



T.C.

BURSA ULUDAĞ ÜNİVERSİTESİ

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

TÜRKÇE VE SOSYAL BİLİMLER EĞİTİMİ ANA BİLİM DALI

TÜRKÇE EĞİTİMİ BİLİM DALI

OKUMA OKURYAZARLIĞINA YÖNELİK

SORU SORMA EĞİTİMİNİN

TÜRKÇE ÖĞRETMENİ ADAYLARININ

PISA TARZI SORU HAZIRLAMALARINA ETKİSİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Elif İSTANBULLU

BURSA

2021



T.C.

BURSA ULUDAĞ ÜNİVERSİTESİ

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

TÜRKÇE VE SOSYAL BİLİMLER EĞİTİMİ ANA BİLİM DALI

TÜRKÇE EĞİTİMİ BİLİM DALI

OKUMA OKURYAZARLIĞINA YÖNELİK

SORU SORMA EĞİTİMİNİN

TÜRKÇE ÖĞRETMENİ ADAYLARININ

PISA TARZI SORU HAZIRLAMALARINA ETKİSİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Elif İSTANBULLU

Danışman

Doç. Dr. Gökhan ARI

BURSA

2021

BİLİMSEL ETİĞE UYGUNLUK

Bu çalışmadaki tüm bilgilerin akademik ve etik kurallara uygun bir şekilde elde edildiğini beyan ederim.

Elif İSTANBULLU

26/03/2021



EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ YÜKSEK LİSANS İNTİHAL YAZILIM RAPORU

BURSA ULUDAĞ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
TÜRKÇE VE SOSYAL BİLİMLER EĞİTİMİ ANA BİLİM DALI BAŞKANLIĞI'NA

26/03/2021

Tez Başlığı / Konusu: Okuma Okuryazarlığına Yönelik Soru Sorma Eğitiminin Türkçe Öğretmeni Adaylarının PISA Tarzı Soru Hazırlamalarına Etkisi / Türkçe Eğitimi, Türkçe Öğretmeni Adayları, Okuma Okuryazarlığı, Soru Sorma

Yukarıda başlığı gösterilen tez çalışmamın a) Kapak sayfası, b) Giriş, c) Ana bölümler ve d) Sonuç kısımlarından oluşan toplam 153 sayfalık kısmına ilişkin, 22/02/2021 tarihinde şahsım tarafından *Turnitin* adlı intihal tespit programından aşağıda belirtilen filtrelemeler uygulanarak alınmış olan özgünlük raporuna göre, tezimin benzerlik oranı % 6'dır.

Uygulanan filtrelemeler:

- 1- Kaynakça hariç
- 2- Alıntılar hariç
- 3- 5 kelimedenden daha az örtüşme içeren metin kısımları hariç

Bursa Uludağ Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Tez Çalışması Özgünlük Raporu Alınması ve Kullanılması Uygulama Esasları'nı inceledim ve bu Uygulama Esasları'nda belirtilen azami benzerlik oranlarına göre tez çalışmamın herhangi bir intihal içermediğini; aksinin tespit edileceği muhtemel durumda doğabilecek her türlü hukuki sorumluluğu kabul ettiğimi ve yukarıda vermiş olduğum bilgilerin doğru olduğunu beyan ederim.

Gereğini saygılarımla arz ederim.

26/03/2021

Adı Soyadı:	Elif İSTANBULLU
Öğrenci No:	801872003
Ana Bilim Dalı:	Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi
Programı:	Türkçe Eğitimi
Statüsü:	☒ Y. Lisans ☐ Doktora

Danışman

Doç. Dr. Gökhan ARI

YÖNERGEYE UYGUNLUK

“Okuma Okuryazarlığına Yönelik Soru Sorma Eğitiminin Türkçe Öğretmeni Adaylarının PISA Tarzı Soru Hazırlamalarına Etkisi” adlı Yüksek Lisans tezi, Bursa Uludağ Üniversitesi Tez Önerisi ve Tez Yazma Yönergesi'ne uygun olarak hazırlanmıştır.

Tezi Hazırlayan

Danışman

Elif İSTANBULLU

Doç. Dr. Gökhan ARI

Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi ABD Başkanı

Prof. Dr. Seçil ŞENYURT

T.C.

BURSA ULUDAĞ ÜNİVERSİTESİ

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Ana Bilim Dalı, Türkçe Eğitimi Bilim Dalı'nda 801872003 numaralı Elif İSTANBULLU'nun hazırladığı “Okuma Okuryazarlığına Yönelik Soru Sorma Eğitiminin Türkçe Öğretmeni Adaylarının PISA Tarzı Soru Hazırlamalarına Etkisi” konulu Yüksek Lisans tezi ile ilgili tez savunma sınavı, 26/03/2021 günü 11.00-12.00 saatleri arasında yapılmış, sorulan sorulara alınan cevaplar sonunda adayın tezinin başarılı olduğuna oy birliği ile karar verilmiştir.

Üye

Üye

(Tez Danışmanı ve Sınav Komisyonu Başkanı)

Doç. Dr. Gökhan ARI

Prof. Dr. Latif BEYRELİ

Bursa Uludağ Üniversitesi

Marmara Üniversitesi

Üye

Doç. Dr. Ferhat ENSAR

Bursa Uludağ Üniversitesi

26/03/2021

ÖNSÖZ

Yüksek lisans sürecimin başından sonuna kadar bilgi ve tecrübeleriyle bana yol gösteren, her konuda desteğini hissettiğim ve yanımda olduğunu bildiğim kıymetli hocam ve danışmanım Doç. Dr. Gökhan ARI'ya saygılarımı ve teşekkürlerimi sunarım. Bu zorlu süreci sabır ve hoşgörüsüyle benim için kolaylaştırdığı ve keyifli hâle getirdiği, cesaretimin kırıldığı anlarda beni yüreklendirerek motive ettiği, bana ayırdığı zaman ve verdiği emek için kendisine minnettarım.

Lisans sürecine birlikte adım atmış olmaktan mutluluk duyduğum, yüksek lisansa başlamamda beni cesaretlendiren ve bu süreçlerde beni destekleyen Araş. Gör. Mustafa Serdar YAŞAR'a; görüş ve önerileriyle pek çok konuda bana yardımcı olan kıymetli hocalarım Araş. Gör. Ozan İPEK ve Araş. Gör. Dr. Hatice YURTSEVEN YILMAZ'a; değerli vaktini ayırıp, tezimi baştan sona okuyarak sunduğu önerileriyle tezime katkıda bulunan sayın hocam Prof. Dr. Latif BEYRELİ'ye; tezimin çalışma grubunu oluşturan ve özveriyle eğitime katılan Türkçe öğretmeni adaylarına teşekkürlerimi sunarım.

Beni sevgiyle büyüten ve her türlü imkânı sunarak bu yaşa getiren, eğitim hayatım boyunca en az benim kadar sabır gösteren ve emek veren, sevgi ve dualarını her zaman hissettiğim annem Hatice İSTANBULLU ve babam ALİ İSTANBULLU'ya; birlikte büyüdüğüm ve kardeşleri olmaktan büyük mutluluk duyduğum Emre İSTANBULLU ve Ayşe İSTANBULLU'ya teşekkür ederim.

Elif İSTANBULLU

ÖZET

Yazar : Elif İSTANBULLU
Üniversite : Bursa Uludağ Üniversitesi
Ana Bilim Dalı : Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi
Bilim Dalı : Türkçe Eğitimi
Tezin Niteliği : Yüksek Lisans Tezi
Sayfa Sayısı : XVII+242
Mezuniyet Tarihi :
Tez : Okuma Okuryazarlığına Yönelik Soru Sorma Eğitiminin Türkçe Öğretmeni Adaylarının PISA Tarzı Soru Hazırlamalarına Etkisi
Tez Danışmanı : Doç. Dr. Gökhan ARI

OKUMA OKURYAZARLIĞINA YÖNELİK SORU SORMA EĞİTİMİNİN

TÜRKÇE ÖĞRETMENİ ADAYLARININ

PISA TARZI SORU HAZIRLAMALARINA ETKİSİ

Okuma becerisiyle paralel bir şekilde gelişen beceri ve okuryazarlıkların kazandırılmasında soru sorma önemli bir yöntemdir. Bu sorular değişen ve gelişen dünyada karşılaşılan okuma biçimleri ve yeni metin türlerine uygun, öğrencilerin farklı becerileri kullanmasını gerektirecek nitelikte olmalıdır. Ancak araştırmalar Türkçe öğretmenlerinin ve Türkçe öğretmeni adaylarının sorduğu soruların bu nitelikleri taşımadığını ve soru kalitelerini artırmak için eğitime ihtiyaç duyulduğunu göstermektedir. Bu ihtiyaç doğrultusunda öğretmen adaylarının soru sorma becerilerini geliştirecek bir eğitim hazırlanmıştır. Eğitimin, okumayı bir okuryazarlık becerisi olarak tanımlayarak çağın gerektirdiği becerilere uygun şekilde metin ve soru yapılarını güncelleyen ve öğrencilerin, okumayı günlük yaşamda kullanma yeterliğini ölçen PISA çerçevesine göre hazırlanması uygun görülmüştür. Bu bağlamda araştırmanın amacı okuma okuryazarlığına yönelik soru sorma eğitiminin Türkçe öğretmeni adaylarının

PISA tarzı soru hazırlamalarına etkisinin sınanmasıdır. Eğitim 3. sınıfta öğrenim gören Türkçe öğretmenleri adaylarından oluşan 55 kişilik bir katılımcı grubuyla 7 hafta boyunca sürdürülmüştür. Eğitimin hem süreci hem de sonucu hakkında bilgi edinebilmek için karma yöntemlerden iç içe deneysel desen kullanılmıştır. Buna göre eğitimin soru hazırlama becerisine etkisinin belirlenmesi için eğitim öncesi ve sonrası başarı testi uygulanmış, ayrıca katılımcıların eğitimle ve eğitim sürecindeki gelişimleriyle ilgili görüşlerini belirlemek için görüşme yapılmıştır. Toplanan nicel veriler betimsel istatistik, t-testi, Wilcoxon işaretli sıralar testi ve Cohen's *d* formülü kullanılarak; nitel veriler betimsel analiz ve içerik analizi yöntemleriyle çözümlenmiştir. Analiz sonucunda eğitimden sonra katılımcıların, PISA tarzı soru sayısında ve üst düzey yeterliklere hitap eden soru sayısında anlamlı bir artış olduğu ve PISA tarzı soru sorma öz yeterliklerinin arttığı tespit edilmiştir. Sonuç olarak okuma okuryazarlığına yönelik soru sorma eğitimi, Türkçe öğretmenleri adaylarının PISA tarzı soru hazırlamalarında etkili olmuştur. Bu sonuçlara dayanarak bu veya buna benzer bir eğitimin hizmet içi ya da hizmet öncesi eğitim olarak verilmesi önerilmiştir. Çalışmanın Türkçe öğretmenleri ve Türkçe öğretmenleri adaylarının, okuma okuryazarlığına yönelik PISA tarzı soru sorma becerilerini geliştirecek bir materyal ortaya koyması açısından alana katkısının olacağı düşünülmektedir.

Anahtar sözcükler: Okuma okuryazarlığı, öğretmen eğitimi, PISA, soru sorma, Türkçe öğretmenleri adayları.

ABSTRACT

Author : Elif İSTANBULLU
University : Bursa Uludağ University
Field : Turkish and Social Sciences Education
Branch : Turkish Education
Degree awarded : Master Thesis
Page Number : XVII+242
Degree Date :
Thesis : The Effect of Questioning Teaching for Reading Literacy on
PISA-style Questioning of Pre-service Turkish Language Teachers
Supervisor : Assoc. Prof. Dr. Gökhan ARI

THE EFFECT OF QUESTIONING TEACHING FOR READING LITERACY ON PISA-STYLE QUESTIONING OF PRE-SERVICE TURKISH LANGUAGE TEACHERS

Questioning is an important method for acquiring skills and abilities that develop in parallel with reading skills. These questions should be suitable for the reading styles encountered in the changing and developing world and the new text types and should be of a nature that requires students to use different skills. However, studies show that the questions asked by Turkish teachers and pre-service Turkish language teachers lack these qualities and training is needed to improve the quality of the questions. In line with this need, training was prepared to improve the skills of pre-service teachers in questioning. It was considered appropriate that the training was designed in accordance with the framework PISA which defines reading as a literacy skill, updates text and question structures in accordance with the skills required by age, and measures students' ability to apply reading in daily life. In this context, the purpose of the study is to test the effect of questioning teaching for reading literacy

on PISA-style questioning of pre-service Turkish language teachers. The training was conducted over a period of 7 weeks with a participant group consisting of 55 pre-service Turkish language teachers from 3rd grade. In order to obtain information about both the process and the outcome of the training, an experimental design within mixed methods was used. Accordingly, a performance test was administered before and after the training to determine the effect of the training on question preparation ability. In addition, an interview was conducted to determine participants' opinions about the training and their own development in the training process. The quantitative data collected were analyzed using descriptive statistics, t-test, Wilcoxon signed ranks test, and Cohen's d formula; the qualitative data were analyzed using descriptive analysis and content analysis methods. As a result of the analysis, it was found that after the training, there was a significant increase in the number of PISA-style questions, and there was an increase in the number of questions related to high-level skills and self-efficacy of PISA-style questions. Consequently, questioning teaching for reading literacy was effective in preparing PISA-style questions of pre-service Turkish language teachers. Based on these results, it was suggested that this or similar training should be conducted as in-service or pre-service training. It is expected that the study will contribute to the field in terms of developing material that will improve the PISA-style questioning skills of Turkish teachers and pre-service Turkish language teachers for reading literacy.

Key Words: Reading literacy, teacher education, PISA, questioning, pre-service Turkish language teachers.

İçindekiler

ÖNSÖZ.....	v
ÖZET.....	vi
ABSTRACT	viii
İçindekiler.....	x
Tablolar Listesi.....	xiv
Şekiller Listesi.....	xvii
1. Bölüm: Giriş.....	1
1.1. Problem Durumu	2
1.2. Araştırma Soruları	7
1.3. Araştırmanın Amacı	8
1.4. Araştırmanın Önemi	9
1.5. Araştırmanın Varsayımları	11
1.6. Araştırmanın Sınırlılıkları.....	12
1.7. Tanımlar.....	12
2. Bölüm: Kuramsal Çerçeve	13
2.1. Okuma Becerisi	13
2.1.1. Dijitalleşen dünyada okuma ve okuryazarlık.....	16
2.2. Soru Sorma	21
2.2.1. Türkçe dersinde soru sorma	27
2.2.2. Okuduğunu anlama çalışmalarında soru sorma	28
2.2.2. Metne dayalı soruların sınıflandırılması	32

2.3. PISA.....	34
2.3.1. PISA’da okuryazarlık kavramı	37
2.3.2. PISA’da okuma okuryazarlığı.....	37
2.3.2.1. Okuma okuryazarlığı testinde kullanılan metinler	40
2.3.2.1.1. Kaynak.....	40
2.3.2.1.2. Düzenleme ve gezinme yapıları	40
2.3.2.1.3. Metnin formatı.....	41
2.3.2.1.4. Metnin türü	41
2.3.2.1.5. Metnin bağlamı.....	42
2.3.2.2. Okuma okuryazarlığı testinde kullanılan sorular	43
2.3.2.2.1. Bilişsel süreçler.....	43
2.3.2.2.1. Madde tipleri.....	46
2.3.2.3. Okuma okuryazarlığı yeterlik düzeyleri.....	47
2.3.3. PISA sonuçlarına göre Türkiye’deki öğrencilerin okuma okuryazarlığı düzeyi	50
2.3.4. Türkiye’de ortaöğretime geçiş için uygulanan ulusal sınavların PISA açısından incelenmesi	53
3. Bölüm: Yöntem	56
3.1. Araştırmanın Modeli.....	56
3.2. Araştırmanın Nicel Boyutu.....	57
3.2.1. Araştırma deseni	57
3.2.2. Çalışma grubu	58
3.2.3. Veri toplama araçları.....	59

3.2.3.1. Öntest	59
3.2.3.2. Sontest	60
3.2.4. Verilerin toplanması.....	60
3.2.5. Verilerin çözümlenmesi	61
3.3. Araştırmanın Nitel Boyutu	63
3.3.1. Araştırma deseni	63
3.3.2. Çalışma grubu	63
3.3.3. Veri toplama araçları.....	64
3.2.3.5. Görüşme	64
3.3.4. Verilerin toplanması.....	65
3.3.5. Verilerin çözümlenmesi	65
3.4. Okuma Okuryazarlığına Yönelik Soru Sorma Eğitiminin Tasarlanması ve Uygulanması	65
4. Bölüm: Bulgular.....	72
4.1.Nicel Bulgular.....	72
4.1.1. Birinci alt probleme ilişkin bulgular	72
4.1.2. İkinci alt probleme ilişkin bulgular	82
4.2. Nitel Bulgular	90
4.2.1. Üçüncü alt probleme ilişkin bulgular.....	90
4.2.2. Dördüncü alt probleme ilişkin bulgular	93
4.2.3. Beşinci alt probleme ilişkin bulgular	116
5. Bölüm: Tartışma ve Öneriler.....	127

5.1. Tartışma	127
5.1.1. Okuma okuryazarlığına yönelik soru sorma eğitiminin Türkçe öğretmeni adaylarının PISA tarzı soru hazırlamalarına etkisinin tartışılması.	127
5.1.2. Okuma okuryazarlığına yönelik soru sorma eğitiminin Türkçe öğretmeni adaylarının PISA tarzı soruları PISA okuma okuryazarlığı değerlendirme çerçevesine göre sınıflandırmalarına etkisinin tartışılması	130
5.1.3. Türkçe öğretmeni adaylarının okuma okuryazarlığına yönelik soru sorma eğitimi hakkındaki görüşlerinin tartışılması.....	131
5.2. Öneriler.....	132
5.2.1. Araştırmanın sonuçlarına dayalı öneriler.....	133
5.2.2. Araştırmacılara yönelik öneriler	133
Kaynakça.....	135
EKLER	155
ÖZ GEÇMİŞ	241

Tablolar Listesi

Tablo 1	2018 PISA okuma okuryazarlığı değerlendirme çerçevesi.....	39
Tablo 2	2009-2015 ve 2018’de tanımlanan bilişsel süreçler ve soruların dağılımı	43
Tablo 3	PISA 2018’de belirlenen okuma yeterlik düzeylerinin özeti	48
Tablo 4	Okuma okuryazarlığı yeterlik düzeylerine göre öğrenci oranları	51
Tablo 5	Katılımcıların cinsiyet ve sınıf düzeylerine dağılımı	59
Tablo 6	Eğitimin tasarlanma, uygulanma ve değerlendirme aşamaları	69
Tablo 7	Türkçe öğretmeni adaylarının öntestte hazırladığı soru sayısına ilişkin tanımlayıcı istatistikler	72
Tablo 8	Türkçe öğretmeni adaylarının öntestte hazırladığı PISA tarzı soru sayısına ilişkin tanımlayıcı istatistikler	73
Tablo 9	Türkçe öğretmeni adaylarının son testte hazırladığı soru sayısına ilişkin tanımlayıcı istatistikler	74
Tablo 10	Türkçe öğretmeni adaylarının son testte hazırladığı PISA tarzı soru sayısına ilişkin tanımlayıcı istatistikler	74
Tablo 11	Türkçe öğretmeni adaylarının öntest ve son testte hazırladığı PISA tarzı soru sayıları arasındaki farka ilişkin tanımlayıcı istatistikler	75
Tablo 12	Türkçe öğretmeni adaylarının öntestte ve son testte hazırladığı PISA tarzı soru sayıları arasındaki farka ilişkin normallik testleri	77
Tablo 13	Türkçe öğretmeni adaylarının öntest ve son testte hazırladığı PISA tarzı soru sayıları arasındaki farka ilişkin Wilcoxon işaretli sıralar testi sonuçları	77
Tablo 14	Türkçe öğretmeni adaylarının öntestte hazırladığı PISA tarzı soruların, okuma okuryazarlığı yeterlik düzeylerine dağılımı	78
Tablo 15	Türkçe öğretmeni adaylarının son testte hazırladığı PISA tarzı soruların, okuma okuryazarlığı yeterlik düzeylerine olan dağılımı	79

Tablo 16 Türkçe öğretmeni adaylarının öntest ve sontestte hazırladığı üst düzey yeterliklere yönelik PISA tarzı soru sayıları arasındaki farka ilişkin tanımlayıcı istatistikler	80
Tablo 17 Türkçe öğretmeni adaylarının öntestte ve sontestte hazırladığı üst düzey yeterliklere yönelik PISA tarzı soru sayıları arasındaki farka ilişkin normallik testleri	81
Tablo 18 Türkçe öğretmeni adaylarının öntest ve sontestte hazırladığı üst düzey yeterliklere yönelik PISA tarzı soru sayıları arasındaki farka ilişkin Wilcoxon işaretli sıralar testi sonuçları	82
Tablo 19 Türkçe öğretmeni adaylarının PISA tarzı soruları sınıflandırmada öntest puanlarına ilişkin tanımlayıcı istatistikler	83
Tablo 20 Türkçe öğretmeni adaylarının PISA tarzı soruları sınıflandırmada öntest puanlarının kategorilere dağılımı	84
Tablo 21 Türkçe öğretmeni adaylarının PISA tarzı soruları sınıflandırmada sontest puanlarına ilişkin tanımlayıcı istatistikler	85
Tablo 22 Türkçe öğretmeni adaylarının PISA tarzı soruları sınıflandırmada sontest puanlarının kategorilere dağılımı	86
Tablo 23 Türkçe öğretmeni adaylarının öntest ve sontestte PISA tarzı soruları sınıflandırma puanları arasındaki farka ilişkin tanımlayıcı istatistikler	87
Tablo 24 Türkçe öğretmeni adaylarının öntest ve sontestte PISA tarzı soruları sınıflandırma puanları arasındaki farka ilişkin normallik testleri.....	88
Tablo 25 Türkçe öğretmeni adaylarının PISA tarzı soruları sınıflandırmada öntest ve sontest puanlarına ilişkin ilişkili örneklem için t-testi sonuçları.....	89
Tablo 26 Türkçe öğretmeni adaylarının eğitimin süresine ilişkin görüşleri	94
Tablo 27 Türkçe öğretmeni adaylarının eğitimin içeriğine ilişkin görüşleri	96
Tablo 28 Türkçe öğretmeni adaylarının eğitimin yöntemine ilişkin görüşleri.....	97

Tablo 29 Türkçe öğretmeni adaylarının eğitimin kendilerine olan faydasına ilişkin görüşleri	99
Tablo 30 Türkçe öğretmeni adaylarının eğitimin öğretmenlikteki faydasına ilişkin görüşleri	101
Tablo 31 Türkçe öğretmeni adaylarının bir Türkçe öğretmenin PISA tarzı soru hazırlayabilmesinin gerekliliğine ilişkin görüşleri	103
Tablo 32 Türkçe öğretmeni adaylarının eğitimde en çok hoşlarına giden konu ve uygulamalara ilişkin görüşleri	105
Tablo 33 Türkçe öğretmeni adaylarının eğitimde öğrendikleri en önemli bilgi ve becerilere ilişkin görüşleri.....	108
Tablo 34 Türkçe öğretmeni adaylarının eğitim sürecinde zorlandıkları durumlara ilişkin görüşleri.....	110
Tablo 35 Türkçe öğretmeni adaylarının eğitimin zayıf yönlerine ilişkin görüşleri	113
Tablo 36 Türkçe öğretmeni adaylarının eğitim almadan önce PISA hakkındaki bilgileri.....	117
Tablo 37 PISA hakkında bilgi sahibi olduğunu belirten Türkçe öğretmeni adaylarının eğitim almadan önce PISA tarzı soru hazırlama ve sınıflandırma yeterliklerine ilişkin görüşleri....	117
Tablo 38 Türkçe öğretmeni adaylarının eğitim aldıktan sonra PISA hakkındaki genel bilgi düzeylerine ilişkin görüşleri	118
Tablo 39 Türkçe öğretmeni adaylarının eğitim aldıktan sonra PISA okuma okuryazarlığı hakkındaki bilgi düzeylerine ilişkin görüşleri	119
Tablo 40 Türkçe öğretmeni adaylarının eğitimden sonra PISA sorularını PISA okuma okuryazarlığı değerlendirme çerçevesine göre sınıflandırma yeterliklerine ilişkin görüşleri.	121
Tablo 41 Türkçe öğretmeni adaylarının eğitimden sonra PISA tarzı soru hazırlama yeterliklerine ilişkin görüşleri	123

Şekiller Listesi

Şekil 1 Yeni öğrenme ortamları için bir müfredat modeli	19
Şekil 2 Yıllara göre ağırlıklı alanlar	35
Şekil 3 Okuma okuryazarlığının etki kaynakları.....	38
Şekil 4 Araştırmanın veri toplama ve çözümleme aşamaları	57
Şekil 5 Tek grup öntest-sontest deseninin uygulanma süreci	58
Şekil 6 Türkçe öğretmeni adaylarının öntestte ve sontestte hazırladığı PISA tarzı soru sayıları arasındaki farkın dağılımı.....	76
Şekil 7 Türkçe öğretmeni adaylarının öntestte ve sontestte hazırladığı üst düzey PISA tarzı soru sayıları arasındaki farkın dağılımı	81
Şekil 8 Türkçe öğretmeni adaylarının PISA tarzı soruları sınıflandırmada öntest ve sontest puanları arasındaki farkın dağılımı	88

1. Bölüm

Giriş

Hayatın her alanında üretim ve tüketimin hiç olmadığı kadar hızlı gerçekleşmesi var olan bilgiyi sürekli yenilemekte ve dünyanın bilgisini günümüzde geçersiz kılmaktadır. Bilgi üretiminin önceki yüzyıllara göre çok daha fazla olması sebebiyle ‘bilgi çağı’ olarak adlandırılan 21. yüzyılda, gelecekte muhtemelen geçersiz olacak bugünün bilgisini edinmek de önemini yitirmiştir. Önemli olan bu bilgi yığını arasından doğru bilgiye erişebilmek ve bunu işleyebilmektir.

Bilginin kendisinde olduğu gibi, sunulduğu ortamda da değişim yaşanmıştır. Günlük hayatın parçası hâline gelen elektronik cihazlar sayesinde, paragraflardan oluşan, alışlagelmiş basılı metinlerden daha çok, farklı bileşenlerin bir arada sunulduğu dijital ortamlardaki metinlerle karşılaşmaktadır. Bu, metnin yalnızca kâğıt yerine ekrandan okunması şeklinde bir değişim değil, yapısının ve sınırlılıklarının farklılaştığı, yeni bilgi ve becerilerin gerektiği bir yeniliktir. Artık tek bir metin üzerinde anlam kurmak yetmemekte, dijital ortamda bilgiye erişmek için bile metinler arası geçişler yapabilmeyi sağlayan dijital okuryazarlık gibi geleneksel olmayan okuryazarlıklara ve farklı bilişsel becerilere ihtiyaç duyulmaktadır.

Yeni beceri ve okuryazarlıkların tanımlanması ile metin yapılarının farklılaşması, bunların sonucunda okumanın kapsamının genişlemesi şüphesiz en çok Türkçe eğitimi alanını ilgilendirmektedir. Okumayla ilintili olan bu beceri ve okuryazarlıkların kazandırılması Türkçe dersinde metinler üzerinden yapılmakta, metinleri anlamlandırmada ise sorulardan faydalanılmaktadır. Bu noktada, değişen metin yapısı ve çağın gerektirdiği beceriler doğrultusunda öğrenciye sunulan metinlerde ve sorulan sorularda yeni bir yaklaşım benimsenmelidir.

1.1. Problem Durumu

İçinde bulunduğumuz çağın gereklilikleri ve günümüz bilgi toplumunun ihtiyaç ve beklentileri birçok alanda olduğu gibi eğitim alanında da yeniliklere sebep olmuştur.

Geçmişten gelen bilgi ve tecrübeleri aktarmak yerine öğrenciyi kendi geleceğine hazırlamak önem kazanmış (Schleicher, 2019a); karşısına çıkan farklı alanlardaki bilgileri anlayan, bunlar üzerinde eleştirel bir şekilde düşünen, bunları değerlendiren ve kendi yaşamında kullanabilen üretken bireyler yetiştirilmesi amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın, salt bilgi aktaran bir yapıdan ziyade beceri ve okuryazarlık kazanımını ön plana çıkaracak şekilde üst bilişsel becerilerin kullanımına yönlendiren, anlamlı ve kalıcı öğrenmeyi sağlayan ve günlük hayatla bütünleşik bir nitelikte hazırlanması hedeflenmiştir (MEB, 2018).

Pek çok beceri, Türkçe dersinde özellikle okuma eğitimi sırasında, metinler ve bu metinler üzerinde anlam kurmada en etkili yöntemlerden biri olan sorular yoluyla kazandırılmaktadır. Öğrencilerin hayat boyu kullanacakları eleştirel ve yaratıcı düşünme, problem çözme, karar verme gibi üst düzey becerilerini geliştirmesini sağlayan sorular geçmişten günümüze öğretim ortamlarında önemini yitirmeden kullanılmaktadır. Soruların, bu işlevlerini yerine getirebilmesinde nitelikli olmaları önemlidir. “Nitelikli” ifadesiyle kastedilen, karmaşık zihinsel süreçleri harekete geçirmeye ve üst düzey düşünme becerilerini kullanmaya yönlendiren; eski ve yeni bilgileri birleştirmeyi, diğer disiplinlerle ve günlük yaşamla ilişkilendirmeyi gerektiren ve gerçek hayata ait durumların ve materyallerin kullanıldığı öncüllere dayalı sorulardır (MEB, 2018). Burada karşımıza çıkan iki önemli husus soruların ve öncüllerinin yaşam temelli ve beceri temelli olması gerektiğidir. Ancak Türkçe dersi kazanımlarından ders kitaplarındaki metinlere, metin altı sorulardan öğretmen sorularına öğretim ortamının farklı bileşenlerinin incelendiği araştırmalar sorularla ilgili bazı eksikliklerin olduğunu göstermektedir.

2018 yılı Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın incelendiği araştırmalarda üst düzey becerilere ve okuryazarlıklara programda yeterince yer verilmediği ya da bunların kazanımlara, ders kitaplarındaki metinlere ve etkinliklere yeteri kadar yansıtılmadığı görülmüştür (Bal, 2018; Deniz, Tarakcı, & Karagöl, 2019; Gültekin, 2019; Kurudayıoğlu & Soysal, 2019). Ayrıca becerilerin, öğrencinin günlük hayatta karşısına çıkan metinler üzerinden kazandırılması açısından ilk kez 2018 programında bashedilen afiş, blog, broşür, diyagram, grafik, harita, kroki, kullanım kılavuzu, liste, sosyal medya mesajı ve tablo gibi türlere ders kitaplarında hiç yer verilmemiştir (Konuk, 2018). Okuryazarlık kavramı içine alınabilecek bu ve benzeri metin türlerinin (Konuk, 2018) ders kitaplarında olmayışının, öğrencilerin okul dışında karşılaştığı metinlere hâkim olmasında ve bunları anlayıp değerlendirmesinde bir eksiklik oluşturacağı düşünülmektedir. Ders kitaplarındaki metne dayalı soruların ise büyük ölçüde hatırlama, anlama gibi alt düzey bilişsel becerilere hitap etmesi ve karmaşık becerileri gerektiren üst düzey soruların yok denecek kadar az olması (Benzer, 2019; Çeliktürk Sezgin & Gedikoğlu Özilhan, 2019; Eroğlu, 2019; Sallabaş & Yılmaz, 2020) öğrencilerin sorular yoluyla üst düzey becerileri ve okuryazarlıkları kazanması önünde engel oluşturmaktadır.

Öğrencilerin anlama ve yorumlama becerilerinin yanında üst düzey düşünme becerilerini geliştirici öğrenme ortamları oluşturmakla sorumlu olan Türkçe öğretmenlerinin (Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü [ÖYGM], 2017a), ders kitaplarındaki bu açığı kapatabilmeleri için derste nitelikli sorular sorması gerekmektedir. Ancak araştırmalar Türkçe öğretmenlerinin genellikle ders kitabına bağlı kaldığını; hem ders işleme sürecinde hem de ölçme ve değerlendirme aşamasında üst düzey düşünme becerilerine yönelik, beceri temelli sorular hazırlamada başarısız olduğunu ve basit zihinsel işlemler gerektiren, düşük düzeyli becerilere hitap eden sorular sormaya eğilimli olduğunu göstermiştir (Aktaş, 2017; Arap, 2015; Ateş, Güray, Döğmeci, & Gürsoy, 2016; Bekaroğlu, 2007; Erden,

2020; Eyüp, 2012; Geçer, 2004; Göçer, 2005; Güfta & Zeki, 2008; Karatay & Atilla, 2019; Kavruk & Çeçen, 2013; Özen, 2020; Ülger, 2003).

Öğrencilerin hayat boyu kullanacakları beceri ve okuryazarlıkları kazanmalarında engel sayılabilecek diğer bir husus ulusal sınavlardaki soruların niteliğidir. Öğrenciler liseye geçiş için ortaokul sürecinde birkaç sene boyunca tek bir sınava hazırlanmaktadır. Pek çok kez sınav sisteminin adı değiştirilse de (OKS, SBS, TEOG, LGS) soru tipi (çoktan seçmeli), kullanılan metin türü (düz yazı metinleri, şiirlerden alınmış parçalar vb.) konu alanları (sözcükte anlam, cümlede anlam, anlatım bozuklukları vb.) ve ölçülen beceriler (tanıma, hatırlama, yorumlama vb.) aynı kalmıştır. Bu soruların, bilişsel beceri düzeylerine dağılımında alt düzey beceriler lehinde bir dengesizlik olması ve üst düzey düşünme becerilerini kullanmayı gerektiren çok az soru olması (Aşıcı, Baysal, & Şahenk Erkan, 2012; Batur, Ulutaş, & Beyret, 2019; Demiral & Menşan, 2017; Savran, 2004; Tuzlukaya, 2019) öğrencileri ezbere iterek beceri ve okuryazarlık kazanımından uzaklaştırmaktadır.

Öğretim programı, ders kitapları, ulusal sınavlar ve öğretmen uygulamalarındaki bu eksiklikler öğrencilerin çağın gerektirdiği beceri ve okuryazarlıkları kazanamadan ortaokuldan mezun olmalarına sebep olmaktadır. Nitekim bunun sonuçları öğrencilerin okuma okuryazarlıklarının¹ ölçüldüğü Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı (PISA- Programme for International Student Assessment) kapsamında uygulanan test sonuçlarında görülmektedir. Türkiye'nin 2003 yılından 2018 yılına kadar katıldığı PISA uygulamasının her birinde katılımcı öğrencilerin neredeyse tamamı ortaokuldan mezun olduğu hâlde², okumada ancak asgari düzeydeki becerileri³ kullanabilmiş, önemli bir oranı bu düzeye dahi çıkamamış, sadece çok az bir kısmı üst düzey beceriler sergileyebilmiştir. Üstelik bugün asgari düzey

¹ PISA'da "okuma bilgi, beceri ve stratejilerine sahip olunması ve bunların günlük yaşamda kullanılabilmesi" olarak ifade edilen ve okuma becerisinden daha kapsamlı bir beceriyi tanımlamak için kullanılan kavram.

² 2018 yılındaki PISA uygulamasında Türkiye'den katılan öğrencilerin %99,3'ü lisede öğrenim görmekteydi.

³ Asgari düzeydeki beceri ve okuryazarlıklar, okuma okuryazarlığı yeterlik düzeylerinin anlatıldığı "2.3. PISA" başlığı altında açıklanmıştır.

olarak belirtilen becerilerin gelecekte yeterli olmayacağı tahmin edildiğinden (OECD, 2019a) gelecekte Türkiye’deki yetişkin bireylerin okuduğunu anlamada, bunlar üzerinde üst düzey düşünmede ve bunları kendi yaşamında kullanabilmede yetersiz kalacağı öngörülebilir.

PISA’daki bu başarısızlığın pek çok sebebi olsa da bunlardan biri öğrencilerin PISA’da yer alan metinlere aşina olmaması ve eğitim hayatları boyunca karşılaştıkları soruların PISA mantığından çok uzak olmasıdır (Konuk, 2018; Ören, Konuk, Sefer, & Sarıtaş, 2017; Şimşek, Tuncer, & Dikmen, 2018; Yıldız, Ünal, Bayrakçı, & Polat, 2019). PISA testinde basit ya da karmaşık yapılarda, gerçek yaşam sorunlarının ele alındığı ve öğrencinin günlük hayatının farklı alanlarında karşısına çıkan türde metinler yer almaktadır. Bu metinlere ilişkin sorulan sorular ise öğrencinin farklı bilişsel süreçlerini ve üst düzey düşünme becerilerini kullanarak metindeki bilgiyi kendi yaşamındaki bilgisiyle birleştirmesini, bahsedilen sorunu çözmesini ve çözümünü açıklamasını gerektiren yaşam temelli ve beceri temelli sorulardır. Bu soruları başarılı bir şekilde cevaplayıp PISA testinden yüksek puan alan ülkelere bakıldığında öğretim ortamlarında PISA’daki gibi üst düzey düşünme becerilerine yönelik, yaşam temelli sorular kullandıkları görülmektedir (Gürbüz, 2019). Bu bağlamda öğrencilerin okuma okuryazarlığı düzeylerinin arttığının bir göstergesi olarak PISA’da başarılı olabilmek için Türkçe derslerinde “PISA tarzı⁴” soru kullanımı önerilebilir.

Gelişmeler geriden takip edilse de Türkiye’de liseye geçiş için uygulamaya konan en son sistem olan Liselere Geçiş Sistemi’nde (LGS), 2019 yılından itibaren günlük hayattan alınan öncüllere dayalı ve beceri temelli sorular sorulmaya başlanmıştır. Ayrıca her ay MEB Ölçme, Değerlendirme ve Sınav Hizmetleri Genel Müdürlüğü örnek beceri temelli sorular yayımlamaktadır. Bunlar sözel mantık, görsel yorumlama, çıkarımda bulunma, grafik okuma gibi ezbere dayalı olmayan sorulardır. Bu sorular, PISA mantığını tam olarak yansıtmamakta

⁴ Tezin bundan sonraki kısımlarında “farklı zihinsel süreçleri harekete geçirmeye ve üst düzey düşünme becerilerini kullanmaya yönlendiren, günlük hayatla ilişkilendirmeyi gerektiren ve gerçek hayata ait durumların ve materyallerin kullanıldığı öncüllere dayalı sorular” için “PISA tarzı” ifadesi kullanılacaktır.

ancak günlük yaşamdan konuları içeren metinlerden oluşmakta ve farklı beceri ve okuryazarlıkları gerektirmektedir. LGS’de sorulan sorular üst düzey becerileri ölçmede yetersiz kalsa da (Batur vd., 2019) ulusal bir sınavda PISA tarzına benzer sorulara yer verilmesi umut vericidir. Bunun bir farkındalık ve geçiş dönemi olduğu düşünülürse gelecekte PISA mantığına çok daha yakın, farklı becerilere ve okuryazarlık türlerine hitap eden ve üst düzey becerileri kullanmayı gerektiren sorularla karşılaşılacağı söylenebilir.

