



**T.C.
PAMUKKALE ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
TÜRKÇE VE SOSYAL BİLGİLER EĞİTİMİ ANABİLİM DALI
TÜRKÇE EĞİTİMİ BİLİM DALI
YÜKSEK LİSANS TEZİ**

**ÇEŞİTLİ METİN BİÇİMLERİ VE FARKLI BİLİŞSEL
DÜZEYLERE YÖNELİK SORULARLA
YAPILANDIRILMIŞ OKUMA EĞİTİMİNİN
OKUDUĞUNU ANLAMAYA ETKİSİ**

Ali ÖZASLAN

Denizli - 2019

**T.C.
PAMUKKALE ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
TÜRKÇE VE SOSYAL BİLGİLER EĞİTİMİ ANABİLİM DALI
TÜRKÇE EĞİTİMİ BİLİM DALI
YÜKSEK LİSANS TEZİ**

**ÇEŞİTLİ METİN BİÇİMLERİ VE FARKLI BİLİŞSEL
DÜZEYLERE YÖNELİK SORULARLA YAPILANDIRILMIŞ
OKUMA EĞİTİMİNİN OKUDUĞUNU ANLAMAYA ETKİSİ**

Ali ÖZASLAN

Danışman

Prof. Dr. Derya YAYLI

Bu çalışma, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Anabilim Dalı, Türkçe Eğitimi

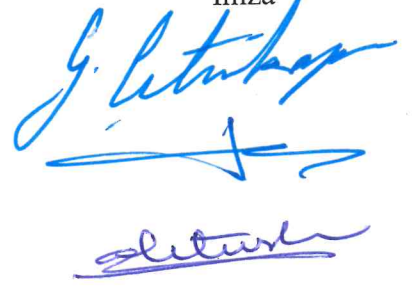
Bilim Dalı'nda jürimiz tarafından Yüksek Lisans Tezi olarak kabul edilmiştir.

Başkan: Doç. Dr. Gökhan ÇETİNKAYA

Üye: Prof. Dr. Derya YAYLI

Üye: Dr. Öğr. Üyesi Ali TÜRKEKEL

İmza



Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yönetim Kurulu'nun 17/04/2019

tarikh ve 39/3... sayılı kararı ile onaylanmıştır.



Prof. Dr. Mustafa BULUŞ

Enstitü Müdürü

ETİK BEYANNAMESİ

Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü'nün yazım kurallarına uygun olarak hazırladığım bu tez çalışmasında; tez içindeki bütün bilgi ve belgeleri akademik kurallar çerçevesinde elde ettiğimi; görsel, işitsel ve yazılı tüm bilgi ve sonuçları bilimsel ahlak kurallarına uygun olarak sunduğumu; başkalarının eserlerinden yararlanılması durumunda ilgili eserlere bilimsel normlara uygun olarak atıfta bulunduğumu; atıfta bulunduğum eserlerin tümünü kaynak olarak gösterdiğimi; kullanılan verilerde herhangi bir tahrifat yapmadığımı; bu tezin herhangi bir bölümünü bu üniversitede veya başka bir üniversitede başka bir tez çalışması olarak sunmadığımı beyan ederim.


Ali ÖZASLAN

TEŞEKKÜR SAYFASI

Araştırma s¼recinde bilgi ve deneyimini paylaşan, anlayışını ve yakınlığını benden esirgemeyen sayın hocam Prof. Dr. Derya YAYLI'ya; değerli d¼ř¼ncelerini paylaşan Doç. Dr. G¼khan ÇETİNKAYA ile Dr. Öğr. Üyesi Ali T¼RKEL'e; sevgili fedakâr eşim T¼rkçe Öğretmeni Yıldız ÖZASLAN'a; desteklerini hiçbir zaman esirgemeyen anneme, babama ve ablama sonsuz teőekk¼r ediyorum. Çalışmayı ilham kaynağım, ağabeyim Dr. Bilal ÖZASLAN' a ithaf ediyorum.

ÖZET

Çeşitli Metin Biçimleri ve Farklı Bilişsel Düzeylere Yönelik Sorularla Yapılandırılmış Okuma Eğitiminin Okuduğunu Anlamaya Etkisi

ÖZASLAN Ali

Yüksek Lisans Tezi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Anabilim Dalı

Türkçe Eğitimi Bilim Dalı

Tez Danışmanı: Prof. Dr. Derya YAYLI

Haziran 2019, 91 sayfa

OECD tarafından uygulanan Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Sınavı'nda (PISA) metin biçimi olarak sürekli, süreksiz metinler ve ikisini de içeren karışık ve çoklu metinler karşımıza çıkmaktadır. Ayrıca PISA' da metne yaklaşım olarak bilgiye ulaşma ve bilgiyi hatırlama, bilgileri bir araya getirme ve yorumlama, kendi düşüncelerini yansıtmaya ve değerlendirme vardır. Bu çalışmada sürekli, süreksiz, karışık ve çoklu metinlerle yapılandırılmış aynı zamanda metne yaklaşım olarak üç kategoriye ayrılmış sorular kullanılarak yapılan okuma eğitiminin okuduğunu anlamaya etkisini belirlemek amaçlanmıştır. Çalışmada zayıf deneysel desenlerden statik grup öntest son test deneysel desen kullanılmıştır. Çalışma grubu Antalya ili, Döşemealtı ilçesinde altı ortaokulda öğrenim gören sekizinci sınıf öğrencilerinden oluşturulmuştur. Soruların güçlük, geçerlik, güvenirlik ve ayırtedicilik düzeyleri 170 öğrencinin katıldığı pilot uygulama ile belirlenmiştir. Pilot uygulamanın ardından başka bir ortaokulda sekizinci sınıfta öğrenim gören 24 öğrenciden deney grubu oluşturulmuştur. Aynı okulda öğrenim gören 24 sekizinci sınıf öğrencisinden ise kontrol grubu oluşturulmuştur. Araştırmacı tarafından hazırlanan seçenekli, açık uçlu, kapalı uçlu ve kısa yanıtı 40 soru her iki gruba öntest olarak yöneltilmiştir. Ardından sekiz hafta süren okuma eğitimi verilmiştir. Okuma eğitiminde sürekli, süreksiz, karışık ve çoklu metinler kullanılmıştır. Bu metinlerden hareketle metne yaklaşım düzeylerine göre sorular hazırlanarak öğrencilere yazılı olarak yöneltilmiştir. Sekiz hafta sonunda deney ve kontrol gruplarına son test uygulanmıştır. Araştırmanın sonunda elde edilen veriler bilgisayar ortamına aktarılmış, yapılan istatistik çalışmaları sonucu deney grubu lehine anlamlı farklar bulunmuştur.

Çeşitli metin biçimleri ve farklı bilişsel düzeylere yönelik sorularla yapılandırılan okuma eğitiminin okuduğunu anlamaya olumlu etkisinin olduğu sonucuna varılmıştır.
Anahtar sözcükler: okuduğunu anlama, metin biçimleri, metne yaklaşım

ABSTRACT

The Effect of Reading Training Structured with Questions in Different Cognitive Levels and with Various Text Formats, on Reading Comprehension

ÖZASLAN Ali

Master's Thesis, Turkish and Social Sciences Education,

Turkish Language Education Program

Supervisor: Prof. Dr. Derya YAYLI

June 2019, 91 pages

In the Programme for International Student Assessment (PISA) applied by the OECD, we encounter with the text formats as continuous and noncontinuous texts, as well as mixed and multiple texts containing both formats. Also, as an approach to text, PISA involves access to information and remembering the information, gathering and interpreting information, reflecting and assessing one's own ideas. This study aims to determine the effect on reading comprehension, of the reading training that was structured with continuous, noncontinuous, mixed and multiple texts and held by using three categories of questions in terms of approaching to text. In the study, static group pre-test and post-test experimental patterns, among weak experimental patterns, were used. The study group consisted of eighth grade students studying in six secondary schools in Döşemealtı District of Antalya Province. The difficulty, validity, reliability and discrimination levels of the questions were determined by a pilot application involving 170 students. After the pilot application, an experimental group was formed by 24 secondary school students in eighth grade in another secondary school. A control group was formed by 24 eighth grade students in the same school. The 40 questions prepared by the researcher, some of which have options, some are open-ended, some are closed-ended and some are short-answered have been applied to both groups as a pretest. Then, eight weeks of reading training was assigned. Continuous, noncontinuous, mixed and multiple texts were used in reading training. Based on these texts, questions were prepared according to approach to the text in print. At the end of the eight-week period, a posttest was applied to both the experimental and control groups. The data obtained at the end of the research were transferred to computer media; significant

differences were found in favour of the experimental group as a result of the statistical studies made. It was concluded that a reading training structured with questions with different cognitive levels with continuous, noncontinuous, mixed and multiple texts have a positive effect on reading comprehension.

Keywords: reading comprehension, text formats, approach to text

İÇİNDEKİLER

ETİK BEYANNAMESİ	iv
TEŞEKKÜR SAYFASI.....	v
ÖZET	vi
ABSTRACT.....	viii
TABLolar LİSTESİ.....	xii
1. BÖLÜM.....	1
Giriş	1
1.1. Problem Durumu	1
1.1.2. Alt problemler.	4
1.2. Araştırmanın Amacı	5
1.3. Araştırmanın Önemi	5
1.4. Araştırmanın Sınırlılıkları	5
1.5. Tanımlar	5
2. BÖLÜM.....	8
KURAMSAL ÇERÇEVE ve İLGİLİ ARAŞTIRMALAR.....	8
2.1. Kuramsal Çerçeve	8
2.1.1. Okuma ve Metin	8
2.1.2. PISA'nın Temel Özellikleri	12
2.1.3. Özgün Metin Biçimlerinde Arayışlar	16
2.1.4. Türkçe Öğretim Programı Kazanımlarında Süreksiz Metinlerin Görünümü	17
2.1.5. Süreksiz Metinler ve Görsel Okuma	18
2.1.8. Okuduğunu Anlamlandırmanın Değerlendirilmesi	18
2.2. İlgili Araştırmalar	23
3. BÖLÜM.....	33
Yöntem.....	33
3.1. Araştırmanın Deseni.....	33
3.2. Evren ve Örneklem	33
3.3. Verileri Toplama Araçları	33
3.3.1. Okuduğunu anlama sınavı (Öntest ve sontest)	33
3.3.2. Uygulama metinleri ve soruları	37
3.3.3. Uygulama Süreci	37
3.4. Verilerin Analizi.....	38

4. BÖLÜM.....	39
BULGULAR ve YORUM	39
4.1. Araştırmanın Birinci Alt Problemine İlişkin Bulgular ve Yorumlar	39
4.2. Araştırmanın İkinci Alt Problemine İlişkin Bulgular ve Yorumlar	39
4.3. Araştırmanın Üçüncü Alt Problemine İlişkin Bulgular ve Yorumlar	40
4.4. Araştırmanın Dördüncü Alt Problemine İlişkin Bulgular ve Yorumlar.....	41
4.5. Araştırmanın Beşinci Alt Problemine İlişkin Bulgular ve Yorumlar.....	42
4.6. Araştırmanın Altıncı Alt Problemine İlişkin Bulgular ve Yorumlar	42
4.7. Araştırmanın Yedinci Alt Problemine İlişkin Bulgular ve Yorumlar	43
4.8. Araştırmanın Sekizinci Alt Problemine İlişkin Bulgular ve Yorumlar.....	44
5. BÖLÜM.....	46
TARTIŞMA ve ÖNERİLER	46
5.1 Tartışma.....	46
5.2. Öneriler	48
KAYNAKÇA.....	50
EKLER.....	57
EK 1:.....	57
Uygulamada Kullanılan Metinler Ve Soru Örnekleri.....	57
EK 2:.....	71
Öntest ve Sontestte Kullanılan Soru Örnekleri.....	71
EK 3:.....	90
İZİN BELGESİ.....	90
ÖZGEÇMİŞ	91

TABLolar LİSTESİ

Tablo 1.1. <i>Yıllara Göre Okuma Becerileri Ortalama Puanları</i>	2
Tablo 2.1. <i>PISA Uygulamasındaki Temel Alanlar ve Ağırlıklı Alanların Akışı</i>	12
Tablo 3.1. <i>Çoktan Seçmeli Maddelerin Madde İndeksleri</i>	33
Tablo 3.2. <i>Kendal W Uyuşum Katsayısı</i>	34
Tablo 4.1. <i>Deney ve Kontrol Gruplarının Öntest Puanlarına İlişkin Mann Whitney U Testi Sonuçları</i>	37
Tablo 4.2. <i>Deney Grubu Öğrencilerinin Öntest ve Sontest Puanlarına İlişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları</i>	37
Tablo 4.3. <i>Kontrol Grubu Öğrencilerinin Öntest ve Sontest Puanlarına İlişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları</i>	38
Tablo 4.4. <i>Deney ve Kontrol Gruplarının Sontest Puanlarına İlişkin Mann Whitney U Testi Sonuçları</i>	39
Tablo 4.5. <i>Deney ve Kontrol Gruplarının Metin Biçimlerinin Öntest Puanlarına İlişkin Mann Whitney U Testi Sonuçları</i>	39
Tablo 4.6. <i>Deney Grubu Öğrencilerinin Metin Biçimleri Öntest ve Sontest Puanlarına İlişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları</i>	40
Tablo 4.7. <i>Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Metin Biçimleri Öntest ve Sontest Puanlarına İlişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları</i>	41
Tablo 4.8. <i>Deney ve Kontrol Gruplarının Metin Biçimlerinin Sontest Puanlarına İlişkin Mann Whitney u Testi Sonuçları</i>	42

1. BÖLÜM

GİRİŞ

Bu bölümde çalışmanın gerekçelerini ortaya koyan *problem durumu*, çalışmada ulaşılmak istenen *amaçlar*, çalışmanın Türkçe öğretimi açısından *önemi* ve *sınırlılıklara* yer verilmiştir.

1.1. Problem Durumu

Bilgiye erişebilen, birçok bilgi arasında ideal bilgiyi seçip, uygulamaya dökülebilen toplumlarla, bunu başaramayan toplumlar arasındaki farkın giderek açıldığı (Korkmaz, 2015), değişimin ve gelişimin hızlı olduğu bir dünyada; okuyan, sosyalleşen, yaşam boyu öğrenmenin, kendini gerçekleştirmenin öncelikle okumadan geçtiğini kavrayan bireyler yetiştirmek eğitim sistemlerinin en önemli hedefi haline gelmiştir (Karadağ, 2014). Modern dünyada ekonomik ve sosyal etkileşim için okuma becerileri her zamankinden daha büyük önem arz etmektedir (OECD, 2002). Ülkemizde okuma becerisi ile ilgili sorunlar olduğu cumhuriyetin kuruluşundan bu yana yapılan bazı akademik çalışmaların yanı sıra PISA, PIRLS gibi uluslararası değerlendirme çalışmalarında da ortaya konulmuştur (Ülper, 2010). Her yerde yazılı metinle karşılaştığımız yazılı ürünlerin sayılarının ve türlerinin¹ arttığı; aynı zamanda bütün bu materyalleri okuyacak insan sayısının hızla çoğaldığı günümüzde (Kirsch, Jong, Lafontaine, McQueen, Mendelovits, Monseur, 2002) okuma becerisi günlük hayatın neredeyse tüm alanlarında ihtiyaç duyulan, kişinin bireysel ve sosyal ihtiyaçları, toplumda aktif bir rol alabilmesi, vatandaşlık haklarına tamamıyla sahip olması için gereken temel bir beceridir (Avrupa Komisyonu, 2011, s.7). "Okuma, *kişisel hedefleri yakalamak* için önemli bir araçtır ve önemi her geçen gün artmaktadır. Aynı zamanda bireyin sosyalleşmesi, eğlenmesi, iş hayatında sağlıklı etkileşim kurabilmesi için de okuma bir ihtiyaçtır. Okuma becerileri *kişinin potansiyelini artırma* çabalarını destekler" (MEB, 2010, s.22). Ülkelerin, ekonomik açıdan güçlenmeleri, kalkınmayı sağlıklı bir biçimde devam ettirebilmeleri, eğitim kalitesini arttırabilmeleri, bilimsel gelişmelere ayak uydurabilmeleri açısından ilköğretimde yapılan okuma becerisi sistemli ve etkili olmalıdır (Karadağ, 2014).

Türkçe öğretim programında "okuma becerisi ile öğrencilerin günlük hayatta karşılaştıkları yazılı metinleri doğru, akıcı bir biçimde ve uygun yöntemleri kullanarak

¹ Türkiye'de alanyazında metin türü kavramı, metin biçimi ayrımı yoktur. Oysa PISA' da metin türü (text type) ve metin biçimi (text format) iki farklı kavram olarak ele alınmıştır. Çalışmada vurgulanan kavram metin biçimidir.

okuyabilmeleri, okuduklarını değerlendirip, eleştirel bir bakış açısıyla yorumlayabilmeleri ve okumayı bir alışkanlık haline getirebilmeleri amaçlanmıştır" (MEB TTKB, 2006, s.6). Bununla birlikte okumanın günlük yaşamın bir parçası olduğu, yaşam biçimine dönüştürüldüğü, karşılanması gereken bir ihtiyaç olduğu yönündeki düşünceler; okumayı eğitimin öncelikli hedefi haline getirmiştir. Okuma anlama sürecinin durumunu ortaya koyması açısından okuduğunu anlama becerisinin ölçülüp değerlendirilmesi gerekir. Ölçme değerlendirmede en önemli araç sorulardır. Sorular aynı zamanda öğretim aracıdır. Bu sorular okuma öncesinde, metni okurken ve metni okuduktan sonra sorulacak sorulardır. Okuma öncesi sorulan sorular, öğrencinin okuma öncesinde güdülenmesi içindir. Metni okuma esnasında sorulan sorular ise metnin daha iyi anlaşılmasını amaçlayan sorulardır. Okumanın bitiminde sorulan sorular ise metnin yorumlanması, eleştirilmesi, ve değerlendirmesine yönelik sorulardır (Göçer, 2018).

Okumanın oluşması için bir metne gereksinim vardır. Metnin sağlıklı biçimde anlaşılabilmesi sadece metindeki dilbilgisel ve anlamsal bağlantıların farkına varılmasına değil aynı zamanda metinde yer alan bilgilerin metnin dışındaki bilgilere yaptığı atıfları algılamaya bağlıdır (Başusta, 2009). Yazılı veya sözlü iletişimi sağlayan yazılı metinler eğitimde kullanılırken dikkat edilmesi gereken nokta metnin türü ve işlevi olduğu için metin türü bilincini geliştirmek öncelikli amaç olmalıdır (Dilidüzgün, 2017). Çünkü eğitimde özellikle de dil eğitiminde önemli bir role sahip olan farklı metin türleri, öğrencinin yakın çevresini, dünyayı daha iyi tanımasını ve dil becerilerini geliştirmesini sağlar (Gökçe, 2015).

Tablo-1.1. *Yıllara Göre Okuma Becerileri Ortalama Puanları*

	PISA 2015	PISA 2012	PISA 2009
OECD Ortalaması	493	496	493
Tüm Ülkeler Ortalaması	460	471	464
Türkiye Ortalaması	428	475	464
Sıralama	50	42	39
Katılan Ülke Sayısı	72	65	65

(MEB, 2015)

Düşünmeyi deneyimleme ve anlamlandırmada belirgin etkisi olan, eğitim alanındaki başarının temel belirleyicisi olan okuma üç farklı beceriyi ölçen PISA'nın zeminini oluşturmaktadır (Kanatlı ve Çekici, 2018). Tablo 1.1'e bakıldığında 2009 yılından 2015 yılına kadar her uygulamada okuma becerileri alanında ve kazanımlarında Türkiye'nin OECD ortalamasının altında kaldığı görülmektedir. 2009'da Türkiye'nin tüm ülkeler ortalaması ile eşit;

2012'de tüm ülkeler ortalamasının üstünde; 2015'de ise tüm ülkeler ortalamasının altında kaldığı görülmektedir.

PISA okuma becerileri beşinci ve altıncı yeterlik düzeylerinde öğrencilerden metni okuyup anlamının ötesinde; metnin yapısını çözümlenebilme, metne ilişkin analiz ve sentez yapabilme, metni değerlendirebilme, hipotezler kurabilme beklenmektedir. Türkçe Dersi Öğretim Programında, PISA'nın bu yeterlik düzeylerine karşılık gelen okuma kazanımlarına yer verilmemiştir. Bu sorun çözüm beklemektedir. (Batur ve Ulutaş, 2013). Ayrıca PISA 2015 okuma becerileri yeterlik düzeyleri incelendiğinde Türkiye'de alt yeterlik düzeyinde yer alan öğrenci sayısı artmıştır. Üst yeterlik düzeyinde yer alan öğrenci sayısı ise azalmıştır (MEB, 2015). "Endekslerin, grafiklerin, haritaların olduğu süreksiz metinlere ve öğrencilerin kendi düşüncelerini ifade etmelerine yardımcı olabilecek karma ve çoğul metinlere ders kitaplarında hiç yer verilmemesi, öğrencilerin PISA okuma becerileri alanında ve okuma becerileri kazanımlarına ulaşmalarında yetersiz kalmalarının bir nedeni olarak değerlendirilebilir" (İnce ve Gözütok, 2017, s.223). Anılan çalışmalar Türkiye'nin PISA okuma becerileri alanındaki başarısızlığının nedenlerini ortaya koymaktadır.

Yağmur (2014) Türkçe ders kitaplarında yalnızca şiir ve anlatısal metinlere yer vermenin öğrencilerin anlam evrenini zenginleştirmeye yetmeyeceğine, hatta daha da daraltacağına; bu tür metinlerin yanında betimleyici, açıklayıcı, kanıtlayıcı, söyleşimsel, ikna edici metinlerle tablo, grafik gibi görsel öğelere dayalı metinlere mutlaka yer verilmesi gerektiğine; metin çeşitliliğinin zengin olduğu PISA gibi testlere katılacak öğrencilerin farklı metin türlerine aşina olmasının ciddi bir avantaj sağladığına dikkat çekmektedir. PISA'da kullanılan metin türleri Türkçe öğretim programlarındaki metinlerin tamamını içerip ve alt türleri ile ayrıntılandırırken Türkçe öğretim programında yer alan metin formatları ise PISA sınavında kullanılan metin türleri ile karşılaştırıldığında çok sınırlı ve çok genel kalmaktadır. Ayrıca PISA'da yer alan metin türleri günlük hayatta daha çok karşılaşılan metinlerdir. Bu yönüyle daha işlevseldir. Ancak Türkçe öğretim programlarında günlük hayatta daha az karşılaşılan, iletişim teknolojilerinde daha az yer alan metin türlerini içerdiği belirtilmektedir (Ören, Konuk, Sefer ve Sarıtaş, 2017).

Türkçe Öğretim Programlarında şu ifadelere yer verilmiştir: "Birinci sınıftan sekizinci sınıfa kadar kazanımların yapısı ve hiyerarşisi, öğrencilerin temel dil becerilerinin yanı sıra üst düzey bilişsel becerilerini de geliştirmelerine katkı sağlayacak şekilde düzenlenmiştir" (MEB, 2018, s.8). Metin türleri bağlamında bilgilendirici metinlerden süreksiz metinler içinde yer alan

sadece grafiklere değil, listelere, tablolara, kullanım kılavuzlarına, şekillere vb. (MEB, 2018, s. 18) yer verildiği görülmektedir.

"Okuma alışkanlıkları ve tercihleri, verilecek okuma eğitiminin sonuçlarını doğrudan etkiler. Öğrencilerin okumayla kurduğu ilişkinin niteliğine uygun biçimde sunulan okuma eğitimi daha başarılı sonuçlar ortaya koyabilir" (Bayat ve Çetinkaya, 2018, s.996). Bu durumda Türkiye’de verilecek okuma eğitiminin niteliğiyle ilgili çalışmalar önem kazanmaktadır. Çeşitli metin biçimlerinin kullanıldığı ve farklı bilişsel düzeylere yönelik sorularla yapılandırılmış okuma eğitiminin okuduğunu anlamaya yönelik etkisini belirlemek alanyazına katkı sağlayacaktır.

1.1.1. Problem Tümcesi

Çalışmanın problem tümcesi şöyle oluşturulmuştur:

Çeşitli metin biçimleri ve farklı bilişsel düzeylere yönelik sorularla yapılandırılmış okuma eğitiminin okuduğunu anlamaya etkisi ne düzeydedir?

1.1.2. Alt problemler.

1. Deney ve kontrol gruplarının öntest sonucunda aldıkları puanların arasında anlamlı bir fark var mıdır?

2. Deney grubu öğrencilerine uygulanan öntest ile sontest puanlarının arasında anlamlı bir fark var mıdır?

3. Kontrol grubu öğrencilerine uygulanan öntest ile sontest puanlarının arasında anlamlı bir fark var mıdır?

4. Sontest sonucunda deney ve kontrol gruplarının aldıkları puanların arasında anlamlı bir fark var mıdır?

5. Deney ve kontrol gruplarının öntest sonuçları arasında metin biçimleri açısından anlamlı bir fark var mıdır?

6. Deney grubu öğrencilerine uygulanan öntest puanları ile sontest puanlarının arasında metin biçimleri açısından anlamlı bir fark var mıdır?

7. Kontrol grubu öğrencilerine uygulanan öntest puanları ile sontest puanlarının arasında metin biçimleri açısından anlamlı bir fark var mıdır?

8. Son test sonucunda deney ve kontrol gruplarının aldıkları puanların arasında metin biçimleri açısından anlamlı bir fark var mıdır?

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu çalışmanın amacı çeşitli metin biçimleri ve farklı bilişsel düzeylere yönelik sorularla yapılandırılmış okuma eğitiminin öğrencilerin okuduğunu anlamasında etkili olup olmadığını belirlemektir.

1.3. Araştırmanın Önemi

Alanyazın taramasında çeşitli metin biçimleri ve farklı bilişsel düzeylere yönelik sorularla yapılandırılmış okuma eğitiminin okuduğunu anlama süreçlerini etkileyip etkilemediğine yönelik deneysel bir çalışmanın olmadığı belirlenmiştir. Bu nedenle çalışma alan yazındaki boşluğu gidermesi ve sınıf içi uygulamaları yönüyle önem arz etmektedir. Çalışmanın bulguları program geliştirme, ders kitabı yazma ve sınıf içi eğitsel durumlar bakımından değerlidir. Ayrıca elde edilen bulgular gelecekte yapılacak çalışmalara da kaynak oluşturacaktır.

1.4. Araştırmanın Sınırlılıkları

Araştırmada sınırlılıklar şunlardır:

1. Araştırma, 2018-2019 eğitim-öğretim yılında Antalya ili Döşemealtı ilçesindeki bir devlet ortaokulunda öğrenim gören sekizinci sınıf öğrencilerinden toplanacak veriyle sınırlıdır.
2. Araştırma boyunca hazırlanacak sorular sürekli, süreksiz, karışık ve çoklu metinlerle sınırlıdır.
3. Okuduğunu anlamlandırma düzeylerinde PISA'daki metne yaklaşım türleri olan "bilgiye ulaşma ve bilgiyi hatırlama, bilgileri bir araya getirme ve yorumlama, kendi düşüncelerini yansıtmaya ve değerlendirme düzeyleri" (MEB, 2010, s.27) ile sınırlandırılmıştır.

1.5. Tanımlar

Bu bölümde araştırmada sıkça kullanılan terimlerin tanımlarına yer verilmiştir.

Okuma: "Okuma, ses organları ve göz yoluyla algılanan işaret ve sembollerin beyin tarafından yorumlanarak değerlendirilmesi ve anlamlandırılması sürecidir" (MEB, 2006).

Okuma Becerisi: PISA'da "kişinin topluma katılmaya, potansiyelini ve bilgisini geliştirmek ve amaçlarını gerçekleştirmek için yazılı metinleri anlaması, kullanması, onlar üzerinde

düşünmesi ve onlarla uğraşmasıdır" (MEB, 2015, s.28). Okunan bir metinden anlam çıkarma ve yorumlamadır (Grabe ve Stoller, 2011).

Metin: Metin kavramını dil bağlamında "dilsel iletişimin temel birimidir ve mantıksal, anlamsal ve dilbilgisel olarak bağıntılı bir bütünlüktür" (Dilidüzgün, 2017, s.22). "Her metin anlam bütünlüğü oluşturan metin parçacıklarının (cümle ve cümle değerindeki birliklerin) toplamıdır" (Günay, 2001, s.33)

Metin Biçimi (Formatı): "Metin şekilleri, sürekli (cümle ve paragraflardan oluşan), süreksiz (liste, grafik ve tablolardan oluşan), karma ve çoklu metinlerdir" (MEB, 2011, s.40). "Metin sınıflandırmalarıyla ilgili alt ölçekleri oluşturma ve raporlaştırma aşamasının düzenlenmesinde kullanılmıştır" (MEB, 2010, s.24)

Sürekli (Akıcı) Metin: "Genellikle, bir paragraf olacak biçimde düzenlenen cümlelerden oluşur. Bu paragraflar, daha sonra bölüm, parça ve kitap biçiminde de karşımıza çıkabilir. Gazete haberleri, makaleler, romanlar, kısa hikâyeler, özetler (reviews) ve mektuplar sürekli yapıda olan metinlerin basılı ortamdaki örnekleridir" (MEB, 2011, s.40)

Süreksiz (Bağımsız) Metin: "Liste, grafik, tablo, şekil, program tabloları, kataloglar, indekslerden oluşan karma ve çoklu metinlerdir" (OECD, 2010). "Süreksiz metinler bir dizi listeden oluşur. Listeler, tablolar, grafikler, şekiller, program tabloları, kataloglar, indeksler gibi metinler süreksiz metinlere örnek olarak verilebilir. Bu metinler hem basılı hem de elektronik ortamda bulunabilir" (MEB, 2011, s.40).

Karışık (Karma) Metinler: "Akıcı (sürekli) ve bağımsız (süreksiz) metinler içeren bir dizi unsurdan oluşan tek ve uyumlu nesnelere olarak tanımlanmaktadır. Basılı ortamda yazarın bilgiyi sunmak için çeşitli temsiller (representations) kullandığı karışık metinler; dergilerde, kitaplarda, raporlarda kullanılan yaygın bir biçimdir" (MEB, 2010, s.25).

Çoklu Metinler: "Ayrı ayrı yazılan metinlerin oluşturduğu gruplardır. Belli bir sebeple bir araya getirilmiş ya da değerlendirmenin amacı için birleştirilmiş olabilirler. Çoklu metinler sadece bir türü (sürekli gibi) ya da sürekli ve süreksiz metinlerin her ikisini de içerebilir" (MEB, 2011, s. 40).