Bütün bu bilgilerden yola çıkılarak, Türkçe Dersi Öğretim Programı’nda (MEB, 2018) belirtildiği gibi basılı materyaller ile çoklu medya kaynaklarındaki bilgiyi yorumlayan, sorgulayan, hayatta işlevsel olarak kullanan, üst düzey düşünme becerilerine sahip bireyler yetiştirmek ve okuryazarlık çeşitlerini artırmak (çoklu okuryazarlık) için PISA tarzı soruların ders ortamına taşınarak öğrenme sürecine dâhil edilmesinin faydalı olacağı söylenebilir. Nitekim Özaslan (2019), yaptığı araştırmada PISA tarzı metin ve sorular kullanılarak gerçekleştirilen okuma eğitiminin, ortaokul öğrencilerinin okuduğunu anlama becerilerini artırdığı bulgusuna ulaşmıştır. Bu noktada öğretim ortamının düzenleyicisi ve sınıf içi etkinliklerin uygulayıcısı olarak Türkçe öğretmenlerine önemli görevler düşmektedir. Öğretmenlerin çağa uygun şekilde, gerçek yaşam sorunlarının ele alındığı ve üst düzey beceri kullanımına yönlendiren PISA tarzı soruların önemini fark etmeleri, bunları oluşturabilmeleri ve derste kullanmaları gerekmektedir. Bu gereklilik pek çok araştırmacı tarafından ifade edilmiş ve Türkçe öğretmenlerinin nitelikli soru sormalarını sağlayacak hizmet içi ya da hizmet öncesi eğitime ihtiyaç duyulduğu dile getirilmiştir (Akyol, Yıldırım, Ateş, & Çetinkaya, 2013; Arap, 2015; Ateş vd., 2016).

Yapılan araştırmalar soru sormaya yönelik bir eğitim verildiğinde öğretmen ve öğretmen adaylarının soru sorma becerilerinin olumlu yönde etkilendiğini, yaşam temelli sorular oluşturabildiğini, alt düzey bilişsel süreçlere hitap eden soru kullanmalarının azaldığını ve üst düzey soru sormalarının sağlanabildiğini göstermektedir (Ar, 2019; Aslan,

2011; Bay, 2011; Bay & Alisinanoğlu, 2012; Büyükalan Filiz, 2002; Büyükalan Filiz, 2009; Cotton, 1988; Cumhuriyet, 2016; Gürbüz, 2014). Ayrıca öğretmenlere, soru sorma becerisini geliştirmek için hizmet içi eğitim veya daha iyi hizmet öncesi bir eğitim verilmesi ile öğrencilerin derse katılımları ve üst düzey öğrenme kazanımları elde etmeleri arasında pozitif bir ilişki olduğu görülmüştür (Cotton, 1988). Bu sebeple soru sorma becerilerini geliştirmeye yönelik bir eğitimin Türkçe öğretmeni adaylarının soru kalitelerini artıracak olduğu düşünülmektedir. Alanyazında belirlenen bu ihtiyaç doğrultusunda Türkçe öğretmeni adaylarının, okuma okuryazarlığına yönelik PISA tarzı soru sorabilmelerini sağlayacak bir eğitimin ortaya konması, araştırmanın problemi olarak belirlenmiştir.

1.2. Araştırma Soruları

Problemle ilgili cevapların arandığı araştırma soruları şunlardır:

1. Okuma okuryazarlığına yönelik soru sorma eğitimi Türkçe öğretmeni adaylarının PISA tarzı soru hazırlamaları üzerinde etkili midir?

1.1. Türkçe öğretmeni adaylarının öntestte hazırladığı PISA tarzı soru sayısı nedir?

1.2. Türkçe öğretmeni adaylarının sontestte hazırladığı PISA tarzı soru sayısı nedir?

1.3. Türkçe öğretmeni adaylarının öntest ve sontestte hazırladığı PISA tarzı soru sayıları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

1.4. Türkçe öğretmeni adaylarının öntestte hazırladığı PISA tarzı soruların, okuma okuryazarlığı yeterlik düzeylerine dağılımı nedir?

1.5. Türkçe öğretmeni adaylarının sontestte hazırladığı PISA tarzı soruların, okuma okuryazarlığı yeterlik düzeylerine dağılımı nedir?

1.6. Türkçe öğretmeni adaylarının öntest ve sontestte hazırladığı üst düzey yeterliklere yönelik PISA tarzı soru sayıları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

2. Okuma okuryazarlığına yönelik soru sorma eğitimi Türkçe öğretmeni adaylarının PISA tarzı soruları PISA okuma okuryazarlığı değerlendirme çerçevesine göre sınıflandırmaları üzerinde etkili midir?

2.1. Türkçe öğretmeni adaylarının PISA tarzı soruları PISA okuma okuryazarlığı değerlendirme çerçevesine göre sınıflandırmada öntest puanları nedir?

2.2. Türkçe öğretmeni adaylarının PISA tarzı soruları PISA okuma okuryazarlığı değerlendirme çerçevesine göre sınıflandırmada sontest puanları nedir?

2.3. Türkçe öğretmeni adaylarının PISA tarzı soruları PISA okuma okuryazarlığı değerlendirme çerçevesine göre sınıflandırmalarına ilişkin öntest ile sontest puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

3. Türkçe öğretmeni adaylarının öntestte ve sontestte hazırladığı soruların görünümleri nasıldır?

4. Türkçe öğretmeni adaylarının, okuma okuryazarlığına yönelik soru sorma eğitimi hakkındaki görüşleri nelerdir?

5. Türkçe öğretmeni adaylarının, okuma okuryazarlığına yönelik soru sorma eğitimi sürecindeki gelişimleri hakkındaki görüşleri nelerdir?

1.3. Araştırmanın Amacı

Araştırmanın amacı okuma okuryazarlığına yönelik PISA tarzı soru sorma eğitiminin Türkçe öğretmeni adaylarının PISA tarzı soru hazırlamalarına etkisini sınamaktır. Bu eğitimle Türkçe öğretmeni adaylarının PISA okuma okuryazarlığı değerlendirme çerçevesini tanımaları, metin ve soru yapılarını kavramaları, bunlara aşinalık kazanmaları ve bu tarz sorular sorabilmeleri amaçlanmıştır. Nihai amaç ise geleceğin Türkçe öğretmenleri olacak öğretmen adaylarının, okuma okuryazarlığı yüksek öğrenciler yetiştirmelerinde yardımcı olacak, nitelikli sorular sormalarını sağlamaktır.

Bu eğitimin içeriğinin hazırlanmasında PISA'daki sınıflandırmanın temel alınmasının sebebi PISA'da, son gelişmeler ışığında okuma okuryazarlığının tanımıyla beraber metin ve soru yapılarının sürekli güncellenerek çağın gerektirdiği beceri ve okuryazarlıkları ölçebilen sorular sorulmasıdır. PISA'da, büyük ölçüde kabul görmüş olan Bloom taksonomisine benzer bir bilişsel süreç sınıflandırması oluşturulmuştur. Ancak PISA'da, her bilişsel süreç için farklı düzeylerde yeterlikler tanımlanması, oluşturulan okuma okuryazarlığı çerçevesini diğer soru sınıflandırmalarından ayıran önemli bir özelliktir. Örneğin değerlendirme sürecine yönelik bir PISA sorusu 2. düzeydeki basit okuma becerilerini ya da 6. düzeydeki karmaşık becerileri gerektirebilir. Bu, soruların bilişsel olarak sınıflandırılmasında daha detaylı bir yaklaşımdır. PISA'yı diğer soru sınıflandırmalarından ayıran diğer bir özelliği soru sorulan ilgili metinlerin de detaylı bir sınıflandırmasının yapılması ve öğrencilerin okuryazarlık düzeylerinin hem metin hem de soru üzerindeki becerilerine göre belirlenmesidir. Ayrıca PISA soruları günümüzde önemi sıkça vurgulanan yaşam temelli olma özelliği taşımaktadır. Bu sebeple PISA çerçevesinin rehberliğinde bir eğitim verilmesi uygun görülmüştür. Buradaki esas amaç PISA'da başarı elde etmek ve ülke sıralamasında öne geçmek için PISA taklidi sorular sorulmasını sağlamak değil, geleceğin Türkçe öğretmenlerinin, PISA sorularının mantığını kavramalarını ve nitelikli sorular sorabilmelerini sağlamaktır.

1.4. Araştırmanın Önemi

PISA, uluslararası düzeyde kabul görmekte ve PISA'yı düzenleyen kuruluşa (Ekonomik İşbirliği ve Kalkınma Örgütü-OECD) üye olmayan ülkeler tarafından bile ilgiyle takip edilmektedir. PISA, katılımcı öğrencilerinin performansına göre ülkelerdeki eğitim sisteminin güçlü ve zayıf yönlerini ortaya koyarak öğrencilerin gelecekte nasıl bir mesleki kariyere sahip olacağı hakkında öngörülerde bulunmaktadır. PISA sonuçlarının geçerliliği, uygulamayı takip eden yıllar boyunca PISA'ya katılan öğrencilerin izlendiği araştırmalarla desteklenmektedir (OECD, n.d.a). Bu da PISA'nın, ölçmeyi amaçladığı beceri ve

okuryazarlıkları isabetli bir şekilde ölçtüğünü göstermektedir. Öyle ki ülkeler PISA sonuçlarıyla oluşturulan raporlara göre eğitim sistemlerinde çeşitli düzenlemeler yapmaktadır (Aşıcı, Baysal, Şahenk Erkan, Apak Tezcan, & Aydemir, 2019). Bu açıdan PISA, üzerinde çalışılmaya değer bir konudur.

Alanyazında PISA'nın okuma okuryazarlığı alanının konu edildiği pek çok araştırma yapılmıştır. Bu araştırmaların birçoğu Türk öğrencilerin PISA'daki okuma okuryazarlığı başarısını çeşitli değişkenler açısından incelemeye yöneliktir (bkz. Bahadır, 2012; Erdoğan, 2018; Özer Özkan & Doğan, 2013; Şengül, 2011). Sık çalışılan diğer bir konu Türk eğitim sistemine ait bazı unsurların (Türkçe dersi, Türkçe ders kitapları, Türkçe dersi öğretim programları, okuma becerileri dersi, ulusal sınavlardaki Türkçe soruları) PISA okuma okuryazarlığı değerlendirme çerçevesine göre incelenmesidir (bkz. Batur & Alevli, 2014; Coşkun, 2013; Demiral & Menşan, 2017; İnce, 2016; İnce & Gözütok, 2017; Tuzlukaya, 2019). Bunların haricinde bir ölçme aracı olarak PISA test maddelerinin incelendiği (bkz. Bağdu Söyler, 2020; Ceyhan, 2019; Yıldırım, 2017) ve PISA öğrenci anketinin temel alındığı çalışmalar (bkz. Arı & Keskin, 2021; Gök, Atalay Kabasakal, & Kelecioğlu, 2014; Özbaşı, 2013;) mevcuttur. Araştırma konularından biri de PISA'da başarılı olan ülkelerin PISA sonuçlarının ya da ana dili eğitim programlarının incelenmesi ve bunların Türkiye'nin PISA sonuçları ya da ana dili eğitim programı ile karşılaştırılmasıdır (bkz. Aslantaş, 2017; Erdoğan & Gök, 2011; Sefer, 2015, Yıldız, 2015). Ayrıca okuma okuryazarlığının, fen ve matematik okuryazarlıklarıyla ilişkisinin incelendiği araştırmalar da bulunmaktadır (bkz. Kaya, 2017; Pala & Sağlam, 2019). PISA okuma okuryazarlığıyla ilgili yapılmış ender çalışmalar ise PISA formatında başarı testinin geliştirildiği (Yıldız vd., 2019), PISA okuma okuryazarlığına yönelik bir kılavuz önerisinin sunulduğu (Aşıcı vd., 2019), düşünen sınıf materyali kullanımının öğrencilerin PISA metinlerini anlamaya etkisinin araştırıldığı (Dolapçioğlu, 2020) ve Türkçe dersinde PISA metin ve sorularının kullanılması ortaokul öğrencilerinin

okuduğunu anlama başarısına etkisinin incelendiği (Özaslan, 2019) araştırmalardır. İlgili araştırmalara bakıldığında öğrencilerin okuma okuryazarlığını artıracak uygulamaya dönük çok az çalışma yapıldığı görülmektedir.

PISA direktörü Andreas Schleicher (2019a), öğretim hedeflerini gerçekleştirmede en büyük etkenin öğretmenler olduğunu ve bir eğitim sisteminin kalitesinin, öğretmen kalitesinden daha fazla olamayacağını belirtmiştir. Bu sebeple öğretmen kalitesini artırmaya yönelik hizmet içi ve hizmet öncesi eğitim çalışmaları önem taşımaktadır. Bu durum Türkçe öğretmeni adaylarının mesleki gelişimini artırmaya yönelik uygulamalı bir araştırma olması sebebiyle bu çalışmayı önemli kılmaktadır.

Diğer taraftan öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının soru sorma becerisini artırmaya yönelik çalışmalar sınıf öğretmenliği (Bayraktar & Yalçın, 2019; Büyükalan Filiz, 2002; Büyükalan Filiz, 2009), okul öncesi öğretmenliği (Bay, 2011; Bay & Alisinanoğlu, 2012), ilköğretim ve ortaöğretim matematik öğretmenliği (Cumhur, 2016; Gürbüz, 2014), fen bilimleri öğretmenliği (Ar, 2019) ve Türk dili ve edebiyatı öğretmenliği (Aslan, 2011) alanlarında yapılmıştır. Türkçe öğretmenlerinin ya da Türkçe öğretmeni adaylarının soru sorma becerisini artırmaya yönelik herhangi bir araştırmaya rastlanmamıştır.

Sonuç olarak bu çalışma PISA okuma okuryazarlığı alanını ele alan az sayıdaki uygulamalı çalışmalardan biri olması, öğretmen eğitime yönelik yapılması, Türkçe eğitimi alanında öğretmen ya da öğretmen adaylarının soru sorma becerisini geliştirmeye yönelik ilk çalışma olması, PISA tarzı soru sormayı sağlayabilecek bir öğretim materyali ortaya koyması açısından önemlidir.

1.5. Araştırmanın Varsayımları

Araştırmada kullanılan form ve testlerin yeterli, güvenilir ve geçerli olduğu; katılımcıların görüşme sorularına samimi cevaplar verdiği ve katılımcıların soru sorma becerilerinin dönem içinde aldığı diğer derslerden etkilenmediği varsayılmıştır.

1.6. Araştırmanın Sınırlılıkları

Araştırmanın çalışma grubu 2019-2020 eğitim-öğretim yılında Bursa Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe Öğretmenliği lisans programında öğrenim gören, Anlama Teknikleri I: Okuma Eğitimi dersini alan 55 Türkçe öğretmeni adayıyla sınırlıdır.

Araştırmanın süresi 2019-2020 eğitim-öğretim yılı güz döneminin 18 Ekim-20 Aralık tarihleri arasındaki 9 hafta ile sınırlıdır.

1.7. Tanımlar

PISA: 15 yaşındaki öğrencilerin okuma, matematik ve fen okuryazarlıklarını ölçmek amacıyla OECD tarafından düzenlenen Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı'dır.

Okuma okuryazarlığı: Kişinin; hedeflerine ulaşmak, bilgi ve potansiyelini geliştirmek ve topluma katılmak için metinleri anlaması, kullanması, değerlendirmesi, yansıtması ve bunlara ilgi duymasıdır (OECD, 2019b).

Okuma okuryazarlığı değerlendirme çerçevesi: PISA'nın, öğrencilerin okuma okuryazarlığını değerlendirmek için metin, soru ve öğrenci yeterliklerini sınıflandırma yoluyla oluşturduğu çerçevedir.

2. Bölüm

Kuramsal Çerçeve

Bu araştırmada okuma okuryazarlığına yönelik PISA tarzı soru sorma eğitiminin Türkçe öğretmeni adaylarının PISA tarzı soru hazırlamalarına etkisini sınanması amaçlanmıştır. Bu bağlamda araştırmanın kuramsal temelleri okuma becerisi, soru sorma ve PISA’ya ait alanyazına dayanmaktadır.

Bu bölümde “okuma becerisi” başlığı altında okuma becerisi tanıtılmış, bu becerinin geliştirilmesinin amacı ve öneminden bahsedilmiş, okuma becerisiyle ilişkili olarak 21. yüzyıl becerileri ve okuryazarlıkları ile üst düzey düşünme becerilerine değinilmiş ve okuma beceresinin kapsamının günümüzde değişen metin yapısıyla beraber nasıl genişlediğinden bahsedilmiştir. “Soru sorma” başlığı altında eğitim-öğretimde, Türkçe eğitiminde ve okuma eğitiminde soru kullanımının amacı, önemi ve faydasından; Türkçe eğitiminde sorulan soruların niteliğinden ve metne dayalı soruların sınıflandırılmasından bahsedilmiştir. “PISA” başlığı altında PISA’nın tanımı yapılarak amacından ve içeriğinden bahsedilmiş, okuma okuryazarlığı ve okuma okuryazarlığı değerlendirme çerçevesi tanıtılmış, PISA metinlerinin ve sorularının yapısı ve mantığı anlatılmış, Türkiye’nin PISA sonuçlarına ve Türkiye’deki ulusal sınavların PISA açısından incelendiği çalışmalara yer verilmiştir.

2.1. Okuma Becerisi

Ana dili eğitiminin amacı dili amacına uygun, açık ve etkili kullanabilmeyi sağlamak; düşünme becerilerini geliştirmek; anlama ve anlatma becerilerindeki hâkimiyeti güçlendirilmektir. Dil becerilerinin ve yeterliliklerinin geliştirilmesi kişisel ve sosyal gelişimin, diğer alanlardaki öğrenmelerin ve mesleki becerileri edinmenin ön şartı olarak kabul edilmektedir (MEB, 2018). Dilin anlama becerileri dinleme ve okuma; anlatma becerileri ise konuşma ve yazmadır. Bu beceriler arasında okuma, bireyin bütün yaşamını etkileyebilecek nitelikte sosyal, kültürel ve bilişsel alanlarda yeterlilik sağladığından (Keskin

& Akyol, 2014) ve daha sonraki yıllarda gerçekleşen öğrenmelerin birçoğu okumaya dayandığından (Bloom, 2016) en önemli dil becerisi olarak görülmektedir (Arı, 2017a; Aytaş, 2005; Kökçü & Demirel, 2017; Yıldız & Okur, 2010).

Akyol (2020), okumayı “ön bilgilerin kullanıldığı, yazar ve okuyucu arasındaki etkileşime dayalı, uygun bir yöntem ve amaç doğrultusunda, uygun bir ortamda gerçekleştirilen anlam kurma süreci” ifadesiyle tanımlamış, anlam kurmayı ise “okuyucunun görsel ve yazılı kaynaklardan öğrendiklerini sentezleyerek yeni bir düşünceye ulaşması” olarak açıklamıştır. Buna göre okuma, var olan bilgi ve deneyimlerden yeni düşünce üretimine uzanan bir süreçtir. Bu süreç fiziksel ve zihinsel boyutlardan oluşmaktadır. Okumanın fiziksel boyutu, metnin görsel ya da kinestetik yolla algılanması ve bunların beyne iletilmesi olarak ifade edilmektedir (Alderson, 2001). Burada bahsedilen metinle yalnızca yazılı unsurlar değil; resim, grafik, harita gibi yazılı olmayan ancak üzerinde anlam kurulan her şey kastedilmektedir (Yılmaz, 2020). Okumanın zihinsel boyutu ise algılanan ve beyne iletilenlerin beyinde yorumlanması ve anlamlandırılmasıdır. Metindeki bilgilerle eski bilgiler arasında ilişki kurularak bilginin yapılandırılmasıyla gerçekleşen anlama sonucunda yeni bir öğrenmeye ulaşılmaktadır (Yılmaz, 2020). Sadoski ve Paivio (2007), okuma sürecine okuyucunun tepkisini dâhil ederek okumanın kod çözme/yeniden kodlama, anlama ve tepki verme boyutlarından oluştuğunu dile getirmektedir. Tepki, eleştirel düzeyde anlama ile örtüşmekte, aynı zamanda duygulanım, değerlendirme ve/veya uygulamayı da içermektedir. Bahsedilen üç boyut sıralı basamaklar hâlinde gerçekleşmemekte, karşılıklı etkileşim içinde bulunmaktadır. Okuma, bahsedildiği gibi birbiriyle ilişkili fiziksel ve bilişsel özellikler içerdiğinden karmaşık bir süreç olarak tanımlanmaktadır (Arı, 2017b).

Okumayla ilk kez ön okuryazarlık aşaması olarak adlandırılan okul öncesi dönemde tanışılrsa da (Pilten & Turan, 2011) böylesine karmaşık bir sürecin sistematik olarak gelişmesi ilköğretim çağında, özellikle Türkçe dersinde mümkün olmaktadır (Okur & Arı, 2013).

Okuma becerisinin geliştirilmesi ve alışkanlığa dönüştürülmesi Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın özel amaçlarından olup bu beceri ile bilgiye ulaşma, yorumlama, ilişki kurma, değerlendirme, eleştirel düşünme, problem çözme gibi bireyin hayat boyu ihtiyacı olacak çeşitli becerilerin geliştirilmesi hedeflenmektedir. Okuma eğitimi temelde Türkçe dersinde verilse de öğrencinin okuma becerisinin geliştirilmesi yalnızca Türkçe dersi başarısını değil; matematik, fen bilimleri, sosyal bilgiler gibi diğer derslerdeki başarılarını da etkilemektedir (Aydın Akay, 2004; Bayat, Şekercioğlu, & Bakır, 2014; Göktaş & Gürbüz Türk, 2012; Yıldız, 2013; Yılmaz, 2011). Bu sebeple okuma becerisi yalnızca ana dili becerisi olarak düşünülmemeli ve akademik başarı için nitelikli bir okuma becerisi gerektiği göz önünde bulundurulmalıdır.

Okumanın temel amacı anlam kurmadır. (Aytaş, 2005; Göçer, 2019; Özdemir & Baş, 2019; Pilten, 2019; Yılmaz, 2020). Ancak anlama gerçekleştiğinde öğrenmeden söz edilebilir (Balcı, 2016). Anlama etkin bir okuyucu için aktif olarak meşgul olunan ve dikkat gerektiren bir süreçtir (Tankersley, 2003). İyi bir okuyucu anlama sürecinde metinde karşılaştığı yeni düşünceleri ve kavramları anlamlandırmak, önemli bilgileri belirlemek, metnin doğruluğunu ve tutarlılığını değerlendirmek, gerçekleri ve fikirleri ayırt etmek, yazarın amacını fark etmek, örtük anlamlara ulaşmak, edindiği bilgileri kullanarak üretim yapmak gibi pek çok işlem için çeşitli bilişsel becerilerini işe koşmaktadır. Dolayısıyla okuduğunu anlama becerisi, bilgi edinmenin bir yolu olmasının yanı sıra bilgiyi kullanarak üretim yapmayı da kapsamaktadır.

Bilgiyi işlevsel olarak kullanmanın önem kazandığı 21. yüzyılda, bilgi ediniminin okulla sınırlı kalmayarak hayat boyu devam etmesi ve bu bilgileri gerektiği yerde kullanabilme yeterliliğine sahip olunabilmesi için iyi bir okuma becerisi gerekmektedir. Yine bu yüzyılda bireylerin hem kendilerini hem de toplumu anlayabilmeleri ve üretken bireyler olabilmeleri için sahip olmaları gereken eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme, problem çözme gibi birçok becerinin gelişiminde okuduğunu anlama becerisi önemli ölçüde etkilidir

(Aloqaili, 2012; Durgun & Önder, 2019; Haggard, 1978; Ulu, Tertemiz, & Peker, 2016). Çeşitli kurum ve kuruluşlar (21. Yüzyıl Öğrenme Ortaklığı [P21], Metiri Grup ve Kuzey Merkez Bölgesel Eğitim Laboratuvarı [NCREL], Ekonomik İşbirliği ve Kalkınma Örgütü [OECD], Uluslararası Eğitimde Teknoloji Topluluğu [ISTE] vb.), günümüz insanının, çağın gerekliliklerini yerine getirebilmesi için sahip olması gereken bu ve benzeri becerileri “21. yüzyıl becerileri” adı altında sıraladıkları çerçeveler hazırlamıştır. Bahsedilen kurum ve kuruluşlar 21. yüzyılda sahip olunması gereken beceriler hakkında fikir birliği sağlayamamaları da özellikle yaratıcı düşünme, eleştirel düşünme ve problem çözme becerileri, hazırlanan birçok çerçevede yer almaktadır (Cansoy, 2018). Bu becerilerin ortaya çıkışı 21. yüzyıldan eski olsa da günümüzde hayatın her alanında yaşanan gelişmeler neticesinde önemi artmıştır (Kurudayıoğlu & Soysal, 2019). Lewis ve Smith (1993) basit zihinsel faaliyetlerden daha karmaşık olan bu becerileri “üst düzey düşünme becerileri” başlığı altında toplamış ve bunu “kişinin belleğinde var olan ya da yeni edindiği bilgileri, bir amaca ulaşmak ya da karmaşık bir duruma olası çözümler üretmek için ilişkilendirmesi ve/veya yeniden düzenlemesi” olarak açıklamıştır. Üst düzey düşünme becerileri bireyin çevresinde olup bitenleri anlamlandırabilmesi, yorumlayabilmesi, değerlendirebilmesi; günlük yaşantısında karşılaşılabilecek sorunlarla başa çıkabilmesi; karar verebilmesi; fikir üretebilmesi; kişisel, sosyal ve kültürel anlamda kendini sürekli geliştiren donanımlı biri hâline gelebilmesi açısından önemlidir. Bu becerilerle okuduğunu anlama becerisinin paralel olarak gelişim gösterdiğini ortaya koyan pek çok araştırmanın bulunması okuma becerisinin önemini bir kez daha göstermektedir.

2.1.1. Dijitalleşen dünyada okuma ve okuryazarlık. Okuma, yalnızca okulda okunan metinleri değil, ders dışında karşılaşılan her türlü metni anlamayı ve değerlendirmeyi kapsamaktadır. Günlük hayatta alışveriş esnasında bir ürünün özelliklerini öğrenmek gibi basit bir işlemde, dünya genelinde yankı uyandıran siyasî bir haberi eleştirel düzeyde

anlamak gibi daha karmaşık meseleler için okuma becerisinin geliştirilmesi gerekmektedir. Özellikle sosyal, kültürel, teknolojik alanlarda yaşanan gelişmelerle birlikte zaman ve mekân kavramının ortadan kalktığı; her an, her yerde iletişim kurabildiğimiz ve her türlü bilgiye anında ulaşabildiğimiz bu çağda, okuyup anlamlandırmamız gereken pek çok bilginin var olması okuma becerisinin önemini artırmıştır.

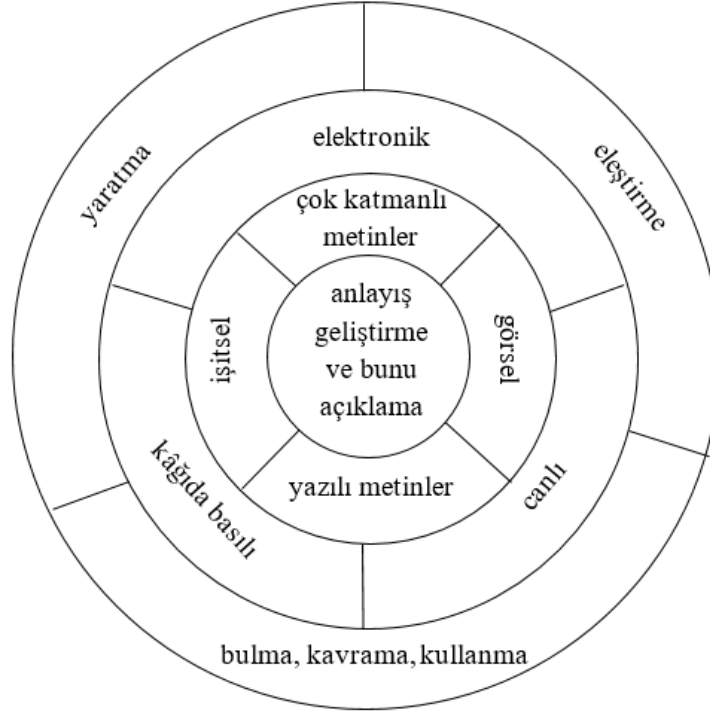
PISA'nın, 2018 yılında öğrencilere uyguladığı anket verilerine göre evlerdeki elektronik cihazların artışıyla birlikte öğrencilerin basılı gazete, dergi ve kitap okumaya ayırdıkları süre azalmış; pratik ihtiyaçlarını karşılamak için internet sitelerindeki haberler, kısa bilgilendirici metinler, çevrimiçi sohbetler ya da pratik bilgiler içeren web siteleri (örn. programlar, etkinlikler, ipuçları, tarifler) gibi çevrimiçi formatlara olan ilgileri artmıştır. Özellikle Türkiye'deki öğrenciler, yine PISA kapsamında benzer bir anketin uygulandığı 2009 yılından 2018'e kadar hem hafta içi hem de hafta sonu internette geçirdikleri zamanı iki katından fazla artırmıştır (OECD, 2019a). Bu da öğrencilerin giderek daha fazla dijital metinlerle muhatap olduğu anlamına gelmektedir. Dijital ortamın basılı metinlerden daha ulaşılabilir olduğu ve öğrencilerin uzun süre internette vakit geçirdiği düşünüldüğünde günümüzde daha fazla metinle karşılaştıkları söylenebilir. Öğrenci, aradığı bilgiyle ilgili karşısına çıkacak binlerce metin arasından amacına uygun, doğru ve güvenilir olanları tespit edebilmelidir. Bu da öğrencinin farklı ortamlarda sunulan farklı biçimlerdeki metinleri okuyup anlayabilen ve değerlendirebilen bir okuyucu olmasını gerektirmektedir.

Metinsel bilgilere erişme aracı baskıdan bilgisayar ekranlarına ve akıllı telefonlara doğru kayarken metin sayısıyla birlikte metinlerin biçim ve içerik çeşitliliği de artmıştır. Durağan ya da dinamik⁵ olmak üzere birden fazla kaynaktan alınarak bir araya getirilen, işitsel ya da görsel unsurlar içeren metinler oluşturulmaya başlanmıştır. Öğrencilerin, önceden yalnızca metindeki bilgiyi bulmaları gerekirken artık arama motorları, menüler, bağlantılar,

⁵ Çeşitli bağlantı ya da köprülerle sayfalar arası geçişi mümkün kılan metinlerdir.

sekmeler ve diğer sayfalara geçme ve kaydırma işlevlerini kullanarak okumaları gereken metinleri de aramaları ve bulmaları gerekmektedir. Okuma günlük yaşam için pratik bir gereklilik olmaya devam etmekte ancak geçmişte olduğundan daha fazla, çoklu kaynaktan alınan bilgilerin çözümlenmesi, bir araya getirilmesi ve yorumlanması gibi karmaşık bilgi işleme stratejilerinin kullanımını gerektirmektedir. Çoklu kaynaklı metinlerin okunması, anlamlandırılması ve değerlendirilmesi okumanın günlük süreçleri hâline gelmiştir. Bu nedenle okuma artık sadece okulun ilk yıllarında edinilen, yazılı metinleri basit düzeyde anlamayı sağlayan bir yetenek olarak düşünülmemekte, bunun yerine bireylerin akranları ve toplumla etkileşim yoluyla çeşitli bağlamlarda, yaşamları boyunca geliştirdikleri genişleyen bilgi, beceri ve stratejiler kümesi olarak görülmektedir (OECD, 2016; OECD, 2019a; OECD, 2019b).

Downes ve Zammit (2001) metinlerin doğasındaki değişimden ve yeni türdeki metinlerin baskın oluşundan dolayı eğitim ortamında yalnızca basılı metin kullanımının yetersiz olduğunu belirtmiştir. Ancak öğrencilerin farklı biçim ve farklı ortamlardaki metinlerle çalışıp video, web sayfası ya da hiper metin gibi multimedya metinleri oluşturması gerekirken okullarda yalnızca yazılı metinlerin kullanıldığından, bir üretim yapılacaksa öğrencilerin kâğıt ve kartonlarla çalıştığından bahsetmişlerdir. Tespit ettikleri bu soruna yönelik, hem yeni hem de geleneksel öğrenme ortamları için bir model önerisinde bulunmuşlardır.



Şekil 1. Yeni öğrenme ortamları için bir müfredat modeli (Downes & Zammit, 2001, s.122)

Şekil 1’de yer alan çerçeve öğrencilerin, küresel ve dijital dünyaları hakkında bilgi edinmek ve bunlarla etkileşim kurmak için kullanmaları gereken geleneksel ve yeni metin boyutlarını ele almaktadır. Şekildeki iç çember, sunulduğu ortam ve biçim ne olursa olsun metinden bir anlayış geliştirmek ve bunu açıklamak anlamına gelmektedir. İkinci çember görsel, işitsel ve yazılı unsurları ya da bunların birkaçını içeren çok katmanlı biçimdeki metinleri; üçüncü çember elektronik, basılı ya da canlı (söylev ya da dramatik gösteri vb.) ortamda sunulan metinleri temsil etmektedir. Dış çember ise metinleri işlerken bulma, kavrama, kullanma; eleştirme; yaratma süreçlerine işaret eder. Bu çerçevede amaç farklı ortamlarda “okuryazar” olabilen ve bu becerilerini yeni öğrenme ortamlarında uygulayabilen çoklu okuryazarlık becerisine sahip bireyler yetiştirmektir (Downes & Zammit, 2001).

Okuma ve yazmayı bilen anlamında kullanılan geleneksel okur-yazar kavramından farklı olarak okuryazarlık; çeşitli disiplinlerde ve bağlamlarda görsel, işitsel ve dijital materyalleri kullanarak kavramları, duyguları, olguları ve fikirleri hem sözlü hem de yazılı olarak tanımlama, anlama, ifade etme, oluşturma ve yorumlama becerisidir (European

Commission, 2019). Kellner (2001) okuryazarlığı, toplum tarafından inşa edilen iletişim biçimleri ve simgelerini etkili bir biçimde kullanma yeterliliği olarak tanımlamaktadır. Bu tanım medya okuryazarlığı, dijital okuryazarlık, görsel okuryazarlık gibi çeşitli okuryazarlık türlerinin toplumun oluşturduğunu, beklentilerin ve ihtiyaçların değişmesiyle yeni okuryazarlık türlerinin de ortaya çıkacağını ifade etmekte, dolayısıyla okuryazarlık kavramını çağın gerektirdiği bir beceri olarak karşımıza çıkarmaktadır (Kurudayıoğlu & Tüzel, 2010). Örneğin medya çağı olarak adlandırılabilir günümüzde medya ortamlarındaki içeriğe erişme, bu içerikleri çözümü ve değerlendirme gereksinimi medya okuryazarlığı olarak adlandırılan beceriyi ortaya çıkarmıştır. Bunun gibi farklı alanlardaki ve ortamlardaki bilgiye erişme, anlama ve kullanma becerileri için dijital okuryazarlık, görsel okuryazarlık, bilgi okuryazarlığı gibi çeşitli okuryazarlık türleri tanımlanmıştır. Özellikle dijitalleşen dünyada artan metin çeşitleri yeni bilişsel stratejiler gerektirmekte ve bireylere daha fazla okuryazar olma sorumluluğu vermektedir (OECD, 2019b). Bunlar karmaşık becerilerdir ancak öğrenciler, geleceğin yüksek teknolojili dünyasına hazırlanabilmek için ortaokulu tamamladıklarında medya ve internet gibi kaynaklardan gelen verileri anlamak ve bunların güvenilirliğini değerlendirmek için üst düzey becerilerini kullanabilir, verileri işleyerek yeni düşünceler üretebilir ve düşüncelerini destekleyebilir hâle gelmelidir (Tankersley, 2003). Bugün bile, günlük yaşamın parçası hâline gelen medya ve interneti anlama, yorumlama ve kullanma ihtiyacından doğan medya okuryazarlığı ve görsel okuryazarlık gibi türlerin bazı ülkelerin ana dili derslerine eklendiği ve öğretim programlarının güncellendiği görülmektedir (Arı & Soylu, 2020; Aşıcı vd., 2019; Kurudayıoğlu & Tüzel, 2010).

Sosyal, kültürel ve teknolojik alanlardaki değişime ayak uyduran PISA, okumanın ve metinlerin doğasındaki değişimi; bilgi, beceri ve okuryazarlıkların artan önemini göz önünde bulundurarak okuma becerisine olan yaklaşımını ve değerlendirme sürecinde kullanılan metinlerin boyutlarını sürekli olarak güncellemektedir. Metinler tek bir sayfadaki paragraflar

hâlinde sunulmanın yanında dijital dünyanın gerekliliklerine uygun olarak bilgisayar ortamında, çoklu sekmeler hâlinde, öğrencilerin dijital okuryazarlıklarını kullanmalarını gerektiren biçimlerde sunulmaktadır. Bu metinlerin önemli bir özelliği de gerçek yaşamdan konuların ele alındığı “yaşam temelli metinler” olmalarıdır. Bu nitelikleri taşıyan metinler öğretim ortamlarında kullanılırsa öğrencilerin hayatın içinde olan ve her türlü ortamdaki bilgiyi anlamaya ihtiyaç duyan, araştıran, anlayan, yorumlayan ve üreten bireyler hâline gelmesi için gerekli olan, medya çağının okuryazarlık becerileri kazandırılabilir (Arı & Soylu, 2020).

2.2. Soru Sorma

Thomas Hobbes, “Gördüğü olayların sebeplerini araştırmak insanoğlunun doğasına özgüdür. Bazıları çok araştırır, bazıları daha az; ama herkes kendi iyi ya da kötü kaderinin sebeplerini araştırarak kadar meraklıdır.” diyerek insanların her durumda sorgulayan varlıklar olduğundan bahsetmiştir (Cevizci, 2017). Varoluşundan kaynaklanan merak duygusu insanı konuşmaya başladığı andan itibaren iletişim kurmak, çevreyi keşfetmek ve hayatı anlamlandırmak için soru sormaya yöneltmektedir. Sorular zihinsel faaliyetleri harekete geçirerek, insanı diğer canlılardan ayıran düşünme becerisini etkin hâle getirir (Özden, 2014). Buna göre, düşünebilmek için soru sormak gerekmektedir. Öyle ki Dewey soru sormanın, düşünmenin temeli olduğunu dile getirmiştir (Turnbull, 2008). Düşünme; sorgulama, inceleme veya derinlemesine araştırma yoluyla yeni bir şey bulmayı veya bilinenleri farklı bir açıdan görmeyi sağlar (Dewey, 1933). Düşünme gerçekleştiğinde ise öğrenme meydana gelir (Bay, 2011).