PISA: "Açılımı *Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı* olan PISA, Ekonomik İşbirliği ve Kalkınma Örgütü (OECD) tarafından üçer yıllık dönemler hâlinde, 15 yaş grubundaki öğrencilerin kazanmış oldukları Matematik okuryazarlığı, Fen Bilimleri okuryazarlığı ve Okuma Becerilerini değerlendiren bir araştırmadır" (http://pisa.meb.gov.tr/?page_id=18).

Metne Yaklaşım: "PISA uygulamasında okurun metinle ne için ilgilendiğini belirleyen bilişsel yaklaşımdır" (MEB, 2010, s.27).

Bilgiye ulaşma ve bilgiyi hatırlama: "Bilgiyi bulma, ayırt etme ve toplama ile ilgili becerileri içeren yaklaşımdır"(MEB, 2010,s.27).

Bilgileri bir araya getirme ve yorumlama: "Metni içselleştirmek üzere okunanları belirli bir işlemde geçirmeyi gerektirir. Bilgileri bir araya getirme ile ilgili görevler, metindeki farklı parçalar arasında okurun ilişki kurmasını gerektiren yaklaşımdır. Bu ilişkiler; problem çözme, neden-sonuç ilişkisi kurma, sınıflandırma, örnekleme, benzerlik kurma, karşılaştırma, parça-bütün ilişkilerini anlamadır" (MEB, 2010, s.27).

Kendi düşüncelerini yansıtmaya ve değerlendirme: "Metnin dışındaki bilgi, düşünce ve değerleri kullanabilmeyi kapsamaktadır. Metni değerlendirirken okur kişisel bilgi ve deneyimlerini kullanarak metnin içeriği ile ilgili bir yargıya varır. Bir metnin içeriğini yansıtmak ve değerlendirmek, metindeki bilgilerle başka kaynaklardaki bilgileri ilişkilendirmeyi gerektirir" (MEB, 2010).

2. BÖLÜM

KURAMSAL ÇERÇEVE ve İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2.1. Kuramsal Çerçeve

Bu bölümde *okuma* ve *metin* kavramları incelenmiş, *okuma kuramlarına* değinilmiştir. *PISA'* nın genel özellikleri ile bilgilere yer verilmiştir. *Süreksiz metinler* ve *görsel okuryazarlık* arasındaki ilişki irdelenmiş, *özgün metin arayışları* hakkında bilgi verilmiştir. *Süreksiz metinlerin Türkçe öğretim programındaki görünümüne, okuduğunu anlama ve değerlendirmesine yer verilmiştir.*

2.1.1. Okuma ve Metin

İster yazılı olsun ister sözlü olsun üretilen her metnin en önemli işlevi iletişimdir ve metne değer katan da iletişim işlevinin olmasıdır (Günay, 2001). Yazar ve okur arasındaki iletişimin verimli olması sadece yazara bağlı değildir. "Ön bilginin okunan bir metnin anlaşılmasında kolaylaştırıcı bir rol oynadığı, anlama ve ön bilgi arasında güçlü bir bağ olduğu ve ön bilginin anlama sürecinde çok önemli bir kavram olduğu söylenebilir. Çünkü, ön bilgi anlamının temel ve anahtar bileşenidir" (Çakıcı, 2011, s.78). "Aynı kültürün birer parçası olan insanların bile alımlamaları ve yorumlamaları farklılık gösterebilmektedir. Kişinin ön bilgisi, kültürü, dünyaya bakış açısı gibi bireysel özellikler burada önem taşır" (Erişek ve Yücel, 2002, s. 71). Metin tek başına bir anlam ifade etmede yetersizdir ya da bir metin herkes için aynı anlama gelmez. Metin, kişinin dünya bilgisi ile metnin içerdiği bilgi arasındaki etkileşimle bir anlam kazanır (Dilidüzgün, 2017, s.30). "Metni anlamak için sadece sesleri tanıyıp seslendirebilmek yeterli değildir, metnin geçmiş yaşantılardan elde edilen deneyimlerle bağdaştırılması da gerekir" (Razı, 2007, s.43). Okuma yalnızca yazılı sembollerdeki kodların, çözülmesi işlemi değildir, bundan ziyade kişinin tecrübeleri ile metin arasındaki bağdır. (McKay'den akt. Saraç-Süzer, 2008). Bu bilişsel süreçte anlamlandırma için bir amaç olmalıdır.

Okuma ediminin amacı anlamaktır, anlamayı sağlamaktır. "Okuma belli bir amaca yönelik yapıldığı takdirde verimli olmaktadır" (Aytaş, 2005, s.2). Anlama dil eğitiminde okumanın ve dinlemenin amacıdır. "Okuma amaçları incelendiğinde okuyucuların ne denli farklı amaçlar doğrultusunda okudukları görülmektedir. Okuma sürecinde mutlaka her okuyucunun en az bir amacı bulunmaktadır. Elbette birden fazla amaçla da okuma süreci gerçekleştirilebilmektedir" (Razı, 2007, s.21). "Milli Eğitim Bakanlığı Türkçe Öğretim Programında ise okuma becerisiyle, öğrencilerin günlük hayatlarında karşılaştıkları yazılı metinleri doğru, akıcı bir biçimde ve uygun

yöntemleri kullanarak okuyabilmeleri, okuduklarını değerlendirip eleştirel bir bakış açısıyla yorumlayabilmeleri, okuduklarını bir alışkanlık haline getirebilmeleri amaçlanmıştır” (MEB TTKB, 2006). Okuma amacına ulaşırken uygun yöntemlerin, stratejilerin kullanılması anlamlandırmaya olumlu bir katkı sağlar.

Okurlar anlamayı kolaylaştırmakve daha verimli bir okuma anlamlandırma süreci için stratejiler uygularlar. "Okuma stratejileri, bir metni okurken karşılaşılan kavrama ve anlama problemlerini çözmek amacıyla okur tarafından işe koşulan zihinsel işlemlerdir. Stratejik okuma, anlamada bir eksiklik veya sorunla karşılaşıldığında bu sorunun nasıl giderileceği hakkında zihni işletmektir" (Topuzkanamış, 2010, s.359). "Okuma stratejileri, okuyucuların okuma görevlerinin üstesinden gelebilmek için bilinçli olarak seçtikleri zihinsel süreçlerdir" (Cohen'den akt. Topuzkanamış ve Maltepe, 2010, s.658). Yapılan çalışmalar iyi okurların stratejik okuyucular olduğunu ve bu stratejik okurların değişik stratejileri uygulamakla kalmayıp okuma süreci boyunca stratejileri izleyip yeniden düzenleyebildiklerini göstermektedir (Pang, 2008, s.9). Bu noktada okuma sürecinin; okuma öncesi, okuma sırasında ve okuma sonrası olmak üzere üç aşaması olduğunu; başarılı bir okurun bu üç aşamayı verimli bir biçimde değerlendirebildiğini belirtmek gerekir (Baydık, 2011).

Okuma edimini kazanmanın bilişsel yönü olduğu gibi duyuşsal yanı da önemlidir.

Okuma edimi sürecinde öğretmenlerin ve ailelerin daha duyarlı davranmaları; öğretmenlerin özellikle farklı okuma metinleri ve farklı okuma yöntem ve stratejileriyle öğrencileri karşılaştırması; ailelerinse özellikle evde uygun saatlerde okuma saatleri belirlemesi ve bu süreçte kendilerinin de çocuklarıyla birlikte kitap okumaları; arkadaşların birbirleriyle okudukları kitaplar konusunda konuşmalarının sağlanması; bu konuda gerek aileler, gerekse öğretmenler için seminerlerin düzenlenmesi, arkadaş seçiminde dikkatli olunması ve kitap konusunda öğrencilerin özgür bırakılması önerilmektedir (Ülper, 2011, s.234).

Okuma hızlı ve kendiliğinden gelişen bilişsel ve duyuşsal bir süreç olmakla beraber yaratıcılık da bu sürecin ayrılmaz bir parçasıdır. "Yaratıcılık okuma sürecinin gerekli bileşenidir ve bu nedenle hiçbir okuma deneyimi yaratıcılık bileşeni ayrı tutularak gerçekleştirilemez. Okuma içerdiği zihinsel görevler nedeniyle yaratıcı bir süreç olmak durumundadır" (Uzun, 2009, s.7). Milli Eğitim Bakanlığınca Türkçe dersi programında 2005 yılında değişikliğe gidilmiş, yapılandırmacı yaklaşım ile yeni program uygulamaya konulmuştur (Çalışkan, 2016, s.202). Yapılandırmacı yaklaşımda öğretmenin görevi öğrenmeyi kolaylaştırmaktır (Ekpenyong ve Edokpolor, 2016, s.10). Bu duruma paralel olarak öğrencilere okuma anlama becerilerinin kazandırılmasında öğretmenin rehberliği çok önemlidir, öğretmen doğru stratejiler uygulayarak öğrencilerin okuma becerilerini olumlu yönde geliştirebilir (Baz ve Baz, 2018). Buna karşın

eğitim öğretimin vazgeçilmez bir unsuru olan öğretmenler davranışlara yön veren kuramların ayırımında değildir (Constas ve Sternber'den aktaran Tracey ve Morrow, 2017, s.6). "Etkili ğretmenler eğitim uygulamalarını kuramsal inançlarıyla birleştirmektedirler. Öğretme davranışlarını yönlendiren kuramların ayırımında olmayan öğretmenler ise aksine bazı öğretme süreçlerini ve araç gereçlerini neden diğerlerine tercih ettikleri konusunda çoğunlukla tutarlı bir açıklama yapamazlar" (Tracey ve Morrow, 2017, s.6). Bu yüzden okuma sürecinde önemli bir etkisi olan öğretmenlerin okuduğunu anlama becerisinin kazanılmasında okuma kuramlarını bilmeleri ve eğitim uygulamalarına yansıtmaları gerekmektedir.

"Okuduğunu anlama, ön bilgilerini kullanarak metinlerde verilmek istenilen düşünceleri çözmek ve bunlara anlam yüklemektir" (Yılmaz, 2008, s.133). Okuduğunu anlama yazılı bir metni anlamlandırmayı ve ayrıntıları kavramayı gerektirir. Okuduğunu anlama metindeki yapıları seslendirme veya belleme değildir (Demirel ve Epçaçan, 2012). "Okuduğunu anlama, sadece metinde geçen anlamı bilinmeyen kelimeleri anlamlandırmak veya onların sözlükteki anlamını bulmak değildir. Anlamak, okunan metni bütün yönleri ile kavramaktır. Kavramanın belirtisi ise metni değerlendirebilmek, ondaki bilgiyi içselleştirecek kadar kendine mal edebilmek, onu yorumlayabilmektir" (Karatay, 2014, s.11) İter (2018) ise okuduğunu anlamının merkezinde ana düşüncüyü belirleyebilmenin önemine dikkat çekmiştir. Araştırmalar üst bilişsel becerileri kazanan, bilinçli okurların yetkin birer okur adayı olduklarını göstermektedir (Şengül ve Yalçın, 2004).

2005 yılında Türkçe dersi ğretim programında yapılan değişiklik ile yapılandırmacı yaklaşımın benimsendiği belirtilmiştir. Yapılandırmacı kuramların ortak noktası okuma süreci sonunda anlamın etkin biçimde yapılandırılmasıdır. Dolayısıyla çalışmanın okuma ile ilgili kuramsal bölümünün geri kalanında yapılandırmacı yaklaşımın okuma anlamlandırma ile ilişkisine yer verilecektir. Ayrıca alanyazında önemli bir yeri olan etkileşimsel okuma yaklaşımına da değinilecektir.

Yapılandırmacılık kuramın ilklerinden olan John Dewey bireyin gelişimini, çevrenin etkisini ve öğretmenin ğrenci üzerindeki etkisini vurguladı. John Dewey'in öğrenme ile ilgili görüşleri Açılım Kuramı'na dayanmaktadır. Demokratik topluma katkı sağlayan, ve katılan duyarlı yurttaşlar yetiştirmek amacıyla tasarlanan sorgulayıcı öğrenme kavramı Dewey'e aittir. Dewey ğrencilerin yarışarak değil, iş birliği yaparak öğrenmesi gerektiğini vurgulamıştır. Yapılandırmacı bir kuram olan Şema Kuramı' na göre insanlar bilgilerini şemalarla yapılandırır

ve düzenler. Bu yapılar esnektir ve genişletilebilir. Okuma öğretimi açısından şema kuramının önemi, yeni okumaların var olan şema üzerinde değişiklik yaptığını vurgulamasıdır. Bilgi yapıları *ekleme*, *düzenleme* ve *yeniden yapılandırma* süreçleri ile değişir. Eğitimde ve okuma alanında *şema* kavramını ilk kullanan Bartlett'tir. Anderson ve Pearson, okurun metin içeriği, okuma süreçleri ve metin türleri ile ilgili şemalara sahip olduğunu ileri sürmüşlerdir. Etkileşimsel/Okur Tepki Kuramında, Louise Rosenblatt (1978) her okurun kendine özgü şemasıyla bireysel okuma deneyimi olduğunu ileri sürerek Şema Kuramı'nı genişletmiştir. Bu kurama göre okurun metne yönelik iki tür tepkisi vardır. Birinci tepki olgu odaklı *olgusal tepki*, ikinci tepki duygusal odaklı *güzelduyusal tepkidir*. Ruhbilimsel Okuma kuramın merkezinde *dilsel süreçler vardır*. Dilsel ipucu sisteminde *sözdizimsel ipucu* okurun metni okurken sonra gelen sözcüğü tahmin etmesini sağlayan dilbilgisel ve sözdizimsel ipucudur. *Anlamsal ipucu* okurun okuma sırasında sonradan gelen yapıların nalamıyla ilgili ipucudur. *Harf-ses ipucu ise* sonra gelen sözcüğü tahmin edilmesinde harflerin ve sözcüklerin sesletimiyle birlikte görsel örüntülerinden yararlanılarak elde edilen ipucudur. Tüm Dil Kuramı okumayı birçok alanın ve disiplinin içeriklerinin birleştirilmesiyle vermeyi hedefler. Öğrenim öğrenci merkezlidir. Tüm Dil Kuramı çocuk edebiyatı kaynaklarından yararlanır. Üstbiliş okurun kendi düşünme süreçlerinin farkında olmasıdır. Okur bilinçli bir biçimde üstbilişsel stratejileri kullanarak okuduğunu anlamayı gerçekleştirir. Yetkin olmayan okurlara yönelik yapılacak eğitim üstbilişsel becerileri kazandırır. (Tracey & Morrow, 2017).

Etkileşimsel okuma yaklaşımına göre; okuma anlamlandırma sürecinin ilk aşaması okurun metinle etkileşime geçmesiyle başlar. Etkileşim sürecinde metinsel bağlamdan hareketle okurun içeriksel, biçimsel, dilsel şemaları etkinleşir. Üçüncü aşamada okur kod çözer, kestirimde bulunur. Okur bu süreç içerisinde kestirimlerin doğruluğunu denetler. Doğru olanları onaylar, yanlış kestirimleri ise düzeltir. Bu süreç metnin anlamının yapılandırıldığını; bu yapılandırma sırasında zihinsel şemaların geliştirildiğini gösterir. Dilsel şemalar etkinleşince iç doğrultulu işleme gerçekleşir. İçeriksel, biçimsel şemalar etkinleşip, kestirimlerde bulunulursa dış doğrultulu işleme gerçekleşir. Etkileşimsel okuma yaklaşımına göre yapılan işleme alanyazında en ideal işleme olarak görülmektedir (Ülper, 2010).

2.1.2. PISA'nın Temel Özellikleri

PISA uygulaması, 15 yaşındaki öğrencilere yönelik bir çalışmadır. Uygulamada Matematik konu alanı, Fen Bilimleri konu alanı ile Okuma Becerisinin yanısıra, öğrencilerin isteklendirmeleri, öz değerlendirmeleri, öğrenme biçimleri, okul yaşantıları, ev ortamları ile ilgili veriler toplanmaktadır. PISA uygulamasının en önemli hedefi, öğrencinin okul ekosisteminde edindiği bilgi ve beceriyi hayatın akışı içinde kullanma becerisini ölçmektir. Bunun yanında gençleri daha yakından tanımak; gençlerin öğrenme eğilimlerini, ders başarımlarını ve eğitim ile ilgili beklentilerini daha net biçimde ortaya çıkarmaktır (MEB, 2015). "PISA okuma becerileri değerlendirmesinin üç boyutu vardır: metin, metne yaklaşım, metnin kullanım amacı" (Thomsson, Hillman ve De Bortoli, 2013, s. 9). PISA'da sürekli, süreksiz, karışık ve çoklu metin olmak üzere dört ayrı biçimde metin yer alır (MEB, 2011). "Bu grupta metinde bilginin sunulmuş biçimi belirleyici olmaktadır" (Bozkurt, 2016, s.1674).

Tablo 2.1. PISA Uygulamasındaki Temel Alanlar ve Ağırlıklı Alanların Akışı

Uygulama Yılı	2000	2003	2006
Değerlendirme	<i>*Okuma Becerileri</i>	Okuma Becerileri	Okuma Becerileri
Yapılan Alanlar	Matematik	<i>*Matematik</i>	Matematik
	Okuryazarlığı	<i>Okuryazarlığı</i>	Okuryazarlığı
	Fen Okuryazarlığı	Fen Okuryazarlığı	<i>*Fen Okuryazarlığı</i>
Uygulama Yılı	2009	2012	2015
Değerlendirme	<i>*Okuma Becerileri</i>	Okuma Becerileri	Okuma Becerileri
Yapılan Alanlar	Matematik	<i>*Matematik</i>	Matematik
	Okuryazarlığı	<i>Okuryazarlığı</i>	Okuryazarlığı
	Fen Okuryazarlığı	Fen Okuryazarlığı	<i>*Fen Okuryazarlığı</i>

(MEB, 2015, s.7)

Tablo 2.1'e bakıldığında PISA'nın üç yılda bir yapıldığı; temel alanlardan birinin her döngüde ağırlıklı alan olarak belirlendiğini görülür.² "PISA'da okuma becerilerindeki mevcut bilişsel yeterlikler; bir metni basit olarak çözümlenmekle başlar kelime bilgisine, dilbilgisine, dilbilimsel ve metinsel yapıları ve nitelikleri bilmeye, yaşadığımız zaman ve dünya hakkında bilgi sahibi olmaya kadar uzanır" (Coşkun, 2013, s.27). Bu araştırma, PISA Yönetim Kurulu tarafından yürütülür. Yönetim kurulu OECD Eğitim Direktörlüğüne bağlıdır. Yönetim kurulunun belirlediği bir konsorsiyum testler, anketler geliştirip analizleri yapmakta ve rapor hazırlamaktadır. PISA'nın ulusal düzeyde çevirilerinin yapılmasından nihai raporun hazırlanmasına kadar geçen süreci ülkelerin kendilerinin belirlediği ulusal merkezler yürütmektedir. PISA uygulaması için

² 2018 yılında yapılan PISA'da ise ağırlıklı alan okuma becerileridir. Bu çalışma sonuçlandırıldığında henüz 2018 raporu yayımlanmamıştı.

hazırlanan başarı testleri, anketler, Türkiye'de nisan ayı içinde yapılmaktadır. Anketlerde okul yöneticilerine okulların genel işleyişi, yapılan etkinlikler, okulun kapasitesi, öğrencilerin genel durumlarına ilişkin sorular yöneltilmektedir. Öğrencilere ise sosyoekonomik durumları, öğrenme biçimleri, uygulamada soru yöneltilen beceri alanları ile ilgili tutumları hakkında sorular yöneltilmektedir. Okul yöneticilerine ve öğrencilere uygulanan anketlerde süre 30 dakikadır. Velilere eğitim düzeyleri, okul seçimi, okul hakkındaki düşünceleri vb. sorular yöneltilmektedir (MEB, 2011).

PISA'da; seçenekli, karmaşık seçenekli, açık ve kapalı uçlu gibi soru çeşitleri kullanılmakta ve sınav iki saat sürmektedir. İlk bilgisayar tabanlı PISA uygulaması 2015 yılında birbirinden farklı 66 adet kitapçık ile gerçekleştirilmiştir. Bilgisayar tabanlı uygulamayı tercih eden ülkelerin sayısı 57'dir. Bilgisayar tabanlı değerlendirme istemeyen 15 ülke 30 farklı kitapçık ile yazılı değerlendirmeyi tercih etmiştir. Başarı testleri iki oturum halinde düzenlenmiştir. Her bir oturum 60 dakika sürmüştür. Oturumlar arasında 5-10 dakikalık aralar verilmiştir. Başarı testlerinin ardından 15 dakikalık bir ara daha verilerek öğrenci anketi uygulanmıştır. Eğitim alanında yapılan araştırmalara kaynak olarak kullanılması amacıyla PISA araştırmasının sonuçları ulusal bir rapor halinde düzenlenmektedir (MEB, 2015). Ülkemizde PISA uygulamasına ortaokulların yanı sıra şu lise türleri de katılmaktadır: Sosyal Bilimler, Fen, Anadolu, Anadolu Güzel Sanatlar, Anadolu İmam Hatip, Mesleki ve Teknik Anadolu, Spor Lisesi ve ÇPAL. Uygulamaya katılacak okullar ve öğrenciler seçkisiz yöntemle belirlenir. (http://pisa.meb.gov.tr/?page_id=18).

PISA araştırmasının bazı temel özellikleri vardır. Birinci özelliği *politika yönlendirici* olmasıdır. "Başarı düzeyleri arasındaki farklılıklara dikkat çekmek ve yüksek performans standardı olan öğrenciler, okullar ve eğitim sistemlerinin özelliklerini belirlemek amacıyla; öğrenme çıktılarıyla ilgili veriler, öğrenci özellikleri ve okul içinde ve dışında öğrenmeyi şekillendiren etkenlerle ilgili veriler arasında bir ilişki kurar" (MEB, 2010, s.3). "Dünya genelinde, politika belirleyicileri kendi ülkelerindeki öğrencilerin bilgi ve beceri düzeylerini, projeye katılan diğer ülkelerdeki öğrencilerin bilgi ve beceri düzeyleriyle karşılaştırmak, eğitim düzeyinin yükseltilmesi amacıyla standartlar oluşturmak ve eğitim sistemlerinin güçlü ve zayıf yönlerini belirlemek için PISA sonuçlarını kullanmaktadırlar" (MEB, 2011, s.2). "Ülkeler bu eğitim çıktılarını program geliştirme, öğretmen yetiştirme ve etkin eğitim politikası geliştirmede kullanmaktadırlar" (Döş ve Atalmış, 2016, s. 433). PISA bireysel olarak okulların ve bireylerin durumunu belirleyen bir

uygulama değildir. Eğitim sistemlerinin durumunu belirlemeyi hedefleyen durum belirleme çalışmasıdır (Altun ve Gürbüz, 2016). Durum çalışması başka bir çalışmada şu biçimde tanımlanmıştır: "Tek bir durum ya da olayın derinlemesine boylamsal olarak incelendiği, verilerin sistematik bir şekilde toplandığı ve gerçek ortamda neler olduğuna bakıldığı bir yöntemdir" (Subaşı ve Okumuş, 2017, s.420). "Durum çalışmaları, a) bir olayı meydana getiren ayrıntıları tanımlamak ve görmek, b) bir olaya ilişkin olası açıklamaları geliştirmek, c) bir olayı değerlendirmek amacıyla kullanılır" (Gall, Borg ve Gall'dan akt. Büyüköztürk ve diğ. (2016), s.22).

PISA "öğrencilerin temel konu alanlarındaki çeşitli durumlarda karşılarına çıkan problemleri yorumlarken ve çözerken, bilgi ve becerilerini kullanma, analiz etme, mantıksal çıkarımlar yapma ve etkili iletişim kurma yeterlikleri ile ilgilidir" (s.3). Bu yönüyle PISA *okuryazarlık* kavramına yeni bir boyut getirmiştir. Bu da PISA' nın ikinci temel özelliğidir. PISA' da öne çıkan üçüncü temel özellik *yaşam boyu öğrenme* ile ilgili olmasıdır: "Öğrencilerin belirli konu alanlarındaki yeterliklerinin değerlendirilmesinin yanı sıra, bu projede öğrencilerin öğrenmeye yönelik motivasyonları, kendileri hakkındaki düşünceleri ve öğrenme stratejileri hakkındaki veriler de toplanmaktadır" (s. 3). *Düzenli olarak yapılması* dördüncü temel özelliktir. Daha önce PISA' nın üçer yıllık dönemler halinde yapıldığına değinilmişti. "Belirli aralıklarla yapılması ülkelerin eğitim ile ilgili temel hedeflerinin ne kadarına ulaştıklarını izlemelerine imkan tanır" (s.4). PISA' nın beşinci temel özelliği "*geniş coğrafi kapsamı ve işbirliğine dayalı yapısıdır*" (MEB, 2010). 2015'teki uygulamaya katılan 72 ülkenin 35'i OECD üyesidir. Yaklaşık 29 milyon öğrenciyi 540 bin öğrenci temsil etmiştir.

2.1.2.1 PISA okuma becerileri yeterlik düzeyleri. PISA uygulamasının ilk defa yapıldığı 2000 yılından 2009 yılına kadar okuma becerilerinde beş yeterlik düzeyi tanımlanmış ve kullanılmıştır. 2009 uygulamasından sonra ise okuma becerileri yeterlik düzeylerine yeni bir yeterlik düzeyi daha tanımlanarak okuma becerileri altı düzeye çıkarılmıştır. Daha önceki uygulamalarda *1. düzey* olarak adlandırılan düzey *1a düzeyi* olarak tanımlanmıştır. 1. düzeyin altındaki düzey, *1b düzeyi* olarak adlandırılmıştır. İkinci ve diğer üst düzeylerin tanımları önceki uygulamalarla aynıdır. Bu düzeylerin belirlenme amacı değerlendirme için belirlenen *üç yaklaşıma*³ yönelik bir ölçek oluşturmaktır. Bu ölçek öğrenci puanlarının anlamlı bir biçimde yorumlanabilmesi için istatistiksel olarak düzeylere ayrılmıştır. Her yaklaşımın gerektirdiği görevler ayrıntılı bir biçimde tanımlanmıştır (MEB, 2010).

1b düzeyi: Bu düzeyde öğrenci, basit bir metinde açıkça ifade edilmiş bir bilgiyi bulabilir, birbirine yakın bilgiler arasında temel düzeyde ilişkiler kurabilir.

1a düzeyi: Bu düzeydeki yeterliği ölçmek için kullanılan metinlerde çok fazla bilgi bulunmaz. Var olan bilgiler de açıkça ifade edilmiştir, öğrenci ilgili yerlere yönlendirilir. Öğrenci açıkça ifade edilmiş bilgi ya da bilgileri metinde bulabilir. Metnin ana düşüncesini ve yazarın amacını anlayabilmesi için ön bilgilerini kullanması gerekir. Sunulan bilgi ile günlük bilgi arasında ilişki kurabilir.

2.düzye: Bu düzeyde öğrenci bir veya daha fazla bilgiyi metinde bulabilir. Metindeki ana düşünceyi belirleyebilir, ilişkileri anlayabilir. Örtülü ifadelerden, metnin belli bir bölümünden yola çıkarak çıkarımlarda bulunur. Metnin bir özelliğinden hareketle benzerlik ya da farklılıkları bulabilir. Günlük hayat içinde edindiği ön bilgilerden yola çıkarak metin dışı bilgilerle metinde verilen bilgileri karşılaştırabilir, bu bilgiler arasında ilişki kurabilir.

3.düzye: Bu düzeyde öğrenci, metindeki bilgileri bir araya getirerek sözcüklerin, deyimlerin anlamını tahmin eder; ana düşünceyi belirler; sunulan birden fazla bilgi arasındaki ilişkiyi kavrar ve bu ilişkiyi tanımlar. Benzerlikleri, farklılıkları bulabilmek; sınıflandırma yapabilmek için birçok özellikten yararlanması gerekir. Öğrenciden metnin tamamına hakim olması beklenmez, genel söylemleri anlaması beklenir. Metnin özelliklerini yorumlaması beklenir. Metinler arası ilişki kurup, karşılaştırma yapmaları, günlük hayatla ilişkilendirmeleri beklenir.

³ Metne yaklaşım: bilgiye ulaşma ve bilgiyi hatırlama (access and retrieve), bilgileri bir araya getirme ve yorumlama (integrate and interpret), kendi düşüncelerini yansıtmaya ve değerlendirme (reflect and evaluate)" (MEB, 2010, s.47)

4. düzey: Bu düzeyde öğrenci metne yerleştirilmiş bilgileri bulur, gerekli bilgileri fark eder ve metni düzenleyebilir. Metni anlar, kişisel bilgilerini kullanarak hipotez kurar, metni eleştirel bir bakış açısıyla değerlendirir. Aşına olmadığı, uzun ya da karışık metinleri üzerinde derinlemesine anlar.

5. düzey: Bu düzeyde öğrenciler, metnin içine yerleştirilmiş bilgileri belirler, gerekli olan bilgilere karar vererek metni düzenleyebilir. Eleştirel bir değerlendirme yapabilir ve hipotez kurabilir. Aşına olmadığı bağlamları ayrıntılarıyla anlayabilir. Önceden karşılaşmadığı kavramların üstesinden gelebilir.

6. düzey: Bu düzeyde yer alan öğrenci, ayrıntılı olarak benzerlikleri ve farklılıkları bulur, çıkarımlarda bulunur. Önemli veya önemsiz her ayrıntıyı fark eder. Metinler arası bağlantı kurarak bilgileri bir araya getirebilir. Örtük anlamları ve soyut kavramları fark eder ve yorumlar. Aşına olmadığı metinlere eleştiri getirebilir, hipotez ortaya koyabilir (MEB, 2015).

2.1.3. Özgün Metin Biçimlerinde Arayışlar

"İnsanoğlu, doğumundan başlayıp ölümüne dek süren zaman diliminde zihninde oluşturduğu metinlerle hayata bakar. Bu metinlerle yeni durumları değerlendirir, kabul eder, ya da reddeder. Bu bağlamda farklı metinleri olan bireyler olaylara farklı bakabilecek, problemleri çözme biçimi farklılık arz edebilecektir" (Tok ve Tüzel, 2013, s. 89). "Dil yaşam içinde öğrenilir, bu nedenle kurumsal dil öğretim ortamları olarak okullarda da yaşamı derse taşıyacak araçlara gereksinim vardır. Öğrencilerin günlük yaşamlarını sürdürürken karşılaştıkları ve kullandıkları özgün metinler yaşamı okula taşıyabilecek en önemli araçlardır" (Dilidüzgün, 2017, s.115).

Okuma becerileri geleneksel olarak akıcı metinlerle ilişkilendirilmektedir. Birçok eğitim sisteminde, özellikle de eğitim-öğretim dilinin işlendiği derslerde, okuma becerileri genellikle edebiyat ve açıklayıcı düzyazı ile aynı anlam taşır. Bununla birlikte, müfredatın diğer bölümlerine bakıldığında, bağımsız metinleri anlama ve kullanma becerisinin de en az akıcı metinleri anlama ve kullanma kadar önemli olduğu görülmektedir. Sosyal bilimlerde öğrencilerin harita ve tabloları, fen bilimlerinde ise çizelge ve grafikleri okuyup yorumlayabilmesi gerekir. Yetişkin hayatına bakıldığında, okuma becerilerinin önemli bir kısmını, örneğin vergi formları, zaman çizelgeleri, evde enerji tüketimi ile ilgili grafik içeren raporlar ve işyeri güvenliği ile ilgili talimatların yer aldığı listeler gibi bağımsız metinler oluşturmaktadır. Bu nedenle, PISA 2009 okuma becerileri görevlerinin yaklaşık %30'u gibi önemli bir bölümü öğrencilerin bu tür metinleri okuma becerilerini değerlendirmeye yönelik tasarlanmıştır (MEB, 2010, s.89-90).

Eğitimin bütün alt bileşenleri ile öğrenciyi yaşama hazırlayan yönü vardır. Dolayısıyla özgün metinlerin günlük yaşamdaki yansıması olan süreksiz metinlere eğitimde yer verilmelidir. "Öğrencilerin günlük yaşamda karşılaşabilecekleri otobüs tarifeleri, listeler, grafikler, endeksler, şemalar, tablolar, ders programları gibi özgün metinlere ders kitaplarında yer verilirse öğrenciler

dilin günlük yaşamdaki yerini, önemini kavrayacak ve eğitim uygulamalarına yansıtacaklardır. Çünkü bu tür metinler kurguları, içerdikleri bilgiler, görseller ve yapıları gereği üst düzey becerileri geliştirme ve yoklama konusunda verimli metinler olarak nitelendirilirler" (Tuncer, 2010, s.5). PISA okuma becerileri uygulamasındaki metinlerin genel görünümüne baktığımızda ise; biçim olarak akıcı (sürekli), bağımsız (süreksiz), karışık ve çoklu olmak üzere dört adet metin biçimi (text format) olduğuna değinilmişti. "Ülkemizdeki 1-8. sınıflar öğretim programları incelendiği zaman grafikler konusuna farklı disiplinlerin öğretim programlarında önem verildiği görülmektedir" (Erbilgin, Arıkan, ve Yabancı, 2015, s. 44). Bu saptamalarla beraber daha özelde MEB Talim Terbiye Kurulunun ilkokullar için hazırladığı 2005 İlköğretim Türkçe Öğretim Programında görsel okuma ve görsel sunu becerilerine ilk defa yer verilmiş, programda bu kavramlar ayrı bir öğrenme alanı olarak ifade edilmiştir (Sarıkaya, 2017; Güneş, 2013). "Bu öğrenme alanı şekil, sembol, resim, grafik, tablo, beden dili, doğa ve sosyal olayları okuma, anlama ve zihinde yapılandırmayı kapsamaktadır. Öğrenciler görsel okuma yoluyla çeşitli duygu, düşünce ve bilgileri öğrenirler. Görsel okuma, anlama ve zihinde yapılandırma süreçlerini kolaylaştırır" (MEB, 2005, s.18).

Yazılı sınavlar yapılandırılırken öğrencilerin üst düzey bilişsel becerilerinin kullanılmasına imkân sağlayan çeşitli madde türlerinden yararlanılmalıdır. Hazırlanan maddeler, mümkün olduğunca yazılı (kısa metin, şiir, tablo, grafik vb.) ve görsel unsurlar (karikatür, fotoğraf, resim vb.), grafik düzenleyiciler (kavram haritaları, zihin haritaları vb.) gibi öncüllere yer verilerek zenginleştirilmeli ve bunların aktif kullanımlarını gerektirmelidir. Bu tarz maddeler öğrencilerin çıkarımda bulunma, eleştirel düşünme, analiz etme, görsel okuma, akıl yürütme, uzamsal becerilerini kullanmaları ve geliştirmelerine katkı sağlayacaktır. Sorular, eski ve yeni bilgilerin birleştirilmesini, diğer disiplinlerle ve günlük hayatla ilişkilendirme yapılmasını gerektirmelidir. Gerçek hayata ait durumların ve materyallerin kullanıldığı öncüllere dayalı sorular, öğrencilerin çıkarım yapma becerisini yordarken edindikleri bilgileri nerede ve/veya hangi gerçek hayat durumlarında kullanabileceklerine dair farkındalık geliştirmelerini de sağlayacaktır (MEB, 2018, s. 9-10).

2.1.4. Türkçe Öğretim Programı Kazanımlarında Süreksiz Metinlerin Görünümü

2018 Türkçe Öğretim Programındaki okuma ve yazma alanlarındaki kazanımlar ortaokul sınıfları düzeyinde incelendiğinde süreksiz metinlerin görünümü şu biçimdedir: Beşinci sınıf okuma kazanımlarının 34 numaralı kazanımı "*grafik, tablo ve çizelgeyle sunulan bilgilere ilişkin soruları cevaplar*" (s. 38). Yazma kazanımlarının ikinci maddesinin c bendi "*anlatımı desteklemek için grafik ve tablo kullanmaları sağlanır*" (s.38). Yine yazma kazanımlarının 13. maddesi "*formları yönergelerine uygun doldurur*" (s.39). 6.sınıf kazanımlarında ise okuma kazanımlarının 35 numaralı kazanımı "*grafik, tablo ve çizelgeyle sunulan bilgileri yorumlar*" (s.42). Yazma kazanımlarının 13 numaralı kazanımı "*formları yönergelerine uygun doldurur*" (s.43). 7. sınıf

okuma kazanımlarının 34 numaralı kazanımı "*grafik, tablo ve çizelgeyle sunulan bilgileri yorumlar*" (s.46). 38 numaralı kazanım ise "*metindeki iş ve işlem basamaklarını kavrar, talimatnamelerin okunmasını sağlar*" (s.47). Yazma kazanımlarının 10 numaralı kazanımı "*formları yönergelerine uygun doldurur*" (s.47). 8. sınıf okuma kazanımlarının 32 numaralı kazanımı "*grafik, tablo ve çizelgeyle sunulan bilgileri yorumlar*" (s.50). 35 numaralı kazanımı ise "*metindeki iş ve işlem basamaklarını kavrar. Kullanım kılavuzları incelenir*" (s.50). Yazma kazanımlarının 11 numaralı kazanımı "*formları yönergelerine uygun doldurur*" (MEB, 2018, s.51).

2.1.5. Süreksiz Metinler ve Görsel Okuma

"Wileman, (1993) günümüz bilgi toplumları için çok önemli olan görsel okur yazarlığı resimsel ve grafiksel görüntüler olarak sunulan bilgiyi okuyabilme, yorumlayabilme ve anlayabilme olarak tanımlarken, genellikle görsel okur yazarlıkla birleştirilen görsel düşünmeyi ise bilginin her türünü iletişime yardımcı olan resim, grafik ya da biçimlere dönüştürebilme olarak görmektedir" (İşler, 2002, s.154-155). "Görsel okuma; resim, kroki, grafik, sembol, şekil, renk gibi görsellerle, doğa ile sosyal olayları okuma, anlama, yorumlama ve zihinde yapılandırma sürecidir" (Güneş, 2013, s.3). İlk defa 1969 yılında Görsel okuryazarlık Konferansı'nda *görsel okuryazarlık kavramı* tartışmaya açılmıştır. Konferansta Debes görsel okuryazarlığı şu biçimde tanımlamıştır: "Görsel okuryazarlık insanın görme duyusuyla birlikte diğer duyu organlarını da kullanarak geliştirdiği bir dizi yeterlidir. Bu yeterliklerin gelişimi insanların öğrenmesinin temelidir" (Debes'ten akt. Tanrıverdi ve Apak, 2013, s. 269). Konferansın ardından Uluslararası Görsel Okuryazarlık Derneği bu tanımlı bugün de esas almaktadır. Bunun dışında Görsel okuryazarlığın birçok tanımı yapılmıştır (Alpan (Bangir), 2008). Görsel okuryazarlık ile ilgili tanımlar da ortak olan nokta görsel okuryazarlığın öğrenilebilir, öğretilebilir, gelişmeye ve ilerlemeye uygun olmasıdır (Avgerinou, 2003).

Görsel okuryazarlığın PISA'daki yansıması ise süreksiz metinlerde görülmektedir. Örneğin: "PISA 2009 pilot uygulamasında Metrotransit maddesi halka açık bir belgedeki grafiği, kentsel ulaşım ağının haritasını diyagram şeklinde sunmuştur"(MEB, 2011). Verilerden hareketle bir şehirdeki istasyonlar, tren ve otobüs hatları, hat değiştirme noktaları, sembollerin içerdikleri mesajlar ile ilgili sorular sorulmuştur.

2.1.8. Okuduğunu Anlamlandırmanın Değerlendirilmesi

Okuma eğitiminde okuma becerisini geliştirmek amacıyla öğrencilerin sınıf ve düzeylerine göre hedefler belirlenmesi gerekir. Belirlenen hedeflere ulaşmayı gerçekleştirecek

araçlar ise etkinliklerdir. Etkinliklerin öğrencinin hedefe ulaşmasında ne kadar etkili olduğunu saptamak içinse durum saptama çalışmalarına ihtiyaç duyulur. *Hedefler, etkinlikler ve durum saptama* okuma eğitiminin sacayağını oluşturur. Durum saptamanın birçok yolu vardır. En etkili ve en sık başvurulan yol ise metne dayalı olarak hazırlanan farklı türdeki soruları yazılı veya sözlü olarak öğrencilere yöneltmektir. Soruların hazırlanmasında dikkat edilmesi gereken nokta sorular, metnin bir bölümünü değil bütünü kapsayacak nitelikte olmalıdır. Yani sadece yüzey metinle ilgili sorular değil derin metin ve değerlendirme ile ilgili sorular da olmalıdır. Çünkü her soru tekniğinin olumlu yönleri olduğu gibi olumsuz yönleri de vardır. Bu yüzden okuduğunu anlama sürecinin farklı görünümlerini ölçmek için farklı soru teknikleri kullanılmalıdır (Ülper, 2010; Ülper, Çetinkaya, ve Bayat, 2017). Örneğin *sıralama testleri* okuduğunu anlamayı değerlendirme açısından oldukça faydalıdır. Ancak olumsuz yönlerinden biri sıralamayı yapan adayın yalnızca tek hatası bile hiç puan alamamasına sebep olmaktadır (Razı, 2007).

PISA uygulamasında birçok ölçme değerlendirme yaklaşımı ve tekniği kullanılır. Metin, grafik, şekil, tablodan oluşan ortak bir maddeden elde edilen sorular kullanılır. Sorular öğrencinin gerçek hayat becerilerini ölçmeye yöneliktir. Bu yüzden her bir soruda bir bağlam temel alınır (Altun ve Gürbüz, 2016). PISA'da kullanılan soru tipleri:

- Çoktan seçmeli sorular
- Karmaşık çoktan seçmeli sorular
- Kısa yanıt gerektiren kapalı uçlu sorular
- Kısa yanıt gerektiren açık uçlu sorular
- Uzun yanıt gerektiren açık uçlu sorular

Hedeflere göre hazırlanmış etkinlikleri sınıf içinde verimli ve başarılı bir biçimde uygulayan öğretmenler, söz konusu sınav hazırlama olunca zorluk çekerler ve aynı performansı gösteremezler. Halbuki sınıfta kullanılan etkinlikler sınavda kullanılabilecek bir soru tekniğine kolaylıkla dönüştürülebilir. Sınavda kullanılan soru tekniklerini *iyi/kötü, faydalı/faydasız* şeklinde sınıflandırmak yanlış bir tutum olacaktır. Onun yerine soru tekniklerinin okuma becerisini ölçmeye çalışan öğretmenlerin amacına ne kadar hizmet ettiğini sorgulamak daha doğru bir yaklaşım olacaktır (Razı, 2007).

Akyol (2001) Türkçe ders kitaplarındaki okuma metinleri ile ilgili soruları şöyle sınıflandırmıştır:

"*Amaçlarına göre sorular*: Kimlik, listeleme, fikir belirtme, değerlendirme, neden sonuç, tanımlama, karakterize etme, örneklendirme, karşılaştırma, ana fikir, özetleme, ödev, uygulama, sonucu tahmin etme

Hazırlanış şekillerine göre sorular: Doğru-yanlış, klasik (essey), çoktan seçmeli, doldurmalı, eşleştirmeli" (Akyol, 2001, s.171-173).

Cevap kaynaklarına göre sorular:

"1. Cevabı metin içerisinde açık bir şekilde verilen sorular

2. Cevabı metin içerisinde sorular

3. Cevabı metin içerisinde olmayan sorular" (Pearson ve Johnson'dan akt. Akyol, 2006, s.192).

Okuduğunu anlamlandırma düzeylerine yönelik birçok yaklaşım vardır. Alderson (2000) tarafından yapılan sınıflandırmada yüzeysel anlamlandırma, çıkarımsal anlamlandırma ve eleştirel anlamlandırma yer almaktadır. *Yüzeysel anlamlandırma* okurun ön bilgilerinden yararlanmadan bilgiyi doğrudan metnin içinden bulabilmesidir. *Çıkarımsal anlamlandırma* okurun metinde açıkça verilmeyen bilgileri yani örtük anlamları bulabilmesidir. *Eleştirel anlamlandırma* ise okurun metnin içindeki bilgilerden hareketle metni değerlendirmesidir (s.8-9).

Okuduğunu anlamlandırmaya yönelik başka bir yaklaşım ise 2005 yılında Day ve Park (akt. Ülper, 2010) tarafından geliştirilen anlamlandırma düzeyleridir. Bu yaklaşıma göre okuduğunu anlamlandırmada altı düzey vardır. Birincisi *yüzeysel anlamlandırma*dır. Yüzeysel anlamlandırma, metinde açık bir biçimde ifade edilen bilgilere ulaşmadır. İkinci düzey ise *dönüştürmedir*. Bu düzeyde okurun metinde açık bir biçimde ifade edilen bilgileri kavraması, bu bilgileri yeni bir bilgiye dönüştürmesi beklenir. Üçüncüsü ise *çıkartım* düzeyidir ve metinde açıkça geçmeyen bilgilere ulaşması, örtük anlamları farketmesi beklenir. Dördüncü düzey olan *tahmin* düzeyinde ise okurdan metnin devamına yönelik tahminlerde bulunması, kurgular yapması beklenir. Beşinci düzey *değerlendirme*dir. Değerlendirme düzeyinde okur metni yorumlar, değerlendirir. Altıncı düzey *eleştiri* düzeyidir. Bu düzeyde okur metne yönelik eleştiriler geliştirir.

Okuduğunu anlamlandırmaya yönelik başka bir yaklaşım ise Bloom Taksonomisi ve Revize Edilmiş Bloom Taksonomisidir. Bloom taksonomisinin birinci düzeyi önceden öğrenilen bilginin hatırlanması ve tanımlanması olan *bilgi* düzeyidir. Revize edilmiş Bloom taksonomisinin birinci düzeyi ise *hatırladır*. Bu düzeyde okurun bilgiyi uzun süreli bellekten geri çağırması

beklenir. Bloom taksonomisinin ikinci düzeyi *kavramadır*. Kavrama düzeyinde okurun bilgiyi yorumlaması, başka kelimelerle tanımlaması beklenir. Revize edilmiş taksonomi de ise *anla* ikinci düzeydir. Bu düzeyde ise sözlü ve yazılı iletilerin anlamını belirlemek beklenir. Taksonominin üçüncü düzeyi olan *uygulama* düzeyinde önceden edinilen bir bilgiyi yeni koşullara uyarlama beklenir. Revize edilmiş taksonominin üçüncü düzeyinde ise okurun bir işlemi *uygulaması* ve yerine getirmesi beklenir. Her iki taksonominin dördüncü düzeyi *analiz* düzeyidir. Taksonominin beşinci düzeyi *sentez*dir. Revize edilmiş taksonomide beşinci düzey *değerlendirmedir* ve standartlar, ölçütler emel alınarak bir karara varmaktır. Bloom taksonomisinin son, altıncı düzeyi *değerlendirme* bir bilgiyi doğru ölçütler seçerek sorgulamaktır. Revize edilmiş taksonomi de ise *yarat* düzeyidir. Uyumlu ve orijinal bir ürün elde etmek için parçaları toplamaktır (Güler ve Ülger, 2016).

Okuduğunu anlama becerilerinin değerlendirmesinde kullanılan başka bir taksonomi ise Barrett Taksonomisidir. Taksonomide beş düzey vardır. Birinci düzey *basit anlamadır*. Bu düzeyde okurdan ayrıntıları, ana düşünce, olayların oluş sırasını, karakterlerin davranışlarını fark etmesi ve metinde açıkça belirtilmiş düşünceleri ve bilgileri hatırlaması beklenir. Barrett taksonomisinin ikinci düzeyi olan *yeniden organize etme* düzeyinde okurdan bir metnin ana hatlarını belirlemesi, metni özetlemesi, birden fazla yerdeki bilgiyi bir araya getirmesi yani sentezlemesi beklenir. Üçüncü düzey ise okurdan, metinde açıkça belirtilmiş düşünceleri veya bilgileri kullanarak kişisel deneyimlerine, ön bilgilerine dayalı kestirimler yapması, çıkarımlarda bulunup, hipotezler üretmesi beklenen *derinlemesine anlama düzeyidir*. Dördüncü düzey *değerlendirme* düzeyidir. Bu düzeyde metindeki düşünceleri, metnin değerini, ilgi çekiciliğini değerlendirir. Bunları yaparken de deneyimlerinden, bilgisinden yararlanır. Beşinci düzey ise *memnuniyet* düzeyidir. Bu düzeyde metnin içeriğine yönelik duygusal bir değerlendirme söz konusudur. Okurun estetik ve duygusal açıdan duyarlı olması önemlidir (Göçer, 2018).

Alanyazında bu taksonomilerin dışında okuduğunu anlamayı saptamaya yönelik "1978'de Pearson ve Johnson; 1979 ve 1980'de Warreni Nicholas ve Trabasso taksonomiler geliştirmişlerdir" (Çelik, Demirgüneş, ve Fidan, 2015). Ayrıca "öz değerlendirme formu, akran ve grup değerlendirme formları, tutum ölçeği, kontrol listesi, dereceli puanlama anahtarı, vb." (Göçer, 2018) alternatif ölçme aracı olarak kullanılabilir. Akyol tarafından Rasinski ve Padak'tan uyarlanan Okuduğunu Anlatma Yoluyla Okuduğunu Anlamayı Değerlendirme Rubriği ile de okurun anlama becerisi hakkında bilgi edinilebilir (Akyol ve diğ., 2014).

PISA uygulamalarında ise *bilişsel yaklaşım* kavramı değil "*metne yaklaşım*"(MEB, 2010, s.27) veya "*okuma görevi*" (Bozkurt, 2016, s.1674) kavramı tercih edilmiştir. Bu yaklaşımlar "*bilgiye ulaşma ve bilgiyi hatırlama (access and retrieve), bilgileri bir araya getirme ve yorumlama (integrate and interpret), kendi düşüncelerini yansıtma ve değerlendirme (reflect and evaluate)*" (MEB, 2010, s.47) şeklinde ifade edilmiştir. "Dördüncü bir sınıflandırma da *karmaşık (complex)* terimi ile ifade edilmiştir. Bunlar, zihinsel stratejiler, yaklaşımlar ya da okurun metni değerlendirirken taşıdığı amaçlar olarak düşünülebilir" (MEB, 2010, s.27). *Bilgiye ulaşma ve bilgiyi hatırlama* olarak sınıflandırılan yaklaşım bilgiyi bulma, diğer bilgilerden ayırabilme ve bilgileri derleme ile ilgilidir. İkinci düzey olan *bilgileri bir araya getirme ve yorumlama* (MEB, 2010, s.27) yaklaşımı, metindeki farklı yapılar arasında okurun bağlantı kurmasını gerektirir. Problem çözebilme, neden-sonuç ilişkisi kurabilme, sınıflandırabilme, örnekleri fark edebilme, benzerlik kurabilme, karşılaştırabilme, parça-bütün ilişkilerini farkedebilme bu düzeydeki beklentilerdir. Yorumlama, açıkça belirtilmeyen bir şeyden anlam çıkarmadır. Örtük anlamları bulmayı, bir kelime veya cümleden çıkarımda bulunmayı gerektirebilir. *Kendi düşüncelerini yansıtma ve değerlendirme yaklaşımı* düzeyi ise metnin içinde yer almayan bilgileri kullanabilmeyi kapsamaktadır. Metni değerlendirme sürecinde, okur bilgilerini ve deneyimlerini devreye sokarak, metnin ne içerdiği hakkında bir sonuca varır. Bir metnin içerdiklerini anlayıp yansıtılabilmek metinde yer alan bilgilerle metin dışı bilgiler arasında bağlantı kurabilmeyi gerektirir. Bilişsel süreç olarak PISA okuma becerileri metne yaklaşım düzeylerinin yarı-hiyerarşik, bir özelliğe sahip olduğunu söylemek mümkündür. Bu yüzden yaklaşımlar arasında geçişkenlik olabilir. Çünkü bir bilgiyi yorumlamadan önce bilgiye ulaşmak, bilgi sahibi olmak gerekir. Bununla birlikte bir bilgiyi hatırlamadan o bilgi hakkında yorumda bulunmak da değerlendirmek de söz konusu olamaz. Yaklaşımlar arasında yarı-hiyerarşik, geçişken, bir durum söz konusu olsa da tasarlanan görevler bu yaklaşımlardan birini vurgular (MEB, 2010).

2.2. İlgili Araştırmalar

Gürsakal (2012) tarafından yapılan çalışmada 2009 yılında uygulanan PISA araştırmasının Türkiye örnekleminin istatistiksel yöntemlerle analiz edilmesi amaçlanmıştır. 170 okuldaki 15 yaşındaki öğrencilerin okuma, fen ve matematik başarılarını etkileyen unsurlar t ardından F testleri kullanılarak bulunmaya çalışılmıştır. Çalışma sonucunda cinsiyet, eğitim yaşı, ebeveyn eğitim düzeyi gibi değişkenler açısından fark oluştuğu belirlenmiştir.

Aşıcı, Baysal ve Şahenk Erkan (2012) çalışmalarında PISA ve SBS hakkında bilgi vermiştir. 2009 PISA Ulusal Ön Raporundan yola çıkılarak *okuryazarlık* terimi ile *okuma becerileri okuryazarlığı* terimleri açıklanmıştır. PISA'daki metne yaklaşımlar ve soru düzeyleri ve soru düzeyleri hakkında ayrıca SBS hakkında bilgi verilmiştir. Çalışmanın PISA ve SBS'nin karşılaştırılması olmadığı vurgulanmıştır. 2009 PISA okuma becerileri soru tipleri ile 2009 Seviye Belirleme Sınavının soru tipleri karşılaştırılmıştır. Çalışmanın amacı PISA'daki soruların metin türleri, metne yaklaşımlar, soru düzeylerinin belirlemede kullanılan ipuçları esas alınarak SBS sorularının özellikleri analiz edilmeye çalışılmıştır. Yapılan analiz sonucunda SBS sorularındaki 14 metnin kişisel, dört metnin ise kamusal ve eğitici olduğu; metne yaklaşım açısından 10 sorunun "bilgiyi bir araya getirme ve yorumlama" (MEB, 2010), dört sorunun "bilgiye ulaşma ve bilgiyi hatırlama" (MEB, 2010), bir sorunun ise "kendi düşüncelerini yansıtmaya ve değerlendirme" (MEB, 2010) seviyesinde olduğu; okuma beceri düzeyi açısından ikinci ve üçüncü düzeyde 12 soru, beşinci ve altıncı düzeyde hiç soru olmadığı görülmüştür. Bu sonuçlardan yola çıkılarak Seviye Belirleme Sınavı'nın günümüz ihtiyaçlarına cevap verebilecek biçimde güncellenmesi önerilmiştir. (Aşıcı, Baysal, Şahenk ve Erkan, 2012)

Aşıcı, Baysal ve Erkan'ın (2014) tarama modelinde betimsel olarak yaptıkları çalışmada Türkiye'de başarıyı arttırmak için PISA sınavına yönelik Öğretmen Kılavuzlarına ihtiyaç olduğunu belirtmiştir. Bu bağlamda ülkemiz şartlarına uygun Okuma Okuryazarlığı Öğretmen Kılavuz Kitabı önerisini ortaya koymuşlardır. Bu çalışmayı yaparken ilgili ülkelerin rapor ve kılavuz kitaplarından yararlanmışlardır. İncelemeler sonucunda Türkiye şartlarına uygun Okuma Okuryazarlığı Kılavuz Kitabı oluşturulmuştur.

Batur ve Ulutaş'ın (2013) betimsel araştırma türünde doküman incelemesi yaptığı çalışmada ülkemizdeki programların PISA'ya ne kadar uyduğu saptanmaya çalışılmıştır. Bu amaçtan yola çıkarak ortaokul Türkçe öğretimi programındaki kazanımlar ile PISA okuma becerisi düzeyi karşılaştırılmıştır. Çalışma sonucunda elli bir tane olan Türkçe Dersi

kazanımlarından yaklaşık on sekizinin PISA'nın birinci düzey kazanımlarını karşıladığı görülmüştür. Elli bir kazanımdan dokuzunun ise PISA'nın ikinci düzey kazanımlarını karşıladığı görülmüştür. Türkçe dersinin okuma kazanımlarının PISA'nın ilk iki düzeyinde kaldığı görülmüştür. Çalışma yapılırken 2009 Okuma Becerileri Yeterlik Düzeyinin Özet Tanımları ile 2006'da yayımlanan Türkçe Dersi (6,7,8. sınıflar) Okuma becerileri kazanımları temel hareket noktaları olmuştur. Türkçe Dersi Programının 3,4 ve 5. sınıflar düzeyinde kaldığı; bu düzeyi üst bilişsel düzeylere çıkarmanın zor olduğu belirtilmiştir. Türkçe dersi kazanımlarının yeniden yapılandırılarak PISA düzeyine çıkarılması önerilmiştir.

Batur ve Alevli'nin (2014) betimsel tarama modelinde yaptıkları çalışmada Seçmeli Okuma Becerileri dersinin öğrenim programının uygulanabilirliğini eleştirel bir bakış açısıyla incelemeyi amaçlamışlardır ve şu saptamalara yer vermişlerdir: Seçmeli Okuma Becerileri kazanım alanlarındaki eleştirel okuma kazanımları PISA'daki üst düzey okuma yeterlilikleriyle aynı seviyededir. Çalışmanın verileri on öğretmenle yapılmış yarı yapılandırılmış görüşme ile elde edilmiştir. Çalışma bu dersin Türkçe dersini tamamladığı; PISA uygulamasındaki beşinci ve altıncı düzey okuma becerilerini desteklediği sonucuna varılmıştır. Çalışmada Okuma Becerileri dersinin programının daha da güçlendirilmesi, etkinliklerin zenginleştirilmesi gibi önerilere yer verilmiştir.

İnce ve Gözütok'un (2017) betimsel araştırma türünde doküman incelemesi yaptığı araştırmada: ortaokullarda kullanılan Türkçe kitapları, PISA Okuma Becerileri testinde yer alan özelliklere göre metin biçimi vb. açısından incelenmiştir. Bulguların yorumlanmasının sonucunda şu sonuçlara ulaşılmıştır: Ortaokul Türkçe Dersi öğretim programı kılavuzunda süreksiz metinlerin olmadığı görülmüştür. PISA'da kullanılan karma ve çoğul metinlere yer verilmediği görülmüştür. Ayrıca tartışma ve yönerge türlerindeki metinlere de yer verilmediği görülmüştür. Türkçe dersi için hazırlanan kitapların yeniden hazırlanması önerilmiştir.

Şimşek, Tuncer ve Dikmen (2018) tarafından yapılan çalışmada PISA 2015 uygulamasına katılan öğrencilerin görüşlerini almak amaçlanmıştır. Nitel bir araştırma olan çalışmada grup görüşme tekniği kullanılmıştır. Çalışma grubu daha önce bilgisayar tabanlı sınav tecrübesi olmayan altı bayan araştırmacı ile oluşturulmuştur. PISA uygulamasından önce bir hafta eğitim verilmiştir, akıllı tahtada benzer soru tiplerini çözmüşlerdir. Öğrencilerin bu hazırlık sürecini yeterli gördükleri gözlenmiştir. Öğrenciler kitap okumaktan mutluluk duyduklarını belirtmişlerdi. Bununla beraber okuma becerileri sorularını uzun, karmaşık ve düşündürücü olduğunu da

değınmişlerdir. Tek soru köküne bağlı ilk iki sorunun çözümlünün kolay, üçüncü sorunun ise anlaşılmasında zorluk çektiklerini belirtmişlerdir. Bu ifadeler Türkiye'nin PISA okuma becerileri üst düzey yeterlikleri açısından düşük düzeyde olduğunu hatta tüm genel ortalamalarda ilk üç düzeyde kaldığını desteklemektedir.

Demir (2010) tarafından yapılan çalışmada PISA 2003 ve PISA 2006 uygulamaları kapsamında, Türkiye'de öğrencilerin bilişsel alan testlerinde yer alan soru tarzlarından hangilerinde başarı yüzdelerinin daha yüksek ve hangilerinde başarı yüzdelerinin daha düşük olduğu belirlenmeye çalışılmıştır. Çalışma betimleme amaçlı bir tarama araştırmasıdır. Araştırmanın evreni 2003 ve 2006 yıllarında Türkiye'de örgün öğrenimdeki 15 yaş grubu öğrencilerin tamamı; araştırmanın örneklemi ise Türkiye'de 2003, 2006 uygulamalarına giren 15 yaş grubu öğrencilerden oluşmaktadır. PISA 2003 ve PISA 2006 ulusal veri tabanlarının yeniden düzenlenmiş ve hazırlanan ikincil veri tabanları kullanılarak, belirlenen problem ve alt problemlere uygun analizler yürütülmüştür. Analizler sonucunda bazı bulgular şunlardır: Okuma becerileri ve fen bilimleri okuryazarlığı alanlarında Türkiye'de öğrencilerin en başarılı oldukları soru tarzı çoktan seçmeli sorulardır. Matematik okuryazarlığında ise bu durum daha farklıdır. Türkiye'de öğrencilerin, yapılandırılmış soru tarzlarında, yanıtlarını kendilerinin oluşturması beklenen diğer soru tarzlarına göre başarı düzeylerinin daha yüksek olduğu görülmektedir.