Sorular, Sokrates’ten beri ve muhtemelen daha önceleri öğrencileri düşünmeye teşvik etmek amacıyla öğretmenler tarafından kullanılmaktadır (Wood & Anderson, 2001). Sokrates bilginin, insan zihninde zaten var olduğunu ve sorular yoluyla ortaya çıkarılabileceğini savunmuştur. Buna göre Sokrates tartıştığı kişiyi, yönlendirici sorular sorarak düşündürür,

aldığı cevaplar doğrultusunda yeni sorular sorar ve kişinin bilgiye ulaşmasını sağlardı. Bu eski öğretim modeli Sokratik diyalog olarak adlandırılmış ve Orta Çağ boyunca üniversitelerde temel öğretim yöntemi olarak kullanılmıştır (Clegg, 1987). Groisser (1964), Sokrates'ten beri tarihin en büyük öğretmenlerinin genellikle etkili soru soranlar olduğunu belirtmektedir. Babin (1971) bu durumu “İyi soru sormak, iyi öğretmektir.” denmesinin sebebi olarak göstermiştir. Buna benzer olarak Dewey (1933) soru sormanın tam anlamıyla öğrenmeye rehberlik etme sanatı olduğunu söylemiştir. Eğitim-öğretimin temel amaçlarından olan düşünme becerilerinin geliştirilmesinde ve öğrenmenin gerçekleşmesindeki etkisi sebebiyle eğitimin amacına ulaşmasında soru sormanın önemli bir yeri vardır (Ball, 2014; Ensar, 2003; Frager, 1979; Gall & Rhod, 1987).

Öğretimde kullanımı milattan öncesine dayanan sorular günümüzde de bilgi ve beceri kazandırılmasından öğrencilerin bu bilgi ve becerileri kazanma düzeyinin değerlendirilmesine kadar eğitim sürecinin pek çok aşamasında kullanılmaktadır. Kullanım amacına göre bazen öğretim yöntemi olarak bazen de düz anlatım, keşfettirme, tartışma gibi diğer yöntemlerin içinde teknik olarak yer almaktadır. Sorular derse giriş aşamasında, merak uyandırmak veya ön bilgileri harekete geçirmek için sorulmaktadır. Kimi zaman öğrencinin ilgisini çekmek için cevap gerektirmeyen sorular da sorulmaktadır. Dersin geliştirme aşamasında ise sorular, yeni bir bilgi ya da becerinin öğretiminde kullanılmaktadır. Farklı bilişsel düzeylere hitap eden çeşitli sorularla, öğrencilerin bilgiye ulaşması ve yeni bilgi ve beceriler üzerinde düşünerek anlamlı bir öğrenme süreci geçirmesi sağlanmaktadır. Bununla birlikte öğrenci, öğrendiklerinden yola çıkıp bir üretim yapabilmek için temel anlamanın ötesine geçerek bilişsel becerilerini işe koşmalı ve verileri işlevsel bir bütün oluşturacak şekilde bir araya getirmelidir (Mayer, 2014). Bu noktada sorular gerekli bilişsel becerileri harekete geçirdiğinden öğrencilere yeni bir fikir üretme yolunda rehberlik etmektedir. Sorular süreç ve sonuç değerlendirmesi yapmak amacıyla dersin sonuç aşamasında da sıkça kullanılmaktadır.

Sözlü sınav ya da izleme testleri gibi sözlü ya da yazılı olarak sorulan sorular öğrencilerin öğrenme düzeylerinin ölçülerek eksik öğrenmelerin tespit edilmesi, zorlandıkları konu ve uygulamaların fark edilmesi ve eğitimin etkililiğinin belirlenmesinde önemli araçlardır.

Dersin girişinden sonuç bölümüne kadar öğretim sürecinin her aşamasında kullanılan soruların sorulma amaçlarını Cotton (1988) alanyazındaki verilerden hareketle yedi maddede toplamıştır:

- Öğrencilerin derse aktif olarak katılmalarını sağlamak için ilgi ve motivasyonlarını artırmak,
- Öğrencilerin hazırlıklarını değerlendirmek ve ödev ya da sınıf içi görevlerinin tamamlanıp tamamlanmadığını kontrol etmek,
- Eleştirel düşünme becerilerini ve soru sorma tutumlarını geliştirmek,
- Önceki dersleri gözden geçirmek ve özetlemek,
- Ortaya çıkan yeni ilişkilerle anlamı geliştirmek,
- Öğretimin amaç ve hedeflerine erişimi değerlendirmek,
- Öğrencileri kendi başlarına bilgi edinmeye teşvik etmek.

Akyol (2020) da soruların öğretim ortamında kullanılma amaçlarını şu şekilde sıralamıştır:

- Konuya ilgi ve merakı artırmak,
- Belirli bir kavram veya konuya dikkati çekmek,
- Öğrenciyi etkin hâle getirmek,
- Öğrenciyi kendine ve başkalarına soru sormaya teşvik etmek,
- Öğrenme güçlüklerini tespit etmek,
- Çocukların düşüncelerini ifade etmelerine fırsat vermek,
- Tartışmalar yoluyla öğrenmeyi sağlamak,
- Öğrenciye dersi takip ettirme ve takibin ödüllendirileceğini vurgulamak,
- Farklı zihinsel süreçleri kullandırmak (s. 215).

Brown ve Edmondson (2001), öğretmenlerin derste hangi amaçlarla soru sorduklarını belirlemek için kırk kişilik öğretmen grubuyla görüşmüş ve belirtilen amaçları kategorilere ayırmıştır. Yapılan araştırmanın bulgularına göre öğretmenlerin soru sorma amaçları arasında en yaygın olanları öğrencileri düşünmeye teşvik etmek ve anlamalarını değerlendirmektir.

Amacına uygun şekilde, doğru yerde ve zamanda sorulan nitelikli sorular öğretim sürecinde pek çok fayda sağlamaktadır. Soru sorma ön bilgilerin harekete geçirilmesi, öğrencinin ilgi ve dikkatinin çekilmesi gibi öğrencilerin yeni öğrenmelerindeki başarısını büyük ölçüde etkileyen bilişsel ve duyuşsal hazırlığın (Sever, 2015) gerçekleşmesinde yardımcı olmaktadır. Yeni bilgi ve becerilerin öğretimi sırasında ise soru sorularak öğrencilerin anlama düzeyleri artırılmaktadır. Öğrenciler üst düzey sorulara cevap vermek için karmaşık zihinsel becerilerini işe koştığından sorulan soru düzeyi arttıkça öğrencinin düşüncesini bir üst düzeye taşımasına yardımcı olunmaktadır. Bu sorular, eleştirel düşünme becerisinin de alt yapısını oluşturmaktadır (Ensar, 2003).

Sorular, ders esnasında sorularak öğrenci katılımını sağlaması ve bu durumun öğrenilenlerin kalıcılığını artırmasıyla da fayda sağlamaktadır (Yeşilyurt, 2013). Bloom (2016)'a göre öğrencilerin derse katılma durumları, başarılarında gözlenen değişkenliğin yaklaşık yüzde yirmisini açıklamaktadır. Birçok dersin, öğrencilerin genellikle ilgisini kaybettiği ve pasif kaldığı düz anlatım yöntemiyle işlendiği düşünüldüğünde (Yeşilyurt, 2013) dikkat süresi kısa olan yeni kuşak öğrencilerin motivasyonunu ders boyunca canlı tutmanın ve derse aktif olarak katılmalarını sağlamanın giderek zorlaştığı söylenebilir. Bu noktada araç-gereç gerektirmemesi, maliyetsiz olması ve teknolojik materyallere ihtiyaç duyulmaması gibi sebeplerle öğrenciyi merkeze almanın zahmetsiz bir yolu olması, soru kullanımını cazip kılmaktadır. Soruların bir diğer faydası ise öğrencilerin bilgi ve becerilere erişme düzeyini ölçmek amacıyla sorulduklarında öğrencilerin öğrenmelerini denetlemenin yanında, ikinci kez

aynı bilgi ve beceriyle karşılaşmalarını sağladığı için bunları pekiştirmeye ve yapılandırmaya yardımcı olmasıdır (Karatay & Atilla, 2019).

Hilda Taba (1966) öğrencilerin düşünme ve öğrenmelerini etkileme yönündeki gücü nedeniyle soruları "en etkili tek öğretim eylemi" olarak tanımlamıştır. Araştırmacılar bu olumlu etkinin sebepleriyle ilgili çeşitli görüşler öne sürmektedir (Gall, 1984; Palıncsar & Brown, 1984; Wittrock, 1981; akt. Gall & Rhod, 1987):

- Sorular motive edicidir ve bu nedenle öğrenciler görevlerini sürdürürler.
- Sorular öğrencinin dikkatini öğrenilmesi gerekenlere çeker. Bir öğretmenin soru sorması öğrencilerin cevap vermesi için gerekli bilgilerin önemli olduğunu gösteren bir ipucudur.
- Sorular, özellikle düşünce soruları, işleme derinliğini ortaya çıkarır. İyi bir soru, öğrencinin metni pasif olarak okumasından ziyade aktif olarak işlemesini ve kendisi için anlamlı ifadelerle dönüştürmesini gerektirir.
- Sorular öğrencilerin üstbilişsel süreçlerini, yani kendi öğrenme süreçleri hakkındaki farkındalıklarını etkin kılar. Böylece, öğrenciler müfredat içeriğine ne kadar hâkim olduklarını ve daha fazla çalışmaya ihtiyaçları olup olmadığını bilirler.
- Sorular, öğretim programının içeriğinin daha fazla uygulanmasını ve tekrarını sağlar.
- Öğrenci bir soruyu doğru cevaplarsa öğretmen, cevabı överek veya onaylayarak pekiştirir. Öğrenci yanlış cevap verirse bu, öğretmeni yeniden öğretmeye yönlendirebilir.
- Öğrencinin müfredata olan hâkimiyeti genellikle sorulardan oluşan testlerle değerlendirilir. Bu nedenle, öğretim sırasında sorulan sorular, testlerin görev gerekliliği ile tutarlıdır.

Soru sorma, uzun bir geçmişe ve kanıtlanmış etkinliğe sahip olmasının yanı sıra çağdaş bir öğretim tekniği olarak yaygın kullanımı nedeniyle de araştırmacılar ve

uygulayıcıların dikkatini çekmektedir (Cotton, 1988). Yapılan araştırmalar soru sormanın en sık kullanılan öğretim yöntemlerinden biri olduğunu göstermektedir. Stevens (1912) eğitimde soru kullanımını incelediği çalışmasında ilköğretim 7 ve 8. sınıf ile lise 1 ve 2. sınıf düzeylerini gözlemlemiş ve derslerin büyük bir bölümünün öğretmenlerin soru sormasıyla geçtiği bulgusuna ulaşmıştır. Bu çalışmaya göre her bir sınıf düzeyinde bir günde işlenen derslerde öğretmenler tarafından ortalama olarak 400 soru sorulmaktadır. Cotton (1988), soru sormanın anlatım yönteminden sonra en çok tercih edilen öğretim yöntemi olduğunu ve sınıf öğretmenlerinin, öğretim sürelerinin %35 ila %50'lik bir kısmını soru sormaya harcadığını belirtmektedir. Araştırmalar, geçen yüzyıl boyunca öğretmenlerin her dakika ortalama bir veya iki soru sorduğunu, bazen de belirli etkinlikler için daha fazla soru sorduğunu göstermektedir (Wragg & Brown, 2001). Stevens'in 1912 yılında yaptığı araştırmanın üzerinden bir asır geçmesine rağmen eğitimde en çok kullanılan yöntemlerden biri yine sorulardır (Demirel, 2017; Yeşilyurt, 2013). Öğretmenlerin dersin büyük bölümünü soru sorarak geçirdiğinin söylendiği bu araştırmalarda soruların genellikle hatırlama düzeyinde olduğu da belirtilmektedir (Cotton, 1988; Stevens, 1912; Wragg & Brown, 2001).

Öğretimde kullanılan soru sayısı fazla olmasına rağmen yapılan araştırmalar soru sıklığı ile öğrenci başarısı arasındaki ilişkinin zayıf olduğunu göstermektedir (Wragg & Brown, 2001). Soruların, düşünme ve anlama becerilerine katkı sağladığından bahseden araştırmalar ile soru sayısı ile öğrenci başarısı arasındaki ilişkinin zayıf olduğunu gösteren araştırmalar birlikte düşünüldüğünde, soruların niceliğinden çok niteliğinin önemli olduğu söylenebilir. Baysen (2006), ilköğretim öğrencileri ve öğretmenleriyle yaptığı araştırmada öğrencilerin, öğretmenlerin sorduğu soruların bilişsel düzeyleriyle genellikle aynı düzeyde cevaplar verdiği bulgusuna ulaşmıştır. Buna göre yalnızca hatırlama ve anlama gibi alt düzey bilişsel becerileri gerektiren soruların sorulması öğrenciyi ezberciliğe iterek üst düzey becerilerini kullanmasına engel olmaktadır. Bu duruma ilişkin Cotton (1988), öğretmenlerin

yüksek bilişsel soru kullanımını artırmasının öğrencilerin üst düzey öğrenme kazanımları elde etmesini sağladığını belirtmiştir.

2.2.1. Türkçe dersinde soru sorma. Türkçe dersinde öğretmenlerin en sık kullandığı öğretim yöntemlerinden biri sorulardır (Akkaya, 2020; Akyol, 2020; Geçer, 2004; Saracaloğlu & Karasakaloğlu, 2011). Diğer derslerde olduğu gibi Türkçe dersinde de derse hazırlıktan değerlendirmeye kadar her aşamada soru kullanılmaktadır. Özellikle deney, gözlem, örnek olay incelemesi vb. yöntem ve teknikleri kullanmanın pek mümkün olmadığı Türkçe dersinde öğrencilerin dikkatini ders boyu canlı tutmak, derse aktif olarak katılmalarını sağlamak ve kendilerini ifade etmelerine fırsat vermek için soru sorma önemli bir yöntem/tekniktir. Öğrencilerin sorulara sözlü ya da yazılı olarak cevap vermeleri anlatma becerilerinin gelişmesini de sağlamaktadır. Özellikle analiz yapma, eleştirme ve değerlendirme gibi daha karmaşık bilişsel işlemleri gerektiren üst düzey sorular öğrencilerin bağımsız düşüncelerini (Gall, 1984) ve bu soruları cevaplarken daha karmaşık kelime ve cümle yapılarını kullanmalarını sağlamaktadır. Bununla ilgili Zucker, Justice, Piasta ve Kaderavek (2010) okul öncesi öğrencileriyle yaptıkları çalışmada öğrencilere çıkarım sorusu sorulduğunda öğrencilerin verdiği cevapların da çıkarımsal düzeyde olduğu ve bu soruların, öğrencileri dili çıkarım ve analiz yapma gibi bilişsel olarak zorlayıcı görevler için etkili bir şekilde kullanmaya yönelttiği bulgusuna ulaşmıştır. Soru sorma ve dil becerisi ilişkisinin incelendiği başka bir araştırmada (Walsh & Blewitt, 2006), hikâye okurken soru sormanın kelime öğrenimini kolaylaştırdığı görülmüştür. Wasik, Bond, ve Hindman (2006) yaptıkları çalışmada öğretmenlerin kitap okumadan önce ve sonra soru sormalarının, çocukların dil gelişimini olumlu yönde etkilediği sonucuna varmıştır.

Türkçe dersinde soruların en sık kullanıldığı uygulamalardan biri anlama becerilerinin geliştirilmesidir. Türkçe dersi öğretim programında öğrencilerin dinlediklerine ve okudukları metin, tablo, grafik, çizelge ve görsellere yönelik sorulara cevap vermeleri istenmektedir

(MEB, 2018). Bu sorularla öğrencilerin ilişkilendirme, yorumlama, çözümleme, değerlendirme gibi çeşitli bilişsel becerilerini harekete geçirmeleri ve giderek daha yüksek bilişsel basamaktaki sorularla metin dışı ve metinler arası anlamlar kurabilmesi amaçlanmaktadır. Öğretmenler, öğrencilerin metni anlama ve özellikle diğer metinlerle ilişki kurma süreçlerinde soracakları sorularla önemli rol oynamaktadır (Tok & Tüzel, 2013).

Anlama ve anlatma becerilerinin geliştirilmesinde kullanılan sorular, bu becerilere erişme düzeyinin belirlenmesinde ve eğitim sürecinin değerlendirilmesinde sıklıkla kullanılmaktadır. Yapılan bazı araştırmalar Türkçe öğretmenlerinin, ölçme ve değerlendirme ile anlama becerilerinin öğretimi ve değerlendirilmesi aşamalarını büyük oranda sorular aracılığıyla gerçekleştirdiğini göstermektedir (Ateş & Akyol, 2013; Doğan Kahtalı & Çelik, 2020).

2.2.2. Okuduğunu anlama çalışmalarında soru sorma. Ders kitapları Türkçe dersinin temel öğretim aracı olarak görülmektedir (Arı, 2011). Çünkü Türkçe dersi, ders kitaplarında yer alan metinlerle ve bu metinlerin öncesinde, işleniş sırasında ve sonrasında yer alan etkinliklerle sürdürülmektedir. Dil ve düşünme becerileri metinler aracılığıyla kazandırılmaktadır. Türkçe dersi öğretim programında okuma kazanımları öğrencilerin metin içi, metin dışı ve metinler arası okumalar yoluyla anlam kurmalarını sağlayacak şekilde hazırlanmıştır (MEB, 2018). Bu bakımdan ders kitabının önemi, içindeki metinlerden kaynaklanmaktadır (Tok & Tüzel, 2013).

Türkçe dersinin temel unsurlarından olan metinleri anlama sürecinde okuyucunun bilişsel becerilerini harekete geçirmesinin etkili bir yolu, sorulan sorulara cevap aramaktır (Arı, 2014). Sorular okuyucuların, eski bilgileri ile metindeki yeni bilgiler arasında bağlantı kurarak metni analiz etmelerine, yeni bir ürün ortaya koymak için kavramları ya da fikirleri bir araya getirmelerine, düşüncelerini açıklamak ve bunları desteklemek için kanıtlar oluşturmalarına yardımcı olmaktadır (Tankersley, 2003). Sorular, alanında uzman kişilerce

bilimsel ilkeler gözetilerek hazırlandığında öğrencilerin metne farklı açılardan bakabilmelerini, metin üzerinde kurduğu anlamı derinleştirmelerini ve metni değerlendirmelerini sağlayarak öğrencilerin bilişsel gelişim düzeylerini artırır. (Ülper & Yalınkılıç, 2010). İyi hazırlanmış anlama soruları okuyucunun kişisel deneyimlerini kullanmasına, metinle etkileşime girmesine ve anlamı yapılandırmasına yardımcı olmaktadır (Akyol vd., 2013). Ayrıca sorular, metne olan ilgiyi artırarak daha üst düzeyde düşünmeyi sağlamaktadır (Pilten, 2019). Üstün (2013) okuduğunu anlama başarısı ile soru sorma ve dönüt verme arasındaki ilişkiyi incelediği çalışmasında, metni okuma sırasında soru sorup dönüt vermenin öğrencilerin metni anlama düzeyini ve okuma tutumunu artırdığı bulgusuna ulaşmıştır.

Türkçe dersinde gerçekleştirilen anlama çalışmalarındaki asıl amaç işlenen metnin öğrenilmesi değil, metin işleme sürecinde zihinsel süreçlerin harekete geçirilmesi ve düşünme becerilerinin geliştirilmesidir. Özellikle günümüzde öğrencilerin karşısına çıkan sayısız metni anlaması, eleştirel bir bakış açısıyla değerlendirmesi ve zihninde yapılandırması için düşünme becerilerine sahip olması gerekmektedir. Düşünme becerilerinin harekete geçirmede ve geliştirmede ise en temel yöntemlerden biri sorulardır (Akyol vd., 2013). Sorularla metin üzerinde anlam kurma süreci, üst düzey düşünme becerilerinin alt yapısını oluşturmaktadır (Sarar Kuzu, 2013).

Öğretim sürecinde farklı bilişsel düzeydeki sorular öğrencilerin farklı becerilerini kullanmalarını ve öğretim sonunda bu becerilerini geliştirmelerini sağladığından, öğrencinin metinde açıkça verilen bir bilgiyi bulmasından, metinler arası ilişkiler kurarak yeni bir düşünce üretmesine kadar farklı bilişsel süreçleri harekete geçirmeyi gerektiren sorular kullanılmalıdır. Ancak yapılan araştırmalar öğretimde en çok kullanılan materyal olan Türkçe ders kitabında yer alan metne dayalı anlama sorularının büyük bir çoğunluğunun ezbere dayalı olduğunu ve bilgiyi hatırlamalarını ya da basit düzeyde anlamalarını gerektirecek alt

düzey bilişsel becerilere hitap ettiğini, üst düzey bilişsel becerilere ait soruların ise çok az ve yetersiz olduğunu ortaya koymuştur (Benzer, 2019; Çeliktürk Sezgin & Gedikoğlu Özilhan, 2019; Eroğlu, 2019; Sallabaş & Yılmaz, 2020).

Öğrenciler değerlendirme, problem çözme, eleştirel ve yaratıcı düşünme gibi üst düzey becerileri tek başlarına kazanamayacaklarından (Ateş & Akyol, 2013) bir rehber olarak öğretmenler öğrencilerin üst düzey bilişsel becerilerini geliştirici öğrenme ortamları oluşturabilmelidir (ÖYGM, 2017b). Ancak yapılan araştırmalar Türkçe öğretmenlerinin ve Türkçe öğretmeni adaylarının, öğrencilerin üst düzey düşünme becerilerini geliştirecek nitelikte üst düzey bilişsel becerilere yönelik sorular sormadıklarını göstermektedir (Aktaş, 2017; Arap, 2015; Ateş vd.; 2016, Eyüp, 2012; Geçer, 2004). Bu çalışmalarda Türkçe öğretmenlerinin ve Türkçe öğretmeni adaylarının metne dayalı sordukları soruların bilişsel düzeylere dağılımında büyük bir dengesizlik olduğu, yarısından fazlasının alt düzey bilişsel becerilere yönelik olduğu; üst düzeye hitap eden soru oranının ise çok az olduğu tespit edilmiştir.

Türkçe öğretmenlerinin ölçme aracı olarak kullandığı yazılı sınavlardaki okuduğunu anlama sorularının bilişsel düzeylerinin incelendiği araştırmalarda da soruların basit zihinsel becerileri gerektiren alt düzey bilişsel basamaklara yönelik olduğu görülmüştür (Çintaş Yıldız, 2015; Güfta & Zeki, 2008; Karatay & Atilla, 2019). Türkçe öğretmenlerinin yazılı sınavlarda sorduğu soruların incelendiği benzer çalışmalarda soruların yarısından fazlasının hatırlama ve anlama basamaklarında olduğu; çözümleme, değerlendirme ve yaratma basamaklarında çok az soruya yer verildiği; Türkçe öğretmenlerinin üst düzey soru sormada yetersiz olduğu ve bu durumun öğrencilerin bilişsel gelişimine katkısının az olacağı sonuçlarına varılmıştır (Bekaroğlu, 2007; Göçer, 2005; Kavruk & Çeçen, 2013; Özen, 2020; Ülger, 2003). Yazılı sınavlarda okuduğunu anlama becerisinin yanında anlatma becerisi ve dil bilgisi alanlarının da ölçüldüğü düşünüldüğünde, Türkçe öğretmenlerinin yalnızca anlama

sorularında değil, diğer alanlarda da üst düzey bilişsel becerilere hitap eden sorular soramadığı görülmektedir.

Eğitimde en sık kullanılan ölçme aracı yazılı sınavlar olduğundan (Güneyli & Abbasoğlu, 2015) ve Türkçe öğretmenleri sınavlarda ağırlıklı olarak hatırlama ve anlama düzeylerinde sorular sorduğundan öğrencilerin ölçme ve değerlendirme aşamasında da büyük oranda alt düzey bilişsel becerilere hitap eden sorularla karşılaştığı görülmektedir. Cotton (1988), öğretmenin amacı olgusal bilgiyi aktarmak ve bilgiyi hafızaya alma konusunda öğrencilere yardımcı olmak olduğunda alt düzey bilişsel soruların daha etkili olduğunu belirtmektedir. Ayrıca bu soruların, özellikle dezavantajlılar olmak üzere, ilkökul düzeyindeki öğrencilerde üst düzey sorulardan daha etkili olduğunu ifade etmiştir. Mayer (2014)'e göre daha üst düzeydeki sorularda kullanılacak bilgileri akılda tutmak gerektiğinden alt düzeydeki işlemler de önemlidir. Brown (2020) yaptığı deneysel çalışmada hem alt hem üst düzey bilişsel becerilere hitap eden farklı seviyelerde sorular sormanın, öğrencilerin metni anlama ve yeniden inşa etmede yetkin olmalarına yardımcı olduğu ve anlamı derinleştirmeye teşvik ettiği sonucuna varmıştır. Bu sebeple alt düzey bilişsel basamaklardaki sorular terk edilerek yalnızca üst düzey bilişsel becerilere yönelik sorular sorulması beklenemez. Ancak alt düzey sorular lehinde olan bu dengesiz dağılımla Türkçe dersi öğretim programında belirtilen; eleştirel ve yaratıcı düşünen, kendi başına karar verebilen, problem çözebilen, edindiği bilgiyi kendi yaşamında kullanabilen bireyler yetiştirme amacına tam olarak hizmet edildiği söylenemez. Diğer taraftan Akyol ve diğerleri (2013) basit anlamaya yönelik soruları cevaplayan çocukların birçoğunun okumaya karşı olumsuz bir tutum sergilediğini belirtmektedir. Alt düzey bilişsel soruları tercih eden öğrenciler, alt düzey bilişsel soruların sorulduğu okumalarda ve testlerde başarı gösterirken daha yüksek düzeyde bilişsel soruları tercih eden öğrenciler hem alt düzey hem de üst düzey bilişsel sorularda başarı göstermektedir (Cotton, 1988). Bu sebeple Türkçe derslerinde kullanılan metne dayalı anlama sorularının ve

ölçme aracında yer alacak soruların üst düzey düşünme becerilerini de kademeli olarak geliştirecek ve her aşamayı örneklendirecek şekilde olması gerekmektedir (Karatay & Atilla, 2019).

Tok ve Tüzel (2013) öğrencilere dil ve düşünme becerilerini kazandırmanın önemli bir yolu olan metne dayalı anlam kurma çalışmalarında, öğretmenlerin sorduğu soruların önemli rol oynadığını, hatta metin üzerinde anlam kurmada en önemli basamağın öğretmenler olabileceğini ifade etmiştir. Öğretmenler, soruların bu işlevlerinden faydalanabilmek için sınıf içi etkinliklerde, anlama ve anlatma becerilerini kazandırma çalışmalarında ya da yazılı sınavlarda öğrencilerin farklı bilişsel becerilerini kullanmalarını sağlayacak ve geliştirecek nitelikli sorular hazırlamalıdır. Bu durumda Türkçe öğretmenlerinin soruların nasıl sınıflandırıldığını bilmesi, bilişsel düzeylere hâkim olması ve soru hazırlarken bu sınıflandırmaları göz önünde bulundurması faydalı olacaktır.

2.2.2. Metne dayalı soruların sınıflandırılması. Öğretimdeki her strateji, yöntem, teknik ve araçların kullanımında olduğu gibi sorular da belirli amaçlar doğrultusunda kullanılmaktadır. Belirlenen amaçlara ulaşabilmek için amaca en uygun soru çeşidinin bilinmesi gerekir. Soruların sınıflandırılması öğretmenlerin sürekli benzer amaçlara hizmet eden, benzer zihinsel işlemleri gerektiren, benzer bilişsel becerileri kullanmaya yönlendiren ve benzer zorluk düzeylerinde sorular sormasının önüne geçmektedir. Öğretmenler soru hazırlarken bu sınıflandırmaları dikkate aldığında farklı türdeki soruların avantajlarından faydalanarak öğrencilerin metin üzerinde kurdukları anlamı farklı düzeylere taşımalarına yardımcı olan, metnin farklı noktalarına yönelmelerini ve çok boyutlu düşüncelerini sağlayan, farklı karmaşıklık ve zorluk düzeylerinde sorular sorabilirler. Alanyazın incelendiğinde metne dayalı soruların gerektirdiği bilişsel süreçlere, cevap kaynaklarına, soruluş amaçlarına ve hazırlanış şekillerini göre sınıflandırıldığı görülmektedir.

Bilişsel süreçlerine göre sorular: Benjamin S. Bloom ve ekibinin 1956 yılında eğitim hedeflerini sınıflandırmak amacıyla hazırladığı bilişsel alan taksonomisinin (bkz. Bloom, 1956) sorular için kullanılması, soruların sınıflandırılmasının başlangıcı olarak kabul edilebilir (Akyol, 1997). Bloom taksonomisi olarak anılan bu taksonomide bilişsel süreç, öğrencinin bir hedefe ulaşmak için hangi bilişsel işlemleri gerçekleştireceğini ifade etmektedir. Bilişsel alan basamakları bilgi, kavrama, uygulama, analiz, sentez ve değerlendirme olarak adlandırılmıştır. Bundan yaklaşık 40 yıl sonra Bloom taksonomisi, Lorin W. Anderson ve David W. Krathwohl öncülüğündeki ekip tarafından bazı değişiklikler yapılarak yenilenmiş ve bu versiyon 2001 yılında yayımlanmıştır (bkz. Anderson & Krathwohl, 2001). Yenilenen taksonomi hatırlama, anlama, uygulama, çözümleme, değerlendirme ve yaratma basamaklarından oluşmaktadır.

Hatırlama ve anlama basamakları daha basit zihinsel işlemler gerektirdiğinden alt düzey; çözümleme, değerlendirme ve yaratma basamakları ise daha karmaşık zihinsel işlemler gerektirdiğinden üst düzey bilişsel süreçler olarak adlandırılmaktadır. Alt düzey bilişsel süreçlere yönelik sorular bilginin hafızada tutulmasının ve basit düzeyde anlamının gerçekleşmesinin beklendiği sorulardır. Üst düzey bilişsel süreçlere yönelik sorular ise öğrencinin bir cevap oluşturmak veya mantıksal olarak gerekçelendirilmiş kanıtlarla bir cevabı desteklemek için önceden öğrendiği bilgileri zihninde yapılandırmasını isteyen sorular olarak tanımlanmaktadır (Cotton, 1988). Hatırlama düzeyindeki sorular öğrenilenlerin kalıcılığını, diğer düzeylerdeki sorular ise transferini (öğrenilenlerden anlam çıkarma ve bunları kullanabilme) sağlayan ve denetleyen sorulardır. Bilginin kalıcılığı ve transferi ise yapılandırmacı yaklaşımın amaçlarından olan anlamlı öğrenmenin gerçekleşmesini sağlamaktadır (Mayer, 2014). Bu sebeple öğretim ortamında farklı bilişsel süreçlere hitap eden soruların birlikte kullanılmasına ihtiyaç vardır. Cotton (1988) soru sormayla ilgili araştırmaları incelediği çalışmasında ilkökul düzeyinin üzerindeki çoğu sınıfta, alt düzey ve

üst düzey bilişsel becerilere hitap eden soruların birlikte kullanılmasının, yalnızca birinin kullanılmasından daha etkili olduğu sonucuna varmıştır.

Cevap kaynaklarına göre sorular: Cevap kaynaklarına göre sorular cevabı metin içinde olanlar, metin dışında olanlar ve metinler arasında olanlar olmak üzere sınıflandırılmaktadır. Cevabı metin içinde olan sorular, öğrencinin basit zihinsel işlemler yapmasını gerektiren ve genellikle cevabı metinde açıkça verilmiş olan sorulardır. Cevabı metin dışında olan sorular, öğrencinin ön bilgilerini kullandığı ve metinden faydalanmadan da cevaplayabildiği sorulardır. Bu sorular üst düzey bilişsel becerileri geliştirmede cevabı metin içinde olan sorulara göre daha etkilidir. Cevabı metinler arasında olan sorular ise cevaba ulaşabilmek için birden fazla kaynaktan yararlanmaya yönelten, cevabı daha kapsamlı ve etkileyici olan, üst düzey bilişsel becerileri kullanmayı gerektiren sorulardır (Akyol, 1997).

Soruluş amaçlarına göre sorular: Sorular amaçlarına göre kimlik, listeleme, fikir belirtme, değerlendirme, neden-sonuç, tanımlama, karakterize etme, örneklendirme, karşılaştırma-kıyaslama, ana fikir, özetleme, ödev, uygulama ve sonucu tahmin etme olarak 14 başlıkta sınıflandırılmaktadır (Akyol, 2001).

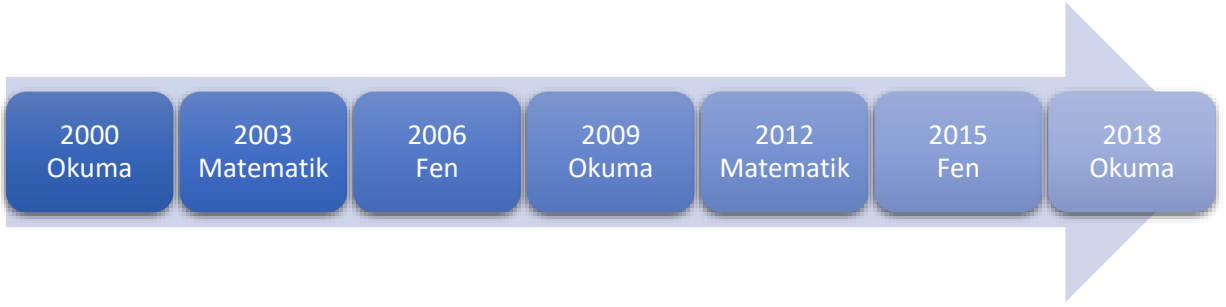
Hazırlanış şekillerine göre sorular: Metne dayalı sorular kısa cevaplı, çoktan seçmeli, açık uçlu, doğru-yanlış, eşleştirme ve boşluk doldurma şeklinde hazırlanabilmektedir (MEB, 2006).

2.3. PISA

Ekonomik İşbirliği ve Kalkınma Örgütü, ülkeleri eğitim hedeflerine yaklaştırmaya yardımcı olmak amacıyla çeşitli politikalar tasarlanması ve uygulanmasına yönelik tavsiye vermek ve destek sağlamak için çeşitli çalışmalar yürütmektedir (OECD, 2018). Bu çalışmalardan biri dünya çapında en kapsamlı eğitim araştırması olan PISA'dır (Schleicher, 2019b). PISA, 1997 yılında, OECD'ye üye ülkeler tarafından zorunlu eğitimin sonuna yaklaşan öğrencilerin topluma tam anlamıyla katılabilmeleri için gerekli olan bilgi ve

becerileri ne ölçüde edindiğini izlemek amacıyla başlatılmıştır (OECD, 2005). PISA kapsamında her üç yılda bir 15 yaş grubundaki öğrencilerin okuma, matematik ve fen okuryazarlıklarını ölçmek için birçok ülke ve ekonominin katılımıyla⁶ uluslararası bir sınav gerçekleştirilmektedir.

Üç yıllık döngüler hâlinde uygulanan PISA sınavının ilk döngüsü 2000 yılında gerçekleştirilmiştir. PISA'nın her uygulamasında okuma, matematik ve fen alanlarından yalnız birine ağırlık verilmekte ve testteki soruların büyük çoğunluğu ağırlıklı alana yönelik hazırlanmaktadır. Şekil 2'de PISA'da yıllara göre ağırlıklı olarak belirlenen alanlar verilmiştir.



Şekil 2. Yıllara göre ağırlıklı alanlar

Bu okuryazarlık alanlarına ek olarak 2003 yılından itibaren farklı beceri ve okuryazarlıklar sınava dâhil edilmiştir. 2003 yılında problem çözme, 2009 yılında dijital okuma, 2012 yılında yaratıcı problem çözme, 2015 yılında iş birlikçi problem çözme, 2018 yılında ise küresel yetkinlik testi uygulanmıştır. Ayrıca 2012 yılından beri ülkelerin isteğine bağlı olarak finansal okuryazarlık testi uygulanmaktadır. PISA'nın 2022 yılındaki uygulamasında öğrencilerin yaratıcı düşünme becerileri, 2025 yılında ise dijital dünyada öğrenme becerileri ve isteğe bağlı olarak yabancı dildeki yetkinlikleri ölçülecektir⁷ (OECD, n.d.b). Öğrencilerin bahsedilen beceri ve okuryazarlık testlerindeki başarıları, uygulanan

⁶ 2000 yılından, PISA'nın son döngüsü olan 2018 yılına kadar bu sınava toplamda 90'dan fazla ülke ve ekonomi katılmıştır (OECD, n.d.a).

⁷ OECD'ye üye ülkeler ve ortaklar Covid sebebiyle PISA 2021 uygulamasını 2022'ye, PISA 2024 uygulamasını 2025'e ertelemeye karar vermiştir (OECD, n.d.b).

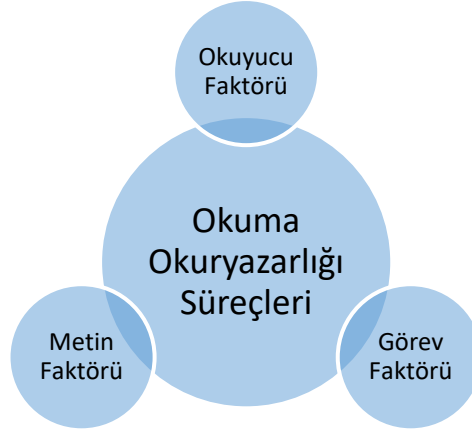
çeşitli anketlerle cinsiyet, sosyoekonomik düzey, okul ve bölge türleri, eğitim harcamaları, öğrenci özellikleri (aile ortamı, öğrenmeye ayırdıkları zaman, okumaya yönelik tutum vb.) gibi değişkenler açısından değerlendirilmektedir. Değerlendirmedeki temel amaç ülkelerin bu zamana kadarki eğitim sistemini betimlemekten daha çok, bundan sonra neler yapılması gerektiğine yöneliktir.

Okul ve okul dışı öğrenmelerin temelleri olan okuma, matematik ve fen okuryazarlıklarıyla birlikte ölçülen diğer beceri ve okuryazarlık alanlarına bakıldığında PISA'nın, okul müfredatında yer alan ezber bilgilerle değil, bugünün öğrencilerinin, geleceğin dünyasında yetişkin bireyler olarak önemli işler başarabilmeleri için kazanmaları gereken 21. yüzyıl becerileriyle ilgilendiği görülmektedir. Nitekim PISA, OECD'nin 21. yüzyılda sahip olunması gereken becerileri belirlediği “Anahtar Yeterliklerin Tanımı ve Seçimi” projesine (DeSeCo-Definition and Selection of Competencies) dayanmaktadır (OECD, 2005). 21. yüzyıl becerileriyle varılmak istenen hedef, sosyal ve bilişsel becerilere sahip üretken bireyler yetiştirmektir (Batur vd., 2019). PISA hangi ülkenin, mevcut eğitim sistemiyle bu hedefe yaklaşmakta olduğunu belirlemek için öğrencilerin öğrendiklerini günlük yaşamlarında kullanabilme yeterliklerini; karşılaştıkları yeni durumları anlamak, sorunları çözmek, bilmedikleri konularda tahmin yürütmek ve muhakeme yapabilmek için bilgi ve becerilerinden ne ölçüde yararlanabildiklerini araştırmaktadır (MEB Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü, 2011). Özetle öğrencilerin, PISA'nın “okuryazarlık” olarak adlandırdığı, “günümüz bilgi toplumunun zorluklarını karşılamaya ne kadar hazır olduğunu” ölçmektedir (Dede, 2010). PISA, sağladığı zengin veri içeriği nedeniyle politika yapıcılara, ailelere, eğitimcilere ve öğrencilere ait çok fazla değişkeni analiz etme ve inceleme imkânı vermektedir. Bu nedenle OECD, PISA sınavları yoluyla katılımcı ülkelerin kendilerine ait çıkarımlar yapabileceği, objektif, geçerli ve güvenilir veriler sağlamaktadır (Arı & Keskin, 2021).

2.3.1. PISA’da okuryazarlık kavramı. PISA’daki en önemli noktalardan biri okuma, matematik ve fen alanlarına yönelik becerilerin (skill) değil, kapsamı daha geniş olan ve bu becerileri kullanmayı gerektiren okuryazarlıkların (literacy) ölçülmesidir. OECD (2005; 2019a), okuryazarlıktan, PISA’nın gelişimini yönlendiren ve PISA’yı eşsiz kılan bir kavram olarak bahsetmektedir. Okuryazarlık, “öğrencilerin çeşitli konu alanlarında problemleri ortaya koyarken, çözerken ve yorumlarken bilgi ve becerilerini kullanma; etkili bir şekilde analiz etme, muhakeme etme ve iletişim kurma kapasitesi” olarak tanımlanmıştır (OECD, 2005). Okuryazarlık becerileri bireyin toplumun etkin bir üyesi olabilmesi, kendi iş ve yaşam koşullarını düzenleyebilmesi, diğer insanlar ve araçlarla iş birliği ve iletişim hâlinde olabilmesi, kendini sürekli geliştiren, yenileyen, özgür ve katılımcı bir kişilik oluşturabilmesi; en önemlisi de çağdaş bir bakış açısı kazanabilmesi için gereklidir (Gün & Demirel, 2020; Kurudayıoğlu & Tüzel, 2010). Özellikle okuma okuryazarlığı, PISA’ya katılımcı ülkelerdeki ve ekonomilerdeki uzmanlar tarafından öğrencilerin dijital teknolojilere giderek daha fazla bağımlı hâle gelen bilgi toplumlarına tam katılımı için gereken en önemli beceri olarak görülmektedir (OECD, n.d.a).

2.3.2. PISA’da okuma okuryazarlığı. "Okuma" genellikle kod çözme ve metni seslendirme olarak anlaşıldığından PISA’da, ölçülmek istenen daha geniş ve kapsamlı yapıların karşılığı olarak “okuma okuryazarlığı” kavramı kullanılmıştır. Okuma okuryazarlığı basitçe kod çözme işleminden sözcük bilgisine, dil bilgisine, daha geniş dil ve metin yapılarından anlam kurmaya kadar çok çeşitli bilişsel ve dilsel yeterlikleri içermekle beraber anlamın, kişinin dünya hakkındaki bilgisiyle bütünleşmesini kapsar (OECD, 2016). Aynı zamanda okuma okuryazarlığı, metinleri işlerken uygun stratejilerin farkında olma ve bunları kullanma becerisini ifade eden üstbilişsel yeterlikleri içerir (OECD, 2019b).

PISA'nın önemli bir özelliği okuma okuryazarlığını kapsamlı bir şekilde değerlendirebilmek için okumayı etkileyen farklı boyutları dikkate almasıdır. Bunlar okuyucu, metin ve görev boyutlarıdır. Okumanın bu üç boyutu şekil 3'te gösterilmiştir.



Şekil 3. Okuma okuryazarlığının etki kaynakları (OECD, 2019b, s. 31.)

Okuyucu faktörü, öğrencinin sahip olduğu motivasyon, ön bilgiler, bilişsel beceriler gibi öğrenci kaynaklı değişkenlerdir. Metnin biçimi, dilinin karmaşıklığı, sayısı gibi değişkenler metin faktörünü oluşturmaktadır. Görev, öğrencinin metne katılımının amacını ifade eder. PISA'da öğrencinin görevi metinle ilgili sorulara cevap vermektir. Öğrencinin görevleri yerine getirmesi için bilgiyi bulma, anlama, değerlendirme gibi bilişsel süreçlerden birini gerçekleştirmesi gerekmektedir. Görevin karmaşıklığı ve sayısı okuma okuryazarlığını etkileyen önemli bir faktördür (OECD, 2016).

Ağırlıklı alan olduğu bir önceki döngüde⁸ okuma okuryazarlığı “kişinin hedeflerine ulaşmak, bilgi ve potansiyelini geliştirmek ve topluma katılmak için yazılı metinleri anlaması, kullanması, yansıtması ve bunlara ilgi duyması” olarak tanımlanmıştır (OECD, 2010). Ancak 2009'dan PISA'nın son döngüsü olan 2018 yılına kadar geçen sürede dijital okuma oranının artması sebebiyle tanımda yer alan “yazılı” sözcüğü kaldırılmıştır. Yine dijital metinlerin günlük yaşama dâhil olmasının bir sonucu olarak karşılaşılan metin sayısı artmış ve metindeki

⁸ PISA 2009 yılı uygulaması

bilgilerin doğruluğunun değerlendirilmesi, yazarın bakış açısının fark edilmesi, metnin amaca uygunluğunun incelenmesi gibi beceriler daha da önemli hâle gelmiştir. Bu sebeple tanımda yapılan diğer bir değişiklik “değerlendirme” kavramının eklenmesidir (OECD, 2016). Buna göre okuma okuryazarlığının tanımı “kişinin hedeflerine ulaşmak, bilgi ve potansiyelini geliştirmek ve topluma katılmak için metinleri anlaması, kullanması, değerlendirmesi, yansıtması ve bunlara ilgi duyması” olarak değiştirilmiştir (OECD, 2019a). Bu doğrultuda okuma okuryazarlığı alanını değerlendirmek için hazırlanan çerçeve, dijital metinleri okumak ve bunlarla etkileşime girmek için gerekli olan becerileri de kapsayacak şekilde güncellenmiştir. Tablo 1’de okuma okuryazarlığı değerlendirme çerçevesinin güncel versiyonu yer almaktadır.⁹

Tablo 1

2018 PISA okuma okuryazarlığı değerlendirme çerçevesi

Metin	Bilişsel Süreçler
Kaynak • tek kaynaklı ve çok kaynaklı	Akıcı okuma
Düzenleme ve gezinme yapıları • statik (durağan) ve dinamik (hareketli)	Bilgiye ulaşma • metindeki bilgileri tarama ve bulma • ilgili metinleri arama ve seçme
Metnin formatı • sürekli, süreksiz ve karma	Anlama • gerçek anlamı ifade etme • çıkarımları birleştirme ve çıkarımlar oluşturma
Metnin türü • betimleme, hikâye etme, açıklama, tartışma, yönerge, etkileşimsel	Değerlendirme ve yansıtma • niteliği ve güvenilirliği değerlendirme • metnin içeriği ve biçimi üzerine düşünme • uyumsuzlukları belirleme ve uyumsuzlukların üstesinden gelme

⁹ Bu araştırmaya başlandığında 2018 PISA raporunun henüz yayımlanmamış olması sebebiyle araştırmada 2009 yılında belirlenen okuma okuryazarlığı çerçevesi kullanılmıştır. Çerçeveler arasındaki farklılıklar ilgili başlıklar altında verilmiştir.

PISA okuma okuryazarlığı değerlendirmesinin, üzerine inşa edildiği üç ana özellik metin, bilişsel süreçler ve bağlamdır (OECD, 2016). Bu üç özellik “Okuma okuryazarlığı testinde kullanılan metinler” ve “Okuma okuryazarlığı testinde kullanılan sorular” başlıklarında tanıtılmıştır.

2.3.2.1. Okuma okuryazarlığı testinde kullanılan metinler. Okumanın basılı eserlerden ekranlara kaydığı günümüzde PISA, değişen metin yapılarına uygun olarak öğrencilerin günlük hayatta karşılarına çıkan biçim ve içerikleri yansıtacak şekilde yaşam temelli metinler sunmaktadır. Metinlerin bu önemli özelliği, PISA sorularını taksonomik bir sınıflandırmanın ötesine taşımakta ve PISA’yı değerli kılmaktadır. Okuma okuryazarlığı testinde kullanılan metinler bazı özellikleri bakımından çeşitli boyutlara ayrılmaktadır.

2.3.2.1.1. Kaynak. PISA metinleri, oluşturulduğu kaynak sayısı bakımından *tek kaynaklı* ve *çok kaynaklı* olarak sınıflandırılmıştır. Tek kaynaklı metinler aynı yazara/yazarlara ait ya da aynı yazılma/yayımlanma tarihine ait metinlerdir. Çok kaynaklı metinler ise farklı yazarlara ait ya da farklı yazılma/yayımlanma tarihlerine ait metinlerdir (OECD, 2019b). Bir ürünün içerik listesi, bir yazarın inceleme yazısı tek kaynaklı metinlere; müşteri incelemeleri içeren bir web sitesi, bir gazetedeki farklı konulara ait haber metinleri ise çok kaynaklı metinlere örnektir. PISA 2018 değerlendirmesinde dijital ortamlarda okumanın yaygınlığı sebebiyle bilgileri birden çok metin kaynağı arasında bulma, karşılaştırma ve ilişkilendirme becerisine daha fazla vurgu yapılmıştır (OECD, 2019a).

2.3.2.1.2. Düzenleme ve gezinme yapıları. PISA metinleri gerektirdiği gezinme hareketlerinin karmaşıklığına göre *durağan* ve *dinamik* olarak sınıflandırılmıştır. Durağan metinler öğrencinin kaydırma çubukları, sekmeler gibi basit gezinme araçlarıyla doğrusal bir şekilde düzenlenmiş sayfalar arasında gezinmesini gerektirirken dinamik metinler öğrencinin sayfalardaki bağlantı linklerini, menüleri, köprüleri, sayfadan sayfaya geçişleri ve takibi sağlayan işaretleri bilmeyi, kullanmayı hatta yönetmeyi içermektedir (OECD, 2016).

2.3.2.1.3. *Metnin formatı*. PISA metinleri düzenlenme biçimine göre *sürekli, süreksiz* ve *karma* olmak üzere üç başlıkta sınıflandırılmıştır.¹⁰ Sürekli metinler alışık olduğumuz biçimde düzenlenmiş, birbirine bağlı cümlelerin oluşturduğu paragraflardır. Hikâyeler, incelemeler, blog yazıları ve mektuplar sürekli metin örnekleridir. Süreksiz metinler ise liste, resim, tablo, şekil, grafik, harita gibi materyallerden oluşan metinlerdir. Metro duraklarının haritaları, kataloglar, ders planları, formlar süreksiz metin örnekleridir. Karma metinler ise sürekli ve süreksiz formattaki metinlerin bir arada verildiği metinlerdir. Bir paragraf ve onu destekleyen bir grafiğin ya da görselin kullanıldığı metinler karma metin örneğidir (OECD, 2016).

2.3.2.1.4. *Metnin türü*. PISA metinleri öğrencilerin karşılaşacağı farklı türlerdeki metinleri kapsayacak şekilde *betimleme, hikâye etme, açıklama, tartışma, yönerge* ve *etkileşimsel* olmak üzere altı başlıkta sınıflandırılmıştır.

Betimleme türündeki metinler, bir nesnenin özelliklerini anlatan ve genellikle “ne” sorusuna yanıt veren metinlerdir (OECD, 2016). Betimlemeye örnek olarak bir gezi yazısındaki veya günlükteki bir yerin tanıtımı; bir katalog, bir coğrafya haritası veya kullanma kılavuzundaki bir özelliğin, işlevin veya işlemin tanımı verilebilir. Tanımlar, öznel izlenimler ya da nesnel ve teknik anlatımlar olabilir (OECD, 2010).

Hikâye etme türündeki metinler nesnelerin belli bir zaman aralığındaki dönüşüm bilgilerine gönderimde bulunur. Belirli bir durumda başlayan olaylar ya da nesneler zaman ilerledikçe değişime uğrar. Karakterlerin davranışları izlenir ve anlaşılmaya çalışılır (OECD, 2016). Bu türdeki metinler çoğunlukla “ne zaman?” sorusuna yanıt verir. Hikâye etmeye örnek olarak romanlar, kısa hikâyeler, oyunlar, biyografiler, karikatürler ve gazete haberleri verilebilir (OECD, 2019b).

¹⁰ PISA’nın önceki döngülerinde sürekli, süreksiz ve karma metin formatlarına ek olarak “çoklu metin” formatı bulunmaktaydı. İlk defa PISA 2018’de çerçeveye dâhil edilen kaynak boyutundaki “çok kaynaklı” metin, çoklu metin formatının yerini almıştır.

Açıklama türündeki metinler bilgileri zihinsel yapılar veya birleşik kavramlar şeklinde sunarak bu yapıların ve düşüncelerin öznel bir bakış açısıyla basit bir açıklamasını yapar (OECD, 2016). Bu tür metinler tanımlar, terimler ya da isimlerin, zihinsel kavramlarla nasıl bir ilişki içinde olduğunu açıklar ve “nasıl” sorusunun cevabını verir. Tutanaklar, sunum ve toplantı kayıtları, makaleler, nüfus eğilim grafikleri, kavram haritaları ve internet tabanlı ansiklopediler açıklama türünün örneklerindendir.

Tartışma türündeki metinler kavramlar ya da önermeler arasındaki ilişkiyi açıklayan, düşüncelere ve bakış açılarına odaklanan metinlerdir. Bu tür metinler çoğunlukla “neden?” sorusuna cevap verir (OECD, 2016). Bir poster ilanı, editöre yazılan mektup, elektronik ortamdaki bir forumda yer alan iletiler, kitap ya da filmin internet tabanlı incelemesi gibi ikna ve fikir yazıları tartışma türü örneklerindendir.

Yönerge türündeki metinler bir işin nasıl yapılacağı, hangi aşamalar kullanılarak gerçekleştirileceği ile ilgili yönlendirmeler içerir. Yönergeler bir görevi tamamlamak için gerekli davranışları açıklamaktadır (OECD, 2016). Örnek olarak yemek tarifi, ilk yardım aşamalarını gösteren şemalar ve kullanma kılavuzları verilebilir.

Etkileşimsel türdeki metinler bir toplantı düzenlemek, biriyle sosyal bir ilişki kurmak gibi kişisel bir amacı yerine getirmeyi amaçlayan metinlerdir. Davetiyeler, anketler ve mülakatlar, kişisel mektuplar, bir toplantıyı düzenlemek için yazılan mesajlar, e-posta haberleşmeleri, telefon görüşmeleri etkileşim türünün örneklerindendir (OECD, 2016).

2.3.2.1.5. Metnin bağlamı. PISA metinleri, yazarın metni oluştururken hedeflediği kitle ve kullanım amacına göre *kişisel*, *kamusal*, *eğitsel* ve *mesleki* olmak üzere dört bağlamda ele alınmaktadır (OECD, 2010; OECD, 2016):

Kişisel bağlam, kişinin ilgi alanlarına göre pratik ve entelektüel çıkarlarını tatmin etmek ya da diğer insanlarla kişisel bağlantılarını korumak ve geliştirmek için tasarlanmış metinleri içermektedir. Boş zaman veya eğlence faaliyetlerinin bir parçası olarak merakı

gidermek için okunması amaçlanan kişisel mektuplar, biyografileri, bilgilendirici metinler bu türdeki metinlere örnektir.

Kamusal bağlam, toplumu bir bütün olarak ilgilendiren etkinlik ve uğraşlarla ilgili metinleri kapsar. Kamuya ait resmi belgeler, genel duyurular, halka açık etkinlikler, haber sitelerindeki kamuya ait yazılar ve makaleler kamusal metinlere örnek olarak verilebilir.

Eğitsel bağlam genellikle eğitim amaçlı özel olarak tasarlanan ve bir konu hakkında bilgilendirme amacına yönelik metinlerdir. Okurdan beklenen “öğrenmek için okuma” yapmasıdır. Basılı ders kitapları ve interaktif eğitim programları bu türe örnek olarak verilebilir.

Mesleki bağlam bireyin iş yaşamını kolaylaştırıcı ve destekleyici unsurları içinde barındıran metinlerdir. Bu tür metinler, reklam sayfalarından veya internetten bir iş ararken işle ilgili yönlendirmeleri takip etmeyi ya da iş yerindeki kuralları öğrenmeyi içerir.

2.3.2.2. Okuma okuryazarlığı testinde kullanılan sorular. PISA’da metinlere yönelik farklı bilişsel süreçler gerektiren ve farklı madde tiplerinde sorular sorularak öğrencilerin metindeki bilgiyi gerçek durumlarda kullanma becerileri ölçülmektedir (OECD, 2016). Madde tipleri ve bilişsel süreçler ilgili başlıklarda açıklanmıştır.

2.3.2.2.1. Bilişsel süreçler. Okuma, hedeflere ulaşmak için metinleri ve metin parçalarını seçme, bilgileri karşılaştırma ve ilişki kurma gibi bir dizi bilişsel beceri içermektedir. (OECD, 2016). PISA’da bu beceriler *akıcı okuma, bulma, anlama, değerlendirme ve yansıtma* olarak sınıflandırılmıştır. Tablo 2’de 2018’de tanımlanan bilişsel süreçler ve önceki PISA değerlendirmelerinde kullanılan bilişsel yaklaşımlar verilmiştir (OECD, 2019a):

Tablo 2

2009-2015 ve 2018’de tanımlanan bilişsel süreçler ve soruların dağılımı

2009-2015 Çerçevesi	2018 Çerçevesi
---------------------	----------------

		Tek kaynaklı metinler	Çok kaynaklı metinler
Bilgiye ulaşma ve bilgiyi hatırlama (%25)	Bilgiye ulaşma%25	Tarama ve bulma%15	İlgili metni arama ve seçme%10
Bir araya getirme ve yorumlama%50	Anlama%45	Gerçek anlamı ifade etme %15	Bir araya getirme ve sonuç çıkarma %30
Yansıtma ve değerlendirme%25	Değerlendirme ve yansıtma%30	Metnin niteliğini ve güvenilirliği değerlendirme, metnin içeriğini ve biçimini yansıtma%20	Uyuşmazlıkları belirleme ve bunların üstesinden gelme %10

PISA 2018 çerçevesinde bilişsel süreçlerin isimlendirilmesinde farklılıklar yapılarak daha detaylı bir sınıflamaya gidilmiştir. PISA 2018 uygulamasındaki önemli bir değişiklik de daha fazla bilişsel işlem gerektiren değerlendirme ve yansıtma süreçlerine yönelik soru sayısının artırılmış olmasıdır.

Akıcı okuma: PISA’nın 2018 uygulamasındaki diğer bir yenilik bilişsel süreçlere akıcı okumanın eklenmesidir.¹¹ PISA uygulamasında öğrencilere bazı cümleler verilerek bunların anlamlı olup olmadığı sorulmuş ve öğrencilerin “metni kolay ve verimli bir şekilde okuyabilmeleri” olarak tanımlanan okuma akıcılığı değerlendirilmiştir. Ancak okuma akıcılığı öğrencilerin okuma okuryazarlığı testi puanlarının hesaplanmasına dâhil edilmemiş yalnızca öğrencilerin genel puan hesaplanmasında dikkate alınmıştır (OECD, 2019a).

Bilgiyi bulma: Okumaya dâhil olan ilk süreç önceki döngülerde bilgiye ulaşma ve bilgiyi hatırlama olarak adlandırılan bilgiyi bulmadır. Bu süreç öğrencinin metni arayarak olabildiğince hızlı ve verimli bir şekilde istenen bilginin yerini tespit etmek için paragrafların uyumluluğunu, doğruluğunu ve güvenilirliğini değerlendirebilmelerini gerektirmektedir

¹¹ Öğrencilerin akıcı okuma performansları, okuma okuryazarlığı testi puanlarının hesaplanmasına dâhil edilmediğinden tablo 2’de akıcı okumaya yer verilmemiştir.

(OECD, 2016). PISA 2018’de bilgiyi bulma süreci *tarama ve bulma ve ilgili metni arama ve seçme* olarak ikiye ayrılmıştır.

Tarama ve bulma okuyucunun birkaç kelime, kelime grubu ya da sayısal veriyi almak için sadece bir metni taramasını gerektirmektedir. Aranılan bilgiler, olduğu gibi metinde görüldüğünden metnin tamamının anlaşılmasına genelde gerek yoktur (OECD, 2019a).

İlgili metni arama ve seçme, okuyucunun istediği bilgiyi bulması için birkaç metni aramasını gerektirmektedir. Bu beceri özellikle çoklu metinlerin kullanıldığı dijital okumalarda vardır (OECD, 2019b). Dijital metinlerde arama motoru sonuçları arasında ya da birden fazla sekme arasında gezinmek gibi farklı beceriler gerekmektedir. Başlıklar, kaynak bilgileri (yazar, tarih vb.), bağlantılar (arama motoru sonuç sayfaları vb.) gibi metin düzenleyiciler önemlidir (OECD, 2019a).

Anlama: Önceki çerçevelerde bilgileri bir araya getirme ve yorumlama olarak adlandırılan ve genellikle okuduğunu anlama olarak anılan bu süreç, okuyucunun metinde aktarılan anlamı fark etmesi, kavramasıdır (OECD, 2019a). PISA 2018’de *gerçek anlamı ifade etme ve bir araya getirme ve sonuç çıkarma* olmak üzere ikiye ayrılmıştır.

Gerçek anlamı ifade etme süreci, istenen bilgiye ulaşmak için cümleleri ve kısa paragrafları yorumlamayı gerektirmektedir (OECD, 2019b).

Bir araya getirme ve sonuç çıkarma, öğrencilerin anlam kurmak için uzun bir metinle ya da metinler arası çalışmasını gerektirmektedir. Öğrenci paragraflar ya da metinler arasındaki bilgileri ilişkilendirebilmeli, bunların soruyla bağlantısını kurabilmeli ve çıkarım yapabilmelidir (OECD, 2019a). Bu süreç bir metnin ana fikrini belirlemek, uzun bir paragrafı özetlemek, bir paragrafta ya da metne başlık vermek, metinler arasındaki farklılıkları belirlemek gibi görevleri içerir (OECD, 2016).

Değerlendirme ve yansıtma: PISA’da tanımlanmış en üst düzeydeki bilişsel süreç olan değerlendirme ve yansıtma, okuyucuların metnin gerçek veya çıkarımsal anlamının

ötesinde akıl yürütmesini, metnin içeriği ve biçimi üzerinde düşünmesini ve bilginin niteliğini ve geçerliliğini eleştirel bir şekilde değerlendirmesini gerektirmektedir. Bu süreç her zaman okumanın bir parçasıydı ancak dijital okuma çağı olarak adlandırılabilir günümüzde bilgi miktarının fazlalaşması bu bilgilerin geçerliliğini ve güvenilirliğini değerlendirmenin önemini artırmıştır (OECD, 2019a). Değerlendirme ve yansıtma *niteliği ve güvenilirliği değerlendirme, metnin içeriğini ve biçimini yansıtma, uyumsuzlukları belirleme ve bunların üstesinden gelme* olmak üzere üç sürece ayrılmıştır.

Niteliği ve güvenilirliği değerlendirme metindeki bilgilerin geçerli, güncel, doğru ve tarafsız olup olmadığını değerlendirmektir. Bu süreç bilgi kaynağının ve yazarın amaçlarını fark edebilmeyi ve yazarın yetkin olup olmadığını değerlendirmeyi de içermektedir (OECD, 2016).

Metnin içeriğini ve biçimini yansıtma süreci metnin biçim ve içeriğinin, yazarın amacını ve bakış açısını yeterince ifade edip edemediğini değerlendirmeyi gerektirir. Okuyucunun bunu yapması için gerçek dünyadaki bilgi ve deneyimlerinden yararlanması gerekebilir (OECD, 2016).

Uyumsuzlukları belirleme ve bunların üstesinden gelme süreci¹² okuyucunun metinler arasındaki bilgileri karşılaştırmasını ve aralarındaki çelişkileri fark ederek bunların üstesinden gelmesini gerektirmektedir (Stadtler & Bromme, 2014). Bu süreç genellikle çok kaynaklı metinlerin incelenmesinde kullanılır (OECD, 2019a).

2.3.2.2.1. Madde tipleri. PISA’da sorular, cevabı öğrencinin seçmesini gerektirenler ve cevabı öğrencinin oluşturmasını gerektirenler olmak üzere iki başlıkta sınıflandırılmıştır (OECD 2009):

Cevabı öğrencinin seçmesini gerektiren maddeler:

¹² Bu süreç 2009 okuma okuryazarlığı çerçevesindeki yansıtma ve değerlendirme sürecinde yer almamış, ilk defa 2018 çerçevesine eklenmiştir.

Basit çoktan seçmeli: Bu maddeler, öğrencilerin dört ya da beş alternatif cevap arasından birini seçmesini gerektirmektedir. Bu sebeple tam puan ya da sıfır puan olmak üzere ikili olarak puanlanmaktadır.

Karmaşık çoktan seçmeli: Bu maddelerde, verilen bir dizi önermenin her biri için doğru/yanlış, evet/hayır, katılıyorum/katılmıyorum gibi seçeneklerden biri işaretlenir. Her bir önerme için ikili puanlama yapılır ancak önermelerin tamamı için kısmi puan alınabilir.

Cevabı öğrencinin oluşturmasını gerektiren maddeler:

Kapalı uçlu: Sorunun kısa sözel ya da sayısal bir cevabı vardır. Öğrencinin kendi cevabını oluşturması gerekse de çok sınırlı sayıda kabul edilebilir cevaplar vardır. Bu sebeple ikili olarak puanlanmıştır.

Açık uçlu: Öğrencilerin kendi yanıtlarını oluşturmalarının istendiği maddelerdir. Bu tür maddeler, öğrencilerin farklı yanıtlar vermelerine ve soruları kendi bakış açılarıyla yanıtlamalarına imkân tanımaktadır. Genellikle metindeki bilgi ile kendi bilgi ve deneyimlerini ilişkilendirerek bir cevap vermesi beklenir. Kısmen doğru ya da eksik verilen cevaplar için kısmi puan verilmektedir. Cevabın kabul edilebilirliği, öğrencinin cevabını desteklerken ya da açıklarken metinden faydalanma becerisine bağlıdır.

Kısa cevaplı: Kapalı uçlu sorularda olduğu gibi öğrencilerin kısa bir cevap vermesini gerektirir ancak burada alternatif cevapların sayısı daha fazladır. Bu sebeple ikili puanlamanın yanında kısmi puan da verilmektedir.

2.3.2.3. Okuma okuryazarlığı yeterlik düzeyleri. PISA’da öğrencilerin okuma okuryazarlığı yeterliklerini belirlemek için bir ölçek oluşturulmuş ve alınan puanların anlamlı bir şekilde yorumlanabilmesi için ölçek istatistikî olarak belirli düzeylere ayrılmıştır (OECD, 2009). Öğrenci yeterlik düzeyleri, öğrencilerden başarılı bir şekilde gerçekleştirmeleri beklenen görevlere dayanmaktadır. Öğrencinin, başarıyla yerine getirdiği görevlerin gerektirdiği bilgi ve becerilere göre düzeyi belirlenmektedir. Belirlenen yeterlik düzeyleri ve

bu düzeydeki öğrencilerin sahip olduğu beceriler özet hâlinde tablo 3'te verilmiştir (OECD, 2019a):

Tablo 3

PISA 2018'de belirlenen okuma yeterlik düzeylerinin özeti

Düzyey	Alt Puan Limiti	Yeterlik Düzeyinde Bulunan Öğrencilerin Davranışları ve Görevlerin Özellikleri
6	698	Bu düzeydeki okuyucular ilgilendikleri bilgilerin örtük ve görevle yalnızca dolaylı olarak ilişkili olduğu uzun ve soyut metinleri anlayabilirler. Birden fazla sayıda ve muhtemelen çelişen bakış açılarını yansıtan bilgileri karşılaştırabilir ve ilişkilendirebilirler. Metnin dışındaki ölçütleri kullanarak içeriğiyle ilişkili olarak metnin kaynağı hakkında derinlemesine düşünebilirler. Bilgi kaynakları, bunların açık veya örtük çıkarımları ve bilginin geçerliliğine ilişkin ipuçları ile ilgili çıkarımlar yoluyla metinler arası tutarsızlıkları ve çatışmaları tanımlayarak ve çözerek metinler arasındaki bilgileri kıyaslayabilir ve karşılaştırabilirler. Bu düzeyde hedef bilgiler, metinlerin içinde veya metinler arasında örtük olan ve muhtemelen birbirine çok yakın bilgilerle gizlenmiş ayrıntı şeklinde olabilir.
5	626	Bu düzeydeki okuyucular, ilgili bilgilerin gözden kaçabildiği uzun metinleri anlayarak hangi bilgilerin ilgili olduğu sonucuna varabilir. Birden çok metin ve kaynak arasında dağıtılan bir veya birkaç bilgi parçası arasındaki ilişkiyi ortaya çıkarabilirler. Yansıtıcı görevler, belirli bilgilerden yararlanarak hipotez oluşturulmasını veya bilgilerin eleştirel bir şekilde değerlendirilmesini gerektirir. Okuyucular, içerik ile amaç arasında ve gerçek ile fikir arasında ayrımlar oluşturabilir. Bilginin içeriğine ve/veya kaynağına ilişkin açık veya örtük ipuçlarına dayanarak tarafsızlığı ve ön yargıyı değerlendirebilirler. Ayrıca, bir metinde sunulan iddiaların güvenilirliği ile ilgili çıkarımda bulunabilirler. Okumanın bütün süreçleri için, 5. düzeydeki görevler soyut veya mantıksız kavramlarla uğraşmayı ve hedefe ulaşana kadar birkaç adımdan geçmeyi içerir. Bu seviyedeki görevler, okuyucunun birkaç uzun metni işlemesini, bilgileri karşılaştırmak için metinler arasında geçiş yapmasını gerektirebilir.
4	553	Bu düzeydeki okuyucular, tekli veya çoklu olarak düzenlenmiş uzun paragrafları anlayabilir. Metnin bir bölümündeki dile dair nüansların anlamını metnin tamamını dikkate alarak yorumlayabilirler. Metnin bütününe dikkate alarak belirli bir bölümünü anlamak için metinden çıkarımlarda bulunabilir, sınıflandırmalar yapabilirler. Bakış açılarını karşılaştırabilir ve birden çok kaynağa dayalı çıkarımlar yapabilirler. Muhtemel çeldiricilerin varlığında birçok örtük bilgiyi arayabilir, bulabilir ve ilişkilendirebilirler. Belirli ifadeler ile bir kişinin bir konu hakkındaki genel duruşu arasındaki ilişkiyi değerlendirebilirler. Metinlerin göze çarpan özelliklerine (örn. başlıklar ve resimler) dayanarak yazarların kendi düşüncelerini iletmek için kullandıkları stratejiler üzerinde düşünebilirler. Birkaç metinde açıkça yapılan iddiaları karşılaştırabilir ve bir kaynağın güvenilirliğini belirgin ölçütlere göre değerlendirebilirler. Bu düzeydeki metinler genellikle uzun veya karmaşıktır ve içerikleri veya biçimleri standart olmayabilir. Görevlerin çoğu çoklu metin formatında bulunmaktadır. Metinler ve görevler dolaylı veya örtük ipuçları içerir.
3	480	Bu düzeydeki okuyucular, anlamın belirgin olmadığı ya da ipuçlarının bulunmadığı durumlarda tek ya da çok kaynaklı metnin gerçek anlamını kavrayabilir. İçeriği birleştirebilir ve hem temel hem de daha gelişmiş çıkarımlar oluşturabilirler. Ayrıca gerekli bilgiler tek bir sayfada gösterildiğinde ana fikri belirlemek, bir ilişkiyi anlamak veya bir kelime veya cümlenin anlamını yorumlamak için bir metnin birkaç bölümünü birleştirebilirler. Dolaylı yönlendirmelere dayanarak bilgileri arayabilirler ve belirgin bir konumda olmayan ve/veya çeldiricilerin bulunduğu hedef bilgileri bulabilirler. Birden çok ölçüte dayalı birkaç bilgi parçası arasındaki ilişkiyi fark edebilirler. Metin ya da

		metinlerdeki açık bilgilere dayanarak birkaç yazarın görüşlerindeki benzerlik ve farklılıkları belirleyebilir. Bu seviyedeki yansıtıcı görevler, okuyucunun karşılaştırmalar yapmasını, açıklamalar oluşturmaları veya metnin bir özelliğini değerlendirmesini gerektirebilir. Bazı yansıtıcı görevler, okuyucuların aşına oldukları bir konuyla ilgili bir metin parçasının ayrıntılı bir şekilde açıklamasını gerektirirken bazıları daha az aşına olunan bir konuda basit bir anlama gerektirir. Bu düzeydeki görevler, okuyucunun benzerlikleri ve zıtlıkları belirlemek için bilgileri karşılaştırırken veya sınıflandırırken birçok özelliği hesaba katmasını gerektirir. Bu seviyeye özgü metinler, beklentiye aykırı veya olumsuz bir şekilde ifade edilmiş fikirler gibi engeller içerebilir.
2	407	Bu düzeydeki okuyucular, orta uzunlukta bir metin parçasında ana fikri belirleyebilir. Bilgi açık olmadığı ve/veya metin(ler) bazı dikkat dağıtıcı bilgiler içerdiğinde metnin sınırlı bir kısmındaki ilişkileri anlayabilir, yorumlayabilir ya da temel çıkarımlar oluşturabilirler. Açık ama bazen karmaşık yönlendirmelere dayalı bir setteki bir sayfayı seçebilir, bunlara erişebilir ve birden çok ve kısmen örtük olan ölçütlere dayalı bir veya daha fazla bilgi parçasını bulabilirler. Açıkça ipucu verildiğinde, orta uzunlukta metinlerde genel amaç veya belirli ayrıntıların amacı üzerinde düşünebilirler. Basit görsel veya tipografik özellikler üzerinde düşünebilirler. İddiaları karşılaştırabilir ve onları destekleyen nedenleri kısa, açık ifadelerle dayanarak değerlendirebilirler. Bu düzeydeki görevler, metindeki tek bir özelliğe dayalı benzerlikler veya zıtlıklar içerebilir. Yansıtıcı görevler, okuyucuların kişisel deneyim ve tutumlardan yararlanarak metin ve metin dışı bilgi arasında bir karşılaştırma veya birkaç bağlantı yapmasını gerektirir.
1a	335	Bu düzeydeki okuyucular, cümlelerin veya kısa paragrafların temel anlamını kavrayabilirler. Aşına oldukları bir konu hakkındaki metin parçasının ana fikrini veya yazarının amacını fark edebilirler. Ayrıca birbirine yakın bilgi parçaları arasında veya metindeki bilgi ile önceki bilgileri arasında basit ilişkiler kurabilirler. Basit yönlendirmelere dayalı birkaç sayfalık metinden ilgili sayfayı seçebilir ve kısa metinler içinde bir veya daha fazla bağımsız bilgi parçasını bulabilirler. Açık ipuçları içeren basit metinlerde genel amaç ve bilginin önemi (örn. ana fikir ve gerekli olmayan detay) üzerinde derinlemesine düşünebilirler. Bu düzeydeki çoğu görev ne yapılması gerektiğine, nasıl yapılacağına ve okuyucuların metin(ler)de nereye dikkat etmeleri gerektiğine dair açık ipuçları içerir.
1b	262	Bu düzeydeki okuyucular basit cümlelerin gerçek anlamını değerlendirebilir. Ayrıca soru ve/veya metindeki yakın bilgi parçaları arasında basit bağlantılar kurarak metinlerin gerçek anlamını yorumlayabilirler. Tek bir cümle, kısa bir metin veya basit bir liste içinde, göze çaracak şekilde yerleştirilmiş, açıkça ifade edilmiş tek bir bilgiyi bulmak için metni tarayabilirler. Açık ipuçları verildiğinde basit yönlendirmelere dayalı küçük bir setten ilgili sayfaya erişebilirler. Seviye 1b'deki görevler, okuyucuları görevdeki ve metindeki ilgili faktörleri dikkate almaya açıkça yönlendirir. Bu seviyedeki metinler kısadır ve bilgilerin tekrarlanması, resimler veya tanıdık semboller yoluyla okuyucuya yardım eder. Birbirine yakın bilgi çok azdır.
1c	189	Bu düzeydeki okuyucular kısa ve sözdizimsel olarak basit cümlelerin gerçek anlamını anlayabilir, söyleyebilir ve sınırlı bir süre içinde açık ve basit bir amaç için okuyabilir. Bu seviyedeki görevler basit kelime dağarcığı ve sözdizimsel yapıları içerir.

PISA'da tanımlanan yeterliklerden 2. düzey, birçok ülkede standart ölçüt olarak kabul edilmektedir. Birleşmiş Milletler Sürdürülebilir Kalkınma Hedefleri bağlamında, öğrencilerin ortaöğretimin sonunda edinmesi gereken asgari yeterlik seviyesi 2. düzey olarak belirlenmiştir. Buna göre 2. düzeyin altındakiler (1c, 1b ve 1a) temel yeterliklere sahip

olmayan öğrencilerdir.¹³ Bununla birlikte OECD, toplumların sürekli olarak geliştiğini göz önünde bulundurarak bugün ve gelecekte daha yüksek okuma okuryazarlığı yeterliğinin gerekebileceğini, bu sebeple 2. düzeyin gereken en düşük ya da temel düzey olarak kabul edilebileceğini ancak bir başlangıç noktası ya da nihai hedef olamayacağını belirtmektedir (OECD, 2019a). 5 ve 6. düzeydekiler ise OECD'nin “top performers” olarak adlandırdığı üst düzey başarı gösteren öğrencilerdir (OECD, 2010).

Yeterlik ölçeği yalnızca öğrenci başarısını değil, öğrencilere sunulan görevlerin zorluğunu da tanımlamaktadır. Gerektirdiği yeterliklere göre sorunun zorluk derecesi tespit edilmektedir. Buna göre öğrencinin kendi yeterlik seviyesinin üstündeki soruları cevaplaması beklenmezken, kendi düzeyindeki ve bu düzeyin altındaki soruları başarılı bir şekilde cevaplaması beklenmektedir (OECD, 2019a).

2.3.3. PISA sonuçlarına göre Türkiye'deki öğrencilerin okuma okuryazarlığı düzeyi. OECD'nin kurucu üyelerinden olan Türkiye, eğitim alanında hangi seviyede olduğunu, uluslararası düzeydeki konumunu, giderilmesi gereken eksiklikleri ve alınması gereken tedbirleri belirlemek ve eğitim düzeyini yükseltmek amacıyla 2003 yılından beri PISA araştırmasına katılmaktadır (T.C. Milli Eğitim Bakanlığı, b.t.). PISA'nın 2018 yılındaki uygulamasına Türkiye'nin her bölgesindeki 15 yaş grubu öğrencilerini temsil edecek şekilde her okul türünden (Anadolu lisesi, mesleki ve teknik Anadolu lisesi, Anadolu imam hatip lisesi, fen lisesi, çok programlı Anadolu lisesi, sosyal bilimler lisesi, Anadolu güzel sanatlar lisesi, ortaokul) toplamda 6890 öğrenci katılmıştır (MEB, 2019). Bu sayıyla Türkiye'deki öğrencilerin %73'ü temsil edilmiştir (OECD, 2019a).

Türkiye'nin ve OECD ülkelerinin PISA 2018 okuma okuryazarlığı alanındaki yeterlik düzeylerine göre öğrenci oranları tablo 4'te verilmiştir (OECD, 2019a):

¹³ Önceki PISA uygulamalarında okuma okuryazarlığı yeterlik düzeyleri ölçeğinde en düşük düzey 1b iken 2018 uygulamasında çok daha düşük düzeyde performans gösteren öğrencileri tanımlamak için 1c düzeyi eklenmiştir.