Bozkurt (2014) tarafından yapılan çalışmada tarama türlerinden belge inceleme yöntemi kullanılmıştır. Güney Koreli öğrencilerin 2000-2009 okuma becerileri alanındaki gelişimini okuma ve soru bağlamında ele alan çalışmada öncelikle PISA okuma becerilerine ve değerlendirme özelliklerine ilişkin bilgiler verilmiştir. G. Kore'nin PISA sonuçları genel itibarıyla ele alındıktan sonra 2000 uygulaması ile 2009 uygulamasında okuma becerilerindeki sorular karşılaştırılmıştır. Öğrencilerin yüksek düzey okuma görevi gerektiren açık uçlu sorulardaki başarısına dikkat çekilmiştir. Bu başarı eğitim sistemindeki yenilenmelerle ilişkilendirilmiştir.

Alkan (2013) araştırmada PISA'nın 2009 uygulamasındaki okuma becerilerinin ucu açık soruların genellenebilirlik kuramı ile belirlenmesini amaçlamıştır. Çalışma bu yönüyle durum belirleme aynı zamanda betimsel bir araştırma niteliği taşımaktadır. Çalışmanın problem cümlesi şu biçimde ifade edilmiştir: PISA 2009 Okuma becerileri performansının ölçülmesinde kullanılan maddelerin bütünsel bir dereceli puanlama anahtarıyla birden fazla puanlayıcı tarafından, çapraz (ÖXSXP) ve yuvalanmış [(Ö: P) XS] desene göre puanlanması ile elde edilen puanların Genellenebilirlik (G) ve Karar (K) çalışmaları sonuçları nasıldır? Araştırmada iki desen

tasarlanmıştır. Analizler EduG 6 Programıyla gerçekleştirilmiştir. Çalışmanın soru evreni PISA sınavlarında sorulabilecek sorular oluşturmuştur. Puanlayıcı evreni ise daha önce uluslar arası sınavlarda puanlayıcı olarak görev yapmış ya da 15 yaş öğrencilerine öğretmenlik yapmakta olan Türkçe veya Edebiyat öğretmenleri oluşturmuştur. Bu evrenden 16 Türkçe veya Edebiyat öğretmeni puanlayıcı olarak seçilmiştir. Çalışmanın öğrenci alt örneklemini ise PISA 2009 uygulamasında okuma becerileri alanındaki soruları yanıtlayan ve yanıtladıkları kitapçıklar çoklu puanlama için seçilen 886 öğrencidir. Zaman, işgücü ve ekonomi tasarrufu açısından puanlayıcı sayısının artırılmasının uygun olacağı sonucuna ulaşılmıştır.

Ören ve diğerleri. (2017) tarafından yapılan araştırmada PISA okuma becerilerini ölçmek amacıyla kullanılan metin çeşitleri ve Türkçe programında yer alan metin çeşitlerini karşılaştırmak amaçlanmıştır. Çalışmada PISA'nın yayımladığı raporlar ve Türkçe programı doküman inceleme tekniği ile incelenerek şu saptamalara yer verilmiştir: Türkçe öğretim programlarında metinler, öyküleyici, bilgilendirici, ve şiir olarak üç; PISA'da ise metin formatı ve metin türü olarak iki kategoridir. Metin formatı dört kategoriye ayrılmıştır. PISA'daki süreksiz metinlere Türkçe öğretim programlarında yer verilmediği; Türkçe öğretim programlardaki metin türlerinin ve onların alt türlerinin PISA'daki metin türlerine göre daha sınırlı ve daha genel olduğu görülmektedir.

Güneyli (2003) tarafından yapılan çalışmada Türkiye'deki bir üniversitede ve Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyetindeki bir üniversitede öğrenim gören sınıf öğretmenliği öğrencilerinin okuma anlama becerilerinin düzeylerini saptamak, metin türlerindeki farkın okuma anlama becerisine etkisini ve gruplar arasındaki okuma anlama becerilerinde ne düzeyde bir farkın olduğunu belirlemek hedeflenmiştir. Gruplar KKTC'de öğrenim gören 80 sınıf öğretmeni aday ve Ankara Üniversitesi'nde öğrenim gören 80 öğrenciden oluşturulmuştur. Araştırmada betimleme yöntemi kullanılmıştır. Yapılan istatistik çalışmaları sonucunda her iki grubun da öğretici metinleri anlamlandırması yazınsal metni anlamlandırma düzeyinden daha fazla çıkmıştır. Her iki metin türünde okuma anlama düzeyi Türkiye'deki öğrencilerin lehine çıkmıştır.

Sidekli (2005) tarafından yapılan çalışmada öğretici ve öyküleyici metinlere göre okuma anlama becerilerinin sınanması amaçlanmıştır. Çalışma grubu ilköğretim beşinci sınıf öğrencilerinden oluşturulmuştur. Veriler öğrencilere uygulanan 20 sorudan oluşan bilgi formu ile toplanmıştır. 22'si seçenekli, ikisi ucu açık olmak üzere toplam 24 sorudan test hazırlanmıştır. Öğrencilerin öyküleyici metinler daha başarılı olduğu; kız öğrencilerin öyküleyici ve öğretici

metinlerde erkeklere göre daha başarılı oldukları; her iki metin türünde de üniversite mezunu anne- babası olan öğrencilerin üniversite mezunu olmayanlara öğrencilere göre başarılı oldukları; kültürel, sosyal ve ekonomik düzeyi yüksek olan öğrencilerin daha başarılı oldukları sonuçlarına varılmıştır.

Kuzu (2003) tarafından yapılan deneysel çalışmada okumanın etkileşimsel modelle yapılmasının, Türkçe bilgilendirici metinleri anlama düzeyine etkisinin ne düzeyde olduğu belirlenmeye çalışılmıştır. Çalışma grubu 2002-2003 eğitim- öğretim yılında Başkent Üniversitesinde öğrenim gören birinci sınıf öğrencilerinden oluşturulmuştur. Araştırmaya katılan iki grupta hukuk fakültesi öğrencileri katılmıştır. Her iki grubun öğrencileri ÖSS'de yakın puanlar almışlardır. Grupların bir deney grubu diğer kontrol grubu yapılmıştır. Veriler, okuma düzeyinin *kavrama ve uygulama* düzeyini ölçen, kısa yanıtı yirmi sorudan oluşan *Okuma Anlama Becerisini ölçen araçlar* ile elde edilmiştir. Bu araçlar kısa yanıtı yirmi sorudan oluşturulmuştur. Ölçme aracı, iki kere uygulanmıştır. Çalışmanın verileri bütün olarak değerlendirildiğinde etkileşimsel modelin klasik yöneme göre okuma anlamada daha etkili olduğu görülmüştür.

Baştuğ ve Kaman (2013) tarafından yapılan çalışmada nörolojik okuma yönteminin okuma becerilerini ne yönden etkilediğini belirlemek amaçlanmıştır. Nörolojik etki yönteminin özelliği bir öğrenci ve bir öğretmenin birebir ve aynı anda okumasıdır. Araştırma tek grup ön- test son- test modelde gerçekleştirilmiştir. Araştırmaya üst- orta- düşük okuma düzeylerine sahip dördüncü sınıf düzeyinde dokuz öğrenci katılmıştır. Verilerin toplanmasında Prozodik Okuma Ölçeği ve video kayıt kullanılmıştır. Açık uçlu sorulardan oluşan anlama testi okuduğunu anlama puanlarının ölçülmesinde kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, Nörolojik Etki Yönteminin öğrencilere hızlı okuma, okumadaki doğruluk oranı, prozodik okuma ve okuma anlama açısından yardımcı olduğu gibi nitelikli okuma becerisine sahip öğrencilere de yardımcı olduğu görülmüştür.

Baştuğ (2012) tarama modelinde yürüttüğü çalışmada; "ilköğretim birinci kademe öğrencilerinin akıcı okuma becerileri (okuma hızı, doğru okuma ve prozodi) ile öğrencilerin okuduğunu anlama ve yazma becerileri arasında bir ilişkinin olup olmadığını belirlemek amaçlanmıştır" (Baştuğ, 2012, s.7). Çalışma grubu Konya'daki bir ilkokulun her sınıfından cinsiyet ve başarı düzeyine bakılmaksızın 18 öğrenci ile oluşturulmuştur. Toplamda 72 öğrenci çalışmaya katılmıştır. Video kaydıyla doğru ve hızlı okuma düzeyleri saptanmıştır. Okuduğunu anlamayı ölçmek amacıyla her metinle ilgili yüzeysel ve derin anlamaya bağlı sorular hazırlanmıştır.

Çalışmada uzmanların görüşleri dikkate alınmıştır. Çalışma sonucunda; doğru okuma yönünden sınıflar arası yakın değerlerin çıktığı, okuma anlama ile akıcı okuma yönünden düzeyin düşük olduğu, ekonomik durumu yüksek öğrencilerin lehine sonuçlar çıktığı görülmüştür.

Yıldız (2010)'ın yürüttüğü çalışmada okumanın değişkenleri arasındaki ilişkiler, ilişkisel taramaya göre açıklamak hedeflenmiştir. Çalışma grubu 481 beşinci sınıf öğrencisidir. Katılımcıların okuma anlama düzeyini belirlemek amacıyla 353 kelimelik bir hikaye ile 295 kelimelik bilgilendirici metin kullanılmıştır. Bu metinlerden yola çıkılarak hazırlanan sorular Türkçe Öğretim Programında yer alan okuma anlama kazanımlarına dayandırılmıştır. 36 sorudan oluşan testin madde analizi 129 öğrenci ile yapılmıştır. "Araştırmada veri toplama aracı olarak okuma motivasyonu ölçeği Türkçe formu, okuduğunu anlama testi, kişisel eğilimden kaynaklanan okuma miktarı ölçeği, kişisel bilgi formu kullanılmıştır" (Yıldız, 2010). Çalışma sonunda motivasyon süreçleri açısından değerlendirme yapılmıştır

Köksal ve Ünal (2008) tarafından metinler arası okuma ile ilgili bir çalışma yapılmıştır. Çalışma grubu bir ilköğretim okulunun beşinci sınıfının iki şubesinde öğrenim gören öğrencilerden oluşturulmuştur. Sınıflardan biri deney grubunu, diğeri kontrol grubunu oluşturmuştur. Çalışma öntest, sontest kontrol gruplu modelle yapılandırılmıştır. Türkçe ders kitaplarında kullanılan metinlere ilişkin Bloom taksonomisine göre hazırlanan yazılı yoklama soruları ile veriler toplanmıştır. Araştırma için hazırlanan soruların her biri Bloom taksonomisinin bir basamağına göre hazırlanmıştır. Ölçekler altı sorudan oluşturulmuştur. Dört adet yazılı yoklama yapılmıştır. Toplamda 24 soru kullanılmıştır. Çalışma sonucunda deney grubu lehine sonuçların olduğu gözlenmiştir. Metinler arası okumanın okuduğunu anlamlandırmaya olumlu etkisinin olduğu görülmüştür.

Sert (2010) tarafından yapılan çalışmada okuduğunu anlama becerilerinin cinsiyet, ebeveyn eğitim düzeyi, ailenin ekonomik durumu, kitap okuma alışkanlığı, okuma türleri, kaygı düzeyleri gibi değişkenler açısından incelenmesi amaçlanmıştır. Altıncı sınıf öğrencilerinin oluşturduğu çalışma grubuna okuduğunu anlama testi, dikkat testi vb. testler uygulanmıştır. Araştırmada ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır.

Sulak (2014) tarafından yarı deneysel modelde yürütülen çalışmada süreçsel model kullanılarak bilgilendirici metnin öğretimi ele alınmıştır. Çalışmanın grubu ilkokul 4. sınıf öğrencileri ile oluşturulmuştur. Deney grubu 32 öğrenciden, kontrol grubu ise 32 öğrenciden oluşturulmuştur. Araştırmada kullanılacak soruları test etmek için açıklayıcı-sıralı karma yöntem

kullanılmıştır. Deney grubunda bilgilendirici metinlerin öğretimi süreçsel modelle yapılmıştır. Kontrol grubunda Türkçe dersine devam edilmiştir. Çalışma 10 hafta sürmüştür. 50 sorudan oluşan Genel Okuduğunu Anlama Testi de hazırlanmıştır. Öğrencilerin bilgilendirici metin yapıları ile ilgili bilgi düzeylerini ölçmek amacıyla, Bilgilendirici Metin Yapıları Farkındalık Testi çoktan seçmeli 15 sorudan geliştirilmiştir. Uygulamayla ilgili öğrencilerin ve sınıf öğretmeninin görüşlerini belirlemek için görüşme formları kullanılmıştır. Bilgilendirici metin öğretiminde süreçsel modelin okuma anlama düzeylerinin gelişmesinde etkili olduğu söylenebilir.

Temizkan ve Sallabaş (2011) tarafından yapılan çalışmada seçenekli sorularla ucu açık soruların okuma anlama becerisinin değerlendirilmesi açısından farklarını karşılaştırmak amaçlanmıştır. Çalışma grubu 8. sınıf öğrencilerinden oluşturulmuştur. Türk edebiyatının önemli deneme yazarlarından birinin deneme türündeki eserinden çoktan seçmeli sorular hazırlanmıştır. Yine başka bir yazarın deneme türündeki eserinden ucu açık hem de seçenekli sorular hazırlanmıştır. Seçenekli soruların geçerlik düzeyini sağlamak için madde analizi yapılmıştır. Ucu açık soruların geçerlik düzeyini sağlamak için de uzman görüşü alınmıştır. Araştırma sonucunda öğrencilerin seçenekli sorularda başarılı olduğu görülmüştür.

Top (2014) tarafından yapılan çalışmada İşbirlikli Tartışma Sorgulama ele alınmıştır. Deney grubundaki öğrencilerin sayısı 37, kontrol grubundaki öğrencilerin sayısı ise 28'dir. Toplam 65 öğrenci çalışmaya katılmıştır. Her iki gruba öntest ve son- test uygulanmıştır. Deney grubu öğrencileri ile Türkçe dersleri işlenirken İşbirlikli Tartışma Sorgulama kullanılmıştır. Kontrol grubunda ise Türkçe dersleri mevcut programa göre yürütülmüştür. Okuma anlama testi kullanılmadan önce uzman görüşü alınmıştır. Yapılan istatistikler sonucunda deney grubu lehine anlamlı bir fark bulunmuştur.

Topbaşoğlu (2015)'nin yürüttüğü çalışmada okuma ortamının okuma anlamaya etkisi saptanmaya çalışılmıştır. Çalışma grubu 53 tane dördüncü sınıf öğrencisinden oluşturulmuştur. İkinci bir grup ise bu 53 kişilik grubun içinden rastgele seçilmiştir. Çalışma için basılı üç metin dijital etkileşimli üç metin hazırlanmıştır. Ayrıca yüzeysel anlamaya ve derin anlamaya yönelik altı soru hazırlanmıştır. Öğrenciler sorulara yazılı olarak yanıt vermişlerdir. Öğrencilerle görüşme yapılarak dijital etkileşimli okuma hakkındaki düşünceleri sorulmuştur. Yapılan analizde okuma ortamları arasında anlamlı bir farkın olmadığı görülmüştür. Bu durumun sebebi olarak

öğrencilerin önceden tablet bilgisayar kullanmamış olmaları düşünülmüştür. Ayrıca çalışmada tablet bilgisayarlara karşı olumsuz bir tutum sergilenmediği saptanmıştır.

Ülper, Çetinkaya ve Bayat (2017) tarafından yapılan çalışmada okuma ve anlamlandırma durumunu ölçmek için ölçüm aracı geliştirmek amaçlanmıştır. Ölçüm aracı ortaokul öğrencilerine yöneliktir. Aracın geçerli ve güvenilir olması hedeflenmiştir. Testin geliştirilmesi aşamasında metni kavrama ve soru türlerine göre test maddeleri geliştirilmiştir. Test hakkında uzman görüşleri alınmış, 20 öğrenci ile pilot çalışma yapılmıştır. Test belirtke tablosu hazırlanmıştır. Farklı illerdeki yedi ortaokulda 5,6,7,8. sınıf öğrencisine uygulanmıştır. Kapsam geçerliği, soruların iç tutarlılığı, test sonuçlarının güvenilirlik katsayısı, alt-üst grup karşılaştırması, ölçeğin iç geçerliliği, testin ortalama madde güçlüğü, madde ayırt ediciliği hesaplanmıştır. Bu sonuçlara göre okuduğunu anlama testi ile geçerli ve güvenilir sonuçlara ulaşıldığı görülmüştür.

Ülper ve Çetinkaya (2017) tarafından yapılan çalışmada bağlayıcı bilgisi ve kavramanın arasında bir ilişkinin olup olmadığı sınınmaya çalışılmıştır. Çalışma beşinci, altıncı, yedinci ve sekizinci sınıf öğrencileri ile yapılmıştır. Çalışmaya toplam 203 öğrenci katılmıştır. Çalışmada ölçme araçları olarak okuduğunu anlama testi ve bağlayıcı testi kullanılmıştır. Çalışma sonunda öğrencilerin bağlayıcı bilgilerinin yeterli düzeyde olduğu, okuduğunu anlama düzeyi açısından öğrencilerin yeterli düzeyde olmadığı sonucuna varılmıştır. İki yapı arasında bağlantı kurarken bağlayıcılar yoluyla ipucu sağlamanın yararlı olduğu bilinmesine rağmen, bağlayıcı bilgisini gösteren puanlar ile okuduğunu anlama düzeyini gösteren puanlar arasında anlamlı bir ilişki olmadığı sonucuna varılmıştır.

Palavuzlar (2009) tarafından yürütülen çalışmada, hikâye türü ve deneme türüne göre okuma anlama becerisini ölçmek amaçlanmıştır. Çalışma beşinci sınıf öğrencileri ile yapılmıştır. Araştırmada tarama modelinde, betimsel yöntem kullanılmıştır. Araştırmanın örneklemini, Edirne merkezdeki bir okulda öğrenim gören, 50 öğrenci oluşturmuştur. Örnekleme oluşturan öğrenciler seçkisiz yöntemle belirlenmiştir. Veriler, iki test ile toplanmıştır. Beşinci sınıf öğrencilerinin her iki türdeki okuma anlamlandırma düzeylerinin birbirine çok yakın olduğu; kız öğrencilerin erkek öğrencilerden iki tür açısından daha başarılı oldukları görülmüştür.

Çelik, Demirgüneş ve Fidan (2015) tarafından yapılan çalışmada iki çocuk dergisinden ikişer, toplamda dört metin seçilmiş daha sonra Okur Dostu Metin Değerlendirme Rubriğine göre puanlaması yapılmıştır. Öğrencilerin okuma anlamlandırma düzeylerini belirlemek için Barrett taksonomisi kullanılmıştır. Sorular değerlendirilirken üçlü (0-1-2) ve dördü (0-1-2-3) puanlama

sisteminden yararlanılmıştır. Çalışmada üç alan uzmanının görüşü alınmıştır. Veri tabanı öğrencilerin yanıtlarından oluşturulmuştur ve bu veri tabanından yola çıkılarak, okur dostu metin kriterlerine uyan metinlerin diğer metinlere göre durumu Barrett taksonomisine göre değerlendirilmiştir.

Dağtaş (2013) tarafından yapılan çalışmada öntest sontest modeli ve mülakat tekniği kullanılmıştır. Çalışmanın amacı ekrandan okumanın etkilerini belirlemektir. 8-A ve 8-B sınıflarındaki toplam 41 öğrencidir. Belirlenen metinleri deney grubu öğrencileri bilgisayar ekranlarından; kontrol grubu öğrencileri ise basılı sayfadan okumuşlardır. Araştırmada kişisel bilgi formu, ortaokul okuma tutum ölçeği, Türkçe tutum ölçeği, okuma metinleri, bilgi testi kullanılmıştır. Nitel veriler de yarı yapılandırılmış mülakat formu ile toplanmıştır. Verilerin analizinde istatistik programı ve içerik analizi kullanılmıştır. Araştırma sonunda kontrol grubunun okumaya yönelik tutumunda düşüş; deney grubu öğrencilerinin okumaya yönelik tutumunda artış görülmüştür. Kontrol grubunun Türkçe dersine tutumunda bir değişiklik görülmemiş; deney grubunun Türkçe dersine yönelik tutumunda artış görülmüştür. Ekrandan okumanın deney grubu öğrencilerinin okuduklarını anlamada etkili olduğu görülmüştür. Ayrıca okuduğunu anlama düzeyi farkı, ekrandan okuma esnasında baş ağrısı, göz rahatsızlığı oluştuğu, ekrandan okumanın isteksizlik hissettirmemesi, Türkçe dersine yönelik tutumu olumlu etkilediği nitel verilerden elde edilen sonuçlardır.

Dedebali (2008) çalışmasında hızlı okumanın etkilerini sekizinci sınıf öğrencileri ile saptamaya çalışmıştır. Çalışmada bir devlet ortaokulunda okuyan sekizinci sınıf öğrencilerinin oluşturduğu iki deney grubu ve iki kontrol grubu ile çalışılmıştır. Deney gruplarında Türkçe dersi etkinliklerinin yanında hızlı okuma yöntemleriyle, kontrol gruplarında ise sadece Türkçe dersi etkinlikleriyle ders işlenmiştir. Veriler okuma hızı ölçümleri okuduğunu anlama testi ile toplanmıştır. Hızlı okuma tekniklerinin okuma hızına ve okuma anlama düzeylerine olumlu etkisinin olduğu belirlenmiştir.

Coşkun (2013), çalışmasında ortaokul Türkçe ders kitaplarındaki metinler ile ölçme değerlendirme çalışmalarını, PISA sistemine uygunluk bakımından incelemiştir. Belgesel tarama ve içerik çözümlemesi tekniklerinin kullanılması yönüyle çalışma betimsel araştırma niteliindedir. Araştırma sonunda ders ve çalışma kitaplarının, yoğun zihinsel faaliyete ihtiyaç oluşturan okuma ile ilgili becerileri ilerletmede yetersiz kaldığı sonucuna varılmıştır. Ders kitaplarında ve çalışma kitaplarında okumanın amacına ve okumanın biçimlerine göre metin

çeşitliliğinin yetersiz olduğu, ölçüt olarak ölçme değerlendirme çalışmalarının PISA ölçütlerini kapsamadığı görülmüştür. Kitaplardaki ölçme, değerlendirme sorularının zihinsel becerileri güçlendirmek yerine, bilgilendirmeyi, değer aktarımı yapmayı amaçladığı; bilgileri hatırlama, tekrarlama veya o bilgiyi kullanma gibi temel becerilere odaklandığı dolayısıyla PISA alt düzey okuma becerileri ile aynı seviyede olduğu görülmüştür. Çalışma sonunda birkaç metinden elde edilen bilgileri bir araya toplama, metin içerisindeki açık bir biçimde belirtilmemiş kavramları belirtme, soyut kavramları yorumlamayı sağlayabilecek nitelikteki soruların kullanılarak öğrencilerin PISA okuma becerilerinin dördüncü ve daha üst düzeyine yani beşinci ve altıncı düzeylere uygun nitelikte sorular ile ölçme değerlendirme yapılması önerilmektedir. Ayrıca Türkçe dersi program ve materyal geliştirme açısından ders ve çalışma kitaplarının okul kitaplarının ileri düzey becerileri iletmeye yardımcı olabilecek özellikte hazırlanması önerilmektedir.

Coşkun (2011) tarafından ilköğretim 6. sınıfta öğrenim gören öğrenciler ile yapılan yapılan deneysel çalışmada; bilişsel farkındalık stratejilerinin, okuma ve anlamlandırma üzerindeki etkisi incelenmiştir. Eğitim öncesinde her iki gruba öntest uygulanmıştır. Deney grubuna bilişsel farkındalık stratejisine yönelik okuma eğitimi verilmiştir. Kontrol grubuna ise klasik okuma eğitimi verilmiştir. Deney grubuna yedi hafta süren okuma eğitimi verilmiştir. Veri toplama araçları ise okuma anlama testi ile ilgili stratejinin farkındalık ölçeğidir. Deney grubunun sontest puan ortalaması, öntest puan ortalamasından yüksek çıkmıştır. Kontrol grubu öğrencilerinin öntest puan ortalaması sontest puan ortalamasından daha yüksek çıkmıştır. Deney grubunda uygulanan eğitimin kontrol grubunda uygulanan klasik okuma yöntemine göre daha etkili ve verimli olduğu saptanmıştır. Deney grubundaki bilişsel farkındalık düzeyinin kontrol grubundaki farkındalık düzeyine göre yüksek olduğu belirlenmiştir.

3. BÖLÜM

YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, evren ve örnekleme, verilerin toplanma aşamaları, verilerin analizi hakkında bilgi verilmiştir.

3.1. Araştırmanın Deseni

Bu çalışmada zayıf deneysel desenlerden statik grup öntest - sontest deneysel desen kullanılmıştır. Öntest - sontest denkleştirilmemiş gruplu desen olarak da bilinen bu desen işlem koşulları (gruplararası faktör) ve tekrarlı ölçümler (gruplarıçi faktör) içerdiğinden seçkisiz atamanın olmadığı karışık bir desen olarak tanımlanabilir (Büyüköztürk ve diğerleri, 2016, s.203).

3.2. Evren ve Örneklem

Çalışmanın evreni Türkiye'de öğrenim gören sekizinci sınıf öğrencileridir. Çalışma örnekleme ise Antalya ili Döşemealtı ilçesindeki bir devlet ortaokulunun 8/a ve 8/b sınıfı öğrencileridir. Deney grubu olan 8/a sınıfı 14 kız ve 10 erkek öğrenci olmak üzere toplam 24 öğrenciden oluşmaktadır. Kontrol grubu olan 8/b sınıfı ise 11 kız ve 13 erkek öğrenci olmak üzere 24 öğrenciden oluşmaktadır. Dolayısıyla örneklemda toplam 48 öğrenci vardır. Çalışma evreninin ve örnekleminin sekizinci sınıf öğrencilerinden oluşturulmasının sebebi PISA uygulamasının 15 yaş grubu öğrencilere yönelik olmasıdır.

3.3. Verileri Toplama Araçları

3.3.1. Okuduğunu anlama sınavı (Öntest ve sontest)

OECD tarafından uygulanan Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Sınavında (PISA) metin biçimi olarak sürekli, süreksiz metinler ve her ikisini içeren karışık ve çoklu metinler karşımıza çıkmaktadır. Ayrıca PISA' da metne yaklaşım olarak "bilgiye ulaşma ve bilgiyi hatırlama (access-retrieve), bilgileri bir araya getirme ve yorumlama (integrate-interpret), kendi düşüncelerini yansıtma ve değerlendirme (reflect-evaluate)" (MEB, 2010, s.27) vardır. Bu çalışmada sürekli, süreksiz, karışık ve çoklu metinlerle yapılandırılmış ve metne yaklaşım olarak üç kategoriye ayrılmış sorular kullanılarak yapılan okuma eğitimin okuduğunu anlamaya etkisini belirlemek

amaçlanmıştır. Bu amaçla bir okuduğunu anlama testi hazırlanmış ve test sorularını belirlemek amacıyla romanlar, hikayeler, denemeler, günlükler, şiir antolojileri, dergiler, resmi ve güvenilir internet siteleri, gazeteler, kullanım kılavuzları, haritalar, şehir haritaları, otobüs ve raylı sistem güzergahları, ilaç prospektüsleri, raporlar, reklamlar, iş ilanları, müze tanıtım broşürleri, hava durumu yayınları, tarım ürünleri broşürleri, ürün geri dönüşüm bilgileri, istatistiksel belgeler taranarak bu kaynaklar yardımıyla sürekli, süreksiz, karışık, çoklu metinler derlenmiştir. Derlenen metinlerden soru hazırlanırken yine PISA uygulamalarında kullanılan metne yaklaşım temel alınmıştır. Bu doğrultuda PISA metne yaklaşım düzeylerine yönelik açık uçlu, kapalı uçlu, kısa yanıtlı ve seçenekli sorular hazırlanmıştır.

Seçenekli soruların güçlük ve ayırtecdilik düzeylerini belirlemek amacıyla Antalya'nın Döşemealtı ilçesindeki toplam dört ortaokul pilot olarak seçilmiş ve bu okullarda öğrenim gören toplam 170 öğrenciye seçenekli sorular yöneltilmiştir. Seçenekli sorularda;

Doğru yanıtlar: 1

Yanlış yanıtlar: 0

biçiminde puanlanmıştır. Şu bulgulara ulaşılmıştır:

Tablo 3.1. Çoktan Seçmeli Maddelerin Madde İndeksleri

Madde numarası	Güçlük indeksi (p_i)	Ayırtecdilik indeksi (r_{jx})
M1	0,91	0,56
M2	0,85	0,65
M3	0,98	0,41
M4	0,73	0,46
M5	0,98	0,95
M6	0,78	0,29
M7	0,89	0,71
M8	0,92	0,65
M9	0,88	0,63
M10	0,82	0,67
M11	0,91	0,81
M12	0,73	0,71

Çoktan seçmeli maddelerin madde güçlük indeksleri incelendiğinde maddelerin kolay maddeler oldukları gözlenmektedir. Madde ayırtecdilik indeksleri incelendiğinde ise, 6. Madde dışındaki maddelerin ayırtecdilik indekslerinin yeterli olduğu ($r_{jx} > 0,30$) dolayısıyla bu

maddelerin ölçülen özelliğe sahip olan öğrencilerle sahip olmayanları ayırtedebildiği söylenebilir.