Tablo 4

Okuma okuryazarlığı yeterlik düzeylerine göre öğrenci oranları

Düzeyler	Türkiye %	Standart Hata	OECD Ortalaması %	Standart Hata
1c Düzeyinin Altı (189.33 puanın altı)	0	0	0,1	0
1c Düzeyi (189.33 ile 262.04 puan arası)	0,7	-0,2	1,3	0
1b Düzeyi (262.04 ile 334.75 puan arası)	6,3	-0,6	6,2	-0,1
1a Düzeyi (334.75 ile 407.47 puan arası)	19,1	-0,7	15	-0,1
2. Düzey (407.47 ile 480.18 puan arası)	30,2	-0,9	23,8	-0,1
3. Düzey (480.18 ile 552.89 puan arası)	26,9	-1	26,1	-0,1
4. Düzey (552.89 ile 625.61 puan arası)	13,5	-0,6	18,8	-0,1
5. Düzey (625.61 ile 698.32 puan arası)	3,1	-0,5	7,3	-0,1
6. Düzey (698.32 puanın üzeri)	0,2	-0,1	1,3	0

Tablo 4’te OECD’ye üye ülke ve ekonomilerdeki öğrencilerin 3. düzeyde, Türkiye’deki öğrencilerin ise temel yeterlik seviyesi olarak adlandırılan 2. düzeyde yığıldığı görülmektedir. Türkiye’deki öğrenciler arasında asgari okuma okuryazarlığı yeterliklerine sahip olmayıp 2. düzeye ulaşamayan öğrenci oranı da (%26,1) oldukça yüksektir. OECD ülkelerinde ise bu oran %22,7’dir. Avrupa Birliği’nin eğitim ve öğretimde iş birliği için 2009 yılında oluşturduğu stratejik çerçevede (AB 2020) 2020’ye kadar okuma, matematik ve fen bilimlerinde düşük başarılı 15 yaşındakilerin oranının %15’ten az olması gerektiği belirtilmiştir¹⁴ (Council, 2009). Bu açıdan hem Türkiye’de hem de OECD ülkelerinde 2. düzeye ulaşamayan öğrenci oranının yüksek olduğu söylenebilir. Üstelik 2. düzeyde tanımlanan yeterliklerin gelecekte muhtemelen yetmeyeceği düşünüldüğünde (OECD, 2019a)

¹⁴ PISA’da 2. düzeyin altında performans gösteren 15 yaşındaki öğrenci oranı temel alınmıştır.

Türkiye’deki öğrencilerin yarısından fazlasının (%56,6 oranındaki 2. düzey ve altında yer alan öğrenciler) gelecek için yetersiz bir okuma becerisine sahip olduğu söylenebilir.

Okuma okuryazarlığı yeterlik ölçeğindeki diğer önemli düzeyler 5 ve 6’dır. Bu düzeylerdeki öğrenciler bilginin içeriğine veya kaynağına ilişkin örtük ipuçlarına dayanarak uzun metinleri kavrayabilir, soyut veya mantığa aykırı kavramlarla ilgilenebilir, gerçek ve fikir arasında ayırım yapabilir. OECD ülkeleri genelinde ortalama olarak öğrencilerin yaklaşık %8,7’si 5. düzey veya üzerinde performans gösterirken Türkiye’de bu oran %3,3’tür.

Tablo 4’te sunulan, öğrencilerin, okuma okuryazarlığı yeterlik düzeylerine dağılımına göre Türkiye’deki öğrencilerin genel olarak orta uzunlukta ve basit metinler üzerinde çalışabildiği; ana fikir belirme, metindeki açık ve gerçek anlamı fark etme gibi temel okuma becerilerine sahip olduğu ancak karmaşık ve uzun metinlerde çok da başarılı olamadığı; açık ipuçları içermeyen veya çeldiriciler ve birbirine çok yakın bilgiler içeren okuma görevlerinde zorluk çektiği ve üst düzey becerilerini kullanamadığı söylenebilir.

PISA anketlerine 2018’de öğrencilerin metin ve sorulara ilişkin algıladıkları görev zorluğu eklenmiştir. Türkiye’deki öğrencilerin okumada algıladıkları zorluk; metni anlamak için kullandığı stratejiler, dijital etkinliklerin sıklığı, eğlence amaçlı okumaya ayrılan zaman ve okunan kitap formatı değişkenleri PISA okuma görevlerindeki zorlanma durumunu anlamlı bir şekilde yordamaktadır (Arı & Keskin, 2021). Buna göre öğrencilerin okul dışı okuma ve eğlenme etkinlikleri, kullandıkları stratejiler okumada algılanan zorluğu etkilemektedir. Algıladıkları zorluk arttıkça kaygılarının artacağı varsayılabilir. 2018 PISA uygulamasındaki anket verilerinde Türkiye’deki öğrencilerin sınava karşı olumsuz tutum sergilediği, sınav kaygısı taşıdığı ve sınav başarısına çok fazla odaklandığı görülmüştür. Öğrencilerin sınav başarısına bu kadar odaklanmalarına rağmen PISA testinde başarısız olmaları yaratıcı düşünme, karmaşık problemleri çözme gibi düşünme becerilerinin gelişmediğini ve okulda öğretilen kalıpların dışına çıkamadıklarını göstermektedir (Schleicher, 2019a).

Öğrencilerin sınavdaki başarı puanına çok fazla odaklanmaları, sınava yönelik kaygı duymaları, okuldaki ezber bilgilerin dışına çıkamamaları, üst düzey düşünme becerilerini kullanamamaları ve bunlara paralel olarak PISA’da başarısız olmaları Türkiye’de karşılaştıkları ulusal sınavların bir yansıması olarak düşünülebilir.

2.3.4. Türkiye’de ortaöğretime geçiş için uygulanan ulusal sınavların PISA açısından incelenmesi. Türkiye’de 1997 yılından beri ilköğretimden orta öğretime geçiş için seçme ve yerleştirmeye dayanan sınavlar uygulanmaktadır. Bunlar 1997-2004 yılları arasında Liselere Geçiş Sistemi (LGS), 2005-2008 yılları arasında Ortaöğretim Kurumları Seçme ve Yerleştirme Sınavı (OKS), 2009-2013 yılları arasında Seviye Belirleme Sınavları (SBS), 2014-2017 yılları arasında Temel Eğitimden Ortaöğretime Geçiş Sistemi (TEOG), 2018 yılından itibaren Liselere Geçiş Sistemi (LGS) olarak adlandırılmıştır (Karakaya, Bulut, & Yılmaz, 2020). Bu sınavların amacı öğrencileri başarı puanlarına göre sıralayarak bu puanlara göre bir ortaöğretim kurumuna yerleştirmektir. Ancak alanyazın incelendiğinde öğrencinin başarılı olup olmadığına karar verilen bu sınavlardaki sorularla ilgili bazı sorunların olduğu görülmektedir. Özellikle ulusal sınavlardaki Türkçe sorularının PISA ölçütlerine göre incelendiği araştırmalarda soruların niteliğiyle ilgili eksikliklerden bahsedilmektedir.

Savran (2004) PISA uygulamasını Türk eğitim sistemine göre incelediği çalışmasında PISA 2003’te okuma alanında sorulmuş bir soru ile 2002 yılında LGS’de sorulmuş bir Türkçe sorusunu karşılaştırmış ve PISA’dakinin üst düzey bilişsel becerileri ölçen, kullanılan görsellerle öğrencinin soruyu gerçek hayatla daha kolay ilişkilendirmesini sağlayan yaşam temelli bir soru olduğundan bahsetmiştir. Ayrıca öğrencinin, bir birey olarak kabul edilerek merkeze alındığı bu soruları cevaplamaktan zevk duyabileceğinden bahsetmiştir. Bütün bunların aksine LGS sorusunun ezber odaklı ve öğrenciyi motive etmekten uzak olduğunu, öğrencinin kendini ifade etmesine fırsat vermediğini ve soruda kullanılan metnin konusunun öğrenciye uygun olmadığını belirtmiştir.

Diğer bir ulusal sınav olan SBS'nin PISA ölçütlerine göre incelendiği bir araştırmada (Aşıcı vd., 2012) 2009 yılında uygulanan sınavda Türkçe sorularının en çok bilgiyi anlama sürecine yönelik olduğu, metni değerlendirme ve yansıtmaya yönelik yalnızca 1 soru sorulduğu, soruların okuma okuryazarlığı yeterlik ölçeğine göre alt düzeylerde (2 ve 3. düzey) yer aldığı ve üst düzeyde (5 ve 6. düzey) hiçbir sorunun yer almadığı, metinlerin ise çoğunun kişisel türde olduğu ve mesleki metin türüne hiç yer verilmediği görülmüştür. Bu araştırmanın sonucunda araştırmacılar SBS'nin PISA ölçütlerine uygun olarak hazırlanması; PISA'da olduğu gibi SBS'de de üst düzey becerileri ölçen ve öğrencilerin bilgi ve becerilerini gerçek yaşama aktarmasını gerektiren soruların sorulması; kullanım kılavuzları, haber metinleri gibi gerçek yaşamdan alınmış metinlere yer verilmesi önerilerinde bulunmuştur.

TEOG'un PISA okuma okuryazarlığı yeterliklerine göre incelendiği bir araştırmada (Tuzlukaya, 2019) Türkçe sorularının SBS sorularında olduğu gibi alt düzey bilişsel becerilere ve alt düzey yeterliklere hitap ettiği, üst düzey beceri ve yeterlik düzeylerinde ise neredeyse hiçbir soru sorulmadığı, soru metinlerinin yalnızca sürekli formatta olduğu görülmüştür. Bu araştırmada da soruların bilişsel düzeylere ve yeterlik düzeylerine dengeli bir şekilde dağıtılması, soru metinlerinin günlük hayatta kullanılan ve liste, grafik, tablo gibi farklı biçimlerden de seçilmesi gerektiği önerilerinde bulunulmuştur.

TEOG'tan sonra, ezbere dayalı öğrenimin devam ettiği, sınav kaygısının azalmadığı, öğrencilerin hâlâ okul dışı eğitim kurumlarına gittiği gibi çeşitli eleştiriler sebebiyle 2017-2018 eğitim-öğretim döneminden itibaren LGS'ye geçilmiştir (Batur vd., 2019). Bu sistemde öğrencilerin okulda verilen bilgileri günlük yaşamda kullanabilme becerilerini ölçecek kaliteli soru sayısını artırmak amaçlanmış ve beceri temelli sorular sorulmaya başlanmıştır (Batur vd., 2019; Erden, 2020). LGS'de sorulmuş olan sorularla Milli Eğitim Bakanlığının yayınladığı örnek LGS soruları incelendiğinde bu sistemde sözel mantık, görsel okuma, şifre çözme, tablo ve grafik okuma gibi becerileri gerektiren metinlerin ve soruların kullanıldığı; dil bilgisi

sorularında kavramların ya da kuralların tanımları verilerek mümkün olduğunca öğrenciden ezber bilgi istenmediği görülmektedir. Ancak Batur ve diğerleri (2019) yaptıkları araştırmada LGS’de sorulan Türkçe sorularının PISA okuma okuryazarlığı yeterlik düzeylerine göre neredeyse tamamının 2 ve 3. düzeyde olduğu, sınavda 4 ve 5. düzeyde hiçbir sorunun bulunmadığı ve 6. düzeye hitap eden yalnızca 1 soru olduğu bulgusuna ulaşmıştır. Buna göre ortaöğretime geçiş sınavında sorulan Türkçe sorularında ezber bilginin azaltılması yönünde bir gelişme yaşansa da üst düzey becerileri ölçmede önemli eksiklikler vardır.

3. Bölüm

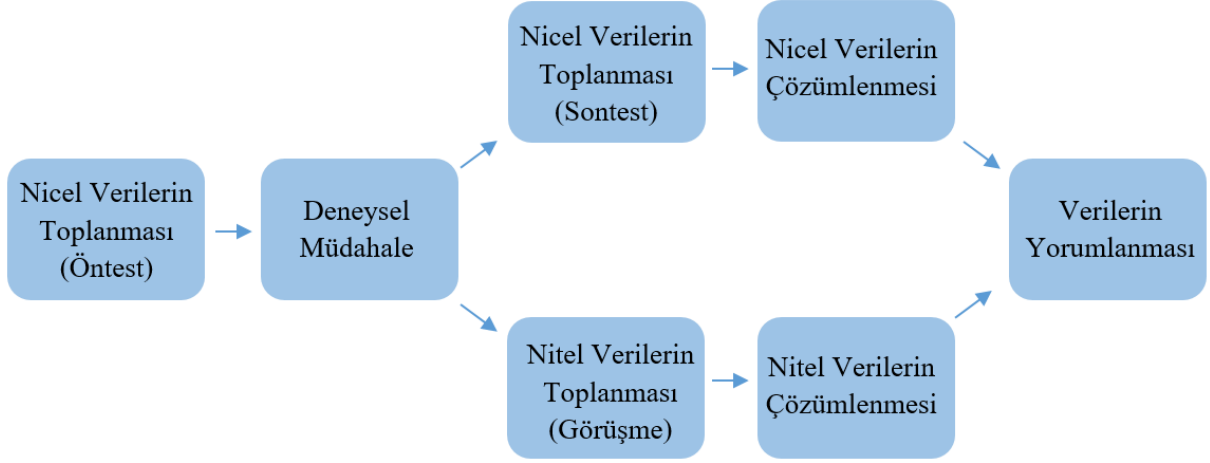
Yöntem

Araştırmanın bu bölümünde araştırma modeli, çalışma grubu ve veri toplama araçları tanıtılmış; veri toplama ve çözümleme süreci açıklanmıştır.

3.1. Araştırmanın Modeli

Araştırmada PISA okuma okuryazarlığına yönelik soru sorma eğitiminin Türkçe öğretmen adaylarının PISA tarzı soru hazırlamalarına etkisi ve katılımcıların eğitime ve eğitim sürecindeki gelişimlerine ilişkin görüşleri belirlenmeye çalışılmıştır. Eğitimin süreci ve sonucu hakkında yeterli bilgi verebilmek ve araştırmanın farklı yönlerini ortaya koyabilmek için karma yöntem tercih edilmiştir. Karma yöntem hem nicel hem nitel verilerin toplandığı ve bunların birbiriyle bütünleştirilerek sonuçlar çıkarıldığı bir araştırma yaklaşımıdır (Creswell, 2019). Bu araştırma karma yöntem desenlerinden iç içe deney deseniyle gerçekleştirilmiştir. Araştırmacının deneysel sürece nitel verileri dâhil ettiği bu desen, iç içe desenin en yaygın biçimidir (Creswell & Plano Clark, 2018).

İç içe deney deseninde nitel veri, baskın olan nicel çalışmanın ikincil araştırma problemini cevaplarken kullanılır (Creswell & Plano Clark, 2018). Bu çalışmada araştırmanın esas amacı olan eğitimin etkililiğinin belirlenmesinde nicel veriler kullanılmış, nitel veri ise ikincil araştırma problemi olan, katılımcıların aldıkları eğitime ve eğitim sürecindeki gelişimlerine ilişkin görüşlerinin belirlenmesi amacıyla kullanılmıştır. Şekil 4'te iç içe deney deseniyle yürütülen bu araştırmanın veri toplama ve çözümleme aşamaları gösterilmiştir.



Şekil 4. Araştırmanın veri toplama ve çözümleme aşamaları

Bu çalışmanın araştırma yöntemlerinden nicel yöntem öncelikli, nitel yöntem ise destekleyici durumdadır. Nicel ve nitel aşamaların uygulanması birbirinden ayrı tutulmuş, toplanan ve çözümlenen nicel ve nitel veriler araştırmanın en son basamağı olan tartışma kısmında birlikte yorumlanmıştır.

3.2. Araştırmanın Nicel Boyutu

3.2.1. Araştırma deseni. Araştırmanın nicel boyutunda okuma okuryazarlığına yönelik soru sorma eğitiminin, Türkçe öğretmeni adaylarının PISA tarzı soru hazırlamaları üzerindeki etkisi belirlenmeye çalışılmıştır. Yapılan bir işlem sonucu değişkenlerin etkilenme durumunu ortaya koymak amacıyla yapılan araştırmalar deneysel araştırmalardır (Kumandaş Öztürk, 2019). Bu çalışma da eğitimin, katılımcıların soru hazırlama başarısı üzerindeki etkisi incelendiğinden deneysel bir araştırmadır. İşlemin tek bir gruba uygulanması ve katılımcıların seçkisiz atanmaması sebebiyle araştırma zayıf deneysel desenle yürütülmüştür. Gruba hem işlem öncesi hem de sonrasında test uygulandığından zayıf deneysel desenlerden tek grup öntest-sontest modeliyle desenlenmiştir (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz, & Demirel, 2018). Buna göre katılımcılara eğitim vermeden önce test uygulanarak katılımcıların soru hazırlama ve sınıflandırma başarıları ölçülmüş, daha sonra eğitim verilmiş ve eğitimden

sonra test uygulanarak tekrar katılımcıların soru hazırlama ve sınıflandırmadaki başarıları ölçülmüştür. Deneysel sürecin şeması şekil 5’te sunulmuştur.

Grup	Öntest	İşlem	Sontest
	PISA tarzı soru hazırlama		PISA tarzı soru hazırlama
Türkçe	ve soruları okuma	PISA okuma	ve soruları okuma
öğretmeni	okuryazarlığı değerlendirme	okuryazarlığına	okuryazarlığı değerlendirme
adayları	çerçevesine göre	yönelik soru	çerçevesine göre
	sınıflandırma testi	sorma eğitimi	sınıflandırma testi

Şekil 5. Tek grup öntest-sontest deseninin uygulanma süreci

3.2.2. Çalışma grubu. Çalışma grubu, kolay ulaşılabilir örnekleme yöntemiyle belirlenerek çalışmaya katılabilecek en ulaşılabilir bireylerden oluşturulmuştur. Buna göre araştırma 2019-2020 eğitim-öğretim yılının güz yarıyılında, Bursa Uludağ Üniversitesi Türkçe Öğretmenliği lisans programında öğrenim gören öğretmen adaylarıyla gerçekleştirilmiştir.

Çalışma grubuna verilen eğitimin içeriğinde PISA’da yer alan okuma metnlerinin özellikleri, okuma becerisi kazanımlarına benzer nitelikteki okuma okuryazarlığı öğrenci yeterlik düzeyleri ve bunlara yönelik soru hazırlama yer aldığından bu eğitimin verilmesi için en uygun dersin Anlama Teknikleri I: Okuma Eğitimi olduğu düşünülmüştür. Bu dersi alan 71 Türkçe öğretmen adayından öntest ve sonteste girmeyenler ile derse devamlılık konusunda eksikliği olan öğretmen adaylarının verileri çalışmaya dâhil edilmemiş, çalışma 55 öğretmen adayıyla yürütülmüştür. Katılımcıların sınıf düzeyini, PISA’ya yönelik eğitim alıp almadıklarını öğrenmek ve eğitim süresi boyunca katılımcılarla iletişim sağlayabilmek amacıyla iletişim bilgilerini almak için eğitim verilmeden önce kişisel bilgi formu uygulanmıştır (Ek 1). Bu form aracılığıyla katılımcılara ilişkin elde edilen bilgiler tablo 5’te verilmiştir.

Tablo 5

Katılımcıların cinsiyet ve sınıf düzeylerine dağılımı

	3. sınıf	4. sınıf	Toplam
Kız	36	3	39
Erkek	14	2	15
Toplam	50	5	55

PISA okuma okuryazarlığına yönelik soru sorma eğitimine katılan öğretmen adaylarının önemli bir oranını 3. sınıf düzeyindeki kızlar oluşturmaktadır. 4. sınıf düzeyindeki erkek katılımcılar ise en az sayıdadır. Katılımcıların tamamı PISA'ya yönelik herhangi bir eğitim almadığını belirtmiştir.

3.2.3. Veri toplama araçları.

3.2.3.1. Öntest. Katılımcıların eğitimden önce PISA tarzı soru hazırlama ve soruları okuma okuryazarlığı değerlendirme çerçevesine göre sınıflandırma becerilerini ölçmek için test hazırlanmıştır. Testte katılımcıların sınıflandırmaları için metinler ve sorular yer almaktadır. Bunları sınıflandırıp metinlere yönelik soru hazırlamaları istenmiştir. OECD tarafından açıklanan PISA metinlerini ve sorularını katılımcıların önceden görmüş olma ihtimali iç geçerliği tehdit edeceğinden metinler ve sorular araştırmacı tarafından oluşturulmuştur. İlk olarak 24 adet metin hazırlanmış ve uzman görüşü alınarak bu metinlerden 6 tanesi teste konulmak üzere seçilmiştir. Testin kapsam geçerliğini sağlamak amacıyla, seçilen metinlerin farklı format, tür ve bağlamlarda; soruların da farklı bilişsel süreç ve madde tiplerinde olmasına dikkat edilmiştir. Test iki bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde (A) 4 adet metin yer almaktadır. Bu bölümde katılımcılardan metinleri format, tür ve bağlamlarına göre sınıflandırmaları ve metinlerle ilgili, çözümleriyle birlikte farklı zorluk düzeylerinde olduğunu düşündükleri sorular hazırlamaları istenmektedir. İkinci bölümde (B) 2 adet metin ve bu metinlere yönelik önceden hazırlanmış 9 soru yer almaktadır. Bu bölümde

katılımcılardan metinleri format, tür ve bağlamlarına göre; soruları ise bilişsel süreç ve madde tiplerine göre sınıflandırmaları istenmektedir. Testle birlikte, sınıflandırılan metin ve soruların işaretlenmesi için okuma okuryazarlığı değerlendirme çerçevesinde bulunan kategorilerin tablolar hâlinde yer aldığı “soru değerlendirme formu” hazırlanmıştır. Öntest ve soru değerlendirme formu ek 2’de, sunulmuştur.

3.2.3.2. Sontest. Katılımcıların eğitimden sonra PISA tarzı soru hazırlamalarında ve sınıflandırmalarında farklılık olup olmadığını görebilmek için sontest uygulanmıştır. Sontestte, katılımcıların soru hazırlama sayısında metinden kaynaklanan farklılıklar olmasını önleyerek iç geçerliği sağlamak amacıyla öntestte kullanılan metinler ve sorular kullanılmıştır (bkz. Ek 2).

3.2.4. Verilerin toplanması. Araştırmanın nicel verileri, uygulama öncesi ve sonrası olmak üzere iki aşamada toplanmıştır.

Uygulama öncesinde nicel veriler öntest aracılığıyla toplanmıştır. Öntest uygulanmadan bir hafta önce, yapılacak yüksek lisans tezi hakkında katılımcılara bilgi verilmiş, eğitimin amaçları ve hedefleri açıklanmış, bir hafta sonraki derste konuyla ilgili bir test yapılacağı söylenmiştir. Öntestin uygulanacağı hafta eğitimin amaç ve hedefleri kısaca tekrar edilerek testin gerekliliği hakkında bilgilendirme yapılmıştır. İlk olarak kişisel bilgi formları dağıtılarak katılımcılar hakkında eğitim için gerekli olan bilgiler toplanmış, ardından öntest uygulanmıştır. Katılımcılara testte neler yapacakları anlatılmış, her metinle ilgili en az bir soru olmak üzere istedikleri sayıda soru hazırlayabilecekleri söylenmiştir. Soru sayısında bir sınırlamaya gidilmediğinden süre kısıtlaması yapılmamıştır. Katılımcılar öntesti 1 saat 45 dakikada tamamlamıştır. Katılımcıların bazılarının öntestte hazırladığı sorular örnek olarak ek 3’te sunulmuştur.

7 hafta süren uygulama sonrasında, gerekli olan nicel veriler sontest aracılığıyla toplanmıştır. Katılımcılara testin amacı ve gerekliliğinden bahsedilerek testte neler

yapacakları anlatılmıştır. Öntestte olduğu gibi sontestte de her metinden en az bir soru olmak üzere istedikleri kadar soru hazırlayabilecekleri ve süre sınırlamasının olmadığı söylenmiştir. Katılımcılar sontesti 2 saatte tamamlamıştır. Katılımcıların bazılarının sontestte hazırladığı sorular örnek olarak ek 4’te sunulmuştur.

3.2.5. Verilerin çözümlenmesi. Katılımcıların öntest ve sontestte hazırladığı sorular, okuma okuryazarlığı öğrenci yeterlik düzeylerine uygunluğuna göre incelenmiştir. Bu sorulardan 4, 5 ve 6. düzeydekiler “üst düzey yeterliklere hitap eden sorular” olarak sınıflandırılmış ve bu düzeylere yönelik soru sayısındaki değişim ayrıca analiz edilmiştir. 4. düzeyin bu sınıflandırmaya dâhil edilmesinin sebebi Türkçe dersinde kullanımı yetersiz olan bu düzeydeki soru sayısında da (Benzer, 2019; Coşkun, 2013) artışın hedeflenmesidir. Ayrıca 4. düzeydeki sorular, orta düzey yeterliklere sahip öğrencilerin genellikle başarılı bir şekilde üstesinden gelemeyeceği beceriler gerektirmektedir (OECD, 2010).

Öntest ve sontestte hazırlanan bütün sorular araştırmacı tarafından değerlendirildikten sonra, yapılan sınıflandırmanın güvenilirliğinin tespiti için başka bir araştırmacıdan¹⁵ bu soruları değerlendirmesi istenmiştir. Bunun için önce araştırmacıya 1 saatlik bir sürede PISA ve okuma okuryazarlığı hakkında bilgi verilerek PISA’da sorulmuş sorular üzerinden okuma okuryazarlığı yeterlik düzeyleri anlatılmıştır. Ardından araştırmacıya PISA metinlerinden dokuzu ve bunlara yönelik sorulan sorular verilerek araştırmacıdan bir haftalık bir sürede bu soruların hitap ettiği yeterlik düzeylerini belirlemesi istenmiştir. Bir haftanın sonunda araştırmacıyla 1 saat süren bir görüşme daha yapılmış ve araştırmacının PISA soruları için belirlediği düzeyler üzerinde konuşulmuştur. Okuma okuryazarlığı yeterlik düzeyleriyle ilgili anlaşılmayan yerler yeni PISA soruları üzerinden tekrar anlatılmıştır. Daha sonra öntestte ve sontestte katılımcıların sorduğu sorulardan 200 tanesi araştırmacıya verilerek araştırmacıdan bir haftalık bir sürede bu soruların hitap ettiği yeterlik düzeylerini belirlemesi istenmiştir. Bir

¹⁵ Türkçe eğitimi alanında yüksek lisans yapan bir araştırma görevlisi

haftanın sonunda araştırmacıyla 1 saat süren bir görüşme daha yapılmış ve araştırmacının sorular için belirlediği düzeyler üzerinde konuşulmuştur. Daha sonra öntest ve sontestte katılımcıların sorduğu soruların tamamı araştırmacıya verilerek soruların hitap ettiği düzeyleri belirlemesi istenmiştir. Her iki araştırmacının soruları değerlendirmesinin ardından kodlayıcılar arası uyumun hesaplanmasında Miles ve Huberman formülünden yararlanılmıştır. Bu formüle göre güvenirlik= $\frac{\text{uzlaşma sayısı}}{(\text{uzlaşma} + \text{uzlaşmama sayısı})}$ şeklinde hesaplanır ve kodlayıcılar arası uyumun %90'nın üzerinde olması beklenir (Miles & Huberman, 1994). Kodlayıcılar arası uyum %91,24 olarak hesaplanmış ve uyumun yeterli düzeyde olduğu görülmüştür. Buna göre katılımcıların öntest ve sontestte hazırladığı soruların, düzeylerinin belirlenmesinde güvenilir sonuçlar elde edilmiştir.

Katılımcıların, PISA tarzı soruları sınıflandırmaya göre puanlandırılmasında her bir kategori birer puan olarak düşünülmüştür. Testte 6 adet metin bulunduğundan bunların formatı, türü ve bağlamı için toplamda 18 puan; 9 adet soru bulunduğundan bunların bilişsel süreci ve madde tipi için toplamda 18 puan alınabilmektedir. Buna göre katılımcılar PISA tarzı soruları sınıflandırmada 36 puan üzerinden değerlendirilmişlerdir.

Öğretmen adaylarının öntest ve sontestte hazırladıkları PISA tarzı soru sayıları arasındaki farkın anlamlılığı, üst düzey yeterliklere yönelik soru sayıları arasındaki farkın anlamlılığı ve soruları sınıflandırma puanları arasındaki farkın anlamlılığının analizinde IBM SPSS 25 programı kullanılmıştır. Toplanan nicel verilere ilişkin aritmetik ortalama, ortanca değer, tepedeğer, standart sapma gibi tanımlayıcı istatistikler hesaplanarak iki test arasındaki değişime genel hatlarıyla bakılmıştır. Eğitimin etkililiğinin belirlenmesi amacıyla öntest ve sontest arasındaki farkın anlamlılığı hesaplanmıştır. Anlamlılığın hesaplanmasında hangi testin kullanılacağını belirlemek için ortalamaları kıyaslanacak verilerin farklarının oluşturduğu veri setinin dağılımının normal olup olmadığı kontrol edilmiştir. Bunun için katılımcı grubuna ait öntest ile sontest verileri arasındaki fark hesaplanmış ve yeni veri setine

ait dağılımın çarpıklık katsayısı, frekans dağılım grafiği ve normallik testi ile normallik analizleri yapılmıştır. Veri sayısı 50'nin üzerinde olduğundan normallik testlerinden Kolmogorov-Smirnov testi esas alınmıştır (Büyüköztürk, 2019; Saruhan & Özdemirci, 2018; Taşpınar, 2017). Bu analiz sonucunda testin A bölümünü oluşturan, hazırlanan PISA tarzı soru sayılarının ve üst düzey yeterliklere yönelik soru sayılarının normal dağılmadığı; B bölümünü oluşturan, PISA tarzı soruları sınıflandırma puanlarının ise normal dağıldığı görülmüştür. Bu sebeple katılımcıların eğitim öncesi ve sonrası hazırladıkları PISA tarzı soru sayıları arasındaki farkın anlamlılığı ve üst düzey yeterliklere yönelik soru sayıları arasındaki farkın anlamlılığı Wilcoxon işaretli sıralar testi kullanılarak hesaplanmıştır. Katılımcıların PISA tarzı soruları okuma okuryazarlığı değerlendirme çerçevesine göre sınıflandırma puanları arasındaki farkın anlamlılığı ise ilişkili örneklem için t-testi kullanılarak hesaplanmıştır. Verilerin analiz sonuçları değerlendirilirken anlamlılık düzeyi .05 olarak alınmıştır. Ayrıca verilen eğitimin katılımcıların soru sınıflandırma başarılarında etkisi olduysa bunun ne büyüklükte olduğunun belirlenmesi için etki büyüklüğü istatistiklerinden Cohen's *d* formülü kullanılmıştır.

3.3. Araştırmanın Nitel Boyutu

3.3.1. Araştırma deseni. Bu araştırma, okuma okuryazarlığına yönelik soru sorma eğitimi sürecini ve öğretmen adaylarının gelişimini katılımcı görüşleri doğrultusunda betimleyebilmek amacıyla betimsel araştırma yöntemlerinden durum çalışmasıyla desenlenmiştir. Durum çalışması bir durumu, kişiyi ya da olguyu özgün ortamı içinde keşfetme, ayrıntılı olarak betimleme ve yorumlama amacı taşıyan bir desendir (Paker, 2015).

3.3.2. Çalışma grubu. Araştırmanın nitel verileri eğitimin uygulandığı katılımcıların tamamından toplanmıştır. Katılımcıların tamamının nitel çalışmaya dâhil edilmesinin sebebi eğitime ilişkin farklı tepki ve görüşlerin fark edilmesine olanak sağlayacağını düşünülmesidir.

3.3.3. Veri toplama araçları.

3.2.3.5. Görüşme. Görüşme, araştırmada cevabı aranan sorulara yönelik ilgili kişilerden veri toplama yoluyla sorular hakkında derinlemesine bilgi sağlayan bir yöntemdir (Büyüköztürk vd., 2018). Bu araştırmada toplanacak veri sayısının fazla olması sebebiyle, verileri hızlı kodlayabilmek ve analizi kolaylaştırmak için yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Görüşme formu için ilgili alanyazın taranarak katılımcıların hem kendi gelişimlerini hem de eğitimi değerlendirmelerine yönelik sorular oluşturulmuştur. Uzman görüşü alınarak soruların amaca uygunluğu, anlaşılabilirliği, yansızlığı, tek amaçlı olması gibi özellikleri kontrol edilmiş ve görüşme formunun son hâli verilmiştir (Ek 5). Katılımcıların eğitim hakkındaki görüşlerini belirlemeye yönelik sorular şunlardır:

1. Aldığınız okuma okuryazarlığına yönelik soru sorma eğitimini süre, içerik ve yöntem bakımından değerlendirip sebeplerini açıklayınız.
2. Aldığınız eğitimin size faydası olduğunu düşünüyor musunuz? Sebepleriyle açıklayınız.
3. Aldığınız eğitimin öğretmenliğe başladığınızda ve öğretmenlik hayatınızda size faydası olacağını düşünüyor musunuz? Sebepleriyle açıklayınız.
4. Bir Türkçe öğretmenin PISA tarzı soru hazırlamasını gerekli görüyor musunuz? Sebepleriyle açıklayınız.
5. Eğitimde en çok hoşunuza giden konu ya da uygulamalar nelerdi?
6. Sizce eğitimde öğrendiğiniz en önemli bilgi ve beceriler nelerdi?
7. Eğitim boyunca zorlandığınız bir durum olduysa açıklayınız.
8. Eğitimin zayıf yönleri nelerdi? Sizce eğitimde yapılması gereken değişiklikler nelerdir?

Katılımcıların kendi gelişimleri hakkındaki görüşlerini belirlemeye yönelik sorular şunlardır:

1. Eğitim öncesi ve sonrası PISA hakkındaki genel bilgilerinizi karşılaştırınız. Eğitimin bilginizi artırdığını ve sizi geliştirdiğini düşünüyor musunuz? Sebepleriyle açıklayınız.
2. Eğitim öncesi ve sonrası PISA okuma okuryazarlığı hakkındaki (metnin formatı, türü, bağlamı; soruların bilişsel düzeyi, madde tipi, yeterlik düzeyleri) bilgi düzeyinizi karşılaştırınız. Eğitimin bilginizi artırdığını ve sizi geliştirdiğini düşünüyor musunuz? Sebepleriyle açıklayınız.
3. Aldığınız eğitimden sonra kendinizi PISA sorularını PISA okuma okuryazarlığı değerlendirme çerçevesine göre sınıflandırmada yeterli buluyor musunuz? Sebepleriyle açıklayınız.
4. Aldığınız eğitimden sonra kendinizi PISA tarzı soru hazırlamada yeterli buluyor musunuz? Sebepleriyle açıklayınız.

3.3.4. Verilerin toplanması. Araştırmanın nitel verileri eğitim sürecinin sonunda katılımcıların eğitim hakkındaki görüşlerinin alınması yoluyla toplanmıştır. Toplanan veriler elektronik ortama aktarılarak sınıflandırılmıştır.

3.3.5. Verilerin çözümlenmesi. Durum çalışması deseninde veri analizi betimsel analiz ya da içerik analizi ile yapılmaktadır (Paker, 2015). Bu çalışmada görüşme formunda yer alan bazı sorular betimsel analiz, bazıları ise içerik analizi yöntemiyle çözümlenmiştir. Her iki yöntemle çözümlenen veriler sınıflandırılıp tablo hâline getirilmiş, sıklık ve yüzde değerleri hesaplanmıştır. Tablolarla sunulan verilerin desteklenmesi için katılımcıların görüşlerinden doğrudan alıntılar yapılmıştır.

3.4. Okuma Okuryazarlığına Yönelik Soru Sorma Eğitiminin Tasarlanması ve Uygulanması

Eğitimin tasarlanmasında öncelikle araştırmanın ortaya konan problemi ve belirlenen amacı doğrultusunda öğretmen adaylarına kazandırılmak istenen bilgi ve becerilere karar verilmiştir. Buna göre öğretmen adaylarının PISA'nın içeriği ve uygulanması hakkında genel

bir bilgi edinmeleri, okuma okuryazarlığı değerlendirme çerçevesini tanıyarak metin ve soruların sınıflandırılmasını öğrenmeleri ve bu sınıflandırmaya uygun sorular hazırlayabilmeleri hedeflenmiştir. Hedeflere erişmek için alanyazındaki soru sormayla ilgili kaynaklar ve PISA raporları incelenmiş, eğitimin içeriğine karar verilmiştir. İçerik oluşturulduktan sonra bu içeriğin uygulanacağı süre planlanmış, uygulama ve değerlendirmede kullanılacak materyaller oluşturulmuştur. Eğitim haftada 1 gün, 2 ders saati olmak üzere toplamda 7 hafta olarak planlanmıştır. İlk iki hafta teorik bilgilerin verilmesine ayrılmış, dersler düz anlatım ile soru-cevap yöntem ve teknikleriyle sürdürülmüştür. 3. haftanın ilk dersinde teorik bilgilerin verilmesine devam edilmiş, ikinci ders uygulama çalışmalarına başlanmıştır. Bundan sonraki 4 hafta ise dersler tamamen uygulamalara ayrılmış ve öğretmen adaylarıyla tartışmalar yapılarak yürütülmüştür. Her hafta işlenecek konuları içeren slaytlar oluşturulmuş ve bunlar sınıfta sunulduktan sonra elektronik ortamda öğretmen adaylarıyla paylaşılmıştır. Eğitim için oluşturulan ders içeriği ek 6'da, derslerde incelenen orijinal PISA soruları ek 7'de sunulmuştur. Ayrıca dersi takip etmelerini kolaylaştırmak için öğretmen adaylarına derste işlenecek metinlerin, soruların ve öğrenci yeterlik düzeylerinin fotokopileri verilmiştir. Değerlendirme araçlarıyla ilgili açıklamalar veri toplama araçları ve veri toplama başlıklarında yapılmıştır.

Eğitimden önce ve sonra uygulanan testlerle birlikte toplamda 9 hafta süren araştırmanın uygulanma süreci aşağıdaki gibidir:

1. Hafta (14 Ekim-18 Ekim): Eğitim verilmeye başlanmadan bir hafta önce kişisel bilgi formu ve öntest dağıtılarak öğretmen adaylarıyla ilgili gerekli bilgiler ve nicel veriler toplanmıştır. PISA hakkında fikir edinebilmeleri için OECD tarafından hazırlanan PISA tanıtım videosu elektronik ortamda öğretmen adaylarıyla paylaşılmış ve videonun izlenmesi istenmiştir (bkz. OECD, 2012)

2. Hafta (21 Ekim-25 Ekim): Eğitimin ilk haftası Türkçe öğretmeni adaylarının PISA hakkında genel bir bilgi sahibi olmaları ve PISA'nın mantığını kavramaları amacıyla OECD, PISA ve okuma okuryazarlığı kavramlarından; PISA sınavının uygulamasının nasıl gerçekleştirildiğinden; PISA'nın döngülerinden ve açıklanan PISA sonuçlarından genel hatlarıyla bahsedilmiştir. Ayrıca Türkiye'de liseye geçiş için uygulanan ulusal sınavda sorulmuş PISA'ya benzer nitelikteki sorular incelenmiş, PISA tarzı soru sorabilmenin gerekliliğinden bahsedilmiştir. Bu bilgilerden sonra okuma okuryazarlığı değerlendirme çerçevesi tanıtılarak çerçevedeki metin sınıflandırılması ayrıntılı olarak işlenmiştir. Bu süreçte metin formatı, metin türü ve bağlamın her bir çeşidi tanıtıldıktan sonra PISA'nın esas ya da pilot uygulamalarında kullanılmış olan metinlerinden örnekler gösterilmiştir. OECD raporlarından erişilen, esas ya da pilot uygulamalarda kullanılmış 20 PISA sorusundan her metin ve soru kategorisini sınıflandırabilecek çeşitlilikte 9 tanesi belirlenmiş ve 3 hafta boyunca teorik bilgiler bu sorular üzerinden işlenmiştir. Konuların belirli 9 soru üzerinden işlenmesinin sebebi soruların her yönüyle incelenmesinin amaçlanmasıdır. Ödev olarak bir sonraki hafta incelenmek üzere öğretmen adaylarından farklı format, tür ve bağlamlarda metinler bulmaları ya da oluşturmaları istenmiştir.