6. Madde ise ayırt ediciliği düşük olduğu için testten çıkarılmıştır.

Açık uçlu, kapalı uçlu, kısa yanıtli soruların puanlanması için uzman olarak iki Türkçe öğretmeni ile işbirliği yapılmıştır. Öğretmenlere çalışmanın içeriği ve amacı hakkında bilgi ve eğitim verilmiştir. Ardından soruların uyuşum katsayılarını hesaplamak amacıyla Antalya ili Döşemealtı ilçesindeki başka bir ortaokulda 20 öğrenciye sorular yöneltilmiştir. Test iki oturum olarak uygulanmıştır. Testin ölçme ve değerlendirmesinde;

Doğru yanıtlar için: 2

Kısmen doğru yanıtlar için: 1

Yanlış, ilgisiz veya boş yanıtlar için: 0 biçiminde puanlama yapılmış ve şu bulgulara ulaşılmıştır:

Tablo 3.2. Kendal W Uyuşum Katsayısı

Madde numarası	Kendal W	χ^2	p
M1	1,000	57,000	,000
M2	1,000	57,000	,000
M3	1,000	57,000	,000
M4	1,000	57,000	,000
M5	0,981	55,944	,000
M6	1,000	57,000	,000
M7	0,898	51,198	,000
M8	1,000	57,000	,000
M9	1,000	57,000	,000
M10	1,000	57,000	,000
M11	1,000	57,000	,000
M12	1,000	57,000	,000
M13	0,947	53,964	,000
M14	1,000	57,000	,000
M15	1,000	57,000	,000
M16	1,000	57,000	,000
M17	0,993	56,599	,000
M18	0,996	56,775	,000
M19	1,000	57,000	,000
M20	1,000	57,000	,000
M21	0,991	56,492	,000
M22	1,000	57,000	,000
M23	0,971	55,374	,000
M24	0,971	55,374	,000
M25	0,865	49,328	,000
M26	0,961	54,765	,000
M27	0,965	54,993	,000

(devamı arkadadır)

Tablo 3.2. Kendal W Uyuşum Katsayısı (devamı)

Madde numarası	Kendal W	χ^2	p
M28	0,949	54,073	,000
M29	0,883	50,304	,000

Kendall'ın uyuşum katsayısı, parametrik olmayan istatistiksel bir tekniktir ve ikiden daha çok puanlayıcı olduğunda güvenilirliğin hesaplanması amacıyla faydalanılan bir korelasyon katsayısıdır (Martin & Bateson'dan aktaran Tavşancıl, 2002). Kendall'ın uyuşum katsayısında, puanlayıcılar arasındaki tutarlılık derecesinin en az 0,80 düzeyinde olması istenmektedir (Szymanski & Linkowski'den aktaran Polat Demir, 2016). Kendal W uyuşum katsayıları incelendiğinde maddelere ilişkin değerlerin 0,572 ile 1,000 arasında değiştiği ve bu değerlerin anlamlı olduğu görülmektedir ($p < 0,05$). 1, 2, 3, 4, 6, 8, 9, 10, 11, 12, 14, 15, 16, 19, 20, 22 ve 30. maddelerin üç farklı değerlendirici tarafından aynı koşullar altında değerlendirilmesi sonucunda elde edilen puanlar arasındaki uyumun mükemmel olduğu (Kendal W=1,000); 5, 13, 17, 18, 21, 23, 24, 26, 27 ve 29. maddelerin üç farklı değerlendirici tarafından aynı koşullar altında değerlendirilmesi sonucunda elde edilen puanlar arasındaki uyumun oldukça yüksek olduğu (Kendal W>0,90) ve 7, 25 ve 29. maddelerde ise uyumun kabul edilebilir düzeyde olduğu (Kendal W>0,80) görülmektedir.

Araç iç tutarlılık düzeyini belirlemek için Cronbach alfa katsayısı hesaplanmıştır. Sürekli metin için Cronbach alfa katsayısı 0,69, süreksiz metin için 0,78, karışık metin için 0,82 ve çoklu metin için 0,83 bulunmuştur. Testin tamamı için 0,94 bulunmuştur. Bu bulgular testteki maddelerin birbiriyle tutarlı olduğunu ve maddelerin aynı yapıyı ölçtüğünü ortaya koymaktadır.

Pilot okullarda geçerlik, güvenilirlik, düzeyi ölçülen testin ardından öntest ve sontest için sürekli metinlerle ilintili soru sayısı altı; süreksiz metinlerle ilintili soru sayısı 11, karışık metinlerle ilintili soru sayısı 11, çoklu metinlerle ilintili soru sayısı 12 olarak belirlenmiştir. Test sorularının PISA'da yer alan metne yaklaşımlara (*aspects*) göre madde dağılımı 40 maddede toplam şu biçimdedir: Çalışmanın amacına uygun olarak *birinci yaklaşım olan bilgiye ulaşma ve bilgiyi hatırlama* yaklaşımına uygun soru sayısı 10 olarak belirlenmiştir. İkinci yaklaşım olan *bilgileri bir araya getirme ve yorumlama* yaklaşımında hazırlanan soru sayısı ise 22'dir. Metne yaklaşım türlerine göre soru dağılımı yapılırken teste katılacak öğrencilerin yaş ve sınıf düzeyleri göz önünde bulundurulmuş, ayrıca açık uçlu soruların yanıtlama süresinin uzun olacağı ön görülmüştür. Dolayısıyla *kendi düşüncelerini yansıtma ve değerlendirme* yaklaşımında soru sayısı

sekiz olarak belirlenmiştir. Öntest uygulanmadan önce çalışmaya katılacak Türkçe öğretmenlerine eğitim verilmiştir. Pedagojik açıdan öğrencilerin 40 soru karşısında zorlanacakları düşünülerek ellişer dakikalık iki oturum halinde çalışmanın örneklem grubuna öntest uygulanmıştır.

3.3.2. Uygulama metinleri ve soruları

Okuma eğitiminde kullanılacak metinlerin ve soruların belirlenmesinde iki Türkçe öğretmenin görüşlerine başvurulmuştur. Eğitimde kullanılacak metinler için öncelik sekizinci sınıf Türkçe ders kitabındaki metinlere verilmiştir. Bu doğrultuda 2018-2019 Türkçe dersi yıllık planı incelenmiştir. Yıllık planın 2018-2019 eğitim öğretim yılının ikinci döneminde şubat, mart ve nisan aylarında işlenecek metinler belirlenmiştir. Bu metinlerden okuma eğitimine uygun olanlar seçilmiş ve sorular hazırlanmıştır. Diğer metinleri derlemek için geniş bir tarama yapılmıştır. İnternet ortamındaki güvenli ve resmi sitelerden, kitaplardan, dergilerden, kullanım kılavuzlarından, yerleşim planlarından, gazetelerden, süreli ve popüler yayınlardan, istatistik raporlarından, işletmelerin hazırladığı bilgilendirici metinlerden, sürekli, süreksiz, karışık ve çoklu metinler derlenmiştir. Derlenen bu kaynaklar yardımıyla sorular hazırlanmıştır. Hazırlanan soruların görünümü şu biçimdedir:

Sürekli metinlerle ilintili soru sayısı:	8
Süreksiz metinlerle ilintili soru sayısı:	7
Karışık metinler ilintili soru sayısı:	6
Çoklu metinlerle ilintili soru sayısı:	6

Okuma eğitiminin amacına uygun olarak uygulamada kullanılacak metinlerin metne yaklaşım dağılımı şu biçimdedir: Birinci yaklaşım olan "*bilgiye ulaşma ve bilgiyi hatırlama*" (MEB, 2010, s.27) yaklaşımına uygun soru sayısı altı olarak belirlenmiştir. İkinci yaklaşım olan "*bilgileri bir araya getirme ve yorumlama*" (MEB, 2010, s. 27) yaklaşımında hazırlanan soru sayısı ise dokuzdur. "*Kendi düşüncelerini yansıtma ve değerlendirme*" (MEB, 2010, s.27) yaklaşımında ise çalışmanın amacına uygun olarak soru sayısı on altı olarak belirlenmiştir.

3.3.3. Uygulama Süreci

Öntestin ardından sekiz hafta boyunca çeşitli metin biçimleri ve farklı bilişsel düzeylere yönelik sorularla yapılandırılmış okuma eğitimi verilmiştir. Okuma eğitimi haftada iki Türkçe dersinin son yirmibeşer dakikasında toplam 50 dakika olarak verilmiştir. Türkçe ders kitabının dışındaki metinler öğrencilere yazılı olarak yöneltilmiştir. Eğitim esnasında metinler titizlikle

irdelenmiş, sorular tek tek ele alınmıştır. Okuma eğitimi için hazırlanan metinlerden oluşturulan sorular için herhangi bir ölçme ve değerlendirme çalışması yapılmamıştır. Kontrol grubu öğrencileri ile Türkçe dersi programının gerektirdiği yaklaşımlar doğrultusunda ders işlenmeye devam edilmiştir. Sekiz haftanın ardından her iki gruba sontest uygulanmıştır. Sontestte, öntest soruları kullanılmıştır.

3.4. Verilerin Analizi

Veriler, SPSS 16.0 ve ITEMAN istatistik paket programları kullanılarak çözümlenmiştir. Verilerin çözümlenmesinde manidarlık düzeyi (p) 0,05 kabul edilmiştir. Çoktan seçmeli maddelerin madde güçlük ve ayırtedicilik indeksleri ITEMAN programı kullanılarak hesaplanmıştır. Kendall'ın uyum katsayısı SPSS 16.0 programı kullanılarak her bir madde için ayrı ayrı hesaplanmıştır. Deney ve kontrol gruplarından elde edilen puanlar arasında anlamlı fark olup olmadığı her iki gruptaki öğrenci sayısı 30'un altında olmasından dolayı parametrik olmayan yöntemlerden Mann Whitney U Testi ile sınanmıştır. Deney ve kontrol gruplarının öntest puanları ile sontest puanları arasında anlamlı fark olup olmadığı parametrik olmayan yöntemlerden Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi ile sınanmıştır.

4. BÖLÜM

BULGULAR ve YORUM

Dördüncü bölümde araştırma sonucunda elde edilen bulgulara, bu bulgulara ilişkin yorumlara yer verilmiştir.

4.1. Araştırmanın Birinci Alt Problemine İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Birinci alt problem deney grubundaki ve kontrol grubundaki öğrencilerin öntest puanları arasında farkın düzeyini belirlemek amacıyla sorulmuştur.

Tablo 4.1. *Deney ve Kontrol Gruplarının Öntest Puanlarına İlişkin Mann Whitney U Testi Sonuçları*

Test	Grup	N	\bar{X}	Sx	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Öntest	Deney grubu	24	34,92	16,25	25,73	617,50	258,500	0,543
	Kontrol grubu	24	33,21	16,89	23,27	558,50		

Tablo 4.1. incelendiğinde deney grubunun öntest ortalamasının $\bar{X} = 34,92$, kontrol grubunun öntest puan ortalamasının $\bar{X} = 33,21$ olduğu dikkati çekmektedir. Mann Whitney U testi sonuçları incelendiğinde deney grubu ve kontrol grubu öğrencilerinin puanları arasında anlamlı bir farkın olmadığı belirlenmiştir ($U=258,500$, $p>0,05$). Bulgular her iki grubun başarıları bakımından eğitim öncesinde birbirine denk olduğunu göstermektedir. Eğitim öncesinde grup başarılarının denk olması hazırbulunuşluk düzeyine yönelik ipucu vermektedir. Bu da çalışmanın güvenilirliğini arttırmaktadır.

4.2. Araştırmanın İkinci Alt Problemine İlişkin Bulgular ve Yorumlar

İkinci alt problem deney grubunun öntest ile sontest puan ortalamaları arasındaki farkın düzeyini belirlemek amacıyla sorulmuştur.

Tablo 4.2. *Deney Grubu Öğrencilerinin Öntest ve Sontest Puanlarına İlişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları*

Sontest-öntest	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	Z	P
Negatif sıra	0	,00	,00	-	
Pozitif sıra	24	12,50	300,00	4,28	,000**
Eşit	0			8*	

*Negatif sıralar temeline dayalı

**p<0.05

Tablo 4.2. ele alındığında, deney grubundaki öğrencilerin çeşitli metin biçimleri ve farklı bilişsel düzeylere yönelik sorularla yapılandırılmış okuma eğitimi öncesi öntest puanları ile okuma eğitimi uygulandıktan sonra uygulanan sontest puanları arasında anlamlı bir farkın olduğu görülmektedir ($z=-4.288$, $p<0.05$). Sıra ortalaması ile sıra toplamına bakıldığında, belirlenen fark sontest puanlarının lehinedir. Bu bulgulara göre; çeşitli metin biçimleri ve farklı bilişsel düzeylere yönelik sorularla yapılandırılmış okuma eğitimi alan öğrencilerin, bu eğitimi almayan öğrencilere göre daha başarılı oldukları söylenebilir.

4.3. Araştırmanın Üçüncü Alt Problemine İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Üçüncü alt problem kontrol grubunun öntest sontest puan ortalamaları arasındaki farkın düzeyini belirlemek amacıyla sorulmuştur.

Tablo 4.3. *Kontrol Grubu Öğrencilerinin Öntest ve Sontest Puanlarına İlişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları*

Sontest-öntest	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	Z	P
Negatif sıra	1	4,00	4,00		
Pozitif sıra	22	12,36	272,00	-4,095*	,000**
Eşit	1				

*Negatif sıralar temeline dayalı

**p<0,05

Tablo 4.3.'e bakıldığında, kontrol grubu öğrencilerinin öntest puanları ile sontest puanları arasında anlamlı fark vardır ($z=-4,095$, $p<0,05$). Sıra ortalamasına ve sıra toplamına bakıldığında, belirlenen bu fark sontest puanlarının lehinedir. Bulgular, kontrol grubu öğrencilerinin sontestte puanlarının arttığını ortaya koymaktadır. Okuma eğitim almayan kontrol grubunun öntest puanları ile sontest puanları arasındaki farkın sontest lehine olması öğrencilerin çalışmayı önemsediklerini ortaya koymaktadır.

Deney grubunun ve kontrol grubunun öntestteki puanları ile sontestte elde ettikleri puanlar arasındaki fark incelendiğinde, iki grubun sonuçlarında sontestin lehine anlamlı bir farkın olduğu görülmektedir. Bu durum ise deney grubunda yer alan öğrencilerin sontestteki puanlarının yüksek olmasının uygulanan çeşitli metin biçimleri ve farklı bilişsel düzeylere yönelik sorularla yapılandırılmış okuma eğitimine bağlıdır denilebilmesi için deney grubunda ve kontrol grubunda yer alan öğrencilerin sontestteki puanlarının arasındaki farkın ne düzeyde olduğunun incelenmesini gerektirmektedir. Bu yüzden tablo 4.4.'te deney grubunda ve kontrol grubundaki öğrencilerin sontest puanlarının arasındaki farkın ne düzeyde olduğu incelenmiştir.

4.4. Araştırmanın Dördüncü Alt Problemine İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Dördüncü alt problem deney grubunun ve kontrol grubunun sontestteki puan ortalamaları arasındaki düzeyde olduğunu belirlemek amacıyla sorulmuştur.

Tablo 4.4. Deney ve Kontrol Gruplarının Sontest Puanlarına İlişkin Mann Whitney U Testi Sonuçları

Test	Grup	N	\bar{X}	Sx	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p	η^2
Sontest	Deney grubu	24	47,38	18,21	29,04	697,00	179,00	,024*	0,911
	Kontrol grubu	24	36,88	16,03	19,96	479,00			

*p<0.05

Tablo 4.4. ele alındığında ise deney grubu öğrencilerinin sontest puanlarının ortalamasının $\bar{X} = 47,38$, kontrol grubunun aldığı puanlarının ortalamasının ise $\bar{X} = 36,88$ olduğu görülmektedir. Mann Whitney U testi sonuçlarına bakıldığında deney ve kontrol grubunda yer alan öğrencilerin sontest puanları arasında deney grubunun daha yüksek puan aldığı görülmektedir (U=179,00, p<0,05). Eta-kare etki büyüklüğü değeri $\eta^2=0,911$ bulunmuştur. Bulgular çeşitli metin biçimleri ve farklı bilişsel düzeylere yönelik sorularla yapılandırılmış okuma eğitiminin öğrencilerin ders başarılarını anlamlı bir biçimde olumlu yönde etkilediğini ortaya koymaktadır.

4.5. Araştırmanın Beşinci Alt Problemine İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Beşinci alt problem deney grubunda ve kontrol grubunda yer öğrencilerin metin biçimlerine göre öntestten aldıkları puan ortalamaları arasındaki farkın düzeyini belirlemek amacıyla sorulmuştur.

Tablo 4.5. *Deney ve Kontrol Gruplarının Metin Biçimlerinin Öntest Puanlarına İlişkin Mann Whitney U Testi Sonuçları*

Metin Biçimi	Grup	N	\bar{X}	Sx	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	P
Sürekli	deney	24	5,42	2,70	26,23	629,50	246,500	0,388
	kontrol	24	4,75	2,85	22,77	546,50		
Süreksiz	deney	24	9,88	4,61	25,04	601,00	275,000	0,788
	kontrol	24	9,75	4,31	23,96	575,00		
Karışık	deney	24	10,29	5,19	26,08	626,00	250,000	0,432
	kontrol	24	9,38	5,32	22,92	550,00		
Çoklu	deney	24	9,33	5,47	24,88	597,00	279,000	0,852
	kontrol	24	9,33	5,55	24,12	579,00		

Deney grubunun sürekli metinlerin öntestinden aldıkları puanların ortalaması $\bar{X} = 5,42$, süreksiz metinlerin öntestinden aldıkları puanların ortalaması $\bar{X} = 9,88$, karışık metinlerin öntestinden aldıkları puanların ortalaması $\bar{X} = 10,29$ ve çoklu metinlerin öntestinden aldıkları puanların ortalaması $\bar{X} = 9,33$ 'tür. Kontrol grubunun sürekli metinlerin öntestinden aldıkları puanların ortalaması $\bar{X} = 4,75$, süreksiz metinlerin öntestinden aldıkları puanların ortalaması $\bar{X} = 9,75$, karışık metinlerin öntestinden aldıkları puanların ortalaması $\bar{X} = 9,38$ ve çoklu metinlerin öntestinden aldıkları puanların ortalaması $\bar{X} = 9,33$ 'tür. Mann Whitney U testi sonuçları incelendiğinde deney grubu öğrencilerinin ve kontrol grubu öğrencilerinin sürekli, süreksiz, karmaşık ve çoklu metinlerin öntest puanlamasında anlamlı bir fark görülmemiştir ($p > ,05$). Bu bulgular iki grubun da farklı türlerdeki metinlerdeki başarıları açısından eğitim öncesinde birbirine denk olduğunu ifade etmektedir.

4.6. Araştırmanın Altıncı Alt Problemine İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Altıncı alt problem deney grubunun metin biçimlerine göre değerlendirildiğinde öntest ve sontest puanlarının ortalamaları arasındaki farkın düzeyini belirlemek amacıyla sorulmuştur.

Tablo 4.6. *Deney Grubundaki Öğrencilerinin Metin Biçimleri Öntest ve Sontest Puanlarına İlişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları*

Metin Biçimi	Sontest-öntest	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	Z	p
Sürekli	Negatif sıra	2	5,25	10,50	-3,462*	,001**
	Pozitif sıra	17	10,56	179,50		
	Eşit	5				
Süreksiz	Negatif sıra	0	,00	,00	-4,046*	,000**
	Pozitif sıra	21	11,00	231,00		
	Eşit	3				
Karışık	Negatif sıra	0	,00	,00	-3,748*	,000**
	Pozitif sıra	18	9,50	171,00		
	Eşit	6				
Çoklu	Negatif sıra	0	,00	,00	-4,022*	,000**
	Pozitif sıra	21	11,00	231,00		
	Eşit	3				

*Negatif sıralar temeline dayalı

**p<0.05

Tablo 4.6.'ya bakıldığında, deney grubundaki öğrencilerin çeşitli metin biçimleri ve farklı bilişsel düzeylere yönelik sorularla yapılandırılmış okuma eğitimi yöntemi uygulanmadan önce ve uygulandıktan sonra sürekli, süreksiz, karışık ve çoklu metinlerden aldıkları puanlar arasında anlamlı bir farkın olduğu görülmektedir ($p<0,05$). Sıra ortalaması ve sıra toplamları göz önüne alındığında bu fark sontest puanları lehinedir. Bu bulguya göre, çeşitli metin biçimleri ve farklı bilişsel düzeylere yönelik sorularla yapılandırılmış okuma eğitimi yönteminin öğrencilerin farklı metin türlerindeki başarıları üzerinde etkisi vardır.

4.7. Araştırmanın Yedinci Alt Problemine İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Yedinci alt problem kontrol grubunun metin biçimlerine göre değerlendirildiğinde öntest ve sontest puan ortalamaları arasındaki farkın düzeyini belirlemek amacıyla sorulmuştur.

Tablo 4.7. Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Metin Biçimleri Öntest ve Sontest Puanları İle İlgili Wilcoxon İşaretili Sıralar Testi Sonuçları

Metin Biçimi	Sontest-öntest	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	Z	p
Sürekli	Negatif sıra	0	,00	,00		
	Pozitif sıra	11	6,00	66,00	-2,971*	,003**
	Eşit	13				
Süreksiz	Negatif sıra	0	,00	,00		
	Pozitif sıra	12	6,50	78,00	-3,093*	,002**
	Eşit	12				
Karışık	Negatif sıra	2	3,50	7,00		
	Pozitif sıra	8	6,00	48,00	-2,139*	,032**
	Eşit	14				
Çoklu	Negatif sıra	2	4,00	8,00		
	Pozitif sıra	13	8,62	112,00	-3,022*	,003**
	Eşit	9				

*Negatif sıralar temeline dayalı

**p<0.05

Tablo 4.7. ele alındığında, kontrol grubu öğrencilerinin de sürekli, süreksiz, karışık ve çoklu metinlerden aldıkları öntest ve sontest puanları arasında anlamlı farklılıkların olduğu görülmektedir (p<0,05). Sıra ortalaması ve sıra toplamları göz önüne alındığında fark sontest puanları lehinedir. Bu durum ise eğitim sonunda deney grubu öğrencilerinin farklı metin türlerinden aldıkları sontestteki puanları ile kontrol grubundaki öğrencilerin sontestteki puanları arasındaki farkın ne düzeyde olduğunun incelenmesini gerektirmektedir. Bu yüzden her iki grubun sontestteki puanları arasındaki farkın ne düzeyde oluştuğu incelenmiştir. Bulgular tablo 4.8.'te sunulmuştur.

4.8. Araştırmanın Sekizinci Alt Problemine İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Sekizinci alt problem deney grubundaki ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin metin biçimlerine göre sontest puan ortalamaları arasındaki farkın düzeyini belirlemek amacıyla sorulmuştur.

Tablo 4.8 *Deney ve Kontrol Gruplarının Metin Biçimlerinin Sontest Puanlarına İlişkin Mann Whitney u Testi Sonuçları*

Metin Biçimi	Grup	N	\bar{X}	Sx	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p	Eta-kare
Sürekli	Deney	24	7,17	2,94	28,17	676,00	200,000	0,067	
	Kontrol	24	5,75	2,72	20,83	500,00			
Süreksiz	Deney	24	13,38	5,11	28,96	695,00	181,000	0,027*	0,928
	Kontrol	24	10,88	3,99	20,04	481,00			
Karışık	Deney	24	13,29	5,93	28,90	693,50	182,500	0,029*	0,922
	Kontrol	24	10,08	5,31	20,10	482,50			
Çoklu	Deney	24	13,54	5,64	28,77	690,50	185,500	0,034*	0,910
	Kontrol	24	10,17	5,32	20,23	485,50			

Deney grubunun sürekli metinlerin sontestinden aldıkları puanların ortalaması $\bar{X}=7,17$, süreksiz metinlerin sontestinden aldıkları puanların ortalaması $\bar{X}=13,38$, karışık metinlerin sontestinden aldıkları puanların ortalaması $\bar{X}=13,29$ ve çoklu metinlerin sontestinden elde ettikleri puanların ortalaması $\bar{X}=13,54$ 'tür. Kontrol grubunun sürekli metinlerin sontestinden elde ettikleri puanların ortalaması $\bar{X}=5,75$, süreksiz metinlerin sontestinden elde ettikleri puanların ortalaması $\bar{X}=10,88$, karışık metinlerin sontestinden aldıkları puanların ortalaması $\bar{X}=10,08$ ve çoklu metinlerin sontestinden aldıkları puanların ortalaması $\bar{X}=10,17$ 'dir. Mann Whitney U testi sonuçları incelendiğinde deney grubu öğrencilerinin ve kontrol grubu öğrencilerinin sürekli metinlerden elde ettikleri sontest puanları arasında anlamlı bir farkın olmadığı bulunmuştur ($p>0,05$). Deney grubu öğrencilerinin ve kontrol grubu öğrencilerinin süreksiz, karmaşık ve çoklu metinlerin son uygulama puanları arasında ise anlamlı farklılıkların olduğu bulunmuştur. Eta-kare etki büyüklüğü değerleri ise $\eta^2=0,910$ ile $0,928$ arasında bulunmuştur. Bu bulgular uygulanan çeşitli metin biçimleri ve farklı bilişsel düzeylere yönelik sorularla yapılandırılmış okuma eğitimi yönteminin öğrencilerin süreksiz, karmaşık ve çoklu metinlere ilişkin başarılarını anlamlı bir biçimde olumlu yönde etkilediğini ortaya koymaktadır.

5. BÖLÜM

TARTIŞMA ve ÖNERİLER

Bu bölümde araştırma sonucunda elde edilen bulgular değerlendirilerek benzer diğer araştırmaların bulguları çerçevesinde tartışılmıştır. Ardından birtakım önerilere yer verilmiştir.

5.1 Tartışma

Çalışmaya katılan grupların öntest puanları arasında anlamlı bir farkın olmadığı belirlenmiştir. Bu durum hazır bulunuşluk ve başarı düzeyi açısından denk olduklarını göstermiştir. Deney grubundaki öğrencilerin sontest puanlarının öntest puanlarına göre daha yüksek olduğu görülmüştür. Kontrol grubunda da çalışmaya katılan öğrencilerin sontest puanları, öntest puanlarına göre daha yüksek çıkmıştır. Bu durum eğitim almayan kontrol grubunun çalışmayı önemsediklerini göstermektedir. Her iki grubun sontest puanları öntest puanlarına göre artış gösterdiği için her iki grubun sontest puanları karşılaştırılmıştır. Yapılan analiz sonucunda deney grubunun daha başarılı olduğu görülmüştür. Bu veriler sonucunda çeşitli metin biçimleri ve farklı bilişsel düzeylere yönelik sorularla yapılandırılmış okuma eğitimi yönteminin öğrencilerin başarıları üzerinde olumlu yönde bir etkisinin olduğu söylenebilir.

Sürekli, süreksiz, karmaşık ve çoklu metinler açısından yapılan analizde öntest puanlarının birbirine yakın olduğu görülmüştür. Bu durum uygulama öncesinde grupların farklı metin biçimlerindeki hazırbulunuşluk ve başarı düzeylerinin denk olduğunu gösterir. Deney grubundaki öğrencilerin sontest puanlarının, öntest puanlarından metin biçimleri açısından yüksek olduğu görülmektedir. Kontrol grubundaki öğrencilerin de sontest puanlarının, öntest puanlarından metin biçimleri açısından yüksek olduğu görülmüştür. Bu durum her iki grubun metin biçimleri açısından sontest puanlarının karşılaştırılmasını gerektirmiştir. Yapılan analiz sonucunda deney grubu ile kontrol grubunun *sürekli metinlerden* aldıkları sontest puanları arasında anlamlı bir farkın olmadığı görülmüştür. Deney grubu öğrencileri ile kontrol grubu öğrencilerinin *süreksiz, karmaşık, çoklu metinlerin* sontest puanlarının arasında ise anlamlı bir farkın olduğu dikkat çekmektedir. Son olarak bulgular uygulanan çeşitli metin biçimleri ve farklı bilişsel düzeylere yönelik sorularla yapılandırılmış okuma eğitiminin öğrencilerin süreksiz, karmaşık ve çoklu metinlere ilişkin başarılarını olumlu yönde *geniş* bir biçimde etkilediğini ortaya koymuştur.

Öğrencilere PISA'da kullanılan sürekli metinlerden, süreksiz metinlerden, karışık ve çoklu metinlerden oluşturulmuş ve PISA'daki metne yaklaşımlardan yararlanılarak yapılandırılmış bir okuma eğitimin okuma anlama düzeyini arttırdığı sonucuna varılmıştır. Bununla birlikte PISA'da kullanılan süreksiz, karışık ve çoklu metinler düzeyinde öğrenci başarısı sorgulandığında, eğitime katılan öğrencilerin daha başarılı oldukları görülmüştür. Sürekli metinlerde öğrenci gruplarının başarısı karşılaştırıldığında gruplar arası anlamlı bir farkın oluşmadığı görülmüştür. Bu durumun nedeni öğrencilerin çocukluğun ilk yıllarından itibaren sürekli metinlere aşina olmaları olarak değerlendirilmiştir. Çünkü öğrenciler okul öncesi eğitimde sürekli metinlerin yapısını ve retoriğini dinleme yoluyla sezebilmektedirler. Ardından ilkökul birinci sınıftan itibaren ders kitaplarında, çalışma kitaplarında, gazete, dergi gibi süreli yayınlarda yer alan hikaye, fabl, gezi yazısı, anı, fıkra, köşe yazısı gibi sürekli metinlerle farkında olmasalar da tanışmaktadırlar. Bu da öğrencilerde sürekli metinlere karşı bir farkındalık oluşturmaktadır. Dolayısıyla öğrencilerin sürekli metinlerdeki başarılarının daha yüksek olması beklenmektedir.

Alanyazın incelendiğinde PISA ile ilgili istatistiksel çalışmalara, PISA uygulaması ile Türkiye'de yapılan ulusal (SBS, OKS, TEOG) sınavların değişik yönlerden karşılaştırıldığı çalışmalara rastlanmaktadır. PISA'da Türkiye'nin başarısını arttırmaya yönelik çalışmalar; Türkçe öğretim programlarının PISA yeterlik düzeylerine ne düzeyde hitap ettiğini bulmayı hedefleyen araştırmalar; seçmeli okuma becerileri dersinin PISA ile ilgili boyutlarına değinen çalışmalar vardır. PISA uygulamalarına katılan öğrenci başarılarının soru tipi vb. değişik yönlerden incelendiği; PISA'da başarılı ülkelerin PISA okuma becerileri alanındaki yeterliklerini eğitim sistemleri üzerinden irdeleyen çalışmalar mevcuttur. Çalışma, bahsedilen çalışmalardan farklı olarak PISA'nın temel bazı özelliklerinden yararlanılarak, farklı bir yaklaşımla hazırlanmıştır.