3. Hafta (28 Ekim-1 Kasım): Öğretmen adaylarının ödev olarak hazırladığı metinlerin kısa bir değerlendirmesi yapıp sık yaptıkları hatalardan bahsedilmiştir. Okuma okuryazarlığı değerlendirme çerçevesinde belirtilen bilişsel süreçler ve madde tipleri ayrıntılı olarak işlenmiştir. Her bir düzey işlenirken bir önceki hafta metinlerin sınıflandırılmasında örnek olarak gösterilen metinlere ilişkin PISA'da sorulmuş sorulardan örnekler gösterilmiştir. Bu sırada her bir metnin sınıflandırması öğretmen adaylarına sorularak bir önceki hafta işlenenlerin tekrarı sağlanmıştır. Konu anlatımı bittiğinde orijinal PISA sorularından örnekler gösterilmiş ve öğretmen adaylarının bunlar üzerinde tartışarak metin ve soruları sınıflandırmaları istenmiştir. Ödev olarak iki hafta boyunca incelenen 9 adet PISA sorusunun

metinlerine yönelik farklı bilişsel süreçlere ve madde tiplerine hitap eden sorular hazırlamaları istenmiştir.

4. Hafta (4 Kasım-8 Kasım): Öğretmen adaylarının PISA metinlerine yönelik ödev olarak hazırladığı sorular sınıfta tartışılarak değerlendirilmiştir. Okuma okuryazarlığı çerçevesindeki öğrenci yeterlik düzeyleri işlenmiştir. Her bir düzey işlenirken bir önceki hafta bilişsel düzeyleri ve madde tipleri yönünden sınıflandırılan sorulardan örnekler gösterilmiştir. Konu anlatımı bittiğinde orijinal PISA sorularından örnekler gösterilmiş ve öğretmen adaylarının bunlar üzerinde tartışarak metin ve soruları sınıflandırmaları istenmiştir. Bu soruların sınıflandırılması bittiğinde önceki derslerde kullanılmamış orijinal PISA sorularından birinin metni ve soruları incelenmiş, bu metne yönelik sınıfta yeni sorular hazırlamaları istenmiştir. Ödev olarak bu metne yönelik farklı bilişsel düzeylere, madde tiplerine ve yeterlik düzeylerine yönelik sorular hazırlamaları istenmiştir.

5. Hafta (11 Kasım-15 Kasım): Öğretmen adaylarının orijinal PISA metnine yönelik ödev olarak hazırladığı sorular sınıfta tartışılarak değerlendirilmiştir. Daha sonra önceki derslerde kullanılmamış orijinal PISA sorularından ikisinin metni ve soruları incelenmiş, bu metinlere yönelik sınıfta yeni sorular hazırlamaları istenmiştir. Ödev olarak bu iki metne yönelik farklı bilişsel düzeylere, madde tiplerine ve yeterlik düzeylerine yönelik sorular hazırlamaları istenmiştir.

6. Hafta (25 Kasım-29 Kasım): Öğretmen adaylarının orijinal PISA metinlerine yönelik ödev olarak hazırladığı sorular sınıfta tartışılarak değerlendirilmiştir. Daha sonra önceki derslerde kullanılmamış orijinal PISA sorularından birinin metni ve soruları incelenmiş, bu metne yönelik sınıfta yeni sorular hazırlamaları istenmiştir. Ödev olarak bu metne yönelik farklı bilişsel düzeylere, madde tiplerine ve yeterlik düzeylerine yönelik sorular hazırlamaları istenmiştir.

7. Hafta (2 Aralık-6 Aralık): Açıklanan PISA 2018 sonuçları tartışılmıştır.

Öğretmen adaylarının orijinal PISA metnine yönelik ödev olarak hazırladığı sorular sınıfta tartışılarak değerlendirilmiştir. Ödev olarak öğretmen adaylarından kendi metinlerini oluşturarak bu metne yönelik farklı bilişsel düzeylere, madde tiplerine ve yeterlik düzeylerine yönelik sorular hazırlamaları istenmiştir. Herkesin belirli bir metin çeşidinde yığılmaması ve sınıfta farklı metin örneklerinin görülebilmesi için sınıf gruplara ayrılarak her gruptan belirli bir format ve bağlamda metin oluşturması istenmiş ancak gruplar tür açısından serbest bırakılmıştır. Öğretmen adaylarının hazırladığı metin ve sorulardan birkaçı örnek olarak ek 8’de sunulmuştur.

8. Hafta (9 Aralık-13 Aralık): Öğretmen adaylarının kendi oluşturdukları metinler ve bunlara yönelik sorular sınıfta tartışılarak değerlendirilmiştir. Ödev olarak daha önceki derslerde kullanılmamış orijinal PISA metinlerinden ikisine yönelik farklı bilişsel düzeylere, madde tiplerine ve yeterlik düzeylerine yönelik sorular hazırlamaları istenmiştir.

9. Hafta (16 Aralık-20 Aralık): Eğitim tamamlandıktan sonraki hafta son test uygulanarak nicel veriler toplanmıştır. Ardından öğretmen adaylarıyla görüşme yapılarak kendi gelişimleriyle ilgili ve eğitim hakkındaki görüşleri alınmıştır.

Eğitimin tasarlanma, uygulanma ve değerlendirme aşamaları özet hâlinde tablo 6’da sunulmuştur.

Tablo 6

Eğitimin tasarlanma, uygulanma ve değerlendirme aşamaları

Eğitimin Tasarlanması	Alanyazının incelenmesi Araştırma probleminin ve amacının belirlenmesi Soru sormayla ilgili kaynakların ve PISA raporlarının incelenerek eğitimin içeriğinin oluşturulması Eğitimin süresine ve yöntemine karar verilmesi Öğretim materyallerinin ve ölçme araçlarının oluşturulması
----------------------------------	---

Eğitim Uygulanması	1. hafta	Kişisel bilgi formunun ve öntest'in uygulanması PISA tanıtım videosunun izlenmesi
	2. hafta	PISA ve okuma okuryazarlığı değerlendirme çerçevesinin tanıtılması Metin formatı, türü ve bağlamının işlenmesi
	3. hafta	Ödev olarak hazırlanan metinlerin değerlendirilmesi Bilişsel süreçler ve madde tiplerinin işlenmesi Öğretmen adaylarının, PISA metnine yönelik sorular hazırlaması
	4. hafta	Ödev olarak hazırlanan soruların değerlendirilmesi Okuma okuryazarlığı öğrenci yeterlik düzeylerinin işlenmesi Öğretmen adaylarının, PISA metinlerine yönelik sorular hazırlaması
	5. hafta	Ödev olarak hazırlanan soruların değerlendirilmesi Öğretmen adaylarının, PISA metnine yönelik sorular hazırlanması
	6. hafta	Ödev olarak hazırlanan soruların değerlendirilmesi Öğretmen adaylarının, PISA metinlerine yönelik sorular hazırlaması
	7. hafta	Açıklanan PISA 2018 sonuçlarının tartışılması Ödev olarak hazırlanan soruların değerlendirilmesi Öğretmen adaylarının, PISA metinlerine yönelik sorular hazırlaması
	8. hafta	Ödev olarak hazırlanan metin ve soruların değerlendirilmesi
	9. hafta	Sontest'in ve görüşme formunun uygulanması
Eğitimin Değerlendirilmesi	Öntest ve sontestteki soruların PISA tarzı olup olmadığının belirlenmesi, zorluk düzeylerinin belirlenmesi ve PISA tarzı soruları sınıflandırmalarının puanlandırılması Öntest ve sontestten elde edilen verilerin IBM SPSS 25 programına girilmesi ve analiz edilmesi	

	Görüşmeler yoluyla elde edilen verilerin word ve excel programlarına aktarılarak analizinin yapılması Bulguların raporlaştırılması Bulguların tartışılması
--	---

55	10,27	10	8	4,653	2	28	565
----	-------	----	---	-------	---	----	-----

Katılımcılar öntestte yer alan dört metinle ilgili toplamda 565 soru hazırlamıştır.

Katılımcıların hazırladığı soru sayısı 2 ile 28 arasında değişmekte olup aritmetik ortalama 10,27'dir. Soru sayısı dağılımına göre en fazla kümelenmenin 8 soruda olduğu belirlenmiştir.

Tablo 8'de öğretmen adaylarının öntestte hazırladığı PISA tarzı soru sayısına ait tanımlayıcı istatistik verileri sunulmuştur:

Tablo 8

Türkçe öğretmeni adaylarının öntestte hazırladığı PISA tarzı soru sayısına ilişkin tanımlayıcı istatistikler

Katılımcı sayısı	Aritmetik ortalama	Ortanca değer	Tepedeğer	Standart sapma	En düşük değer	En yüksek değer	Toplam soru sayısı
55	4,02	3,00	2 ve 3	2,960	0	17	221

Katılımcıların, öntestte hazırladığı 565 sorudan 221'inin PISA tarzı olduğu belirlenmiştir. Buna göre toplam soruların %39,1'i PISA tarzı, %60,9'u ise PISA tarzı değildir. Katılımcıların hazırladığı PISA tarzı soru sayısı 0 ile 17 arasında değişmekte olup aritmetik ortalama 4,02'dir. Soru dağılımına göre PISA tarzı soru sayısında en fazla kümelenmenin 2 ve 3 soruda olduğu belirlenmiştir.

Tablo 7'deki ve tablo 8'deki veriler birlikte değerlendirildiğinde bir katılımcının öntestte ortalama olarak 10 soru hazırladığı ve bunların yaklaşık 4'ünün PISA tarzı olduğu görülmektedir.

4.1.1.3. Türkçe öğretmeni adaylarının söntestte hazırladığı PISA tarzı soru sayısına ilişkin bulgular. Bu başlıkta Türkçe öğretmeni adaylarının söntestte yer alan dört metinle

ilgili hazırladığı toplam soru sayısına ve bu soruların kaç tanesinin PISA tarzı olduğuna ilişkin veriler yer almaktadır.

Tablo 9’da öğretmen adaylarının sontestte hazırladığı toplam soru sayısına ait tanımlayıcı istatistik verileri sunulmuştur:

Tablo 9

Türkçe öğretmeni adaylarının sontestte hazırladığı soru sayısına ilişkin tanımlayıcı istatistikler

Katılımcı sayısı	Aritmetik ortalama	Ortanca değer	Tepedeğer	Standart sapma	En düşük değer	En yüksek değer	Toplam soru sayısı
55	15,49	15,00	12	4,582	8	29	852

Katılımcılar sontestte yer alan dört metinle ilgili toplamda 852 soru hazırlamıştır. Katılımcıların hazırladığı soru sayısı 8 ila 29 arasında değişmekte olup aritmetik ortalama 15,49’dur. Soru sayısı dağılımına göre en fazla kümelenmenin 12 soruda olduğu belirlenmiştir.

Tablo 10’da öğretmen adaylarının sontestte hazırladığı PISA tarzı soru sayısına ait tanımlayıcı istatistik verileri sunulmuştur:

Tablo 10

Türkçe öğretmeni adaylarının sontestte hazırladığı PISA tarzı soru sayısına ilişkin tanımlayıcı istatistikler

Katılımcı sayısı	Aritmetik ortalama	Ortanca değer	Tepedeğer	Standart sapma	En düşük değer	En yüksek değer	Toplam soru sayısı
55	10,76	10,00	9	3,682	5	21	592

Katılımcıların, sontestte hazırladığı 852 sorudan 592'sinin PISA tarzı olduğu belirlenmiştir. Buna göre toplam soruların %69,5'i PISA tarzı, %30,5'i ise PISA tarzı değildir. Katılımcıların hazırladığı PISA tarzı soru sayısı 5 ila 21 arasında değişmekte olup aritmetik ortalama 10,76'dır. Soru dağılımına göre PISA tarzı soru sayısında en fazla kümelenmenin 9 soruda olduğu belirlenmiştir.

Tablo 9'daki ve tablo 10'daki veriler birlikte değerlendirildiğinde bir katılımcının sontestte ortalama olarak 15 soru hazırladığı ve bunların yaklaşık 11 tanesinin PISA tarzı olduğu görülmektedir.

4.1.1.3. Türkçe öğretmeni adaylarının öntest ve sontestte hazırladığı PISA tarzı soru sayıları arasındaki farkın anlamlılığına ilişkin bulgular. Bu başlıkta Türkçe öğretmeni adaylarının öntest ve sontestte hazırladığı PISA tarzı soru sayıları arasındaki farka ilişkin tanımlayıcı istatistikler, normallik testi sonuçları ve anlamlılık testi sonuçları yer almaktadır.

Soru sayıları arasındaki farka ait tanımlayıcı istatistik verileri tablo 11'de sunulmuştur:

Tablo 11

Türkçe öğretmeni adaylarının öntest ve sontestte hazırladığı PISA tarzı soru sayıları arasındaki farka ilişkin tanımlayıcı istatistikler

Katılımcı sayısı	Aritmetik ortalama	Ortanca değer	Tepedeğer	Standart sapma	Çarpıklık	Çarpıklığın standart hatası	Basıklık	Basıklığın standart hatası	En düşük değer	En yüksek değer	Toplam soru sayısı
55	6,75	6	5	3,874	1,166	,322	1,556	,634	1	19	371

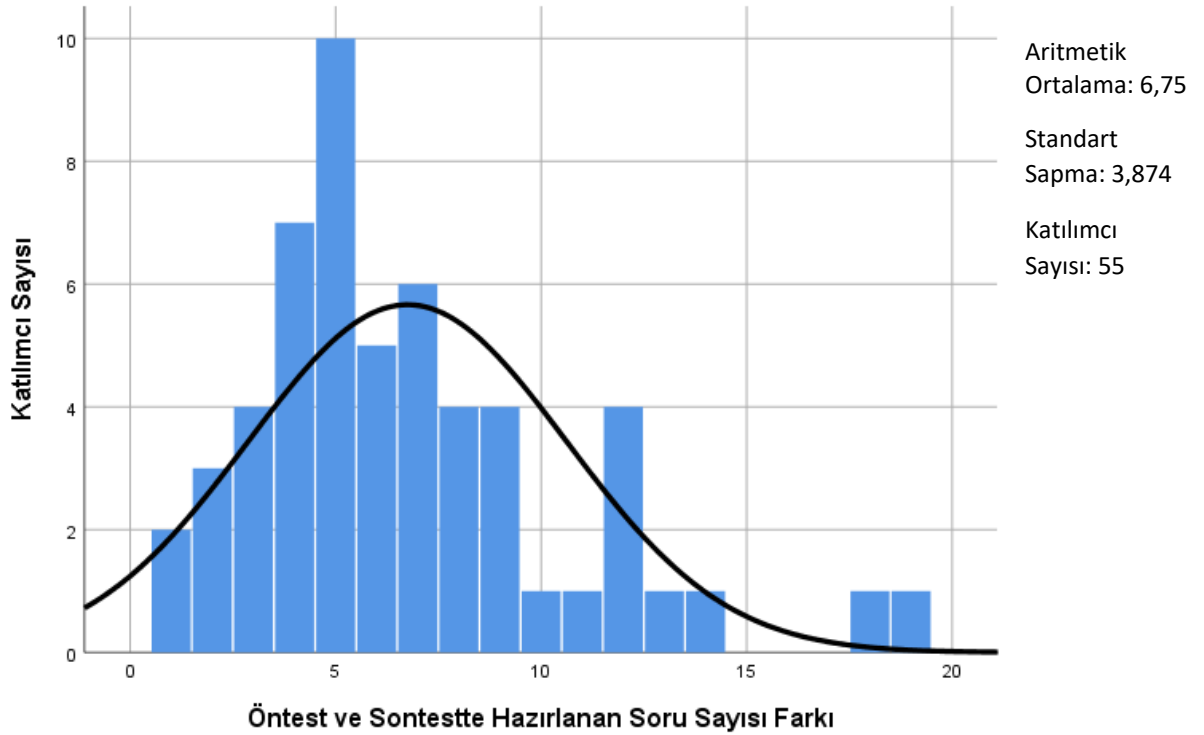
Katılımcılar sontestte PISA tarzı soru hazırlamada öntestte hazırladıkları soru sayısından (f=221) toplamda 371 soru fazla hazırlamışlardır. Katılımcıların öntest ve sontest arasındaki soru sayısı farkının ortalaması ise 6,75'tir. Sontestte PISA tarzı soru sayısını

önteste göre en az artıran katılımcı 1, en fazla artıran katılımcı ise 19 soru daha hazırlamıştır.

Öntest ve sontest arasındaki PISA tarzı soru sayısı farkı 5 olan katılımcı sayısı en fazladır.

Tablo 11’de yer alan, PISA tarzı soru sayıları arasındaki farka ait çarpıklık katsayısının (1,166) 1’den büyük olması dağılım grafiğinin sağa çarpık olduğunu göstermektedir.¹⁶ Buna göre dağılımın normal olmadığı ve parametrik olmayan bir testin kullanılması gerektiği düşünülebilir.

Şekil 6’da öğretmen adaylarının önteste ve son testte hazırladığı PISA tarzı soru sayıları arasındaki farka ait dağılımın grafiği verilmiştir:



Şekil 6. Türkçe öğretmeni adaylarının önteste ve sonteste hazırladığı PISA tarzı soru sayıları arasındaki farkın dağılımı

Şekil 6’da da görüldüğü üzere soru sayısı farkları simetrik bir çan eğrisinden uzak, basık ve sağa çarpık bir dağılım grafiği oluşturmaktadır. Bu durum dağılımın normal

¹⁶ Morgan, Leech, Gloeckner ve Barrett (2004) çarpıklık 1’den fazla veya -1’den azsa dağılımın belirgin bir şekilde çarpık olduğu ve parametrik olmayan bir istatistik kullanmanın doğru olacağı görüşündedir.

olmadığını göstermektedir. Dağılımın normalliğinde son kararı vermek için normallik testleri yapılmış ve test sonuçları tablo 12’de verilmiştir:

Tablo 12

Türkçe öğretmeni adaylarının öntestte ve sontestte hazırladığı PISA tarzı soru sayıları arasındaki farka ilişkin normallik testleri

	Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk		
	Statistic	df	Sig.	Statistic	df	Sig.
Fark puanları	,147	55	,005	,912	55	,001

^a Lilliefors Anlamlılık Düzeltmesi

Tablo 12’de Kolmogorov-Smirnov testine ait “Sig.” ile gösterilen p değerinin .05’ten küçük olması katılımcıların soru sayıları arasındaki farkın normal dağılmadığını [$D(55) = .005$, $p < .05$] göstermektedir. Veri dağılımı normal olmadığından katılımcıların öntest ve sontestte hazırladığı PISA tarzı soru sayıları arasındaki farkın anlamlılığına bakmak için Wilcoxon işaretli sıralar testi kullanılmış ve testin sonuçları tablo 13’te verilmiştir:

Tablo 13

Türkçe öğretmeni adaylarının öntest ve sontestte hazırladığı PISA tarzı soru sayıları arasındaki farka ilişkin Wilcoxon işaretli sıralar testi sonuçları

Sontest - öntest	Katılımcı sayısı	Sıra ortalaması	Sıra toplamı	z	p
Negatif sıra	0	,00	,00	-6,461 ^a	,000
Pozitif sıra	55	28,00	1540,00		
Eşit	0	-	-		

^a Negatif sıralar temeline dayalı

Tablo 13’te verilen Wilcoxon işaretli sıralar testinin sonucuna göre öntestte hazırladığı PISA tarzı soru sayısı sontestte hazırladığı PISA tarzı soru sayısından yüksek olan ya da öntest ve sontestteki PISA tarzı soru sayıları birbirine eşit olan katılımcı bulunmamakta,

katılımcıların tamamında sontest lehinde PISA tarzı soru sayısı artışı görülmektedir. Ayrıca p değerinin .05'ten küçük olması katılımcıların öntest ve sontestteki PISA tarzı soru sayıları arasında anlamlı bir farklılık [$z = -6,461$, $p < .05$] olduğunu göstermektedir.

4.1.1.4. Türkçe öğretmeni adaylarının öntestte hazırladığı PISA tarzı soruların, okuma okuryazarlığı yeterlik düzeylerine olan dağılımına ilişkin bulgular. Türkçe öğretmeni adaylarının öntestte hazırladığı PISA tarzı soruların, okuma okuryazarlığı yeterlik düzeylerine olan dağılımına ilişkin tanımlayıcı istatistik verileri tablo 14'te sunulmuştur:

Tablo 14

Türkçe öğretmeni adaylarının öntestte hazırladığı PISA tarzı soruların, okuma okuryazarlığı yeterlik düzeylerine dağılımı

Yeterlik düzeyi	Katılımcı sayısı	Aritmetik ortalama	Ortanca değer	Tepedeğer	Standart sapma	En düşük değer	En yüksek değer	Toplam soru sayısı
1b	55	1,75	1,00	1	1,308	0	8	96
1a	55	1,02	1,00	0	1,178	0	5	56
2	55	0,78	0,00	0	1,100	0	4	43
3	55	0,25	0,00	0	0,480	0	2	14
4	55	0,22	0,00	0	0,417	0	1	12
5	55	0,00	0,00	0	0,000	0	0	0
6	55	0,00	0,00	0	0,000	0	0	0

Katılımcıların öntestte hazırladığı 221 adet PISA tarzı sorunun, yeterlik düzeylerine dağılımında en fazla kümelenme 1b düzeyindedir. Soru düzeyi yükseldikçe o düzeye yönelik hazırlanan soru sayısı azalmıştır. Soruların yalnızca %5,4'ü 4. düzeye yöneliktir. 5 ve 6. düzeye yönelik hiçbir soru sorulmamıştır. Soruların geneline bakıldığında %88,2'sinin 2 ve altındaki yeterlik düzeylerine yönelik olduğu görülmektedir. Soruların %6,3'lük bir kısmı orta

düze olarak adlandırılan 3. düze yöneliktir Her düze, o düze yönelik hiçbir soru sormayan katılımcı vardır.

4.1.1.5. Türkçe öğretmeni adaylarının sonteste hazırladığı PISA tarzı soruların, okuma okuryazarlığı yeterlik düzeylerine olan dağılımına ilişkin bulgular. Türkçe öğretmeni adaylarının sonteste hazırladığı PISA tarzı soruların, okuma okuryazarlığı yeterlik düzeylerine olan dağılımına ilişkin tanımlayıcı istatistik verileri tablo 15’te sunulmuştur:

Tablo 15

Türkçe öğretmeni adaylarının sonteste hazırladığı PISA tarzı soruların, okuma okuryazarlığı yeterlik düzeylerine olan dağılımı

Yeterlik düzeyi	Katılımcı sayısı	Aritmetik ortalama	Ortanca değ	Tepedeğ	Standart sapma	En düşük değ	En yüksek değ	Toplam soru sayısı
1b	55	2,76	2,00	1	1,962	1	7	152
1a	55	2,18	2,00	1	1,234	1	6	120
2	55	2,65	2,00	2	1,205	2	7	146
3	55	2,16	2,00	2	1,330	0	6	119
4	55	0,76	1,00	1	0,942	0	6	42
5	55	0,24	0,00	0	0,508	0	2	13
6	55	0,00	0,00	0	0,000	0	0	0

Katılımcıların sonteste hazırladığı 592 adet PISA tarzı sorunun, yeterlik düzeylerine dağılımında en fazla kümelenme 1b düzeyindedir. 6. düze yönelik hiçbir soru sorulmamıştır. Soruların %70,6’sı, 2 ve altındaki yeterlik düzeylerine yöneliktir. Soruların %20,1’lik bir kısmı 3. düze yöneliktir. Orta ve üst düzeye yönelik hiçbir soru sormayan katılımcı vardır. 4 ve üzeri düzeydeki soru oranı ise %9,2’dir.

4.1.1.6. Türkçe öğretmeni adaylarının öntest ve sontestte hazırladığı üst düzey

yeterliklere yönelik PISA tarzı soru sayıları arasındaki farkın anlamlılığına ilişkin

bulgular. Bu başlıkta Türkçe öğretmeni adaylarının öntest ve sontestte hazırladığı üst düzey yeterliklere yönelik PISA tarzı soru sayıları arasındaki farka ilişkin tanımlayıcı istatistikler, normallik testi sonuçları ve anlamlılık testi sonuçları yer almaktadır.

Soru sayıları arasındaki farka ait tanımlayıcı istatistik verileri tablo 16’da sunulmuştur:

Tablo 16

Türkçe öğretmeni adaylarının öntest ve sontestte hazırladığı üst düzey yeterliklere yönelik PISA tarzı soru sayıları arasındaki farka ilişkin tanımlayıcı istatistikler

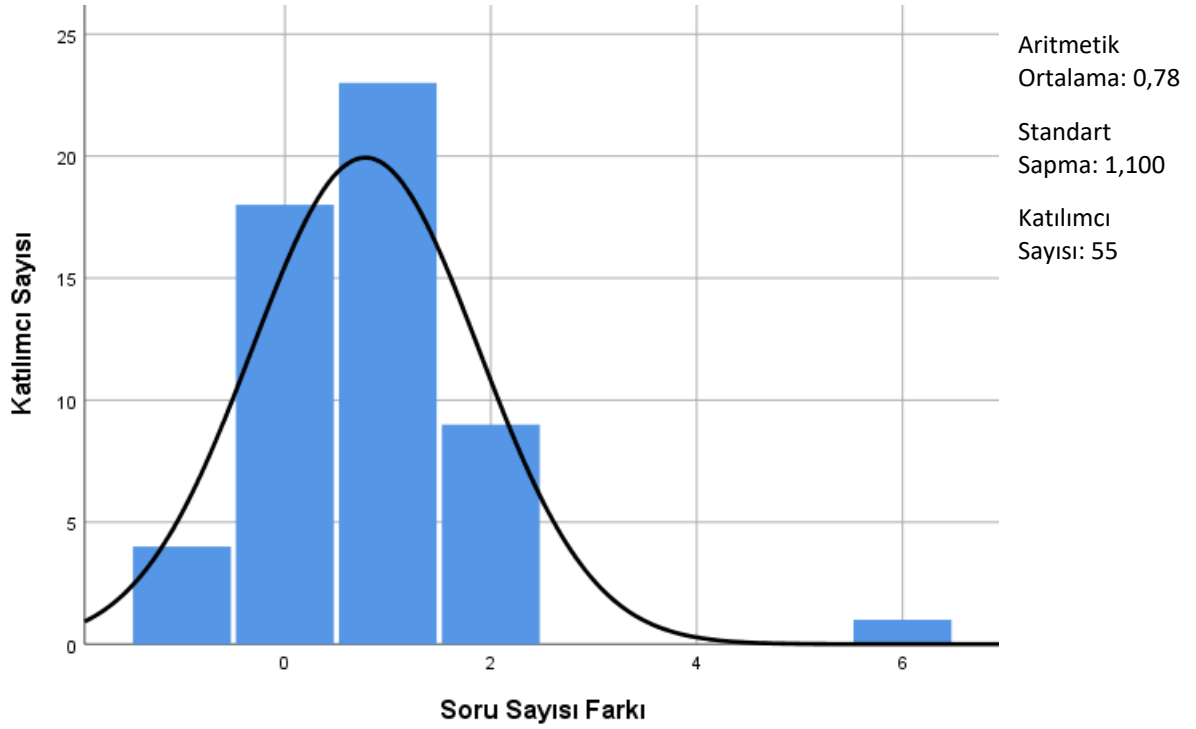
Katılımcı sayısı	Aritmetik ortalama	Ortanca değer	Tepedeğer	Standart sapma	Çarpıklık	Çarpıklığın standart hatası	Basıklık	Basıklığın standart hatası	En düşük değer	En yüksek değer	Toplam soru sayısı
55	,78	,71	1	1,100	1,837	,322	8,238	,634	-1	6	43

Katılımcılar sontestte üst düzey yeterliklere yönelik PISA tarzı soru hazırlamada öntestte hazırladıkları soru sayısından ($f=12$) toplamda 43 soru fazla hazırlamışlardır.

Sontestte üst düzey yeterliklere yönelik PISA tarzı soru sayısı ortalama olarak 0,78 oranında artmakla birlikte bu sayıyı önteste göre azaltan katılımcı da vardır. Üst düzey yeterliklere yönelik soru sayısını en fazla artıran katılımcı ise 6 soru artırmıştır. Öntest ve sontest arasındaki PISA tarzı soru sayısı farkı 1 olan katılımcı sayısı en fazladır.

Tablo 16’da yer alan, PISA tarzı soru sayıları arasındaki farka ait çarpıklık katsayısının (1,837) 1’den büyük olması sebebiyle dağılımın normal olmadığı ve parametrik olmayan bir testin kullanılması gerektiği düşünülebilir.

Şekil 7’de öğretmen adaylarının öntestte ve son testte hazırladığı üst düzey yeterliklere yönelik PISA tarzı soru sayıları arasındaki farka ait dağılımın grafiği verilmiştir:



Şekil 7. Türkçe öğretmeni adaylarının önteste ve sonteste hazırladığı üst düzey PISA tarzı soru sayıları arasındaki farkın dağılımı

Şekil 7’de görüldüğü üzere soru sayısı farkları simetrik bir çan eğrisinden uzak ve sağa çarpık bir dağılım grafiği oluşturmaktadır. Bu durumda dağılımın normal olmadığı düşünülebilir. Dağılımın normalliğinde son kararı vermek için normallik testleri yapılmış ve test sonuçları tablo 17’de verilmiştir:

Tablo 17

Türkçe öğretmeni adaylarının önteste ve sonteste hazırladığı üst düzey yeterliklere yönelik PISA tarzı soru sayıları arasındaki farka ilişkin normallik testleri

	Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk		
	Statistic	df	Sig.	Statistic	df	Sig.
Fark puanları	0,240	55	0,000	0,795	55	0,000

^a Lilliefors Anlamlılık Düzeltmesi

Tablo 17’de Kolmogorov-Smirnov testine ait “Sig.” ile gösterilen p değerinin .05’ten küçük olması katılımcıların soru sayıları arasındaki farkın normal dağılmadığını [$D(55) = .000, p < .05$] göstermektedir. Veri dağılımı normal olmadığından katılımcıların öntest ve sontestte hazırladığı üst düzeye yönelik PISA tarzı soru sayıları arasındaki farkın anlamlılığına bakmak için Wilcoxon işaretli sıralar testi kullanılmış ve testin sonuçları tablo 18’de verilmiştir:

Tablo 18

Türkçe öğretmeni adaylarının öntest ve sontestte hazırladığı üst düzey yeterliklere yönelik PISA tarzı soru sayıları arasındaki farka ilişkin Wilcoxon işaretli sıralar testi sonuçları

Sontest - öntest	Katılımcı sayısı	Sıra ortalaması	Sıra toplamı	z	p
Negatif sıra	4	14,00	56,00	-4,690 ^a	,000
Pozitif sıra	33	19,61	647,00		
Eşit	18	-	-		

^a Negatif sıralar temeline dayalı

Tablo 18’de verilen Wilcoxon işaretli sıralar testinin sonucuna göre katılımcıların dördünün üst düzey yeterliklere yönelik öntestte hazırladığı soru sayısı, sontestte hazırladığı soru sayısından daha fazladır. Katılımcıların 18’inin, öntest ve sontestteki üst düzey yeterliklere yönelik soru sayısında bir değişim olmamıştır. Katılımcıların 33’ünün üst düzey yeterliklere yönelik soru sayısında sontest lehinde artış yaşanmıştır. Ayrıca p değerinin .05’ten küçük olması katılımcıların öntest ve sontestteki üst düzey yeterliklere yönelik PISA tarzı soru sayıları arasında anlamlı bir farklılık [$z = -4,690, p < .05$] olduğunu göstermektedir.

4.1.2. İkinci alt probleme ilişkin bulgular. Araştırmanın ikinci alt problemi “Okuma okuryazarlığına yönelik soru sorma eğitimi Türkçe öğretmeni adaylarının PISA tarzı soruları PISA okuma okuryazarlığı değerlendirme çerçevesine göre sınıflandırmaları üzerinde etkili midir?” olarak belirlenmiştir. Bu başlıkta Türkçe öğretmeni adaylarının öntest ve sontestte

PISA tarzı soruları PISA okuma okuryazarlığı değerlendirme çerçevesine göre sınıflandırma puanları ile ikisi arasındaki anlamlılığa ilişkin bulgular yer almaktadır.

4.1.2.1. Türkçe öğretmeni adaylarının PISA tarzı soruları PISA okuma okuryazarlığı değerlendirme çerçevesine göre sınıflandırmada öntest puanlarına ilişkin bulgular. Bu başlıkta Türkçe öğretmeni adaylarının PISA tarzı soruları PISA okuma okuryazarlığı değerlendirme çerçevesine göre sınıflandırmada öntest puanlarına ve bu puanların kategorilere dağılımına ilişkin veriler yer almaktadır.

Tablo 19’da öğretmen adaylarının PISA tarzı soruları sınıflandırmada öntest puanlarına ait tanımlayıcı istatistik verileri sunulmuştur:

Tablo 19

Türkçe öğretmeni adaylarının PISA tarzı soruları sınıflandırmada öntest puanlarına ilişkin tanımlayıcı istatistikler

Katılımcı sayısı	Aritmetik ortalama	Ortanca değer	Tepedeğer	Standart sapma	En düşük değer	En yüksek değer	Tam puan
55	15,64	17,00	18	5,307	5	25	36

Katılımcıların PISA tarzı soruları sınıflandırmaları 36 puan üzerinden değerlendirilmiş ve öntestte ortalama olarak 15,64 puan aldıkları görülmüştür. PISA tarzı soruları sınıflandırmada alınan en düşük puan 5, en yüksek puan ise 25’tir. Puan dağılımına göre en fazla kümelenmenin 18 puanda olduğu belirlenmiştir.

Öğretmen adaylarının en çok hangi kategoride zorlandıklarının ve eğitim sonunda hangi kategoride ne kadar gelişim gösterdiklerinin belirlenebilmesi için alınan puanların kategorilere dağılımına bakılmıştır. Tablo 20’de her kategoriye ait tanımlayıcı istatistik

verileri sunulmuştur. Testte yer alan, kategorilere ait soru sayıları farklılık gösterdiğinden puan dağılımını karşılaştırmak için puanların değişim katsayıları¹⁷ hesaplanmıştır:

Tablo 20

Türkçe öğretmeni adaylarının PISA tarzı soruları sınıflandırmada öntest puanlarının kategorilere dağılımı

Kategoriler	Katılımcı sayısı	Aritmetik ortalama	Ortanca değer	Tepedeğer	Standart sapma	Değişim Katsayısı	En düşük puan	En yüksek puan	Tam puan
Metin formatı	55	1,84	1,67	1	1,463	79,51	0	6	6
Metnin türü	55	3,29	3,52	4	1,511	45,92	0	6	6
Metnin bağlamı	55	2,56	2,56	2	1,371	53,55	0	5	6
Bilişsel süreç	55	4,11	4,44	5	1,946	47,34	0	7	9
Madde tipi	55	3,80	4,23	5	2,206	58,05	0	8	9

Kategorilerden alınan ortalama puanları karşılaştırmak için tam puanlar 100’de eşitlendiğinde katılımcıların 100 puan üzerinden metin formatını belirlemede 30,7, metnin türünü belirlemede 54,8, metnin bağlamını belirlemede 42,7, sorunun bilişsel sürecini belirlemede 45,7, sorunun madde tipini belirlemede ise 42,2 ortalama sahip olduğu görülmektedir. Buna göre katılımcıların en yüksek ortalama sahip olduğu kategori metin türünü belirleme, en düşük ortalama sahip olduğu kategori ise metin formatını belirlemedir. Kategorilerden alınan puanların değişim katsayılarına göre puanlar arası farklılaşmanın en fazla olduğu kategori metin formatı, en az olduğu kategori ise metin türüdür. Puan ortalamasının en yüksek ve puan dağılımının en homojen olduğu kategori metin türü olduğundan katılımcıların en başarılı olduğu kategorinin metin türü olduğu söylenebilir. Puan

¹⁷ Bir serinin standart sapmasının, aritmetik ortalama bölünüp 100 ile çarpılmasıyla elde edilen değişim katsayısı, serinin homojenliği hakkında bilgi verir. Serinin değişim katsayısı ne kadar küçükse değişkenliği de o kadar az olur. Bu durum serinin elemanlarının aritmetik ortalama etrafında homojen dağıldığını gösterir. (Erilli, 2019).

ortalamasının en düşük ve puan dağılımının en az homojen olduğu kategori ise metin formatı olduğundan katılımcıların en az başarılı olduğu kategorinin metin formatı olduğu söylenebilir.

4.1.2.2. Türkçe öğretmeni adaylarının PISA tarzı soruları PISA okuma

okuryazarlığı değerlendirme çerçevesine göre sınıflandırmada sontest puanlarına ilişkin

bulgular. Bu başlıkta Türkçe öğretmeni adaylarının PISA tarzı soruları PISA okuma

okuryazarlığı değerlendirme çerçevesine göre sınıflandırmada sontest puanlarına ve bu

puanların kategorilere dağılımına ilişkin veriler yer almaktadır.

Tablo 21’de öğretmen adaylarının PISA tarzı soruları sınıflandırma sontest puanlarına ait tanımlayıcı istatistik verileri sunulmuştur:

Tablo 21

Türkçe öğretmeni adaylarının PISA tarzı soruları sınıflandırmada sontest puanlarına ilişkin tanımlayıcı istatistikler

Katılımcı sayısı	Aritmetik ortalama	Ortanca değer	Tepedeğer	Standart sapma	En düşük değer	En yüksek değer	Tam puan
55	25,78	26,00	28	3,650	18	32	36

Katılımcıların PISA tarzı soruları sınıflandırmaları 36 puan üzerinden değerlendirilmiş ve sontestte ortalama olarak 25,78 puan aldıkları görülmüştür. Katılımcılar PISA tarzı soruları sınıflandırmada en düşük 18, en yüksek 32 puan almıştır. Puan dağılımına göre en fazla kümelenmenin 28 puanda olduğu belirlenmiştir.

Tablo 22’te öğretmen adaylarının kategorilerden aldığı puanlara ait tanımlayıcı istatistik verileri sunulmuştur:

Tablo 22

Türkçe öğretmeni adaylarının PISA tarzı soruları sınıflandırmada sontest puanlarının kategorilere dağılımı

Kategoriler	Katılımcı sayısı	Aritmetik ortalama	Ortanca değer	Tepedeğer	Standart sapma	Değişim Katsayısı	En düşük puan	En yüksek puan	Tam puan
Metin formatı	55	5,03	5,21	5	0,977	19,42	2	6	6
Metnin türü	55	4,15	4,13	4	0,891	21,46	2	6	6
Metin bağlamı	55	3,8	3,72	3	1,311	34,5	1	6	6
Bilişsel süreç	55	5,24	5,31	6	1,333	25,43	2	8	9
Madde tipi	55	7,42	7,62	8	1,182	15,92	4	9	9

Kategorilerden alınan ortalama puanları karşılaştırmak için tam puanlar 100’de eşitlendiğinde katılımcıların 100 puan üzerinden metin formatını belirlemede 83,8, metnin türünü belirlemede 69,2, metnin bağlamını belirlemede 63,3, sorunun bilişsel sürecini belirlemede 58,2, sorunun madde tipini belirlemede ise 82,4 ortalama sahip olduğu görülmektedir. Buna göre katılımcıların en yüksek ortalama sahip olduğu kategori metin formatını belirleme, en düşük ortalama sahip olduğu kategori ise bilişsel süreci belirlemedir. Kategorilerden alınan puanların değişim katsayılarına göre puanlar arası farklılaşmanın en fazla olduğu kategori metin bağlamı, en az olduğu kategori ise madde tipidir. Değişim katsayısı en düşük olan madde tipinin, katılımcıların puan ortalamasının en yüksek olduğu kategorilerden biri olması sebebiyle en çok bu kategoride başarılı olunduğu söylenebilir. Değişim katsayısının en fazla olduğu bilişsel sürecin ise katılımcıların puan ortalamasının en az olduğu kategori olması sebebiyle en az başarılı olunan kategori olduğu söylenebilir.

4.1.2.3. Türkçe öğretmeni adaylarının PISA tarzı soruları PISA okuma

okuryazarlığı değerlendirme çerçevesine göre sınıflandırmalarında öntest ile sontest

puanları arasındaki farkın anlamlılığına ilişkin bulgular. Bu başlıkta Türkçe öğretmeni

adaylarının PISA tarzı soruları PISA okuma okuryazarlığı değerlendirme çerçevesine göre sınıflandırmalarında öntest ile sontest puanları arasındaki farka ilişkin tanımlayıcı istatistikler, normallik testi sonuçları, anlamlılık testi ve etki büyüklüğü testi sonuçları yer almaktadır.

Fark puanlarına ait tanımlayıcı istatistik verileri tablo 23'te sunulmuştur:

Tablo 23

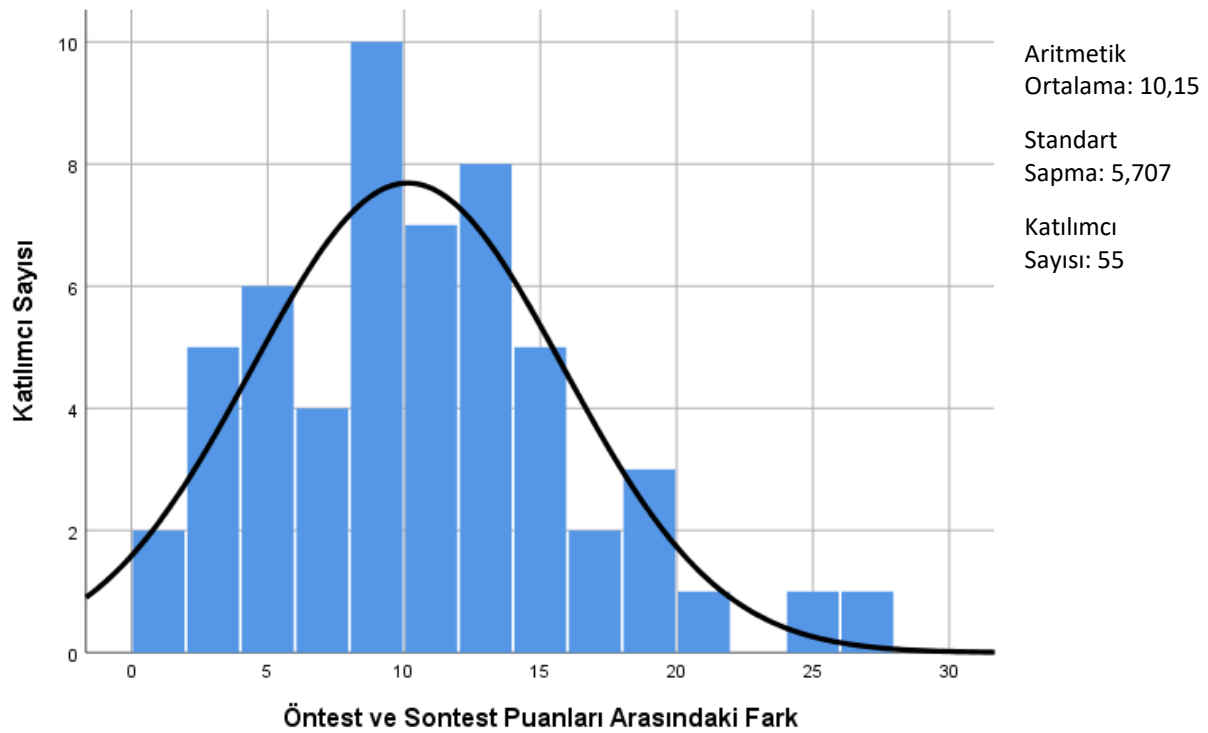
Türkçe öğretmeni adaylarının öntest ve sontestte PISA tarzı soruları sınıflandırma puanları arasındaki farka ilişkin tanımlayıcı istatistikler

Katılımcı sayısı	Aritmetik ortalama	Ortanca değer	Tepedeğer	Standart sapma	Çarpıklık	Çarpıklığın standart hatası	Basıklık	Basıklığın standart hatası	En düşük değer	En yüksek değer
55	10,15	10	9	5,707	1,166	,322	,711	,634	1	27

Katılımcılar sontestte PISA tarzı soruları sınıflandırma puanını önteste ($\bar{x}=15,64$) göre ortalama olarak 10,15 puan artırmıştır. Katılımcılardan puanını en az artıran 1, en fazla artıran ise 27 puan artırmıştır. Öntest ve sontest arasındaki puan farkı 9 olan katılımcı sayısı en fazladır.

Tablo 23'te yer alan, katılımcıların öntest ve sontestte aldıkları PISA tarzı soruları sınıflandırma puanları arasındaki farka ait çarpıklık katsayısı (.668) -1,+1 arasında olduğundan dağılım grafiğinin simetrik bir çan eğrisine benzediği söylenebilir. Buna göre dağılımın normal olduğu ve parametrik bir test kullanılabileceği düşünülebilir.

Şekil 8'de öğretmen adaylarının PISA tarzı soruları sınıflandırmada öntest ve sontest arasındaki fark puanlarına ait dağılım grafiği verilmiştir:



Şekil 8. Türkçe öğretmeni adaylarının PISA tarzı soruları sınıflandırmada öntest ve sontest puanları arasındaki farkın dağılımı

Şekil 8’de verilen, katılımcıların PISA tarzı soruları sınıflandırmada öntest ve sontest arasındaki fark puanlarının oluşturduğu grafiğin simetrik bir çan eğrisine benzediği ve dağılımın normal olduğu söylenebilir.

Dağılımın normalliğinde son kararı vermek için normallik testleri yapılmış ve test sonuçları tablo 24’te sunulmuştur:

Tablo 24

Türkçe öğretmeni adaylarının öntest ve sontestte PISA tarzı soruları sınıflandırma puanları arasındaki farka ilişkin normallik testleri

	Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk		
	Statistic	df	Sig.	Statistic	df	Sig.
Fark puanları	,086	55	,200	,959	55	,060

^a Lilliefors Anlamlılık Düzeltmesi

Tablo 24’te “Sig.” ile gösterilen p değerinin .05’ten büyük olması katılımcıların fark puanlarının normal dağıldığını [$D(55) = .200, p > .05$] göstermektedir. Veri dağılımı normal olduğundan katılımcıların PISA tarzı soruları sınıflandırmada öntest ve sontest arasındaki farkın anlamlılığına bakmak amacıyla ilişkili örneklemeler için t-testi kullanılmış ve testin sonuçları tablo 25’te sunulmuştur:

Tablo 25

Türkçe öğretmeni adaylarının PISA tarzı soruları sınıflandırmada öntest ve sontest puanlarına ilişkin ilişkili örneklemeler için t-testi sonuçları

Ölçüm	N	Aritmetik ortalama	Standart sapma	Serbestlik derecesi	t değeri	p değeri
PISA tarzı soruları sınıflandırmada sontest puanları	55	25,78	3,650	54	13,184	,000*
PISA tarzı soruları sınıflandırmada öntest puanları	55	15,64	5,307			

Tablo 25’te katılımcıların PISA tarzı soruları sınıflandırmada öntest ve sontest ortalamaları arasında sontest lehinde 10,14 puanlık bir fark olduğu görülmektedir. Bu farkın anlamlılığını belirlemek amacıyla uygulanan ilişkili örneklemeler için t-testinin p değeri .000 olarak bulunmuş ve $p < .05$ olduğundan fark anlamlı [$t_{(54)} = 13,184, p < .05$] kabul edilmiştir. Buna göre okuma okuryazarlığına yönelik soru sorma eğitimi, katılımcıların PISA tarzı soruları okuma okuryazarlığı değerlendirme çerçevesine göre sınıflandırmalarında etkili olmuştur. T-testinin sonuçları eğitimin katılımcıların PISA tarzı soruları sınıflandırmaları üzerinde etkisi olduğunu göstermekte ancak etkinin büyüklüğü hakkında bir bilgi vermemektedir. Bu sebeple etki büyüklüğü Cohen’s *d* formülü ile hesaplanmıştır. Bu formüle göre:

$$d = \frac{13,184}{\sqrt{55}} = 1,77$$

sonucu elde edilmektedir. Etki büyüklüğü olan d değerinin .8'in üzerinde olması etkinin büyük olduğunu göstermektedir (Green & Salkind, 2014).

4.2. Nitel Bulgular. Bu bölümde araştırma kapsamındaki her bir alt probleme ilişkin elde edilen nitel veriler tablolar hâlinde sunulmuş ve öğretmen adaylarının görüşlerinden seçilen örneklerle yer verilmiştir.

4.2.1. Üçüncü alt probleme ilişkin bulgular. Araştırmanın üçüncü alt problemi “Türkçe öğretmeni adaylarının öntestte ve sontestte hazırladığı soruların görünümü nasıldır?” olarak belirlenmiştir. Bu alt problem doğrultusunda Türkçe öğretmeni adaylarının öntestte ve sontestte metinlere yönelik hazırladığı sorulara ilişkin genel bir değerlendirme yapılmıştır. Soruların genelinde dikkat çeken bazı hususlara, öğretmen adaylarının sorularından örnekler verilerek kısaca değinilmiştir. Soru örneği verilen öğretmen adayının, eğitim öncesi ve eğitim sonrası hazırladığı soruların değişimini yansıtabilmek için hem öntestinden hem de sontestinden örneklerle yer verilmiştir.

Öntestte pek çok katılımcının süresiz metne yönelik soru sormaması ya da sadece bir soru sorması dikkat çekmektedir. Hatta bazı katılımcılar sürekli metin dışındaki formatlara yönelik hiçbir soru soramamıştır. Sontestte ise bütün katılımcılar her türlü metin formatına yönelik soru hazırlamışlardır. Bu duruma ilişkin K47 kodlu katılımcı süresiz metinle ilgili öntestte hiçbir soru soramamışken sontestte, biri değerlendirme ve yansıtma sürecine yönelik olan (*Hangi ülke veya ülkelerin öğretmen yetiştirme konusunda diğerlerinden daha donanımlı olduğunu düşünüyorsunuz? Metinden hareketle açıklayınız.*) üç soru sormuştur.

Katılımcılar hem öntestte hem de sontestte metindeki herhangi bir olay ya da durumla ilgili öğrencinin kişisel fikrini belirtmesini isteyen sorular hazırlamıştır. Ancak öntestteki bu soruların neredeyse hiçbiri PISA’da tanımlanan herhangi bir yeterlik düzeyine karşılık gelmemektedir. Örneğin K23 kodlu katılımcının öntestte sorduğu “*Siz Zehra’nın yerinde*

olsaydınız ne yapardınız?” sorusu bu hâliyle öğrencinin hangi okuma okuryazarlığı yeterlik düzeyinde olduğunu ölçebilen bir soru değildir. Öğrenci bu soruya hiçbir dayanağı olmadan bir cevap verebilir ve verdiği cevapla öğrencinin metni anlayıp anlamadığından emin olunamaz. PISA’da öğrencinin düşüncelerini ifade ederek kendini yansıtmaya önemli olsa da bir PISA sorusunda daima öğrenciden metinle ilişki kurması, cevabını metinden faydalanarak kanıtlanması ya da desteklemesi beklenmektedir. Bu sayede öğrencinin metni gerçekten anladığı, ilişki kurabildiği, metindeki bilgiyle kendi bilgisini birleştirebildiği ya da ölçülmek istenen diğer becerilere sahip olduğu görülebilir. Öğrencinin kendini ifade edebileceği yansıtma soruları PISA’da şu şekilde sorulmaktadır:

“Eğer siz bu bisküvilerden satın almış olsaydınız ne yapardınız? Neden bunu yapardınız? Yanıtınızı desteklemek için metindeki bilgilerden yararlanınız.” (Süpermarket Duyurusu - R401Q05 – 0 1 9),

“Yürüyüş süresince, hangi günün en zor gün olacağını düşünüyorsunuz? Metinde verilen bilgileri kullanarak, yanıtınızı desteklemek için bir neden yazınız.” (Afrika Yürüyüşü - R459Q08 – 0 1 9).

Aslında her iki PISA sorusunun da doğru ya da yanlış bir cevabı yoktur. Bu sorularda öğrenciden istenen, kendi gerçek düşüncesini ifade etmesi ancak bunu yaparken cevabının nedenini metinden faydalanarak açıklamasıdır. PISA’da, sorulara *“Cevabınızın nedenini metinden faydalanarak açıklayınız.”*, *“Cevabınızı metindeki bilgilerle destekleyiniz.”* vb. ifadeler eklenerek metindeki bilgileri kullanması ve düşüncelerine dayanak oluşturabilmesi sağlanmaktadır. Öğrencilerin bu sorulara verdiği cevaplar metindeki bilgilerle ne kadar ilişkilendirildiğine göre değerlendirilmektedir.

K23 kodlu katılımcı birkaç paragraf önce bahsedilen, öntestte yansıtma sorusu olarak sorduğu sorunun benzerini sontestte de sormuş ancak bu sefer kullandığı ifadelerle soruyu PISA’nın okuma okuryazarlığı yeterlikler çerçevesine uygun hâle getirmiştir. Aynı soruyu

sontestte: *“Bu kullanıcılardan en çok hangisinin görüşüne katılıyorsunuz. Neden? Kendi görüşünüze ve kullanıcının görüşüne dayanarak açıklayınız.”* ifadeleriyle sormuştur.

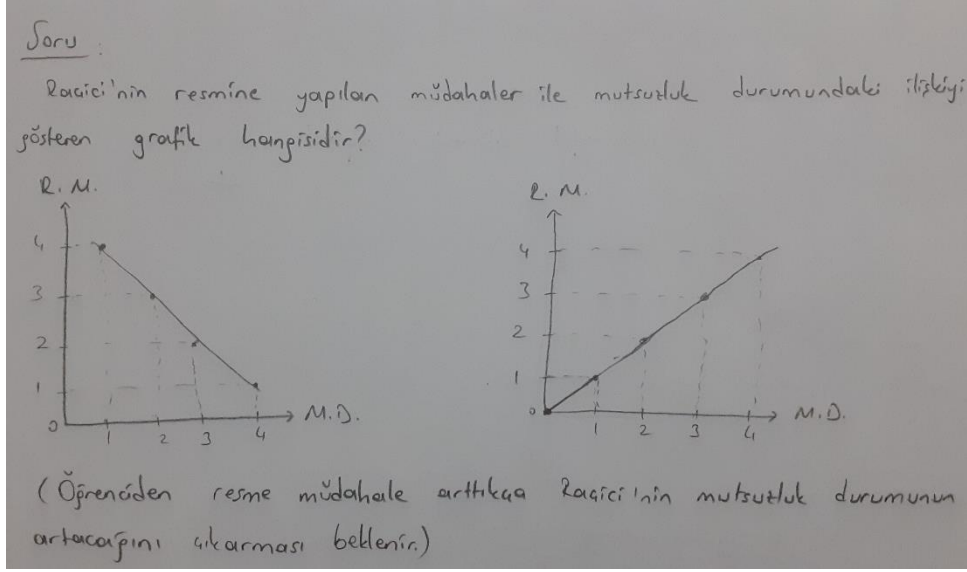
Pek çok katılımcı değerlendirme ve yansıtma sorularında ilerleme kaydetmişken öntestte yaptığı hataları sontestte tekrarlayan katılımcılar da bulunmaktadır. Örneğin K26 kodlu katılımcı öntestte *“Raciçi’nin yerinde siz olsaydınız tablonun çarpılarla dolu olduğunu görünce ne hissederdiniz?”* sorusunu sormuş, sontestte de *“Siz Raciçi’nin yerinde olsaydınız tablonuzu çarpılarla dolu hâlde görünce neler hissederdiniz?”* sorusunu sormuştur. Her iki soru da biraz önce bahsedilen sebeplerle okuma okuryazarlığı yeterlikler çerçevesine uygun olmayan sorulardır.

Katılımcıların sontestte hazırladığı soruların, öntestte hazırladıklarından bir farkı da metnin ana konusu dışındaki ayrıntılarla ilgili (dipnot, web sitesi bağlantısı, görsellerdeki renk veya sembollerin açıklamaları vb.) soru hazırlamaya daha fazla yönelmiş olmalarıdır.

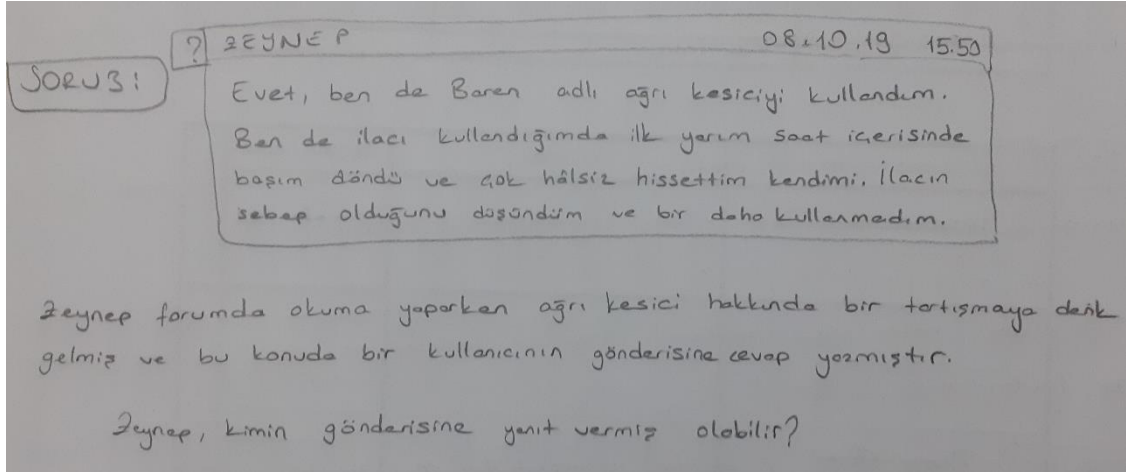
Bununla ilgili K54 kodlu katılımcının, internet sitesinden alınmış bir metin için sorduğu *“Okumuş olduğunuz metin hangi internet sitesinden alınmıştır?”* sorusu örnek gösterilebilir.

Öntest ve sontestte hazırlanan sorular arasındaki önemli farklardan biri öntestte birden fazla katılımcı dil bilgisi sorusu hazırlamışken sontestte dil bilgisi sorusu hazırlayan katılımcı bulunmamaktadır. Bu duruma örnek olarak öntestteki dört sorusundan üçü dil bilgisi sorusu olan K41 kodlu katılımcının hazırladığı *“Metnin ikinci paragrafında tamlayan ile tamlanan arasında öge bulunan isim tamlamasını bulunuz. Bulduğunuz tamlamayı belirtisiz isim tamlaması hâline getirerek oluşan değişikliği açıklayınız.”* sorusu verilebilir.

Sontestteki önemli bir farklılık öntestte hiç yer almayan grafik okuma sorularının yer almasıdır. Örnek olarak K41 kodlu katılımcının aşağıdaki sorusu verilmiştir:



Grafik sorularında olduğu gibi sınavta yer almayan diğer bir soru çeşidi de katılımcının metne müdahale ederek soru hazırlamasıdır. Bununla ilgili K54 kodlu katılımcının aşağıdaki sorusu örnek gösterilebilir:



Bu örnekte görüldüğü gibi katılımcının, metnin ana sorusuna ekleme yaparak soruya başka bir bakış açısıyla yaklaştığı ve PISA tarzı soru sormayı benimsediği anlaşılmaktadır.

4.2.2. Dördüncü alt probleme ilişkin bulgular. Araştırmanın dördüncü alt problemi “Türkçe öğretmeni adaylarının, okuma okuryazarlığına yönelik soru sorma eğitimi hakkındaki görüşleri nelerdir?” olarak belirlenmiştir. Bu alt problem doğrultusunda eğitim sonunda öğretmen adaylarıyla görüşme yapılmış ve öğretmen adaylarına aldıkları eğitimle ilgili sorular

sorulmuştur. Bu başlık altında görüşme sorularına verilen cevaplar tablolar hâlinde sunularak tekrara düşmemek için birçok görüşü kapsayabilecek görüşlerden birkaçına yer verilmiştir.

Eğitim haftada 1 gün, 2 ders saati olmak üzere toplamda 7 hafta sürmüştür. Öğretmen adaylarından bu süreyi göz önünde bulundurarak eğitimi değerlendirmeleri istenmiştir ve alınan görüşler tablo 26’da sunulmuştur:

Tablo 26

Türkçe öğretmeni adaylarının eğitimin süresine ilişkin görüşleri

Görüşler	N	%
Çok iyi	6	10,9
İyi	32	58,2
Orta	14	25,5
Kötü	2	3,6
Çok kötü	1	1,8
Toplam	55	100,0

Katılımcıların yarısından fazlası eğitimin süresinin, içeriğine uygun olduğunu söyleyerek sürenin “iyi” olduğunu ifade etmiştir. Bu katılımcıların büyük bir çoğunluğunun süreyi “çok iyi” bulmamasının sebebi ise 7 haftaya ek olarak birkaç hafta daha derste uygulama yaparak soru hazırlamada daha iyi seviyeye çıkabileceklerini düşünmeleridir. Bu düşünceye örnek olarak K51 kodlu katılımcının: “*Yaklaşık olarak bir dönem boyunca PISA konusunu işledik. Sürenin yeterli derecede olduğunu düşünüyorum. PISA derslerinde soru hazırlama teknikleri olsun nasıl sorular oluşturacağımızı bu süre içinde gördüm. Süre benim için iyiydi fakat düzeyi yüksek sorular hazırlama, nitelikli sorular hazırlama konusunda biraz daha süre olsa daha iyi olabilir.*” görüşü verilebilir. Eğitimin süresine iyi diyen katılımcıların sadece biri: “*Haftada bir gün olması derse karşı tutumumu olumlu yönde etkiledi fakat dersin cuma günü olması benim için biraz sıkıntılıydı. Ders öğleden sonra değil de saat 10.00 gibi*

başlasa daha iyi olurdu.” (K10) yorumunu yaparak dersin günü ve saatinden memnun olmadığını dile getirmiştir.

Katılımcıların yaklaşık dörtte biri eğitimin süresini “orta” olarak değerlendirmiştir. Bunun sebebi olarak da katılımcıların bir kısmı sürenin uzun olduğunu bir kısmı ise kısa olduğunu göstermiştir. Bu görüşlere örnek olarak K5 kodlu katılımcının: *“Süre biraz uzun geldiği için sıkı”*; görüşü ve K30 kodlu katılımcının: *“PISA tarzı soru hazırlamak ağır bir konu. Bizim deneyimlerimiz de düşünülünce bence süre olarak azdı.”* görüşü verilebilir. Süreyi orta olarak değerlendiren bazı katılımcılar ise sürenin ne uzun ne de kısa olduğu görüşündedir. Bu görüşe örnek olarak K46 kodlu katılımcının: *“Eğitimin süresi orta. Çünkü ne çok uzun bir zaman dilimi ne de çok kısa. İdeal bence. Daha uzun sürseydi muhtemelen derslere ve konuya ilgimiz başlangıçtaki gibi olmazdı.”* yorumu verilebilir. Yalnızca bir katılımcı: *“Eğitimin süresi orta. Sebebi, düzenli her hafta olmasındansa daha az süreyle, her gün olsa daha faydalı bir eğitim olabileceğini düşünüyorum.”* (K32) yorumunu yapmış ve kısa bir zaman aralığında, daha sık aralıklarla dersin işlenmesi gerektiğini söylemiştir.

Katılımcıların %10’u süreyi “çok iyi” bulduğunu ifade etmiştir. Bununla ilgili K1 kodlu katılımcı: *“İlk iki hafta teorinin ardından sonraki beş haftada kendi ödevlerimiz ve hazır sorular üstünden yapılan eğitim, ulaşmak istenen hedef noktasında gayet yerinde bir süreyi kapsıyordu. Daha uzasaydı eğitim sıkıcı hâle gelebilir ya da daha az olsaydı uygulamada eksik kalabilirdi. Uygulama noktasından bakılırsa da beş haftalık ayrılan süre içerikleriyle de düşününce öğrenmeye ortam sağlayacak şekildeydi.”* ifadesiyle eğitimin ne daha uzun ne de daha kısa olması gerektiğini dile getirmiş ve 7 haftalık süreyi yeterli bulmuştur.

Eğitimin süresini “kötü” olarak değerlendiren katılımcıların biri ile “çok kötü” olarak değerlendiren katılımcı süreyi çok uzun bulmuşlardır. Bununla ilgili K34 kodlu katılımcı: *“Okuma eğitimi dersinden daha ön planda diye düşünüyorum.”* diyerek PISA okuma

okuryazarlığı eğitiminin, okuma eğitimi dersinin önüne geçtiğini söylemiştir. Süreyi kötü bulan katılımcılardan K37 kodlu katılımcı ise: “*Soru hazırlama sürecinde birçok şey öğrendim. Yalnız PISA derslerinin bu kadar kısa sürmesi ve hazırlanan soruların çözümlenmesi çok fazla olmadığı için böyle düşünüyorum.*” diyerek süre kısıtlı olduğu için katılımcılar tarafından hazırlanan soruların sınıfta çok fazla değerlendirilemediğini dile getirmiştir.

Öğretmen adaylarından eğitimi içerik yönünden değerlendirmeleri istenmiş ve alınan görüşler tablo 27’de sunulmuştur:

Tablo 27

Türkçe öğretmeni adaylarının eğitimin içeriğine ilişkin görüşleri

Görüşler	N	%
Çok iyi	22	40,0
İyi	30	54,5
Orta	3	5,5
Kötü	0	0
Çok kötü	0	0
Toplam	55	100,0

Katılımcıların yarısından fazlası aldıkları eğitimin içeriğini “iyi” olarak değerlendirmiştir. Bu değerlendirmeyi yapan katılımcıların çoğu eğitimin içeriğinden memnun olduklarını ancak sınıfta biraz daha örnek çözülmesi ve hazırlanan soruların daha fazla değerlendirilmesi gerektiği görüşündedir. Örnek olarak K11 kodlu katılımcının: “*Dersin içeriği iyiydi bence. Ama çok iyi olduğunu söyleyemem çünkü biraz daha fazla örnek çözebilirdik bence. Yine de eğitim öncesi ve sonrası PISA okuma okuryazarlığı hakkındaki birçok bilgiye ulaştık. Bu açıdan içeriği iyiydi.*” görüşü verilebilir. K9 kodlu katılımcı ise diğer katılımcılardan farklı olarak: “*İçerik olarak iyi bir dersti. Soru düzeylerini, soru*

örneklerini uygulamada yaparak bu konuda bilmediklerimizi öğrendik. İleride sınav hazırlarken bize lazım olabilecek bilgiler işledik. Tanım kısımlarının sıkıcılığından iyi notunu verdim.” ifadesiyle teorik kısımları sıkıcı bulduğu için içeriğin “çok iyi” olmadığını dile getirmiştir.

Katılımcıların %40’ı eğitimin içeriğini “çok iyi” olarak değerlendirmiş ve herhangi bir memnuniyetsizliklerinin olmadığını dile getirmiştir. Bununla ilgili K42 kodlu katılımcı: *“Bu dersten önce PISA ismini, işlevini hiç duymamışken bu ders sayesinde PISA ile ilgili bilgi sahibi olduk. PISA ile ilgili öğrendiğimiz bilgilerle soru hazırlamak, bunların hangi basamağa, hangi bilişsel sürece hitap ettiğini anlamamız açısından yararlı bir etkinlikti. Ayrıca bunları uygulamalı olarak kendimiz de soru hazırladığımız için bizlere daha da fazla katkısı oldu.”* görüşünü belirtmiştir. K51 kodlu katılımcı: *“Ben PISA konusunu işlerken internetten ufak çaplı bir araştırma yaptım. Farklı kaynakları en başındayken araştırdım. Bana derste kullandığımız kaynaklar daha iyi anlaşılır geldi. İçeriği daha iyi ve anlatılmak istenen gayet net bir şekilde veriliyordu.”* ifadesiyle içeriğin anlaşılır olduğunu ve kaynakların içeriği yansıtması bakımından elverişli olduğunu söylemiştir.

Eğitimin içeriğini “orta” olarak değerlendiren katılımcıların biri deneyimsiz oldukları için içeriğin ağır geldiği görüşündedir. İçeriği orta olarak değerlendiren diğer iki katılımcı ise içeriğin faydalı olduğunu söylemiş ve olumsuz bir görüş bildirmemiştir.

Eğitimin içeriğinin kötü ya da çok kötü olduğunu söyleyen katılımcı bulunmamaktadır.

Öğretmen adaylarından dersin işleniş yöntemini değerlendirmeleri istenmiş ve alınan görüşler tablo 28’de sunulmuştur:

Tablo 28

Türkçe öğretmeni adaylarının eğitimin yöntemine ilişkin görüşleri

Görüşler	N	%
----------	---	---

Çok iyi	16	29,1
İyi	29	52,7
Orta	8	14,5
Kötü	2	3,6
Çok kötü	0	0,0
Toplam	55	100,0

Katılımcıların yarısından fazlası eğitimin yöntemini “iyi” olarak değerlendirmiştir. Bu katılımcıların birçoğu olumsuz bir görüş bildirmemiştir. Bunlara örnek olarak K8 kodlu katılımcının: *“Öğrenciler sürekli dersin içerisinde tutuldu. Herhangi bir incitici veya dalga geçilecek bir tavır öğretmen tarafından takınılmadı. Sorular incelenip yanırlar belirlendi. Çok iyi olmamasının nedeni normal yapılması gereken öğretmenlikti. Bu yüzden notum iyi.”* görüşü ve K29 kodlu katılımcının: *“Derslerimizde slayt üzerinden gidilmesi güzeldi. Bizlerin de bu eğitim sırasında aktif olarak rol alması bizim konuyu kavramamız açısından faydalıydı. Sadece teoride kalsaydı öğrenilenler unutulabilirdi ancak uygulamalı olması öğrendiklerimiz kalıcı olması açısından faydalı bir yöntemdi.”* görüşü verilebilir. Ancak teorik kısım ile ilgili olumsuz görüşü olduğu için yöntemin çok iyi olmadığını söyleyen katılımcılar da bulunmaktadır. Bunlardan K1 kodlu katılımcı: *“Yöntem ilk iki haftada teori olması nedeniyle sadece anlatımla sıkıcı bir hâldeydi denebilir. Fakat sonraki beş haftadaki uygulama kısmı yöntem olarak gayet iyiydi. Bizim ödevlerle eğitimin içine katılmamızın da bize faydası olduğunu düşünüyorum. Fakat diğer dersler, sunumlar, sınavlar ödevler noktasında çok üstünde durmamızı sınırlandıran nedenlerden oldular. Ama genel hatlarıyla eğitim ve yöntemi eğlenceliydi, yararlıydı.”* yorumuyla teorik kısımların düz anlatım yöntemiyle yapılmasını sıkıcı bulduğunu; K20 kodlu katılımcı ise: *“Yöntem olarak genel anlamda faydalıydı fakat zorlandığımız kısımlar da olmuştu. Bazı yerler daha açıklayıcı olabilirdi ve*

teorik kısımlar ders saati olarak daha uzun süreli olabilirdi.” yorumuyla teorik kısımda anlayamadığı yerler olduğunu ve bu kısmın daha uzun sürmesi gerektiğini söylemiştir.

Katılımcıların %29,1’i eğitimde kullanılan yöntemin çok iyi olduğu görüşündedir. Bununla ilgili K38 kodlu katılımcı: *“Bu süreçte kullanılan yöntemi de çok iyi buldum ve beğendim. Derslerde kendi hazırladığımız sorular incelendi ve bunun çok büyük faydası olduğunu düşünüyorum. Yaptığımız hataları ve eksikliklerimizi anında görmüş olduk. Bu, soru hazırlamayı daha çabuk anlayıp kavramamızı sağladı. Eğitim boyunca izlenen yöntem ve yol bu sebeplerden dolayı benim açımdan çok faydalıdır.”* yorumunu yapmıştır.

Eğitimin yöntemini “orta” olarak değerlendiren katılımcıların çoğu yöntemin çok iyi ya da çok kötü olmadığı ve normal bir ders işleyişi olduğu için orta olduğunu söylemiştir. Katılımcıların biri tanımdan önce örnek metinlerin gösterilmesi gerektiğini düşündüğünden, ikisi ise ödevleri fazla bulduğundan yöntemin orta olduğunu söylemiştir.

Eğitimin yönteminin kötü olduğunu düşünen katılımcılardan K42 koldu katılımcı: *“Sunuş yöntemi her zaman benim için odaklanma sorunu yarattığından dolayı farklı bir yöntem uygulansa daha iyi olabilirdi.”* diyerek sunuş yönteminden olumsuz etkilendiğini söylemiştir. Yöntemin kötü olduğunu düşünen diğer katılımcı ise verilen ödevlerin fazla olduğu ve azaltılması gerektiği görüşündedir.

Eğitim yönteminin çok kötü olduğunu söyleyen katılımcı bulunmamaktadır.

Öğretmen adaylarından eğitimin kendilerine olan faydasını değerlendirmeleri istenmiş ve görüşleri tablo 29’da sunulmuştur:

Tablo 29

Türkçe öğretmeni adaylarının eğitimin kendilerine olan faydasına ilişkin görüşleri

Görüşler	N	%
Faydalı.	54	98,2
Kısmen faydalı.	1	1,8

Faydalı değil.	0	0
Toplam	55	100,0

Katılımcıların büyük bir çoğunluğu eğitimin kendileri için faydalı olduğu görüşündedir. Katılımcılar genel olarak eğitim sayesinde metinlere ve sorulara olan bakış açılarının değiştiğini, PISA hakkında bilgi edinmelerinin genel kültür olarak katkı sağladığını, değişen ve gelişen soru tiplerinden haberdar olduklarını ve en önemlisi bir öğretmen adayı olarak meslek hayatlarında daha donanımlı olacaklarını düşünmektedirler. Örnek olarak K1 kodlu katılımcının: *“Kesinlikle çok faydası olduğunu düşünüyorum. İlk dersle son ders arasında bilgisel olarak çok fark olduğunu söyleyebilirim. PISA’nın ne olduğunu bilmezken ona uygun soru hazırlayabilir hâle geldim. Günümüz sorularının PISA çizgisine girdiğini kabul edersek kazancımızın ileride daha da çok ortaya çıkacağını düşünüyorum. Karşımıza çıkan bir metnin farklı özelliklerinin ve yanlarının olduğunu, bunlara dikkat etmemiz gerektiğini öğrendim. Bu yönüyle de beni sıgı bakış açısından kurtardı diyebilirim.”* görüşü verilebilir. Eğitimde edindiği bilgileri kullanmaya başladığını belirten K11 kodlu katılımcı: *“Artık MEB’in ve ÖSYM’nin soru tarzlarını değiştirdiklerini varsayarsak aldığım eğitimin bana faydası olduğunu düşünüyorum. Çünkü ileride öğretmen olursam bu bilgileri aldığım için öğrencilere yeni tarz soruları rahat bir şekilde kavratılabileceğimi düşünüyorum. Ayrıca kardeşimin de 8.sınıf öğrencisi olduğunu varsayarsam ona da sınava hazırlık sürecinde bu bilgilerden hareketle yardımcı oluyorum. Aldığım eğitimin bir diğer faydası da sorgulama ve yaratıcı düşünme yeteneğimin gelişmesini sağlamak oldu.”* ifadesiyle öğrendiklerini kardeşine yardımcı olmakta kullandığını, ayrıca eğitimin kendi bilişsel becerilerine de katkısı olduğunu söylemiştir. K41 kodlu katılımcı: *“Eğitimin başında metinden yazdığım ilk soru dil bilgisiyle alakalı idi. Eğitim alırken dil bilgisine yönelik hiç soru hazırlamadım. Türkçe dersinde sorulacak sorunun dil bilgisiyle sınırlı olmadığını öğrendim.”* ifadesiyle eğitim sürecinde Türkçe dersinde sorabileceği sorular konusunda bakış açısını genişlettiğini belirtmiştir.

Katılımcılardan yalnızca K37 kodlu katılımcı: *“Aldığım eğitim iyi ki olmuş. Bu konuda kendim gibi arkadaşlarımın da çok şanslı olduğunu düşünüyorum. Çünkü ileriki yıllarda maddi anlamda soru yazmak biz öğretmenlere katkı sağlayabilir ki öğretmen olduğumda da yazılı kâğıtlarımda da öğrendiklerimi sergileyeceğime eminim. İyi ki böyle bir eğitim aldım.”* diyerek soru hazırlamayla maddi kazanç sağlayabileceklerine değinmiştir.

Eğitimin kendisine kısmen faydası olduğunu söyleyen K33 kodlu katılımcı: *“PISA tarzı sorular hakkında genel bilgi sahibi olmamız açısından faydalı olduğunu kısmen düşünüyorum. Fakat soru yazma konusu için aynı şeyi söyleyemeyeceğim.”* yorumunu yapmıştır.

Eğitimin kendisine faydası olmadığını düşünen katılımcı bulunmamaktadır.