Alanyazında en sık karşılaşılan okuma anlamlandırma taksonomileri, Bloom Taksonomisi ve Revize Edilmiş Bloom Taksonomisi, Barrett Taksonomisi, 1978'de Pearson ve Johnson tarafından geliştirilen taksonomi, 1979 ve 1980'de Warreni Nicholas ve Trabasso'nun geliştirdiği taksonomi, Alderson (2000) tarafından yapılan sınıflandırma düzeyleri, 2005 yılında Day ve Park tarafından geliştirilen anlamlandırma düzeyleridir. PISA uygulamalarında ise okuma anlamlandırma basamakları "*bilgiye ulaşma ve bilgiyi hatırlama (access and retrieve), bilgileri bir araya getirme ve yorumlama (integrate and interpret), kendi düşüncelerini yansıtma ve değerlendirme (reflect and evaluate)*" (MEB, 2010, s.47) şeklinde ifade edilmiştir. "Dördüncü bir sınıflandırma da *karmaşık (complex)* terimi ile ifade edilmiştir. Çalışma PISA'nın temel

özelliklerinden yola çıkılarak hazırlanmıştır. Dolayısıyla çeşitli metin biçimleri ve farklı bilişsel düzeylere yönelik sorularla yapılandırılmış okuma eğitiminin okuduğunu anlama düzeyine etkisini belirlemeyi amaçlayan bu çalışmada PISA'da kullanılan bilişsel yaklaşımlar esas alınmıştır. Çalışma bu yönüyle Türkiye bağlamında yürütülmüş ilk çalışmadır.

Alanyazında okuduğunu anlama becerisini ölçen çalışmaların genel durumu incelendiğinde ise şu sonuçlara varılmıştır: Sekizinci sınıf öğrencilerine yönelik seçenekli sorular ve açık uçlu sorularla yapılan okuduğunu anlama testlerine; beşinci sınıf öğrencileri ile metin türlerine göre okuduğunu anlama becerisini ölçen çalışmalara; lisans düzeyindeki öğrencilerle oluşturulmuş çalışma grupları ile yapılan okuma anlama çalışmalarına; eğitim öğretim modellerine göre verilen okuma eğitimlerine; okuma tekniklerinin okuduğunu anlamaya yönelik etkisini sekizinci sınıf öğrencileri ile ölçmeyi amaçlayan çalışmalara rastlanmıştır. Çalışma, alanyazında sekizinci sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlamaya yönelik PISA formatlı bir çalışma olması yönüyle bir ilktir.

Çalışmalarda araştırmacıların hazırladığı okuduğunu anlama becerisini ölçen testlerin yanı sıra, rubriklerin, bilgi formlarının, mülakat formlarının, okumaya yönelik tutum ölçeklerinin, Türkçe dersine yönelik tutum ölçeklerinin, görüşme formlarının, Barrett ve Bloom taksonomilerinin kullanıldığı görülmüştür. Çalışmanın verilerini toplamak için sadece okuduğunu anlama testi kullanılmıştır. Öğrencilerin yaş düzeyi, uygulama için ayrılabilir sürelerin kısa olması gibi sebeplerle 40 sorunun yeterli olacağı başka veri toplama aracına ihtiyaç olmayacağı düşünülmüştür. Sonuçta başka bir veri toplama aracı kullanılmamasına karar verilmiştir. Cinsiyet, anne-baba eğitim durumları, ailelerin sosyo-ekonomik düzeyleri, kitap okuma düzeyleri, yaş seviyeleri, yerleşim birimleri gibi değişkenlere göre yapılmış çalışmalar da vardır. Çalışma okuduğunu anlamaya yönelik olduğu için okuduğunu anlama düzeyleri, çalışma grupları ve metin biçimleri değişkenler olarak belirlenmiştir.

5.2. Öneriler

1. Türkçe dersi öğretim programlarına çeşitli metin biçimleri ve farklı bilişsel düzeylere yönelik sorularla yapılandırılmış okuma eğitimine, bir eğitim yöntemi olarak yer verilebilir

2. Türkçe derslerinde, öğretmenler tarafından farklı bilişsel düzeylerde sorularla desteklenmiş sürekli, süreksiz, karışık ve çoklu metinlerin kullanıldığı okuma eğitimi verilebilir.

3. Çalışmanın yapıldığı ilde beşinci, altıncı ve yedinci sınıflarda öğrenim gören öğrencilerin Türkçe ders kitabında süreksiz, karışık ve çoklu metinlere yer verildiği görülmüştür. Sekizinci sınıf öğrencilerinin kullandığı Türkçe kitabı incelendiğinde ise süreksiz, karışık ve

çoklu metinlere yer verilmediği; okuduğunu anlamaya yönelik hazırlanmış üst düzey bilişsel becerileri ölçen ve bu düzeylerdeki yeterlikleri hedefleyen soruların bulunmadığı gözlenmiştir. Dolayısıyla sekizinci sınıf öğrencilerinin kullandığı Türkçe ders kitabında bu yönde yapılacak güncellemelerin yerinde olacağı söylenebilir.

4. Seçmeli okuma becerileri derslerinde çeşitli metin biçimleri ve farklı bilişsel düzeylere yönelik sorularla yapılandırılmış okuma eğitimi verilebilir.

5. Seçmeli okuma becerileri dersi için ders kitabı hazırlanabilir ve bu kitapta sürekli metinlerin yanı sıra süresiz, karışık ve çoklu metinlere yer verilebilir. Ders uygulama süreçlerine, var olan metinlere ilişkin yeni etkinlikler ve farklı bilişsel yeterlik düzeylerine yönelik sorular eklenebilir.

6. Araştırmacılar, uygulanan çeşitli metin biçimleri ve farklı bilişsel düzeylere yönelik sorularla yapılandırılmış okuma eğitimi yönteminin öğrencilerin süresiz, karmaşık ve çoklu metinlere ilişkin başarılarını anlamlı bir biçimde olumlu yönde etkilediğini ortaya koyarken gruplar arasında sürekli metinlerdeki başarıda anlamlı bir farkın neden oluşmadığını araştırabilirler.

7. Metin türü (text type) ve metin biçimi (text format) kavramları başta olmak üzere PISA kavramları üzerine bilimsel bir çalışma yapılabilir.

8. Araştırma sadece bir ilin bir ilçesinde öğrenim gören toplam 48 öğrenci ile yürütülmüştür. Farklı bağlamlarda ve farklı örneklerle gerçekleştirilecek benzer çalışmaların sonuçları, alanyazına değerli katkılar sağlayacaktır.

9. Çeşitli metin biçimleri ve farklı bilişsel düzeylere yönelik sorularla yapılandırılmış okuma eğitimi ile ilgili öğretmenlere seminerler düzenlenebilir.

10. Eğitim fakültelerinde uygulanan programlara ve okuma eğitimine yönelik ders içeriklerine çeşitli metin biçimleri ve farklı bilişsel düzeylere yönelik sorularla yapılandırılmış okuma eğitimi ile ilgili eklemeler yapılabilir.

KAYNAKÇA

- Akyol, H. (2001). İlköğretim okulları 5. sınıf Türkçe kitaplarındaki okuma metinleri ile ilgili soruların analizi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 7(2), 170-178.
- Akyol, H. (2006). *Türkçe öğretim yöntemleri*. Ankara: Kök Yayıncılık.
- Akyol, H., Yıldırım, K., Ateş, S., Çetinkaya, Ç., ve Rasinski, T.V. (2014). *Okumayı değerlendirme*. Ankara: Pegem Akademi.
- Alderson, J. C. (2000). *Assessing reading*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Alkan, M. (2013). *PISA 2009 okuma becerileri açık uçlu sorularının puanlanmasında genellenebilirlik kuramındaki farklı desenlerin karşılaştırılması*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Ankara
- Alpan (Bangir), G. (2008). Görsel okuryazarlık ve öğretim teknolojisi. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(2), 74-102.
- Altun, M. ve Gürbüz, M. Ç. (2016). PISA uygulamalarının tanıtımı . S. Çepni (Ed.), *PISA ve TIMMS Mantığını ve Sorularını Anlama* içinde (s. 1-16). Ankara: Pegem Akademi.
- Aşıcı, M., Baysal, N., ve Şahenk Erkan, S. S. (2014). PISA sınavı okuma okuryazarlığı öğretmen kılavuzu önerisi . *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 3(4), 321-332.
- Aşıcı, M., Baysal, N.ve Şahenk Erkan, S. S. (2012). Türkiyede yapılan 2009 PISA ve seviye belirleme sınavındaki (sbs) okuma becerileri sorularının karşılaştırılması. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 1(2), 210-217.
- Avgerinou, M. D. (2003). A Mad-Tea Party No More: Revisiting The Visual Literacy Definition Problem., https://www.researchgate.net/publication/313470038_A_Mad-Tea_Party_No_More_Revisiting_The_Visual_Literacy_Definition_Problem
- Avrupa Komisyonu. (2011). *Avrupa'da okuma öğretimi bağlam, politika ve uygulamalar*. Brüksel: Avrupa Komisyonu.
- Aytaş, G. (2005). Okuma eğitimi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 3(4), 461-470.
- Baştuğ, M. (2012). *İlköğretim birinci kademe öğrencilerinin akıcı okuma becerilerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara
- Baştuğ, M., ve Kaman, Ş. (2013). Nörolojik etki yönteminin öğrencilerin akıcı okuma ve anlama becerilerine etkisi. *Mehmet Akif Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(25), 291-309.
- Başusta, K. C. (2009). *Okuma eğitiminde metin dil biliminin kullanımı*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyonkarahisar.

- Batur, Z. ve Alevli, O. (2014). Okuma becerileri dersinin PISA okuduğunu anlama yeterlilikleri açısından incelenmesi. *Okuma Yazma Eğitimi Araştırmaları Dergisi*, 2(1), 22-30.
- Batur, Z. ve Ulutaş, M. (2013). PISA ile Türkçe öğretim programındaki okuduğunu anlama kazanımlarının örtüşme düzeylerinin incelenmesi. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 6(2), 1549-1563.
- Bayat, N. ve Çetinkaya, G. (2018). Ortaokul öğrencilerinin okuma alışkanlıkları ve tercihleri. *Elemantary Educational Online*, 17(2), 984-1001.
- Baydık, B. (2011). Okuma güçlüğü olan öğrencilerin üstbilişsel okuma stratejilerini kullanımı ve öğretmenlerinin okuduğunu anlama öğretim uygulamalarının incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 36(162), 301-319.
- Baz, D.Ş., ve Baz, B. (2018). Okuduğunu anlama üzerine bir derleme çalışması. *Yıldız Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 2(1), 28-41
- Bozkurt, Ü. (2014). PISA 2000'den PISA 2009'a Güney Kore'de okuma becerisinin gelişimi. *Eğitim ve Bilim*, 39(173), 140-154.
- Bozkurt, B. Ü. (2016) Türkiye'de okuma eğitiminin karnesi: PISA ölçeğinden çıkarımlar. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim fakültesi Dergisi*, 16(4), 1673-1686.
- Büyüköztürk,Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., ve Demirel, F. (2016). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Coşkun, Y. D. (2013). Türkçe ders kitaplarının PISA sınavı okuma ölçütleri açısından incelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(26), 22-43.
- Coşkun, S. (2011). Bilişsel farkındalık stratejilerine dayalı okuma eğitimi etkinliklerinin okuduğunu anlama becerilerini geliştirmeye etkisi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bolu.
- Çakıcı, D. (2011). Şema kuramının okuduğunu anlama sürecindeki rolü. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 30, 77-86.
- Çalışkan, G. (2016). Türkçe dersi öğretim programı ve Türkçe ders kitapları: 5. sınıf Türkçe ders kitabına yönelik bir inceleme. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 4(2), 200-214.
- Çelik, T., Demirgüneş, S., ve Fidan, D. (2015). Okur dostu metin olma özelliği ile okuduğunu anlama başarısı arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Baskent University Journal of Education*, 2(1), 115-122.
- Dağtaş, A. (2013). *Ekrandan okumanın okuduğunu anlamaya etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.

- Dedebali, N. C. (2008). *Hızlı okuma tekniğinin sekizinci sınıf öğrencilerinin okuma hızlarına ve okuduğunu anlama düzeylerine etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aydın
- Demir, E. (2010). *Uluslararası Değerlendirme Programı (PISA) bilişsel alan testlerinde yer alan soru tiplerine göre Türkiye’de öğrenci başarıları*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara
- Demirel, Ö. ve Epçaçan C. (2012). Okuduğunu anlama stratejilerinin bilişsel ve duyuşsal öğrenme ürünlerine etkisi *Kalem Eğitim ve İnsan Bilimleri Dergisi*, 2(1), 71-106.
- Dilidüzgün, Ş. (2017). *Metindilbilim ve Türkçe öğretimi*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Döş, İ. ve Atalmış, E. H. (2016). OECD verilerine göre PISA sınav sonuçlarının değerlendirilmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(2), 432-450.
- Ekpenyong, L. E. & Edokpolor, J. E. (2016). Constructivist approaches: an emerging paradigm for the teaching and learning of business education. *The Association of Business Educators of Nigeria Journal*, 3(1), 1-14.
- Erbilgin, E., Arıkan, S., ve Yabanlı, H. (2015). Çizgi grafiğini yorumlama ve oluşturma becerilerinin ölçülmesi. *Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(2), 43-61.
- Erişek, Ö., ve Yücel, F. (2002). Dil öğretiminde yazınsal metinlerin yeri. *Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 3(2), 63-76.
- Göçer, A. (2018). *Türkçe öğretiminde ölçme ve değerlendirme*. Ankara: Pegem Akademi.
- Gökçe, B. (2015). Metin ve metin türlerinin eğitimde kullanımı. A. İşcan ve S. Baskın (Ed.) *Etkinliklerle hafta hafta yazılı anlatım içinde*. (1. baskı, s. 13-26) Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Grabe, W., & Stoller, F. L. (2011). *Teaching and researching reading*. New York: Routledge.
- Güler, K. H., ve Ülger, B. B. (2016). PISA, TIMMS ve TEOG sınavlarının temel aldığı öğrenme kuramları. Salih Çepni (ed.), *PISA ve TIMMS Mantığını ve Sorularını Anlama içinde* (1. baskı, s. 97-139). Ankara: Pegem Akademi
- Günay, D. (2001). *Metin Bilgisi*. İstanbul: Multilingual Yayınları.
- Güneş, F. (2013). Görsel okuma eğitimi. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(1), 1-17.
- Güneş, F. (2013). Türkçede metin öğretimi yerine metinle öğrenme. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi Enstitüsü*, 6(11), 603-637.

- Güneyli, A. (2003). *Metin türlerine göre okuduğunu anlama becerisinin sınanması*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Gürsakal, S. (2012). PISA 2009 öğrenci başarı düzeylerini etkileyen faktörlerin değerlendirilmesi. *Süleyman Demirel Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 17(1), 441 - 452.
- İlter, İ. (2018). Zayıf okuyucuların okuduğunu anlama becerilerinin geliştirilmesinde ana fikir belirleme becerisinin öğretimi, *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 19, 1-32.
- İnce, M. ve Gözütok, F. D. (2017). Türkçe 6,7,8. sınıf ders kitaplarının PISA okuma becerilerine göre incelenmesi. *Turkish Studies*, 12(33), 213-225.
- İşler, A. Ş. (2002). Günümüzde görsel okuryazarlık ve görsel okuryazarlık eğitimi. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(1), 153-161.
- Kanatlı, F. ve Çekici, Y. E. (2018). Okuma eğitimi alanındaki kuramsal kitaplarda okumanın kavram alanına yönelik eleştirel bir değerlendirme. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(1), 303-316.
- Karadağ, R. (2014). Okuma ilgisi, tutumları ve alışkanlığı konusunda yapılmış çalışmaların lisansüstü tezlere dayalı analizi: YÖK ve ProQuest veri tabanları örnekleme. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 34, 1-17.
- Karatay, H. (2014). *Okuma Eğitimi Kuram ve Uygulama*. Ankara: Pegem Akademi
- Kirsch, I., Jong,de J., Lafontaine, D., McQueen, J., Mendelovits, J.,Monseur, C., (2002). *Reading For Change. Performance and Engagement Across Countries Results*. Paris: OECD.<http://www.oecd.org/education/school/programmeforinternationalstudentassessmenpisa/33690904.pdf> sayfasından erişilmiştir.
- Korkmaz, M. (2015, Temmuz- Ağustos). Küreselleşen dünyada eğitimin küreselleşmesi. *İzmir Ticaret Odası Ar-ge Bülteni*, s. 8-12.
- Köksal, K. ve Ünal, E. (2008). Metinlerarası Okumanın Okuduğunu Anlamaya Etkisi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(26), 154-169.
- Kuzu, T. (2003). *Etkileşimsel modele uygun okuma öğretiminin Türkçe bilgilendirici metinleri anlam düzeyine etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- MEB. (2010). *PISA 2009 ulusal ön raporu*. Ankara: MEB.
- MEB. (2015). *PISA 2015 ulusal raporu*. Ankara: MEB.

- MEB. (2011). *PISA Türkiye*. Ankara: MEB.
- MEB TTKB. (2006). *İlköğretim Türkçe dersi öğretim programı ve kılavuzu (6,7,8. sınıflar)*. Ankara: MEB.
- MEB TTKB. (2005). *İlköğretim Türkçe dersi öğretim programı ve kılavuzu (1-5.sınıflar)*. Ankara: MEB.
- MEB. (2018). *Türkçe dersi öğretim programı (ilkokul ve ortaokul 1,2,3,4,5,6,7,8. sınıflar)*. Ankara: MEB.
- MEB. (2018). *PISA nedir?* 22.02.2019 tarihinde http://pisa.meb.gov.tr/?page_id=18 sayfasından erişilmiştir.
- OECD. (2002). *www.oecd.org*. 02 25, 2019 tarihinde www.oecd.org/education/school: <http://www.oecd.org/education/school/oecdreportsemphasisereadingskillsteachersupplyaskeystoeducationalsuccess.htm> adresinden alındı.
- OECD. (2010). *PISA 2009 Results: What Students Know and Can Do, Student Performance in Reading, Mathematics and Science(Volume I)*. OECD
- Ören, Z., Konuk, S., Sefer, A., ve Sarıtaş, H. (2017). Ortaokul Türkçe öğretim programlarındaki metin türleri ile PISA'daki metin türlerinin karşılaştırılması. *International EJER Congress* (s.275-280). Anı Yayıncılık.
- Palavuzlar, T. (2009). *Hikaye ve deneme türündeki metinlerde okuduğunu anlama düzeyinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Edirne.
- Pang, J. (2008). Research on good and poor reader characteristics: implications for L2 reading research in China. *Reading in a Foreign Language*, 20(1), 1-18.
- Polat Demir, B. (2016). Vee diyagramından elde edilen puanların güvenilirliğinin klasik test kuramı ve genellenebilirlik kuramına göre incelenmesi. *Eğitimde ve Psikolojide Ölçme ve Değerlendirme Dergisi*, 7(2), 419-431.
- Razı, S. (2007). *Okuma becerisi öğretimi ve değerlendirilmesi*. İstanbul: Kriter Yayınları.
- Saraç-Süzer, S. (2008). Okuma ve yazma becerileri öğretimi: Süreç izlencesi ve küresel sorunlar. *Uluslararası İnsan Bilimler Dergisi*, 5 (2), 1-14
- Sarıkaya, B. (2017). Türkçe öğretiminde görsel okuma. *Muş Alparslan Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 5(3), 779-796.
- Sert, A. S. (2010). *İlköğretim altıncı sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerilerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Selçuk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.

- Sidekli, S. (2005). *İlköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin öğretici ve öyküleyici metinlere göre okuduğunu anlama becerilerinin sınanması*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Subaşı, M., ve Okumuş, K. (2017). Bir araştırma yöntemi olarak durum çalışması. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 21(2), 419-426 .
- Sulak, S. E. (2014). *Süreçsel modelle bilgilendirici metin öğretiminin okuduğunu anlama becerilerine etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Şengül, M., ve Yalçın, S. K. (2004). Okuma ve anlama becerilerinin geliştirilmesine yönelik olarak hazırlanan bir model önerisi. *Milli Eğitim*, 164, 36-59.
- Şimşek, M. Tuncer, M., Dikmen M. (2018). PISA 2015'e katılan öğrencilerin PISA'ya ilişkin görüşleri. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 11(58), 560-569
- Tanrıverdi, B., ve Apak, Ö. (2013). Görsel okuryazarlık üzerine bir içerik analizi. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 26, 267-293.
- Tavşancıl, E. (2002). *Tutumların ölçülmesi ve SPSS ile veri analizi*, Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Temizkan, M., ve Sallabaş, M.E. (2011). Okuduğunu anlama becerilerinin değerlendirilmesinde çoktan seçmeli testlerle açık uçlu yazılı yoklamaların karşılaştırılması. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 30, 207-220.
- Thomsson, S., Hillman, K., & De Bortoli, L. (2013). *A Teacher guide to PISA reading literacy*. Victoria, Australia: Acer.
- Tok, M., ve Tüzel, S. (2013). Türkçe öğretiminde metin antolojisi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 1(2), 88-96.
- Top, B. M. (2014). *İşbirlikli tartışma sorgulama (İTS) stratejisinin ilköğretim 4. Sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama başarılarına etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Hatay.
- Topbaşoğlu, N. (2015). *Dijital ve etkileşimli öyküleyici metinlerin okuduğunu anlamaya etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Uşak Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Uşak.
- Topuzkanamış, E. (2010). Türkçe ders kitaplarında okuma stratejileri. 10. *Uluslararası Dil, Yazın ve Deyişbilim Sempozyumu Bildirileri*, 359-367.
- Topuzkanamış, E., ve Maltepe, S. (2010). Öğretmen adaylarının okuduğunu anlama ve okuma stratejilerini kullanma düzeyleri. *Tubar*, 15(27), 655-677.

- Tracey, D. H., & Morrow, L. M. (2017). *Okumaya genel bir bakış: Kuram ve modellere giriş*. (H. Ülper, Çev. Ed.) Ankara: Pegem Akademi.
- Tuncer, Ç. Ö. (2010). Türkçe dersinde üst düzey düşünme becerilerinin geliştirilmesi. *Cito Eğitim*, 34-50.
- Uzun, G., L., (2009). Yaratıcı bir süreç olarak okuma. *Dil Dergisi*, 143, 7-19
- Ülper, H. (2010). *Okuma ve anlamlandırma becerilerinin kazandırılması*. Ankara: Nobel.
- Ülper, H. (2011). Öğrencilerin, okumaya isteklendirici etmenlerle karşılaşma durumu: Öğretmen, aile, arkadaş ve kitap boyutları üzerinden araştırma. *Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30, 221-237.
- Ülper, H., Çetinkaya, G., ve Bayat, N. (2017). Okuduğunu anlama testinin geliştirilmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(1), 175-187.
- Ülper, H. ve Çetinkaya, G. (2017). Öğrencilerin bağlayıcı bilgisi ile okuduğunu anlama becerisi arasındaki ilişki. *IX. Uluslararası Dünya Dili Türkçe Sempozyumu Bildiri Kitabı*, 529-535.
- Yağmur, K. (2014). Türkçe ders kitaplarının üst düzey bilişsel becerileri geliştirme yeterliliği. H. Ülper (ed.), *Türkçe Ders Kitabı Çözümlemeleri* içinde. Ankara: Pegem Akademi.
- Yıldız, M. (2010). *İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama, okuma motivasyonu ve okuma alışkanlıkları arasındaki ilişki*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Yılmaz, M. (2008). Türkçede okuduğunu anlama becerilerini geliştirme yolları. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5(9), 131-139.

EKLER

EK 1: Uygulamada Kullanılan Metinler Ve Soru Örnekleri

Burada Dur

Anadolu'daki pek çok il ve ilçemizin adında, Türkçemizin güzel söyleyişlerinin izlerini bulabilirsiniz. Konya'nın, "Kon ya!" dan; Eğirdir'in, "Eğir dur!" dan; Hopa'nın "Hoppa..." dan geldiği yöre insanlarımız tarafından anlatılır durur. Oranın adının gerçekten böyle bir gerçek hikâyesi var mı yoksa insanımız mı yakıştırmış? Orasını biz bilemeyiz, kararı siz vereceksiniz. Malazgirt Zaferi kazanılmıştır; Selçuklular, Anadolu içlerine doğru ilerlemektedir. Konya önlerine kadar gelmişler ve bu şehrimiz fethedilerek başkent yapılmış ancak Konya'nın güneybatısı henüz ele geçirilmemiş, Bizans'ın elinde bulunmaktadır. Konya'daki Selçuklu tahtında oturan sultan da elbette oraları almak, sınırlarını genişletmek istemektedir. Bir gece rüya görür. Rüyasında nur yüzlü, ak sakallı bir Türkmen kocası ortaya çıkar ve sultana seslenir: "O topraklar er geç senin olacaktır, tamamını alacaksın... Yarından tezi yok, atını ovalara sür. Biz sana: 'Dur!.' deyinceye kadar ilerle..." Ertesi sabah Selçuklu ordusu hazırlıklara başlar, Sultan ve ordusu işaret edilen yerlere sefere koyulurlar. Dağ denilmez, aşılır; tepe denilmez, aşılır. Köyler geçilir, obalar geçilir. Her uğranılan, her geçilen yer Selçuklunun topraklarına katılır. Ne kadar, kaç gün gidilmiş, bilinmez. Bir akşama doğru bir vadide ilerlerken Sultan'ın kulağına bir ses gelir: "Burada dur!" Sultan, rüyasındaki uyarıyı hatırlar. Atını durdurup orada konaklamaya karar verir. Çadırlar kurulur, bir oba oluşur. Orası artık yeni bir yerleşim birimi olmuştur. Adını, önceleri "Burada dur!" şeklinde söylemişler. Bu ad söylene söylene bugünkü şeklini almış, "Burdur" olarak söylenir olmuş. Ama bizim insanımız bir hikâye ile yetinir mi? Burdur'umuza bir efsane daha yakıştırmışlar. Horasan'dan Anadolu'ya geçen bir Türk oymağının başında, iki gözü de görmeyen bir oymak başı vardır. Bu yaşlı oymak başı Burdur'un kurulu olduğu yere gelince oğluna seslenir: "Burnuma güzel kokular geliyor. Demek ki burası sulak bir yer; bağcılık ve bahçecilik yapılır. Burada dur, şehrini burada kur!" Oymak, başkanlarının sözüne uyarak oraya yerleşir ve şehirlerini kurarlar. Adını da yaşlı oymak başının emrinden alarak "Burada dur" diye koyarlar. Zamanla bu ad, bugünkü şeklini alır.

Saim SAKAOĞLU

Soru 1: Burada Dur
Metinde Burdur'un adının nereden geldiğine yönelik kaç farklı efsane anlatılmıştır?
Tam Puan: İki farklı hikaye anlatılmıştır.
Sorunun Analizi
Kullanım Amacı Kişisel
Metnin Sunumu Yazılı (Kâğıt-Kalem)
Metnin Biçimi Sürekli (akıcı) Metin
Anlatım Türü Açıklama
Metne Yaklaşım Bilgiye ulaşma ve bilgiyi hatırlama
Maddenin Amacı Bilgiyi bulma
Madde Tipi Kısa yanıtlı

Soru 2: Burada Dur

Metinde Anadoludaki bazı yer adları verilmiştir. Bu yer adlarının ortak özelliği nedir?

Tam Puan: Metinde geçen yer adlarının ortak özelliği hepsinin adlarının çıkışı ile ilgili bir efsane, söylenti olduğunu ifade eder.

Sıfır Puan: İlgisiz VEYA yetersiz yanıtlar.

-Hepsinin Anadolu'da yer alması

Boş

Sorunun Analizi

Kullanım Amacı	Kişisel
Metnin Sunumu	Yazılı (Kâğıt-Kalem)
Metnin Biçimi	Sürekli (akıcı) Metin
Anlatım Türü	Açıklama
Metne Yaklaşım	Bilgileri bir araya getirme ve yorumlama
Maddenin Amacı	Benzerlik kurma
Madde Tipi	Kısa yanıtı

Soru 3: Burada Dur

Metinde anlatılan efsanelerden hangisi daha etkileyicidir, neden?

Tam puan: Metinde yer alan efsanelerden herhangi birinin daha etkileyici olduğunu tutarlı ve etkili bir biçimde belirten cümleler.

-Birinci efsane daha etkileyicidir çünkü olağanüstü olaylara ve kişilere yer verilmiştir. Benim için olağanüstü olayların ve kişilerin olduğu hikayeler daha çok etkiler.

-İkinci efsane daha etkileyicidir çünkü gerçeğe daha yakındır.

Sorunun Analizi

Kullanım Amacı	Kişisel
Metnin Sunumu	Yazılı (Kâğıt-Kalem)
Metnin Biçimi	Sürekli (akıcı) Metin
Anlatım Türü	Açıklama
Metne Yaklaşım	Kendi düşüncelerini yansıtma ve değerlendirme
Maddenin Amacı	Bir metnin içeriğini değerlendirir.Düşüncelerini yansıtır
Madde Tipi	Açık uçlu

Ergenekon Destanı

Türk illerinde Göktürk oku ötmeyen, Göktürk kolu yetmeyen bir yer yoktu; bütün ülkeye Göktürkler egemen idi. Bu durum ise diğer öteki kavimlere acı geliyordu. Üstelik Göktürkleri de kıskanıyorlardı. Bir araya gelip birleştiler; Türklerden öç almaya karar verdiler, onların üzerlerine yürüdüler. Bunun üzerine Göktürkler çadırlarını ve sürülerini bir yere topladılar. Çevresine hendek kazıp beklediler. Düşmangelince savaşa başladılar. Savaş on gün sürdü. Sonunda Göktürkler üstün geldi. Bu yenilgi üzerine Göktürlere düşman olan kavimler büsbütün öfkeleniler, av yerine toplandılar ve bir arada konuştular. Dediler ki: “Göktürlere hile yapmazsak işimiz sonunda pek yaman olacak.” Bu konuşmadan sonra tan ağarınca, sanki baskına uğramışlar gibi, işe yaramayan mallarını bırakıp kaçtılar. Bunu gören Göktürkler: “Düşmanlarımızda savaştacak hâl kalmadı, kaçıyorlar.” diye düşünerek kaçanların arkasına düştüler. Düşmanlar, Göktürkleri görünce hemen geri döndüler, Göktürkleri gevşek bir durumda yakaladılar, vuruşmaya başladılar. Göktürkler yenildi. Düşman, Göktürklerin çadırlarına kadar geldi. Çadırlarını ve mallarını öyle bir yakıp yağmaladılar ki bir tek kara kıl çadır bile kalmadı. Büyüklerin hepsini kılıçtan geçirdiler, küçükleri kul edindiler, her birini alıp kendi evlerine götürdüler. O zaman Göktürklerin başında İl Han hakan olarak bulunuyordu, İl Han’ın da birçok oğlu vardı. Çocukların hepsi bu savaşta öldü. Yalnız Kayan adındaki en küçük oğlu sağ kaldı. Kayan (Kayı Han) o yıl evlenmişti. İl Han’ın Tukuz (Dokuz Oğuz) adında bir de yeğeni vardı. Kayan ile Tukuz her ikisi de düşmana esir olmuşlardı fakat on gün geçmeden kaçtılar, esirlikten kurtuldular. Göktürk yurduna geldiler. Burada düşmandan kaçıp gelen birçok deve, at, öküz ve koyun buldular. Oturup düşündüler: “Dört bir yanımız düşman oldu, bizi yaşatmazlar.” dediler. “En iyisi dağların içinde insan yolu düşmez, sapa bir yer bulup orada yerleşelim.” diye karar verdiler. Sürülerini de alarak dağa doğru varıp göçtüler. Gide gide, geldikleri yoldan başka geçilecek bir yolu olmayan bir ülkeye vardılar. Bu yol öyle bir sarp ve sapa yoldu ki deve olsun, at olsun bin güçlükte yürürdü. Yanlış bir yere ayağını bassa paramparça olurdu. Göktürklerin vardıkları ülkede akarsular, büngüldekler, türlü bitkiler, meyve ağaçları ve av vardı. Böyle bir yeri görünce Tanrı’ya şükrettiler. Kışın hayvanlarının etini yediler, yazın sütünü içtiler, derisini giydiler. Ülkenin adına “Ergenekon” dediler. Kayan’ın ve Tukuz’un birçok çocuğu oldu. Kayan’ın çocuğu daha çok, Tukuz’un çocuğu ise daha az oldu. Kayan’dan olan çocuklara “Kayat” dediler. Tukuz’dan olan çocuklara iki ayrı ad verdiler: Bir kısmına “Tukuzlar” dendi, bir kısmına da “Türülken” dendi. Yıllar yılı bu iki yiğidin çocukları Ergenekon’da kaldılar. Çoğaldılar, çoğaldılar, çoğaldılar...Aradan dört yüz yıl geçti. Dört yüz yıl sonra Ergenekon’da hem kendileri hem de sürüleri o kadar arttı ki ülkeye sığmaz oldular. Bu yüzden toplanıp konuştular, çare bulmak istediler. Dediler ki: “Atalarımızdan duyardık, Ergenekon’un dışında geniş yerler, güzel yurtlar olurmuş. Eskiden oraları bizim öz yurdumuzmuş. Dağların arasından çıkılacak bir yol arayıp bulalım, çıkıp buradan göçelim. Ergenekon’un dışında kim bizimle dost olursa dost olalım, düşman olursa vuruşalım.” Böyle konuşup karar verince Ergenekon’dan çıkmak için bir yol aramaya başladılar, bulamadılar. O zaman bir demirci dedi ki: “Bu dağda bir demir madeni var. Yalın kata benzer. Madenin demirini eritsek bir yol olurdu.” Hep birlikte gidip demir madenini gördüler. Demircinin sözlerini de beğendiler. Dağın geniş yerine bir kat odun, bir kat kömür dizdiler. Daha sonra dağın üstünü, arka yanını, öte yanını, beri yanını bir sıra odun, bir sıra kömürle doldurduktan sonra yetmiş deriden yetmiş körük yapıp yetmiş yerde kurdular. Odunlarla kömürleri ateşleyip körüklediler. Tanrı’nın yardımı ve izniyle ateş kızdı. Kızdıka demir dağın demiri erimeye başladı, eriyip akıverdi Dağ delindi, yüklü bir deve geçebilecek kadar yol oldu. O kutsal yılın, kutsal ayının, kutsal gününün, kutsal saatinde Göktürkler Ergenekon’dan çıktılar. O günü, o ayı ve o saati iyi bellediler. Bu kutsal gün, o günden sonra Göktürkler için bayram oldu. Her yıl, o gün gelince büyük törenler yapıldı. Bu törenlerde, bir

parça demir alınıp ateşte kızdırılıyordu. Sonra da kızdırılan demiri önce Göktürk Hakan'ı kıskaç tutup örse koyuyor, çekiçle dövüyordu. Ondan sonra diğer Türk beyleri aynı hareketi yaparak bayramı başlatıyorlardı. Ergenekon'dan çıktıkları sırada Göktürkler hakanı, Kayan soyundan gelme Börteçine idi. Börteçine bütün illere elçilerini gönderdi. Ergenekon'dan çıkıp geldiklerini bildirdi. Bunu kimi iyi karşıladı, boyun eğdi, Börteçine'yi kendi hakanları bildi. Kimi de iyi görmedi, karşı çıktı. Karşı çıkanlarla savaşıldı. Göktürkler hepsini yendiler.

Soru 4: Ergenekon Destanı

Metinde altı çizili cümledeki " körük" kelimesinin anlamı ne olabilir? Tahminlerinizi yazınız

Tam Puan: " Ateşi canlandırmak için kullanılan ve açılıp kapandıkça içindeki havayı üfleyen araç " anlamına gelen yanıtlar yazar.

-Ateşi kızdırmak için hava veren alet

-Ateşi kızdırmaya yarayan araç

-Ateşi çoğaltmaya yarayan araç

Sıfır Puan: İlgisiz veya yetersiz yanıtlar.

-Kibrit

-Çıra

-Boş

Sorunun Analizi

Kullanım Amacı	Kişisel
Metnin Sunumu	Yazılı (Kâğıt-Kalem)
Metnin Biçimi	Sürekli (akıcı) Metin
Anlatım Türü	Hikaye
Metne Yaklaşım	Kendi düşüncelerini yansıtma ve değerlendirme
Maddenin Amacı	Kendi bilgi ve tecrübelerini metinle ilişkilendirir.
Madde Tipi	Kısa yanıtı

Soru 5: Ergenekon Destanı

Aşağıdaki cümleleri okuyunuz ve metinde yer alan olayların sırasına göre sıralayınız.

() Börteçine hakan oldu.

() Demir eridi ve geçit açıldı.

() Göktürkler çadırlarını ve sürülerini topladılar.

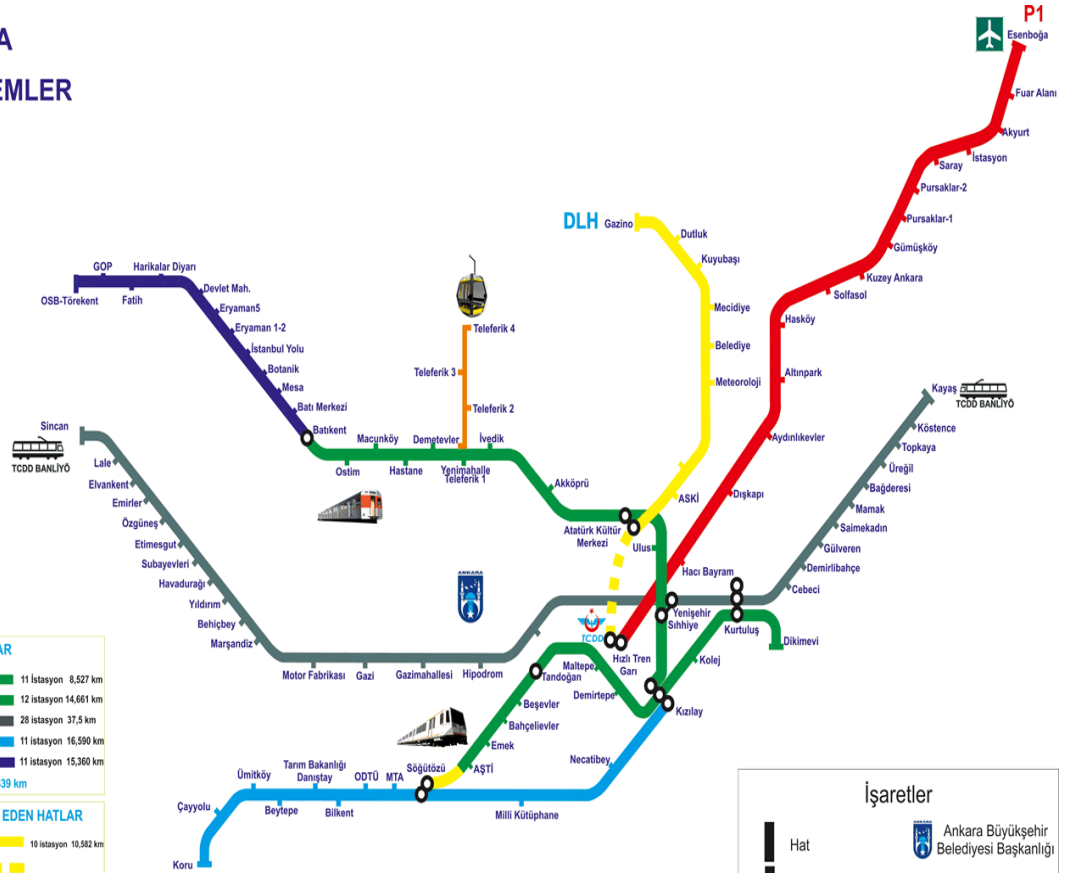
() Göktürkler yenildiler.

() İl Han'ın çocukları öldü.

Tam Puan:5,4,1,2,3

Sorunun Analizi

Kullanım Amacı	Kişisel
Metnin Sunumu	Yazılı (Kâğıt-Kalem)
Metnin Biçimi	Sürekli (akıcı) Metin
Anlatım Türü	Hikaye
Metne Yaklaşım	Bilgilerini bir araya getirme ve yorumlama
Maddenin Amacı	Bir yorum geliştirme
Madde Tipi	Kapalı uçlu



Hatlar

İŞLETİLEN HATLAR

Ankara A1 (AŞİ-Dikimevi)	11 İstasyon	8,527 km
Metro 1 (Batıkent-Kızılay)	12 İstasyon	14,661 km
Banliyö (Sincan-Kayaş)	28 İstasyon	37,5 km
Metro 2 (Kızılay-Çayyolu)	11 İstasyon	16,590 km
Metro 3 (Batıkent-Törekent)	11 İstasyon	15,360 km
Toplam : 73 İstasyon 92,639 km		

DLH TARAFINDAN YAPIMI DEVAM EDEN HATLAR

Metro 4 (Tandoğan-Keçiören)	10 İstasyon	10,582 km
Proje Çalışmaları Devam Eden		
Ankara uzatma (AŞİ-Söğütözü)	1 İstasyon	0,788 km
Toplam : 11 İstasyon 11,37 km		

PLANLANAN HAT

P1 (Esenboğa-Kızılay)	17 İstasyon	27,5 km
-----------------------	-------------	---------

YAPIMINA BAŞLANAN TELEFERİK HATTI

T1 (Yenimahalle-Şentepe)	4 İstasyon	27,5 km
--------------------------	------------	---------

İşaretler

Hat	Ankara Büyükşehir Belediyesi Başkanlığı
İstasyon	ANKARAY
Aktarma İstasyonu	Ankara Metrosu
İlk/Son İstasyon	Teleferik
	TCDD Banliyö
	TCDD
	Havalimanı

0 312 507 10 00

www.ego.gov.tr

Soru 6 : Ankara Raylı Sistemler

ODTÜ'den, Tandoğan'a giden en kısa rotayı çiziniz.

Tam Puan: ODTÜ, MTA, Necatibey, Kızılay, Maltepe, Tandoğan güzergahını çizer.



Sorunun Analizi

Kullanım Amacı

Kamusal

Metnin Sunumu

Yazılı (Kâğıt-Kalem)

Metnin Biçimi

Süreksiz (bağımsız) metin

Anlatım Türü

Betimleme

Metne Yaklaşım

Bilgileri bir araya getirme ve yorumlama

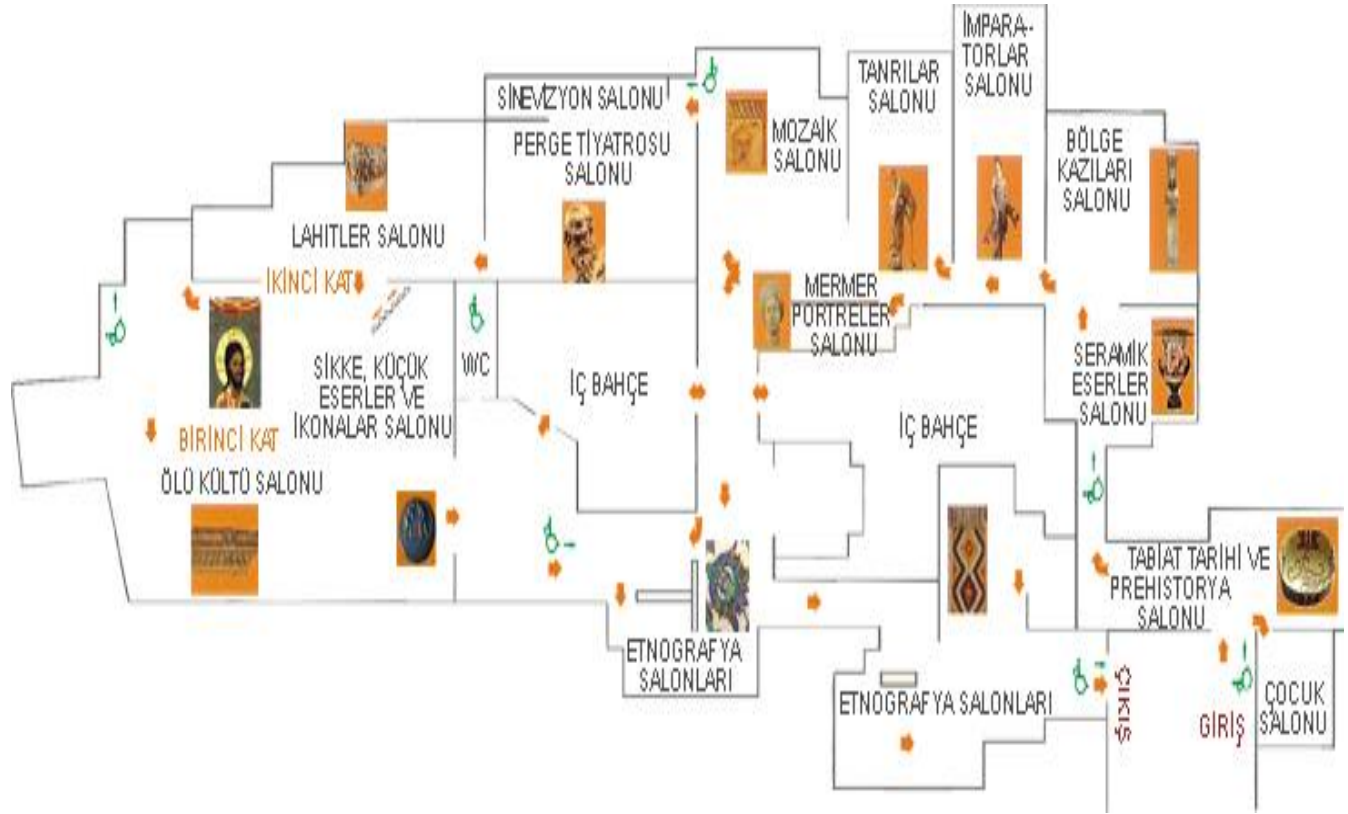
Maddenin Amacı

Yorumlama

Madde Tipi

Kısa yanıtı

ANTALYA ARKEOLOJİ MÜZESİ



Yukarıda Antalya Arkeoloji Müzesinin yerleşim planı verilmiştir. Aşağıdaki soruları bu plana göre yanıtlayınız.

Soru 15: Antalya Arkeoloji Müzesi

Bölgeye özgü halıların sergilendiği salon hangi salondur?

Yanıt: Etnografya

Sorunun Analizi

Kullanım Amacı

Kamusal

Metnin Sunumu

Yazılı (Kâğıt-Kalem)

Metnin Biçimi

Süreksiz (bağımsız) metin

Anlatım Türü

Betimleme

Metne Yaklaşım

Kendi düşüncelerini yansıtmaya ve değerlendirme

Maddenin Amacı

Kendi bilgisini metinle ilişkilendirir.

Madde Tipi

Kısa yanıt

Soru 16: Antalya Arkeoloji Müzesi	
Geçmiş uygarlıkların inançları hakkında bilgi ve izlenim elde edebilmek için hangi salona gidilmelidir?	
Yanıt : Tanrılar Salonu	

Sorunun Analizi

Kullanım Amacı	Kamusal
Metnin Sunumu	Yazılı (Kâğıt-Kalem)
Metnin Biçimi	Süreksiz (bağımsız) metin
Anlatım Türü	Betimleme
Metne Yaklaşım	Kendi düşüncelerini yansıtmaya ve değerlendirme
Maddenin Amacı	Kendi bilgisini metinle ilişkilendirir.
Madde Tipi	Kısa yanıtı

Soru 17: Antalya Arkeoloji Müzesi	
Hangi salonun kapısı doğa tarihi ile ilgili salona açılmaktadır?	
Yanıt: Çocuk Salonu	

Sorunun Analizi

Kullanım Amacı	Kamusal
Metnin Sunumu	Yazılı (Kâğıt-Kalem)
Metnin Biçimi	Süreksiz (bağımsız) metin
Anlatım Türü	Betimleme
Metne Yaklaşım	Bilgileri bir araya getirme ve yorumlama
Maddenin Amacı	Yorumlama
Madde Tipi	Kısa yanıtı

Soru 18: Antalya Arkeoloji Müzesi	
<i>"İmparator Hadrianus'un tipinde ve muzaffer komutan olarak yorumlanmış iki eseri bulunmaktadır." bilgisinden yola çıkarak İmparator Hadrianus'un heykeli hangi salonda olabilir?</i>	
Yanıt: İmparatorlar Salonu	

Sorunun Analizi

Kullanım Amacı	Kamusal
Metnin Sunumu	Yazılı (Kâğıt-Kalem)
Metnin Biçimi	Süreksiz (bağımsız) metin
Anlatım Türü	Betimleme
Metne Yaklaşım	Bilgileri bir araya getirme ve yorumlama
Maddenin Amacı	Yorumlama
Madde Tipi	Kısa yanıtı

MÜZEKART+
MÜZEKART+ NEDİR?
Tarihe Açılan Kapı: Müzekart+

Türkiye'nin "müze müze gezdiren" kartı Müzekart ile T.C. Kültür ve Turizm Bakanlığı'na bağlı 300'ü aşkın müze ve örenyerini ücretsiz gezebilir, tarihte keyifli bir yolculuğa çıkabilirsiniz. Müzekart+, geçmişine değer veren kültür ve sanat meraklılarına avantajlarla dolu tarihi bir imkan sağlıyor. Uygarlıkların zevklerini, düşüncelerini, inançlarını, yaşam tarzlarını koruyan ve bu mirası geleceğe taşıyan müzeleri 1 yıl boyunca sınırsız ziyaret etme olanağını veriyor. Müzekart+ ile sanat, bilim, kültür ve tarih evi sayılan müzelerin kapıları, yani tarihin kapıları sizler için sonuna kadar açılıyor.

Gezilmedik müze, görülmedik eser kalmasın. Üstelik aldığınız tarihten itibaren 1(bir) yıl süre ile Geçerli olan müzekartınız sadece 70 TL.

NERELERDE KULLANILIR?

Hangi müzelere gidilmez desek daha doğru...

Müzekart, Topkapı Sarayı içerisinde bulunan Harem Dairesi, Aya İrini Anıtı; Efes Örenyeri içerisinde bulunan Yamaçevler, Denizli Hierapolis Antik Havuz ve Göreme Açık hava Müzesi içerisinde bulunan Karanlık Kilise'de geçerli değildir. Belirtilen üniteler için ücret ödenmesi gerekmektedir.

T.C Kültür ve Turizm Bakanlığı'na ve Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti'ne bağlı 300'ü aşkın müze ve örenyerini Müzekart+ ile dilediğiniz kadar ziyaret edebilirsiniz. Müzekart+ ile gezebileceğiniz T.C Kültür ve Turizm Bakanlığı'na bağlı tüm müze ve örenyerlerini görebilmek için ıklayınız.

https://www.muze.gov.tr/kartlar-ve-biletler/muzekart-arti/muzekart-nedir_9.html

Soru 22: MÜZEKART+

Müzekart+'ın sağladığı imkanlar kime hitap etmektedir?

- A) Çalışkan müze görevlilerine.
- B) Bilimsel çalışma yapan bilim adamlarına.
- C) Geçmişine değer veren kültür ve sanat meraklılarına.
- D) Sanata değer veren tiyatroculara

Yanıt: C

Sorunun Analizi

Kullanım Amacı	Kişisel
Metnin Sunumu	Yazılı (Kâğıt-Kalem)
Metnin Biçimi	Sürekli (akıcı) metin
Anlatım Türü	Betimleme
Metne Yaklaşım	Bilgiye ulaşma ve bilgiyi hatırlama
Maddenin Amacı	Bilgiyi bulma
Madde Tipi	Seçenekli

Soru 23: MÜZEKART+**Müzekart+ ile aşağıdakilerden hangisini ziyaret edemeyiz?**

- A) Antalya Arkeoloji Müzesi
- B) İstanbul Arkeoloji Müzesi
- C) Kıbrıs Modern Sanat Müzesi
- D) İtalya Ulusal Sinema Müzesi

Yanıt: D**Sorunun Analizi**

Kullanım Amacı	Kişisel
Metnin Sunumu	Yazılı (Kâğıt-Kalem)
Metnin Biçimi	Sürekli (akıcı) metin
Anlatım Türü	Betimleme
Metne Yaklaşım	Kendi düşüncelerini yansıtma ve değerlendirme
Maddenin Amacı	Kendi kişisel bilgi ve deneyimlerini metinle ilişkilendirir.
Madde Tipi	Seçenekli



Soru 25: 1999 İzmit- Gölcük Depremi	
42.902 rakamı yıkılan işyeri sayısını belirtmektedir, görsel ise işyerini temsil etmektedir. Diğer rakamlara ve görseller baktığımızda sizce sıralama nasıl olmalıdır?	
7,5	→
17.480	→
23.781	→
285.211	→
Yanıt:	
7,5	→ depremin şiddeti
17.480	→ ölü
23.781	→ yaralı
285.211	→ yıkılan ev

Sorunun Analizi

Kullanım Amacı	Kamusal
Metnin Sunumu	Yazılı (Kâğıt-Kalem)
Metnin Biçimi	Süreksiz metin
Anlatım Türü	Betimleme
Metne Yaklaşım	Kendi düşüncelerini yansıtmaya ve değerlendirme
Maddenin Amacı	Metinde neyin kastedildiğine dair bir anlayış geliştirir.
Madde Tipi	Açık uçlu

TORBA

Bu torbayı defalarca kullanabilirsiniz. Bu torba polietilenden üretilmiştir, tehlikeli atık içermez ve tekrar geri kazanılabilir. Polietilen maddesi çevre dostudur. Üretim aşamasında

Soru 26: Torba

Yukarıdaki metin nasıl tamamlanmalıdır?

- A) el değmeden hazırlanır.
- B) hijyenik ortamda hazırlanır.
- C) havayı ve suyu kirletmez.
- D) kolaylıkla biçim alır.

Yanıt: C

Sorunun Analizi

Kullanım Amacı	Mesleki
Metnin Sunumu	Yazılı (Kâğıt-Kalem)
Metnin Biçimi	Sürekli (akıcı) Metin
Anlatım Türü	Betimleme
Metne Yaklaşım	Bilgileri bir araya getirme ve yorumlama
Maddenin Amacı	Yorumlama
Madde Tipi	Seçenekli

Afet ve Acil Durum Alanındaki Farkındalık, Bilinçlendirme ve Eğitim Çalışmaları

Hem kurumsal anlamda güçlü bir altyapı oluşturmak hem de bütün toplumu, kamu kurum ve kuruluşları, üniversiteler, sivil toplum kuruluşları ile birlikte afetlere dayanıklı bir toplum haline getirebilmek için **Afete Hazır Türkiye Projesi** adıyla eğitim seferberliği başlatılmıştır. Bu kapsamda yaklaşık 10 milyon kişiye eğitim verilmiştir.

- **Afete Hazır Türkiye Projesi** kapsamında eğitime katılan kişi sayısı;



AFETE HAZIR TÜRKİYE

2018' de Eğitim Yoluyla Ulaşılan Kişi Sayısı **10Milyonu** aşmıştır



@afadbaskanlik

T.C. Başbakanlık Afet ve Acil Durum Yönetimi Başkanlığı



www.afad.gov.tr

Günlük

Sevgili günlük, bundan bir ay önce AFAD eğitimine giderken son derece umutsuz ve isteksizdim. Eğitimcilerin hep yetersiz olduğu her zamanki hizmet içi eğitimler diye düşündüm. Oysaki hiç de öyle değildi. Eğitimciler çok istekli ve yetenekliydi. Bizlere güzel sunumlar yaptılar. Onlardaki istek ve samimiyet hepimizi sardı. Eğitime katılanların hepsi olmasa bile birçoğu gönüllü olarak AFAD'a katıldı. Ben de gönüllü olarak adımları yazdırdım. Zor durumdaki insanlara yardım etmekten daha büyük bir erdem yok. Bunda AFAD yetkililerinin ve eğitimcilerinin payı çok büyük. Bugün AFAD'ın web sitesinde gezinirken çok duygulandım. 15 Ocak 2019

Soru 27: AFAD-Günlük	
Metindeki grafiği değerlendiren üç cümle yazın.	
-	

Sorunun Analizi

Kullanım Amacı	Kamusal
Metnin Sunumu	Yazılı (Kâğıt-Kalem)
Metnin Biçimi	Çoklu metin
Anlatım Türü	Betimleme
Metne Yaklaşım	Kendi düşüncelerini yansıtma ve değerlendirme
Maddenin Amacı	Metnin içeriği ile ilgili yargılara varır.
Madde Tipi	Açık uçlu

Soru 28: AFAD-Günlük	
AFAD eğitimine en az hangi bölgemizden katılım olmuştur?	
Yanıt: Doğu Anadolu, Türkiye'nin doğusu	

Sorunun Analizi

Kullanım Amacı	Kamusal
Metnin Sunumu	Yazılı (Kâğıt-Kalem)
Metnin Şekli	Çoklu metin
Anlatım Türü	Betimleme
Metne Yaklaşım	Kendi düşüncelerini yansıtma ve değerlendirme
Maddenin Amacı	Önceki bilgilerine dayanarak bildiği kavramları değerlendirir.
Madde Tipi	Kısa yanıtli

Soru 29: AFAD-Günlük	
Aşağıdaki çıkarımlardan hangisi doğrudur?	
A) Günlük yazarı 2014'te eğitime katılmıştır.	
B) 2014-2016 arası eğitime katılan kişi sayısı artmıştır.	
C) Günlük yazarı eğitime katılan kişi sayısının en çok artış gösterdiği yıl eğitim almıştır.	
D) Günlük yazarı eğitime katılan kişi sayısının en az olduğu bölgede yaşamaktadır.	
Yanıt: C	

Sorunun Analizi

Kullanım Amacı	Kamusal
Metnin Sunumu	Yazılı (Kâğıt-Kalem)
Metnin Biçimi	Çoklu metin
Anlatım Türü	Betimleme
Metne Yaklaşım	Bilgileri bir araya getirme ve yorumlama
Maddenin Amacı	Yorumlama
Madde Tipi	Seçenekli

EK 2:**Öntest ve Sontestte Kullanılan Soru Örnekleri****TABLO-1:
BKE'YE GÖRE ŞİŞMANLIK DERECELENDİRİLMESİ**

-25-30 kg/m ²	Hafif şişman
-30-35 kg/m ²	Şişman
-35-40 kg/m ²	İleri şişman
-40kg/m ²	Morbid şişman

Örnek:

-Ayşe Hanımın boyu 160 cm, kilosu 96'dır.
96/1.60x1.60=37.5

Beden Kitle Endeksi=37.5

(Genel Sağlık, Boyut Yayıncılık,2006,s.52)

Soru 1: BKE'YE GÖRE ŞİŞMANLIK DERECELENDİRİLMESİ
Örnek olarak verilen Ayşe Hanım'ın şişmanlık derecesi nedir?
Tam Puan: İleri şişman
Sıfır yanıt: Yanlış, ilgisiz veya yetersiz yanıt.

Sorunun Analizi

Kullanım Amacı	Kişisel
Metnin Sunumu	Yazılı (Kâğıt-Kalem)
Metnin Biçimi	Süreksiz (bağımsız) metin
Anlatım Türü	Betimleme
Metne Yaklaşım	Bilgileri Bir Araya Getirme ve Yorumlama
Maddenin Amacı	Metindeki farklı yapılar arasında ilişki kurar
Madde Tipi	Kısa yanıtli

BURDUR GÖLÜ

Burdur'un kuzeydoğu-güneybatı doğrultusunda uzanan oluk şeklindeki tektonik çöküntünün sularla dolması ile oluşmuştur. Yüzey alanı 160 km 'dir. Göl suyu oldukça acı ve tuzlu olup 100 metre derinliğiyle Türkiye'nin en derin göllerinden biri olan Burdur gölü yüze yakın kuş türüne ve yaklaşık 300 bin su kuşuna ev sahipliği yapmaktadır. Dünyada nadir görülen dikkuş kuşunun kışladığı gözlemlenmiştir.

Gölde macar ördeği, elmabaş patka, tepeli patka, kılkuş ve kaşıkaga ördek türleri bulunmakta olup sakarca, akkuşluklu kartal ve kara iskete gölde kışlayan önemli kuş türleridir. Birçok kuş türüne göç yolunda ev sahipliği yapmaktadır. Bu nedenle Burdur-Fethiye istikametinde gölün kıyısında "Kuş Gözlem Evi" yapılarak turistlerin ve kuş meraklıların hizmetine sunulmuştur. Gölde endemik bir tür olan Aphanus Anatoliae balığı yaşamaktadır. Burdur Gölü kuş gözlemciliği, yelken, kano, rüzgâr sörfü, foto-safari, göl turu vb. imkânlar sunmaktadır.

<http://www.burdurkulturturizm.gov.tr/TR,155114/burdur-golu.html>

TÜRKİYE GÖLLERİNİN LİSTESİ (ilk dört)

ID	Göl	Yüzölçümü (km²)	Derinlik (m)	Yer	Su Cinsi	Oluşum Cinsi
1	Van Gölü	3713	451	Van,Bitlis	Sodali su	Doğal
2	Beyşehir Gölü	656	10	Konya, Isparta	Tatlı su	Doğal
3	Tuz Gölü	587		Konya, Aksaray, Ankara	Tuzlu su	Doğal
4	Eğirdir Gölü	482	14	Isparta	Tatlı su	Doğal

<http://www.netdata.com/netsite/8208b98d/turkiye-deki-gollerin-listesi>

Soru 2: BURDUR GÖLÜ

Burdur Gölünün suyu ile deniz suyu arasındaki ortak nokta nedir?

Tam Puan: Her iki suyun da tuzlu olduğunu

-Ortak noktaları her ikisi de tuzludur.

-tuzlu olmaları

Sıfır Puan: Yanlış cevaplar

İlgisiz yanıtlar

-acı

-derin

Boş

Sorunun Analizi**Kullanım Amacı**

Kişisel

Metnin Sunumu

Yazılı (Kâğıt-Kalem)

Metnin Biçimi

Çoklu metin (sürekli+süreksiz)

Anlatım Türü

Betimleme

Metne Yaklaşım

Bilgileri Bir Araya Getirme ve Yorumlama

Maddenin Amacı

Benzerlik kurar

Madde Tipi

Kısa yanıtı

Soru 3: BURDUR GÖLÜ

Dünyada ender görülen hangi kuş, hangi mevsimde gölde konaklamaktadır?

A) akkuyruklu-kış

B) sakarca-sonbahar

C) kara iskete-yaz

D) dikkuyruk-kış

Sorunun Analizi**Kullanım Amacı**

Kişisel

Metnin Sunumu

Yazılı (Kâğıt-Kalem)

Metnin Biçimi

Çoklu metin(sürekli+süreksiz)

Anlatım Türü

Betimleme

Metne Yaklaşım

Bilgiye ulaşma ve bilgiyi hatırlama

Maddenin Amacı

Bilgiyi bulma

Madde Tipi

Seçenekli

Soru 4: BURDUR GÖLÜ	
"Gölde endemik bir tür olan Aphanius Anatoliae balığı yaşamaktadır." cümlesinde geçen "endemik" kelimesinin anlamı hakkında tahminlerinizi yazınız.	
Tam puan: Sadece bir bölgede yetişen veya yaşayan (bitki, hayvan) VEYA bir bölgeye özgü olan, oraya has gibi ifadeleri tutarlı bir biçimde yazar	
-Sadece bir bölgede yetişen bitki	
- Sadece bir bölgede yetişen	
- bir bölgeye özgü olan	
- oraya has	
Kısmi Puan: Endemik türlerin özelliklerinden birini ifade eder.	
-nadir	
-ender	
-az görülen, az bulunan	
Sıfır Puan: Uygun tahminde bulunamaz. Yanlış veya ilgisiz yanıtlar. Boş	
-Eşi, benzeri olmayan	
-güzel	

Sorunun Analizi

Kullanım Amacı	Kişisel
Metnin Sunumu	Yazılı (Kâğıt-Kalem)
Metnin Biçimi	Çoklu metin(sürekli+süresiz)
Anlatım Türü	Betimleme
Metne Yaklaşım	Kendi düşüncelerini yansıtmaya ve değerlendirme
Maddenin Amacı	Metin dışındaki bilgileri kullanma
Madde Tipi	Açık uçlu

Soru 5: BURDUR GÖLÜ	
Burdur Gölü listede verilen göllerden hangisine "su cinsi" açısından benzer?	
A) Van Gölü B) Tuz Gölü	
C) Beyşehir D) Eğirdir	
Yanıt: B	

Sorunun Analizi

Kullanım Amacı	Kişisel
Metnin Sunumu	Yazılı (Kâğıt-Kalem)
Metnin Biçimi	Çoklu metin
Anlatım Türü	Betimleme
Metne Yaklaşım	Bilgileri bir araya getirme ve yorumlama
Maddenin Amacı	Metindeki farklı yapılar arasında ilişki kurar. Benzerlik kurar.
Madde Tipi	Seçenekli

İKİ ŞEHRİN HİKAYESİ

(...)

17. BÖLÜM

Tellson's Bankasının Paris Şubesi Saint Germain Mahallesinde bulunuyordu. Bankanın içinde bulunduğu bina eski fakat sağlamdı.

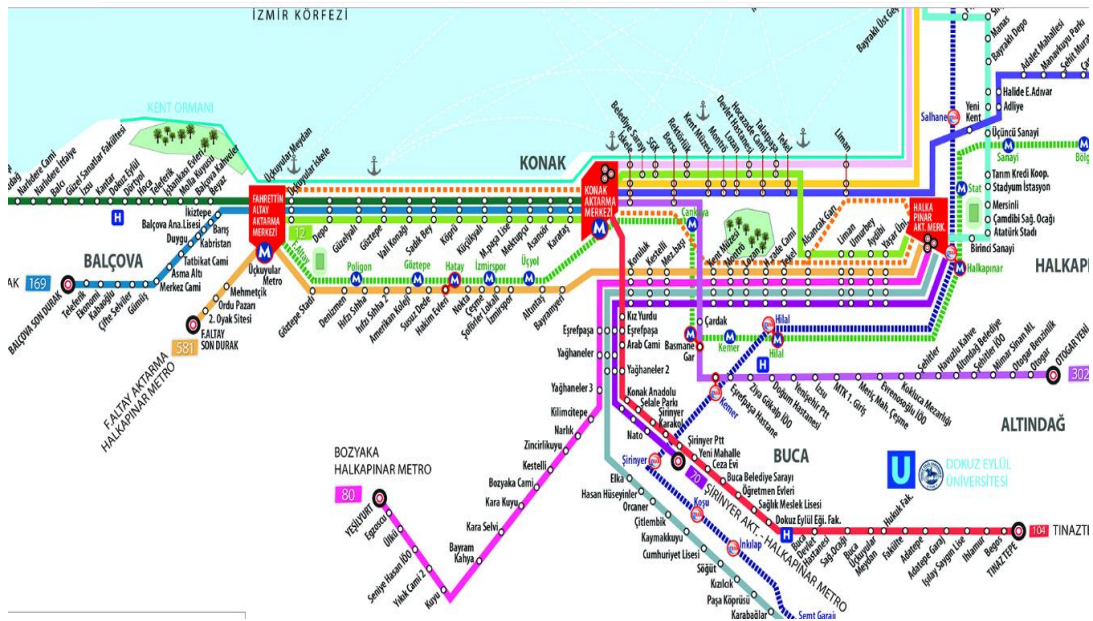
Bu bina uzun süre Fransa'yı soyup soğana çeviren, sonra işler sarpa sarınca aşçısının kılığına girip kaçan, bir soylunundu. Kakaosunun hazırlanması için aşçıdan başka dört uşak kullanan meşhur Monseigneur'un. Monseigneur kaçtıktan sonra, malına mülküne el konmuştu. Her şey o kadar hızlı cereyan ediyor, kanunlar o kadar arka arkaya çıkarılıyordu ki daha eylülün üçü olmasına rağmen bina Cumhuriyetin üç rengiyle işaretlenmişti.

Şube, Londra'daki merkeze benzemiyordu. Bina temiz ve bakımlıydı. Memurlar da merkezdeki gibi yaşlı değillerdi. Tersine hepsi gençti. En ufak teşvikle halkın arasına girip dans etmeye meraklıydılar. Bütün bunlara rağmen Tellson's yine de iyi çalışıyordu. Müşteriler paniğe kapılıp paralarını almaya kalkmadıkça çalışmaya devam edecekti.

(...)

Soru 10: İKİ ŞEHRİN HİKAYESİ	
Hikayenin devamını kurgulayıp yazın.	
Tam Puan: Mevcut metnin anlamsal ve dilbilgisel özelliklerine uyumlu bir biçimde hikayenin geri kalanını kurgular.	
Sıfır Puan: Metni anlamadığını gösteren yanlış yanıtlar. İlgisiz ve yetersiz yanıtlar	
Sorunun Analizi	
Kullanım Amacı	Kişisel
Metnin Sunumu	Yazılı (Kâğıt-Kalem)
Metnin Biçimi	Sürekli (akıcı) metin
Anlatım Türü	Hikaye
Metne Yaklaşım	Kendi düşüncelerini yansıtma ve değerlendirme
Maddenin Amacı	Metnin geri kalanını kurgular
Madde Tipi	Açık uçlu

İZMİR ULAŞIM



ESHOT OTOBÜS ANA HATLAR

The Main Bus Lines

- 12 F. Altay AKT - Halkapınar Metro
- 169 Balçova - Konak
- 554 Narlıdere - Konak
- 581 F. Altay AKT - Halkapınar Metro
- 63 EVKA 3 Metro - Konak
- 302 Otogar - Konak
- 104 Tınaztepe - Konak
- 70 Şirinyer AKT - Halkapınar Metro
- 121 Bostanlı İskele - Konak
- 802 Egekent AKT - Konak
- 543 Bostanlı İskele - Halkapınar Metro
- 80 Bozyaka - Halkapınar Metro
- 90 Gaziemir - Halkapınar Metro

Simgeler Legends

- Otobüs Hatları
Bus Line
- Metro Hatları
Metro Line
- İZBAN hatları
Urban Rail Line
- Tramvay Hatları
Tram Line
- Bisiklet Yolu
Bicycle Line
- Otobüs Durağı
Bus Station
- İZBAN Durak
Urban Rail Station
- Metro Durak
Metro Station
- Son Durak
Starting Station
- Aktarma Merkezi
Main Bus Station
- Bağlantı Noktası
Junction Point

Çağrı Merkezi
Call Center

232.320 0 320



ESHOT Genel Müdürlüğü
İsmail Sivri Bulvarı 500,
35380 Buca İzmir

Yukarıda verilen haritadan ve sembollerden yararlanarak 17, 18, 19. Soruları yapınız.

Soru 17: İZMİR ULAŞIM

Otogardan, Güzelyalı'ya gitmek isteyen bir kişi hangi aktarma noktasını kullanmalıdır?

Tam Puan: Konak aktarma merkezini

Sıfır Puan: Yanlış yanıt veya boş

Sorunun Analizi

Kullanım Amacı	Kamusal
Metnin Sunumu	Yazılı (Kâğıt-Kalem)
Metnin Biçimi	Süreksiz (bağımsız) metin
Anlatım Türü	Betimleme
Metne Yaklaşım	Bilgileri bir araya getirme ve yorumlama
Maddenin Amacı	Yorumlama
Madde Tipi	Kısa yanıtli

Soru 18: İZMİR ULAŞIM

İZBAN ile Salhane'den, Şirinyer'e gitmek isteyen kişi kaçınıcı durakta inmelidir?

A) 3 B)4 C)5 D)6

Yanıt: B

Sorunun Analizi

Kullanım Amacı	Kamusal
Metnin Sunumu	Yazılı (Kâğıt-Kalem)
Metnin Biçimi	Süreksiz (bağımsız) metin
Anlatım Türü	Betimleme
Metne Yaklaşım	Bilgileri bir araya getirme ve yorumlama
Maddenin Amacı	Yorumlama
Madde Tipi	Seçenekli

Soru 19: İZMİR ULAŞIM

Eşrefpaşa durağından kaç otobüs geçmektedir?

A) 4 B) 5 C) 6 D)7

Yanıt : A











Sorunun Analizi

Kullanım Amacı	Kamusal
Metnin Sunumu	Yazılı (Kâğıt-Kalem)
Metnin Biçimi	Süreksiz (bağımsız) metin
Anlatım Türü	Betimleme
Metne Yaklaşım	Bilgileri bir araya getirme ve yorumlama
Maddenin Amacı	Yorumlama
Madde Tipi	Seçenekli

MANGO

'Irwin': Lifsiz, bol ve her yıl ürün vermesi nedeniyle, Florida'da yaygın olarak yetiştirilen bir çeşittir. Meyve kabuğu koyu kırmızı renkli (Şekil 3.3), eti tatlı ağızda kolaylıkla dağılan, aromalı ve mükemmel yeme kalitesine sahip bir çeşittir. Ağacı ortalama 4.5-6 m boylanmakta, meyveler salkımlar üzerinde kümelendiği olarak bulunmaktadır. Meyvelerin olgunlaşması haziran ve temmuz ayları arasındadır.

'Kent': Bu çeşit, 1945 yılında Florida'da selekte edilmiştir. Meyve eti koyu sarı aromalı ve lifsiz bir çeşittir (Şekil 3.3). Ağacı oldukça kuvvetli büyüme özelliğine sahip, budanmadığı takdirde 15-18 m boya ulaşabilmektedir. En önemli özelliklerinden birisi geçici olmasıdır. Meyveler temmuz ve ağustos ayları arasında olgunlaşmaktadır.

Çeşit Adları	Görünüm	Tercih durumu	
'Irwin'		Tat.....	
		Renk.....	
		Hastalıklara Dayanıklılık.....	
		Ağaç.....	
		Üretim.....	
'Kent'		Tat.....	
		Renk.....	
		Hastalıklara Dayanıklılık.....	
		Ağaç.....	
		Üretim.....	
			
		Zayıf Orta İyi Çok İyi Mükemmel	

Şekil 3.3. Mango çeşitlerinden genel görünümler ve farklı kategoriler açısından tercih durumları (Resimler, Ian Maguire'den alınmıştır).

<https://arastirma.tarim.gov.tr/batem/Belgeler/Kutuphane/Raporlar>

Soru 20: MANGO

Mango çeşitleri ile ilgili karşılaştırmalardan hangisi yanlıştır?

- A) İkisinin tadı da aynıdır.
- B) İkisinin de üretimi aynı seviyededir.
- C) İkisi de hastalıklara dayanıklılık bakımından aynı seviyededir.
- D) İkisi de lifsizdir.

Tam Puan: Yanıt A

Sorunun Analizi

Kullanım Amacı	Eğitici
Metnin Sunumu	Yazılı (Kâğıt-Kalem)
Metnin Biçimi	Karışık metin
Anlatım Türü	Betimleme
Metne Yaklaşım	Bilgileri bir araya getirme ve yorumlama
Maddenin Amacı	Karşılaştırır.
Madde Tipi	Seçenekli

Soru 21: MANGO

Haziran ayında olgunlaşmış mangolardan yiyen ve çok beğenen biri bize mango hakkında neler anlatırdı?

Tam Puan: Irwin türü hakkında bilgi verirken kendi düşüncelerini de ifade eder.

Sıfır Puan: Yanlış yanıtlar.

İlgisiz veya yetersiz yanıtlar.

Sorunun Analizi

Kullanım Amacı	Eğitici
Metnin Sunumu	Yazılı (Kâğıt-Kalem)
Metnin Biçimi	Karışık
Anlatım Türü	Betimleme
Metne Yaklaşım	Kendi düşüncelerini yansıtma ve değerlendirme
Maddenin Amacı	Metnin bir kısmını değerlendirir.
Madde Tipi	Açık uçlu

TERLİK KULLANIM VE KORUMA BİLGİLERİ

Terlik üretildiği amaç dışında kullanılmamalıdır.

Terlik çamaşır makinesinde yıkanmamalıdır. Aksi halde taban ile saya arasında açılma ve de yıpranmaya neden olacaktır.

Terlik nemli dolaplarda bekletilmemeli deniz suyu ile temas etmemeli ve de uzun süre güneş altında bırakılmamalıdır.

BAKIM KURALLARI

Deri/ Suni Deri

Kesinlikle çamaşır makinesinde yıkanmamalıdır. Eğer ıslanmış ise silinerek oda sıcaklığında kurumaya bırakılmalıdır. Periyodik aralıklarla zeytinyağı veya badem yağıyla silinmesi derinin ömrünü uzatacaktır.

Nubuk

Kesinlikle yıkanmamalıdır. Ayakkabı buhara tutulup kirlenen bölüm yumuşatıldıktan sonra kuru bezle veya nubuk temizleyicisi ile silinmelidir.

Süet

Kesinlikle yıkanmamalıdır. Ayakkabı ıslak ise oda sıcaklığında kurutulduktan sonra sert kıl fırça ile temizlenmelidir.

TERLİK ATAN ANNE BERAAT ETTİ; BİR DAHA YAPMAM, DEDİ

Honaz'da tartıştığı oğluna terlik attığı için 'basit yaralamaya teşebbüs' suçundan 5 yıla kadar yargılanan anne Şenay Güzel, bugün son duruşmasına çıktı. Oğlunun şikayetini geri aldığı öğrenilen anne, beraat etti.

Olay, Honaz Haydar Mahallesi'nde geçen Mayıs ayında meydana gelmişti. Anne oğul arasında çıkan tartışmada Anne Şenay Güzel, tartıştığı 38 yaşındaki oğluna ayağındaki terliği fırlatmıştı. Oğlunun şikayetçi olması üzerine anne Şenay Güzel hakkında Türk Ceza Kanunu'nun 86'ncı maddesi uyarınca kasten basit yaralamaya teşebbüsten Denizli 6'ncı Asliye Ceza Mahkemesi davayı açmıştı. Anne bugün avukatıyla birlikte Denizli Adliyesi'ndeki duruşmaya geldi. Oğulun şikayetini geri aldığı mahkemede okundu. Şikayetin de geri alınması üzerine mahkeme karar arası verdi. Ara sonrası, 62 yaşındaki Şenay Güzel'in beraat etmesine karar verildi.

<http://www.denizliguncel.com/3-sayfa/terlik-atan-anne-beraat-etti-bir-daha-yapmam-dedi-h1751.html>

32, 33 ve 34. Soruları yukarıda verilen iki metne göre cevaplayınız.

Soru 32: Terlik
Yukarıda verilen her iki metnin ortak noktası nedir? A) Anne B) Oğul C) Terlik D) Ayakkabı
Tam Puan: C

Sorunun Analizi

Kullanım Amacı	Eğitici-
Metnin Sunumu	Yazılı (Kâğıt-Kalem)
Metnin Biçimi	Çoklu metin
Anlatım Türü	Yönerge
Metne Yaklaşım	Bilgileri Bir Araya Getirme ve Yorumlama
Maddenin Amacı	Farklı parçalar arasında ilişki kurma
Madde Tipi	Açık uçlu

Soru 33: Terlik

Birinci metinde terliğin kullanımı ile ilgili amacı dışında kullanılmaması gerektiği ile ilgili bir uyarı belirtilmektedir. Bu uyarının yazılmasında gazete haberinde yer alan olay etkili olmuş olabilir mi? Bu konudaki düşünceleriniz yazın.

Tam puan:

-Terliğin kullanım metni ile mahkeme kararının ilgili olduğunu, terlik kullanım metnini hazırlayanların mahkeme kararından etkilenerek metni yazdıklarını tutarlı ve ikna edici bir biçimde ifade eder.

VEYA

- Terliğin kullanım metni ile mahkeme kararının ilgili olmadığını, terlik kullanım metnini hazırlayanların mahkeme kararından etkilenmeden metni yazdıklarını tutarlı ve ikna edici bir biçimde ifade eder.

Sıfır Puan:

-Metni yanlış anladığını gösteren yanıtlar.

-Yetersiz veya ilgisiz yanıtlar verir.

Sorunun Analizi

Kullanım Amacı	Kamusal
Metnin Sunumu	Yazılı (Kâğıt-Kalem)
Metnin Biçimi	Çoklu metin
Anlatım Türü	Açıklama
Metne Yaklaşım	Kendi düşüncelerini yansıtma ve değerlendirme
Maddenin Amacı	Kendi bilgi ve tecrübelerini metinle ilişkilendirir.
Madde Tipi	Açık uçlu

Soru 34: Terlik
Süet bir ayakkabınız varsa bakımını nasıl yapmalısınız?
<p>Tam Puan: Metinde belirtilen önerileri aynen yazar. -Kesinlikle yıkanmamalıdır. Ayakkabı ıslak ise oda sıcaklığında kurutulduktan sonra sert kıl fırça ile temizlenmelidir.</p> <p>Kısmi Puan: Metinde belirtilen ifadeleri kısmen yazar. -Sert kıl fırça ile temizlenmeli</p> <p>Sıfır Puan: Yanlış ve ilgisiz yanıtlar yazar. Metni anlamadığını gösteren yanıtlar yazar. -Yıpratmadan kullanmamalıyız.</p>

Sorunun Analizi

Kullanım Amacı	Eğitici
Metnin Sunumu	Yazılı (Kâğıt-Kalem)
Metnin Biçimi	Çoklu metin
Anlatım Türü	Açıklama
Metne Yaklaşım	Bilgileri bir araya getirme ve yorumlama
Maddenin Amacı	Metnin tamamında ya da bir parçasında vurgulanan uygulamayı belirler.
Madde Tipi	Açık uçlu

Gençlik Kampı

Kamp merkezi kente 50 km uzaklıkta yer almaktadır. Kamp kapasitesi: 250 kişidir. Kampta sanat dallarından resim, ebru, hat, tiyatro, müzik; spor dallarından badminton, voleybol, futbol, tenis, okçuluk eğitimi verilmektedir. Paintball, satranç, go, kano, gibi etkinlikler yapılmaktadır. Kamp alanına yakın göle, ırmak kıyısına ve eski değirmenlere geziler de düzenlenmektedir.

Kampın deniz seviyesinden yüksekliği 1200 m. olduğu düşünüldüğünde kampa gelirken kampçıların yanlarında kalın giysilerini de getirmeleri gerekmektedir. Ayrıca kişisel temizlik malzemelerini de getireceklerdir.

Soru 38: Gençlik Kampı

"...kampa gelirken kampçıların yanlarında kalın giysilerini de getirmeleri gerekmektedir."

Bu metinde bu bilgiye neden yer verilmiş olabilir?

- A) Zararlı böceklerden korunmak.
- B) Hava soğuk olduğu için.
- C) Kamp alanı dikenli olduğu için.
- D) Ağaçlara tırmanırken kolların yaralanmaması için

Yanıt:B

Sorunun Analizi

Kullanım Amacı	Kişisel
Metnin Sunumu	Yazılı (Kâğıt-Kalem)
Metnin Biçimi	Sürekli (akıcı) metin
Anlatım Türü	Betimleme
Metne Yaklaşım	Bilgileri bir araya getirme ve yorumlama
Maddenin Amacı	Yorumlama
Madde Tipi	Seçenekli

Kapsamlı Türk Şiiri Antoloji

A BÖLÜMÜ

Türk şiirinin Cumhuriyetten günümüze kadar uzanan gelişimini ve birikimini gözler önüne sermeyi amaçlayan ve altı ciltten oluşan bu antolojide, şiire yıllarını vermiş ve vermekte olan 520 şairin 1900 seçilmiş şiir yer alıyor. Bu biçimiyle de ülkemizde şimdiye dek hazırlanan antolojilere göre oldukça geniş kapsamlı.

B BÖLÜMÜ

Türk şiirinin gelişimini gösteren " Kapsamlı Türk Şiiri Antolojisi" şairlerle verenlerle şiir severleri buluşturuyor. Bunun yanı sıra şairlerin biyografilerinin, fotoğraflarının, el yazılarının ve şiirlerinin yayımlandığı dergi sayfalarının, kitap kapaklarının görüntülenmesi; bazı şiirlerin, Türk ressamlarından seçilmiş tablolarla desteklenmesi gibi görsel özelliklerin, şiir dünyamızı yakından tanımak isteyenler için zengin bir kaynak olacağını ve şiirimize yeni okurlar kazandırabileceğini ummaktayız.

Soru 39

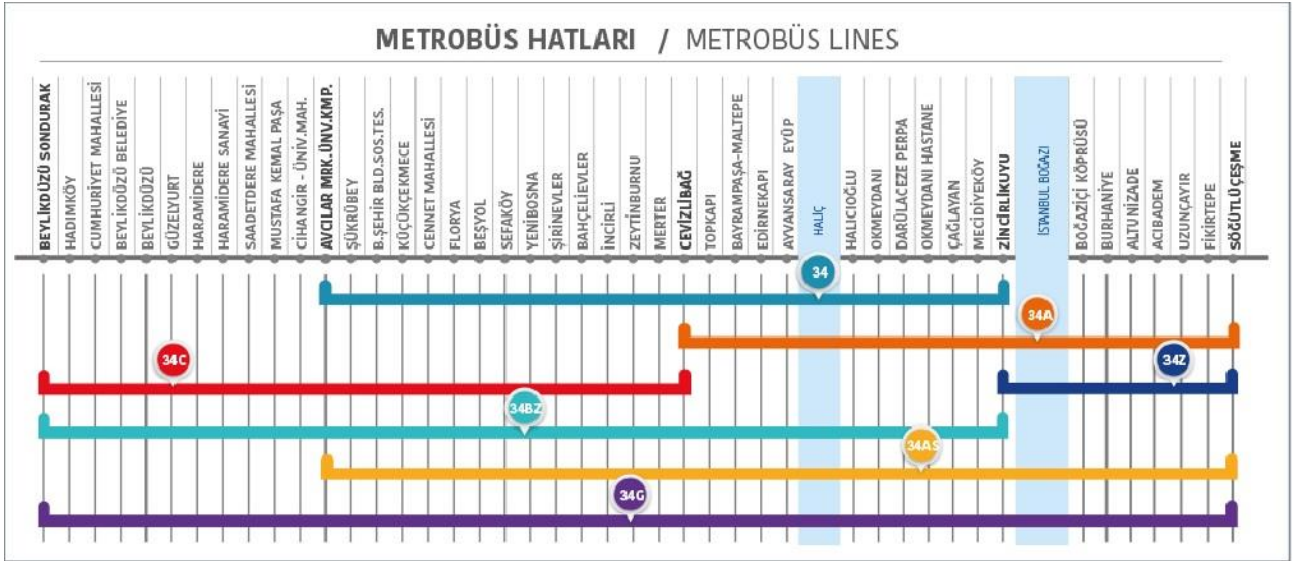
Yukarıda özellikleri verilen antolojiyi bugüne kadar hazırlanan diğer antolojilerden farklı kılan nedir?

- A) Geniş kapsamlı olması
- B) Türk ressamlarından seçilmiş tablolarla desteklenmesi.
- C) Şairlerinin yaşıyor olması.
- D) Daha ucuz olması

Yanıt:A

Sorunun Analizi

Kullanım Amacı	Kişisel
Metnin Sunumu	Yazılı (Kâğıt-Kalem)
Metnin Biçimi	Sürekli metin
Anlatım Türü	Betimleme
Metne Yaklaşım	Bilgileri bir araya getirme ve yorumlama
Maddenin Amacı	Karşılaştırma
Madde Tipi	Seçenekli



<https://metrobus.iett.istanbul/tr/metrobus/pages/metrobus-guzargahlari/286>

Soru 40

Yukarıda İstanbul metrobüs hatları gösterilmiştir.

Buna göre Altunizade durağından Küçükçekmece'ye, aktarma yapmadan kaç farklı biçimde gidebilir?

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

Tam Puan: C

Sorunun Analizi

Kullanım Amacı	Kişisel
Metnin Sunumu	Yazılı (Kâğıt-Kalem)
Metnin Biçimi	Süreksiz metin
Anlatım Türü	Betimleme
Metne Yaklaşım	Bilgileri bir araya getirme ve yorumlama
Maddenin Amacı	Problem çözme
Madde Tipi	Seçenekli

EK 3:

İZİN BELGESİ



T.C.
ANTALYA VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 98057890-20-E.1668299

23.01.2019

Konu : Anket Uygulaması

İL MİLLÎ EĞİTİM MÜDÜRLÜĞÜNE
ANTALYA

Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Anabilim Dalı Türkçe Eğitimi Programı Öğrencisi Ali ÖZASLAN' ın “**Sürekli ve Süreksiz Metinler ve Farklı Bilişsel Düzeylerdeki Sorularla Yapılandırılmış Okuma Eğitiminin Okuduğunu Anlamaya Etkisi**” adlı araştırmasını, İlimiz Döşemealtı İlçesi Hilmi Caner Saraçoğlu Ortaokulu, Nursel-Ayhan Kadam Ortaokulu, Osman Ali Cingöz Ortaokulu, Ayşe Sak Ortaokulu, Yukarı Karaman Perge Rotary Ortaokulu, Toki Ortaokulu ve Kömürçüler Ortaokulunda uygulama isteği ile ilgili 17/12/2018 tarih ve 24510 sayılı yazısı, İl Millî Eğitim Müdürlüğü Araştırma Değerlendirme ve İnceleme komisyonumuz tarafından, 23/01/2019 tarihinde incelenerek “**Millî Eğitim Bakanlığına Bağlı Okul ve Kurumlarda Yapılacak Araştırma, Yarışma ve Sosyal Etkinlik İzinlerine Yönelik İzin ve Uygulama Genelgesi**” esaslarına uygun olduğu tespit edilmiştir.

Komisyonumuzca “**Sürekli ve Süreksiz Metinler ve Farklı Bilişsel Düzeylerdeki Sorularla Yapılandırılmış Okuma Eğitiminin Okuduğunu Anlamaya Etkisi**” isimli araştırmasını, İlimiz Döşemealtı İlçesi Hilmi Caner Saraçoğlu Ortaokulu, Nursel-Ayhan Kadam Ortaokulu, Osman Ali Cingöz Ortaokulu, Ayşe Sak Ortaokulu, Yukarı Karaman Perge Rotary Ortaokulu, Toki Ortaokulu ve Kömürçüler Ortaokulu 8. Sınıf Öğrencilerine, Okul Müdürünün bilgisi dahilinde, bahse konu Genelge ve çalışma takvimi doğrultusunda, eğitim-öğretim faaliyetlerini aksatmaksızın yapılması,

Söz konusu araştırmanın bitimine müteakip; sonuç raporunun bir örneğinin CD ortamında Müdürlüğümüz Ar-Ge bürosuna gönderilmesi kaydıyla uygulanması, Komisyonca uygun görülmüştür.

Makamlarınızca da uygun görüldüğü takdirde, Valilik Makamınının 02/01/2019 tarih ve 149 sayılı yetki devrine göre olurlarınıza arz ederim.

Mehmet GÜRCAN
Müdür a.
Müdür Yardımcısı

OLUR
23.01.2019

Mehmet KARAKAŞ
Vali a.
İl Millî Eğitim Müdür V.

Antalya İl Millî Eğitim Müdürlüğü
Soğuksu Mah. Hamidiye Cad. MERKEZ/ANTALYA
E-posta: projeler07@meb.gov.tr

Ayrıntılı bilgi için: Mehmet KARAKAŞ Md. Yrd.
Tel: (0 242) 238 60 00
Faks: (0 242) 238 61 11

ÖZGEÇMİŞ

Kişisel Bilgiler	
Adı	Ali
Soyadı	ÖZASLAN
Doğum Yeri ve Tarihi	Yeşilyuva 03.03.1983
Uyruğu	T.C
İletişim Adresi ve E- Mail Adresi	Nursel-Ayhan Kadam Ortaokulu Yağca Mahallesi Döşemealtı / Antalya aozaslan20@gmail.com
Eğitim	
İlköğretim	Atatürk İlkokulu - Yeşilyuva
Ortaöğretim	Acıpayam Anadolu Lisesi
Yükseköğretim (Lisans)	Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı
Yükseköğretim (Yüksek Lisans)	-
Yabancı Dil	
Yabancı Dil Adı	İngilizce
Sınav Adı	Yabancı Dil Sınavı
Sınavın Yapıldığı Ay ve Yıl	Eylül 2016
Alınan Puan	55
Mesleki Deneyim	
Yıllar	Mesleki Deneyim
2006-2019	Türkçe Öğretmenliği