Öğretmen adaylarına, aldıkları eğitimin öğretmenliğe başladıklarında meslek hayatlarında faydalı olacağını düşünüp düşünmedikleri sorulmuş ve alınan cevaplar tablo 30’da sunulmuştur:

Tablo 30

Türkçe öğretmeni adaylarının eğitimin öğretmenlikteki faydasına ilişkin görüşleri

Görüşler	N	%
Faydalı olacaktır.	51	92,7
Kısmen faydalı olacaktır.	2	3,6
Faydalı olmayacaktır.	2	3,6
Toplam	55	100,0

Katılımcıların büyük bir çoğunluğu eğitimin öğretmenlik hayatlarında faydalı olacağını düşünmektedir. Görüşlerin birçoğu sınav ve soru anlayışının değiştiğine ve buna ayak uydurma açısından eğitimin katkı sağladığına yöneliktir. Bununla ilgili K47 kodlu katılımcı: *“Kesinlikle evet. Değişmeye başlayan LGS soru tarzıyla birlikte önemli yayınevleri hem soru bankalarında hem de deneme sınavlarında, kendi alanımız olan Türkçe sorularında*

oldukça önemli güncellemelere gitmeye başladılar. Buna paralel olarak Türkçe dersi yazılılarında da yeni nesil infografik soruların hazırlanmaya başlaması, hem görevdeki kıdemli Türkçe öğretmenlerini hem de mesleğe yeni başlayacak olan adayları bu konuda geliştirmeye ve güncellemeye yöneltmektedir. Dolayısıyla bizim bu konuda görevdeki meslektaşlarımızın büyük bölümüne oranla daha bilinçli ve donanımlı olduğumuzu görmek, aldığımız eğitimlerin yerinde ve yararlı olduğunu düşündürüyor.” yorumunu yapmıştır. K53 kodlu katılımcı: “Diğer sorularda da belirttiğim gibi kesinlikle faydası olacağını düşünüyorum. Hatta ‘Topluma Hizmet Uygulamaları’ dersi kapsamında gittiğim okulda bunu tecrübe ettim. Öğrencilerime PISA tarzı sorulardan örnekler götürdüm. Onlar için şaşırtıcı ve düşündürücü oldu. Birkaç soru çözdükten sonra mantığı kavradılar ve daha rahat çözmeye, anlamaya başladılar. Özellikle bunu deneyimlediğim için öğretmenlik hayatımda kullanacağımı ve bana faydası olduğunu düşünüyorum.” ifadesiyle topluma hizmet uygulamaları dersinde edindiği olumlu tecrübeye dayanarak eğitimin öğretmenlik hayatında da faydalı olacağını düşündüğünü belirtmiştir. K1 kodlu katılımcı: “ Kesinlikle düşünüyorum. Sınav hazırlama süresince klasik metnin içinden direkt bulunabilecek bilgi soruları yerine öğrencinin düşünerek çıkarım yapmasını sağlayacak sorular hazırlayabilmeme faydası olacak. Ders kitaplarının metinleri üstünden öğrencilere sorularak dersi renklendirecek sorular sorabilmek için bakış açısı kazandığımı düşünüyorum. Farklı düşünebilme kazandırdığı için metinlere ve sorulara yaklaşımımı değiştirdi. Bu gibi yönlerle gelecekte kullanabileceğim bilgiler öğrendim diyebilirim.” ifadesiyle alışılmış soruların dışına çıkarak öğrenciyi çıkarım yapmaya yöneltecek soru hazırlamasında aldığı eğitimin faydalı olacağını dile getirmiştir.

Aldıkları eğitimin öğretmenliğe başladıklarında meslek hayatlarında kısmen faydalı olacağını düşünen iki katılımcıdan K3 kodlu katılımcı: “Öğrencilerimi bu yönde eğitebilirim fakat onların kapasitesini aşar mı o konuda emin değilim.” ifadesiyle PISA tarzı soruların

öğrencilerin seviyesine uygunluğu konusunda emin olamadığını dile getirmiştir. K33 kodlu diğer katılımcı ise: *“Soru yazma konusunda kendimi yeterli bulmadığım için öğretmenlik hayatımda işe yarayacağını kısmen düşünüyorum. Kendimi geliştirdiğim takdirde tamamen işe yarayacak.”* diyerek soru hazırlamada kendini yeterli görmediği için meslek hayatında tam olarak işe yarayacağını düşünmediğinden bahsetmiştir.

Aldıkları eğitimin öğretmenliğe başladıklarında meslek hayatlarında faydalı olmayacağını düşünen iki katılımcıdan K5 kodlu katılımcı: *“Aldığım eğitimin öğretmenlik hayatımda faydalı olacağını düşünmüyorum. Çünkü Türk eğitim sistemi gelenekseldir. Biz ne kadar PISA’yı kullanmaya çalışsak da sözümüz geçmeyecektir.”* diyerek eğitim sisteminin eğitimde öğrendiklerini kullanmak için elverişli olmadığından bahsetmiştir. K55 kodlu diğer katılımcı ise: *“Öğretmenlik konusunda yeterli görmüyorum kendimi ve bu nedenden dolayı yüzlerce çocuğun hakkına girmek istemiyorum. Polisliğe ya da bankacılığa yöneleceğim.”* ifadeleriyle öğretmen olmayı düşünmediği için eğitimin kendisine faydasının olmayacağını söylemiştir.

Öğretmen adaylarına bir Türkçe öğretmenin PISA tarzı soru hazırlamasını gerekli görüp görmedikleri sorulmuş ve alınan cevaplar tablo 31’de verilmiştir:

Tablo 31

Türkçe öğretmeni adaylarının bir Türkçe öğretmenin PISA tarzı soru hazırlayabilmesinin gerekliliğine ilişkin görüşleri

Görüşler	N	%
Gerekli.	53	96,4
Kısmen gerekli.	2	3,6
Gerekli değil.	0	0
Toplam	55	100,0

Katılımcıların büyük bir çoğunluğu Türkçe öğretmenlerinin PISA tarzı soru hazırlayabilmeleri gerektiği görüşündedir. Görüşler genel olarak; okuduğunu anlamının öğrenciler için önemli olduğu ve her dersin temelini oluşturduğu; okuduğunu anlamının ise Türkçe dersinde geliştirildiği ve PISA tarzı soruların öğrenciye okuduğunu anlama becerisi kazandırmada ve bunu ölçmede etkili olduğu için Türkçe öğretmenlerinin bu tarz sorular hazırlayabilmeleri ve hazırlaması gerektiği yönündedir. Ayrıca katılımcıların ezberden uzak, yaratıcı düşünme, eleştirel düşünme gibi çağın gerektiği becerileri geliştirmesi sebebiyle öğrencilerin bu tarz sorularla karşılaşması gerektiği yönünde görüşlerinin olduğu belirlenmiştir. Bunlara örnek olarak K10 kodlu katılımcının: *“Türkçe öğretmenleri bir bakıma öğrencilerinin rehberidir. Öğrencileri modern yaşama hazırlamak, günümüzdeki şartlara göre donanımlı hâle getirmek ve çocuğun gelişim düzeyini farklı tip sorularla daha iyi ölçmek için bir Türkçe öğretmenin PISA tarzı sorular hazırlamasını gerekli görüyorum.”* görüşü ve K12 kodlu katılımcının: *“Evet, gerekli. Çünkü PISA soruları bence öğrencilerin muhakeme yeteneğini geliştirir. Çünkü ezber değil de hayatın içinden oluyor bu sorular. Ezberci eğitimi değil de yaratıcı ve eleştirel bir eğitim sisteminin oluşmasını sağlıyor. Bu yüzden Türkçe öğretmenleri PISA tarzı sorular hazırlamalıdır.”* görüşü verilebilir. Bununla birlikte sınav odaklı düşünen, lise ve üniversiteye geçiş sınavlarında sorulan soruların yavaş yavaş PISA tarzı sorulara benzediğini ve öğrencileri bu sınavlara hazırlayabilmek için Türkçe öğretmenlerinin PISA tarzı soru hazırlayabilmeleri gerektiğini söyleyen katılımcı da vardır (K47).

Türkçe öğretmenlerinin PISA tarzı soru hazırlayabilmesi fikrine kısmen katılan katılımcıların biri (K8) sınav hazırlarken yalnızca öğrenci yeterlik düzeylerinin ve bilişsel süreçlerin önemli olduğunu söylemiştir. Diğer katılımcı ise PISA tarzı soruların okuduğunu anlama konusunda sorulabileceğini ancak dil bilgisi sorularının daha net sorulması gerektiğini söylemiştir (K55).

Öğretmen adaylarına eğitim sürecinde en çok hoşlarına giden konu ya da uygulamaların ne olduğu sorulmuş ve alınan görüşler tablo 32’de sunulmuştur:

Tablo 32

Türkçe öğretmeni adaylarının eğitimde en çok hoşlarına giden konu ve uygulamalara ilişkin görüşleri

Görüşler	N	%
Hazırlanan soruları sınıfta tartışarak değerlendirmek	22	40
Metinleri sınıflandırmak	11	20
Soru hazırlamak	10	18,2
Soruları sınıflandırmak	8	14,5
Eğitimin teorik kısmı	6	10,9
PISA metinleri	4	7,3
Eğitim almadan önce ve aldıktan sonra aynı testin uygulanması	2	3,6
Farklı soru tarzı görmek	1	1,8
Araştırmacı ve dersi veren öğretim üyesinin eğitimi birlikte yürütmesi	1	1,8
Eğitimin yöntemi	1	1,8
Eğitimin tamamı	1	1,8

Katılımcılara eğitim sürecinde en çok hoşlarına giden konu ya da uygulamanın ne olduğu sorulduğunda en sık söylenen uygulama katılımcılar tarafından ödev olarak hazırlanan soruların sınıfta tartışılarak değerlendirilmesi olmuştur. Katılımcılar kendi sorularındaki doğru ve yanlışları görme ve diğer katılımcıların hazırladığı soruları inceleme fırsatı buldukları için sınıfta kendi sorularının değerlendirilmesini faydalı bulduklarını söylemiştir. Bununla ilgili K1 kodlu katılımcı: “Uygulama olarak bizim yaptığımız sorular üstünden hangi yanlışların yapıldığı ve nasıl düzeltileceği hakkında konuşmamız çok hoşuma gitti. Ona göre sonraki soru hazırlamamda dikkat ettiğim noktalar oldu. Örneğin soru yönergelerinde olumsuz ifadeler

kullanmamak gibi...”; K23 kodlu katılımcı: “Eğitimde en çok hoşuma giden uygulama konunun daha iyi kavranması için ödevler verilerek pekiştirilmesi ve bu ödevlerin sınıfta kontrol edilip üstüne konuşulması. Böylelikle hata ve yanlışlarımızı görmüş olduk.”

yorumunu yapmıştır. Bu uygulamayı beğenme sebebi olarak, dersin hazırladıkları sorularla yürütülmesinin ve sınıfça tartışma ortamı olmasının diğer derslerde pek karşılaşmadıkları uygulamalar olduğunu söyleyenler de vardır. Bununla ilgili K9 kodlu katılımcı:

“Yanlışlarımızı, doğrularımızı sınıf önünde tartışmamız diğer derslerde pek yapmadığımız bir şey. Bu uygulama hoşuma gitti.” yorumunu yapmıştır.

Katılımcıların sevdiği diğer bir uygulama ise metinleri okuma okuryazarlığı değerlendirme çerçevesine göre sınıflandırmak olmuştur. Metinleri en çok format kategorisine göre sınıflandırmanın sevildiği görülmüştür. K20 kodlu katılımcı: *“Benim en çok hoşuma giden konu metin formatı bulmaktı. Galiba en kolay bulduğum konu bu olduğu için hoşuma gitti.”* ifadesiyle kolay olduğunu düşündüğü için en çok metinleri formatına göre sınıflandırmayı sevdiğini söylemiştir.

Katılımcıları 10’u en sevdiği uygulamanın soru hazırlama olduğunu söylemiştir. Bununla ilgili K45 kodlu katılımcı: *“İlk haftalarda bir metnin formatını bulup açıklamak çok zevkliydi fakat haftalar ilerledikçe soru üretmenin zevkinin daha fazla olduğunu anladım. Çünkü bu yaptığımız uygulama ile yani soru hazırlama ile kendi düşüncelerimizi bilgilerimiz ile harmanlayıp ortaya bir soru çıkarıyorduk.”* yorumunu yapmıştır. K25 kodlu katılımcı: *“Kendi soru metnimizi kendimiz bulup ona göre sorular hazırlamak.”* ifadesiyle özellikle soru hazırlanacak metinleri de kendilerinin bulmasını sevdiğini belirtmiştir. K35 kodlu katılımcı ise: *“En çok hoşuma giden kısım sınıfta hep birlikte soru üretmeye çalıştığımız zamanlardı. Çünkü bu şekilde herkes birbirini devam ettirerek güzel sorular çıkmıştı ortaya.”* ifadesiyle sınıfça soru üretmeyi sevdiğini söylemiştir.

Katılımcıların eğitim sürecinde sevdiği uygulamalardan biri de soruları madde tipine, bilişsel sürecine göre sınıflandırmak ve sorunun hangi öğrenci yeterliğini ölçmeye yönelik olduğunu belirlemektir. Buna örnek olarak K17 kodlu katılımcının: *“En çok hoşuma giden uygulama soruyu hazırladıktan sonra sorunun bilişsel sürecine, madde tipine ve düzeyine karar verme aşaması.”* yorumu verilebilir.

Katılımcıların 6’sı en çok eğitimin ilk haftalarında işlenen teorik kısımları sevdiğini söylemiştir. Özellikle sırasıyla metin formatı, bağlamı ve türü konularından hoşlandıklarını belirtmişlerdir. Katılımcıların biri de öğrenci yeterlik düzeyleri hakkında verilen bilgileri sevdiğini söylemiştir.

Katılımcıların 4’ü görsel içermeleri, ilginç olmaları ve her hafta farklı metin incelenmesi sebebiyle en çok PISA metinlerini sevdiklerini söylemiştir. Bununla ilgili K2 kodlu katılımcı: *“Gökhan Hoca’nın ve Elif Hoca’nın gayretleri ile ders güzel bir şekilde işlendi ve tamamlandı. Burada en çok hoşuma giden ise verilen soru hazırlama metinleriydi. Bu metinler ilginç hikâyeler ve bilgiler içermesi sebebiyle son derece keyifliydi.”*; K11 kodlu katılımcı ise: *“Eğitimde en çok hoşuma giden konu sürekli görsel içerikli sorular kullanmamız oldu. Görsel tarzı soruların öğrencilere daha iyi hitap ettiğini düşünüyorum. Ben de çözdüğümüz sorulardaki bir çok görsel tablo ve grafikleri beğendim.”* yorumunu yapmıştır.

Katılımcıların ikisi en çok eğitimden önce ve sonra aynı testin uygulanmasını sevdiklerini söylemiştir. Bununla ilgili K13 kodlu katılımcı: *“En çok sevdiğim uygulama ilk derste PISA ile ilgili bilginiz yokken yapılan sınavın eğitim sonrasında tekrar yapılması oldu.”* yorumunu yapmıştır.

Katılımcıların biri en çok eğitimin yöntemini, biri eğitim sürecinde farklı soru tarzları görmeyi sevdiğini, bir diğeri de soruları yorumlarken okuma eğitimi dersine giren öğretim

üyesinin de katılımını eğlenceli bularak sevdiğini söylemiştir. Bir katılımcı da eğitimin tamamını sevdiğinden bahsetmiştir.

Öğretmen adaylarına eğitimde öğrendikleri en önemli bilgi ya da becerilerin ne olduğu sorulmuş ve alınan görüşler tablo 33'te sunulmuştur:

Tablo 33

Türkçe öğretmeni adaylarının eğitimde öğrendikleri en önemli bilgi ve becerilere ilişkin görüşleri

Görüşler	N	%
Nitelikli soru/PISA tarzı soru hazırlayabilmek	32	58,2
Bilgi ve becerilerin tamamı	8	14,5
Metinleri değerlendirmek	8	14,5
Soruları değerlendirmek	7	12,7
Okuma okuryazarlığı değerlendirme çerçevesinde yer alan kavramları öğrenmek	7	12,7
Farklı soru tarzlarını/PISA soru tarzını görmek	5	9,1
PISA hakkında bilgi sahibi olmak	5	9,1

Katılımcılara eğitim sürecinde öğrendikleri en önemli bilgi ya da becerilerin ne olduğu sorulduğunda en sık söylenen beceri nitelikli soru/PISA tarzı soru hazırlamak olmuştur.

Bununla ilgili K48 kodlu katılımcı: *“Soru hazırlama ödevinin verildiği ilk zamanlarda oldukça zorlanıyor ve soruları aynı basitlikte hazırlıyordum. Fakat zaman geçtikçe konuda eksiklerimi tamamladım ve soru hazırlarken farklı tarzda soru hazırlamamın neden gerekli olduğunu ve nasıl hazırlamam gerektiğini öğrendim. Bana göre bu eğitime dair edinilmesi gereken en önemli beceriydi. Aynı tarzda sorulan sorularla öğrencinin gelişimine hiçbir katkıda bulunulamaz. Önemli olan öğrencilerin farklı düzeylerde yeterlik gerektiren ve farklı bilişsel süreçlere hitap edecek sorularla karşılaşmasını sağlamaktır.”* yorumunu yapmıştır.

En önemli becerinin kaliteli soru hazırlama olduğunu düşünen diğer katılımcılar da benzer görüşler sunmuş ve uygulamalarla bu becerinin kalıcı hâle geldiğinden bahsetmiştir.

Katılımcıların %14,5'i eğitimde edindikleri bilgi ve beceriler arasında bir ayrım yapmamış ve her derste öğrendiklerinin önemli olduğunu belirtmiştir.

Katılımcıların %14,5'i metinleri değerlendirebilmenin; metni şekil, tür ve bağlam gibi farklı yönlerden inceleyebilmenin eğitimde kazandıkları en önemli beceri olduğunu söylemiştir. Bununla ilgili K30 kodlu katılımcı: *“Metinleri okurken alt mesajları görmek, daha sorgulayıcı ve inceleyici bir bakış açısıyla okumak...”* yorumunu yapmıştır.

Katılımcıların %12,7'si soruları değerlendirebilmenin; öğrenci yeterlik düzeyleri, bilişse süreç ve madde tipine göre sınıflandırabilmenin eğitimde kazandıkları en önemli beceri olduğunu söylemiştir. Bununla ilgili K38 kodlu katılımcı: *“Sorular ve metinlerin sadece görüldüğü gibi olmadığını ve hepsinin bir iç yapısının ve durumunun olduğunu öğrenmek benim adıma önemliydi. Daha önce soruları ve metinleri hiç bu şekilde incelememiştim. Daha doğrusu böyle bir inceleme ölçütünün olduğundan bile haberdar değildim. Bu farkındalığı kazanmak bu eğitim sürecince kazandığım en büyük bilgidir. Genel olarak soru nasıl hazırlanır sorusunun cevabını uygulamalı olarak almak da benim açımdan önemli bir beceridir.”* yorumunu yaparak soruları inceleme konusunda farkındalık kazandığından bahsetmiştir.

Katılımcıların %12,7'si okuma okuryazarlığı değerlendirme çerçevesinde yer alan format, tür, öğrenci yeterlik düzeyi, bilişsel süreç gibi kavramları öğrenmenin eğitim sürecinde edindikleri en önemli bilgiler olduğunu düşünmektedir.

Katılımcıların %9,1'i farklı soru tarzlarını/PISA soru tarzını görmeyi, %9,1'i ise PISA'nın geneli hakkında bilgi sahibi olmayı önemli gördüklerini söylemiştir:

Öğretmen adaylarının eğitim sürecinde zorlandıkları konu ya da uygulamalara ilişkin görüşleri tablo 34'te sunulmuştur:

Tablo 34

Türkçe öğretmeni adaylarının eğitim sürecinde zorlandıkları durumlara ilişkin görüşleri

Görüşler	N	%
Soru hazırlamak	19	34,5
Soru sınıflandırmak	19	34,5
Ödev yapmak	11	20,0
Metin sınıflandırmak	5	9,1
Soru hazırlamak için metin bulmak	1	1,8
Dersin verildiği saat	1	1,8
Zorlanılan bir durum yok.	15	27,3

Katılımcılar eğitim sürecinde en çok zorlandıkları durumların soru hazırlama ve sınıflandırma olduğunu söylemiştir. Soru hazırlama konusunda zorlanan katılımcılar zorlanma sebebinin en çok metinle ilgili olduğunu belirtmiştir. Bununla ilgili K12 kodlu katılımcı:

“Bazı ödevleri yaparken zorlandım çünkü bazı metinler oldukça zordu. Soru yapabilmek için metni anlamam gerekiyordu.” ifadesiyle soru hazırlanması için ödev olarak verilen metinlerden anlamakta güçlük çektikleriyle ilgili soru hazırlamakta zorlandığını söylemiştir.

K1 kodlu katılımcı: *“Bakış açımın klasik oluşundan dolayı çok zorlandım. Yaptığım sorularda genel hatlarıyla metnin dışına çıkamamam beni soru hazırlarken, metin bulurken çok zorladı. Eğitimin sonunda çoğunlukla bu zorlanmayı atlatmışım.”* yorumuyla soru hazırlanacak metni bulmakta ve metin dışı bilgilerden faydalanmayı gerektiren sorular hazırlamakta zorlandığını ifade etmiştir. Katılımcıların bir kısmı ise farklı bilişsel süreçlere, madde tiplerine ve öğrenci yeterlik düzeylerine, özellikle üst düzey bilişsel süreç ve öğrenci yeterliklerine yönelik soru hazırlamada zorlandıklarını söylemiştir. Bununla ilgili K29 kodlu katılımcının: *“Soru hazırlarken soru düzeyi yükseldikçe nasıl soru hazırlamam gerektiğinde zorlandım.”* yorumu örnek gösterilebilir. Katılımcıların soru hazırlamada zorlanma

sebeplerinden biri de soru köklerinin ve mantığının anlaşılabilirliğini sağlamaktır. Bu konuda yaşadığı zorluğu K37 kodlu katılımcı: *“Zorlandığım konu soru hazırlamaydı. Sorularım bazen anlaşılmıyordu ancak çok derin düşünüp yazıyordum ben sorularımı. Kendimi açıklamak zorunda kalmıştım mesela sorularımda. Bu anlamda zorlandım.”* şeklinde ifade etmiştir.

Soru sınıflandırma konusunda zorlanan katılımcılar zorlanma sebeplerinin en çok öğrenci yeterlik düzeyleriyle ilgili olduğunu belirtmiştir. Bununla ilgili K15 kodlu katılımcı:

“Bir sorunun düzeyini belirlemek bizim için başta zordu. Çünkü yedi düzey vardı ve bu düzeyler çok ufak noktalar ile birbirlerinden ayrılıyordu. Bu sebeple başta bu sıkıntıyı da yaşadık.” yorumunu yapmıştır. K42 kodlu katılımcı: *“Bu süreçte en zorlandığım konu soruları yeterlik düzeylerine göre sınıflandırmada oldu. Ama bu sorunu yaptığım ödevler sayesinde aştığımı düşünüyorum.”* ifadesiyle soruları öğrenci yeterlik düzeylerine göre sınıflandırmada zorlandığını ancak ödevler yardımıyla bu zorluğu aştığını söylemiştir.

Katılımcıların bir kısmı da soruları bilişsel süreçlere göre sınıflandırmayı diğer bir zorlanma sebebi olarak göstermiştir. K24 kodlu katılımcı: *“İlk başlarda çok zorlanıyordum bu da gayet normaldi. Özellikle bilişsel düzeyde soruyu çözümlmek benim için zordu. Ama ilerleyen zamanlarda eğitimi daha iyi aldıkça bu zorluk benim için basit hâle döndü.”* ifadesiyle bilişsel süreçlerde zorlandığından bahsetmiştir. Az sayıda katılımcı ise soruları madde tipine göre sınıflandırmada, özellikle kısa cevaplı ve kapalı uçlu soruları birbirinden ayırt etmede zorlandığını söylemiştir. Bununla ilgili K40 kodlu katılımcı: *“İlk zamanlarda soru hazırlamada zorlandım. Sonrasında hallettim. Bir de madde tipi alanında kapalı uçlu ve kısa cevaplı soruları ayırt etmede zorlandım. Sonrasında bu sorunu da çözdüm.”* yorumunu yapmıştır.

Katılımcıların %20’si ödev konusunda zorlandığını dile getirmiştir. Ödevlerde zorlanma sebepleri olarak dönem içinde alınan diğer derslerin ödevleriyle birlikte ödev

sayısının fazla olduğunu ve yetiştiremediklerini göstermişlerdir. Bununla ilgili K7 kodlu katılımcı: *“Zorlandığım bir durum olmadı sadece ders sayımın çok olması nedeniyle ödevlerin sayısını fazla bulduğum zamanlar da oldu. İncelemenin sağlamlığı açısından bu ödevlerin takibinin yapılmasının öneminin farkındayım.”*, K54 kodlu katılımcı: *“Her ne kadar soru hazırlamak faydalı olduysa da çok fazla dersim olduğu için ve dönem boyunca belli sıkıntılar yaşadığım için zaman zaman verilen ödevleri yetiştiremedim. Geçen yıllarda bu eğitim verilmiş olsaydı çok daha etkili olurdu diye düşünüyorum.”* yorumunu yapmıştır.

Katılımcıların %9,1’i metinleri sınıflandırırken zorlandığını söylemiştir. Bununla ilgili K15 kodlu katılımcı: *“Eğitim sürecinin başında zorlandığım durumlar oldu. Mesela bir metnin formatını bulmak benim için biraz zordu. Ancak incelediğimiz pek çok soru ve birçok metin sonrasında bu formatlara aşina olduk.”* yorumunu yapmış ve eğitimin ilk haftaları soruları metin formatına göre sınıflandırmada zorlandığını belirtmiştir. Katılımcılar metinleri türüne göre sınıflandırmada da zorlandıklarını, özellikle açıklama ve betimleme türlerini birbirinden ayırmakta sıkıntı yaşadıklarını söylemiştir. K38 kodlu katılımcı: *“Betimleyici ve açıklayıcı metinler süresiz formatta olduğu zaman ayırt etmek pek de kolay olmadı. Son olarak az da olsa metinlerin bağlamını bulmakta zorlandım. Ancak bunun aşırı zorladığını söyleyemem.”* ifadesiyle özellikle süresiz formattaki metinlerde bu sıkıntıyı yaşadığını söylemiştir.

Katılımcılardan biri soru metni bulma konusunda, diğeri ise eğitimin verildiği saat konusunda zorluk yaşadığını söylemiştir.

Katılımcıların %27,3’ü ise herhangi bir konuda zorluk yaşamadıklarını belirtmiştir:

Öğretmen adaylarının eğitimin zayıf ve değiştirilmesi gerektiğini düşündükleri yönlerine ilişkin görüşleri tablo 35’te sunulmuştur:

Tablo 35

Türkçe öğretmeni adaylarının eğitimin zayıf yönlerine ilişkin görüşleri

Görüşler	N	%
Eğitim süresinin kısa olması	8	14,5
Ödev sayısının fazla olması	7	12,7
Soru örneğinin az olması	6	10,9
Ders saatinin uzun olması	4	7,3
Ödevlere verilen dönütün az olması	2	3,6
PISA hakkındaki bilgilendirmenin az olması	1	1,8
Gereksiz bilgiler verilmesi	1	1,8
Eğitimin PISA sınavına giren öğrencilerin görüşlerini içermemesi	1	1,8
Eğitim süresinin uzun olması	1	1,8
Sunuş yoluyla öğretim stratejisinin kullanılması	1	1,8
Zayıf bir yön yok.	27	49,1

Katılımcılara eğitimin zayıf gördükleri yönleri sorulduğunda en sık söylenen durum eğitimin süresinin kısa olmasıdır. Katılımcılar özellikle soru hazırlama konusunda daha donanımlı hâle gelmek için uygulama yapılan hafta sayısının artırılması gerektiği görüşündedir. Bununla ilgili K38 kodlu katılımcı: *“Eğitimin süresinin biraz daha uzun olması gerektiğini düşünüyorum. Çünkü ben kendimi fazlasıyla geliştirdiğimi düşünsem de yüzde yüz olduğumu söyleyemem. Bu yüzden biraz daha zaman olsaydı bizim için daha iyi olacağını düşünüyorum.”* yorumunu yapmıştır. K23 kodlu katılımcı: *“Süresi biraz daha fazla uzun tutularak daha fazla örnek olabilirdi. Örnek çeşitliliği sağlanarak yapılabilir ve bizim yaptığımız ödevlerin genel anlamıyla tümü hakkında daha fazla düşünme ve onları değerlendirme aşaması uzun sürebilirdi. Çünkü bizler yapıyoruz ama sınıfta bize sıra gelmemişse tam anlamıyla neyi yanlış yaptığımızı bilmiyoruz ve bu sebeple biz o yanlış hâlâ*

doğru olarak düşünüp hata yapabiliyoruz.” ifadeleriyle sürenin kısıtlı olması sebebiyle yeterli çeşitlilikte örnek göremediklerini ve hazırladıkları sorunun doğruluğunu kontrol edemediklerini söylemiştir. Bu görüşe benzer olarak hazırladıkları sorulara verilen dönütün az olduğunu düşünen katılımcılar da bulunmaktadır. Bununla ilgili K29 kodlu katılımcı: “Eğitim sürecinde bazı arkadaşlarımızın sınıfta birden çok sorusu incelenirken sınıf ortamında hiç sorusu incelenmeyen arkadaşlarımız da vardı. Bence dönüt vermek açısından birkaç öğrencinin birden fazla sorusunun incelenmesi yerine her öğrencinin hazırladığı sorulardan bir tanesi seçilerek incelenmesi öğrencinin hatasını görmesi açısından daha iyi olabilir.” yorumunu yapmıştır.

Ödev sayısının fazla olduğunu düşünen ve eğitimin zayıf yönünün bu olduğunu söyleyen katılımcılar da olmuştur. Bu konuyla ilgili K18 kodlu katılımcının: *“Zayıflıktan ziyade beni sürekli her hafta ödev yapılması ve metinler yordu. Bazen genel olarak yetiştiremediğim de oldu çünkü bu sene çok yoğun ve yorucuydu.”* ve K54 kodlu katılımcının: *“Ödevlendirmeler biraz daha az ve farklı olmalıydı. Çünkü yoğun bir dönemdi benim için, bir miktar zorlandım.”* görüşleri örnek olarak verilebilir.

Katılımcıların %7,3’ü eğitimin zayıf yönü olarak ders saatinin uzun olması sebebiyle bazen sıkılabildiklerini ve dikkatlerini toplamakta zorlandıklarını söylemiştir.

Eğitimin zayıf yönü olarak K11 kodlu katılımcı: *“Eğitimdeki zayıf yönlerden birisi PISA hakkında tam ön bilgiye sahip olmadan hemen soru hazırlamaya başlamamız oldu. Evet, bunu yapmaya kalksak süre yetmezdi ama ben yine de PISA’nın nerelerde işimize yarayacağı ve ne olduğu hakkında daha detaylı bilgi verilip ondan sonra hazırlamaya geçmemizin daha yararlı olacağını düşündüm.”* ifadesiyle yeteri kadar teorik bilginin verilmemesi olduğunu düşünürken K9 kodlu katılımcı: *“Eğitimin zayıf yönü ileride işimize yaramayacak kitabi bilgilerdi.”* yorumunu yapmıştır.

K42 kodlu katılımcı: *“Bu uygulamanın eksik gördüğüm yanı PISA sınavına giren öğrencilerinin görüşlerini içermemesiydi. Bununla ilgili bir forum sitesinde öğrencilere soru sorularak onlara ulaşılabilceğini düşünüyorum.”* yorumuyla eğitimin içerik yönünden eksik olduğunu belirtmiştir.

Katılımcılar tarafından zayıf olduğu düşünülen diğer konular ise eğitimin süresinin uzun olması ve sunuş yoluyla öğretimin yorucu olmasıdır.

Görüşmede öğretmen adaylarına son olarak eğitimle ilgili görüş ve önerilerinin olup olmadığı sorulmuştur. Bütün katılımcı görüş ve önerileri arasından, daha önceki sorulara verilen cevaplarla benzer olanlar elenmiş, geri kalan görüş ve öneriler arasından da diğerlerini kapsayabilecek birkaç görüşe yer verilmiştir.

Katılımcıların önerilerinden biri ödev sayısını azaltıp verimliliği artırmak adına soru hazırlamanın ödev olarak verilmemesi ve sınıfta yapılmasıdır. Bu öneriyi yapanlardan K35 kodlu katılımcı: *“Daha az ödev verilerek, okuma dersinin önüne geçilmeden işlenmeli bana göre. Ayrıca ödev verilecek olan kısımlar da sınıfta yaptırılsın ki ödev çok fazla verilmesin öğrenciye. Bu sayede bence verimlilik ve derste aktiflik de artar. Birbirlerinin sorularını duyarak yanlış ya da doğruyu da daha iyi kavrarlar.”* yorumunu yapmıştır.

PISA’nın diğer alanları olan matematik ve fen okuryazarlıklarına ait soruların da görülmesi gerektiğini düşünen K42 kodlu katılımcı *“Eğitimin süresi ve işleniş yönü gayet güzeldi. İçerik kısmına gelecek olursak diğer alanlardaki (matematik ve fen okuryazarlığı) soruların bir kısmının gösterilmesi gerektiğini düşünüyorum. Bu alanlarda hazırlanan soruların ifade biçiminin, Türkçe öğretmenlerini ilgilendirdiği kanısındayım.”* önerisinde bulunmuştur.

Eğitimin süresini az bulan katılımcılardan K45 kodlu katılımcı: *“Bence iki dönemde de olabilirdi.”*, K30 kodlu katılımcı: *“Süre olarak uzatırsak gayet güzel bir eğitim olur. Hatta sertifika bile verilebilir.”* önerilerinde bulunmuştur.

Katılımcıların bazıları her branştaki öğretmenlerin PISA hakkında bilgilenmesi ve PISA tarzı soru hazırlayabilmesi gerektiğini düşünmektedir. Bununla ilgili K28 kodlu katılımcı: *“Böyle bir eğitimin her öğretmen adayına verilmesi gerektiğini düşünüyorum. Üniversitelerde seçmeli ya da zorunlu bir ders olarak verilmesi gerektiğini düşünüyorum.”* K17 kodlu katılımcı: *“Bu eğitimin devam etmesi gerektiğini bizden sonraki sınıflarında PISA eğitimini alması gerektiği görüşündeyim. Aslında bakıldığı zaman tüm öğretmen adaylarının bu konuda bir fikri olması gerektiğini ve PISA konusuna hâkim olup bu tarz soru hazırlayabilme kabiliyetinde olmaları gerektiğini düşünüyorum. Çünkü dediğim gibi yeni nesil artık PISA tarzı sorulara daha yakın ve biz de öğretmen adayları olarak bu konuya hâkim olmalıyız.”* yorumunu yapmıştır. Katılımcıların biri ise eğitimin faydalı olduğunu ancak Türkiye’deki eğitim sisteminden dolayı kendilerine bir katkısının olmayacağını düşünmektedir.

4.2.3. Beşinci alt probleme ilişkin bulgular. Araştırmanın beşinci alt problemi “Türkçe öğretmeni adaylarının, okuma okuryazarlığına yönelik soru sorma eğitimi sürecindeki gelişimleri hakkındaki görüşleri nelerdir?” olarak belirlenmiştir. Bu alt problem doğrultusunda eğitim verilmeden önce öğretmen adaylarına PISA hakkında herhangi bir bilgisinin olup olmadığı, PISA tarzı soru hazırlama ve PISA tarzı soruları okuma okuryazarlığı değerlendirme çerçevesine göre sınıflandırmada kendilerini yeterli görüp görmedikleri sorulmuştur. Eğitim verildikten sonra ise öğretmen adaylarıyla görüşme yapılmış ve öğretmen adaylarına eğitim sürecindeki gelişimleriyle ilgili sorular sorulmuştur. Bu başlık altında görüşme sorularına verilen cevaplar tablolar hâlinde sunularak tekrara düşmemek için birden fazla görüşü kapsayabilecek görüşlerden birkaçına yer verilmiştir.

Öğretmen adaylarına eğitim verilmeden önce, PISA hakkında bilgileri olup olmadığı sorulmuş ve alınan cevaplar tablo 36’da sunulmuştur:

Tablo 36

Türkçe öğretmeni adaylarının eğitim almadan önce PISA hakkındaki bilgileri

Görüşler	N	%
PISA hakkında bilgim var	12	21,8
PISA hakkında bilgim yok	43	78,1
Toplam	55	100,0

Eğitim almadan önce katılımcıların küçük bir oranı PISA hakkında bilgileri olduğunu, büyük bir kısmı ise bilgilerinin olmadığını ifade etmiştir. PISA hakkında bilgisi olan katılımcıların tamamı PISA'ya yönelik herhangi bir eğitim almadığını belirtmiştir.

PISA hakkında bilgisi olduğunu söyleyen öğretmen adaylarına PISA tarzı soru hazırlama ve PISA tarzı soruları sınıflandırmada kendilerini yeterli görüp görmedikleri sorulmuştur. Alınan cevaplar tablo 37'de sunulmuştur:

Tablo 37

PISA hakkında bilgi sahibi olduğunu belirten Türkçe öğretmeni adaylarının eğitim almadan önce PISA tarzı soru hazırlama ve sınıflandırma yeterliklerine ilişkin görüşleri

Yeterlik	Görüşler	N	%
Soru hazırlama	Yeterliyim	0	0
	Kısmen yeterliyim	1	8,3
	Yeterli değilim	11	91,6
	Toplam	12	100,0
Soru sınıflandırma	Yeterliyim	0	0
	Kısmen yeterliyim	2	16,6
	Yeterli değilim	10	83,3
	Toplam	12	100,0

PISA hakkında bilgisi olduğunu ifade eden katılımcıların neredeyse tamamı hem PISA tarzı soru hazırlamada hem de PISA tarzı soruları sınıflandırmada kendini yeterli görmemektedir. Bu iki kategoride katılımcıların çok az bir kısmı kendini kısmen yeterli görmektedir. Kendini yeterli gören katılımcı yoktur.

Öğretmen adaylarından eğitim öncesi ve sonrası PISA hakkındaki genel bilgilerini karşılaştırmaları ve eğitimin bilgi düzeylerini artırıp artırmadığına ilişkin görüşleri istenmiştir. Öğretmen adaylarının görüşleri tablo 38’de sunularak görüşlerinden örneklere yer verilmiştir:

Tablo 38

Türkçe öğretmeni adaylarının eğitim aldıktan sonra PISA hakkındaki genel bilgi düzeylerine ilişkin görüşleri

Görüşler	N	%
Bilgi düzeyim arttı.	55	100,0
Bilgi düzeyim kısmen arttı.	0	0
Bilgi düzeyim artmadı.	0	0
Toplam	55	100,0

Katılımcıların tamamı okuma okuryazarlığına yönelik soru sorma eğitimi aldıktan sonra PISA hakkındaki genel bilgi düzeylerinin arttığı görüşündedir.

Eğitimden önce de PISA hakkında bilgisi olduğunu belirten K42 kodlu katılımcı:
“Eğitim öncesinde bu PISA sınavı hakkında biraz bilgim vardı ama bu sınavda ülkemizin sürekli başarısız olmasından dolayı eğitim sistemimizi umutsuz bir vaka olarak görüyordum. Verilen eğitim sonrasında bu konu hakkında daha fazla bilgi sahibi olduğumu ve bu bilgileri verimli bir şekilde kullanabildiğimi düşünüyorum. Artık PISA ile ilgili haberlere daha eleştirel ve sorgulayıcı bir biçimde yaklaşıyorum. Bu uygulamalar sayesinde elde edilen verileri kendi eğitim politikamızın lehine çevirebileceğimiz çalışmaların yapılması gerektiğini düşünüyorum.” ifadeleriyle eğitimden sonra PISA hakkında daha fazla bilgi sahibi olduğunu

ve bu bilgiler ışığında konuyla ilgili haberlere daha eleştirel bakabildiğini dile getirmiştir. Aynı katılımcı okuma okuryazarlığına yönelik soru sorma eğitimi almadan önce Türk eğitim sisteminin başarısı konusunda umudunun olmadığını söylerken bu gibi uygulamaların eğitim sistemine katkılarının olabileceğini söylemiştir. PISA hakkındaki genel bilgi düzeyinin arttığını düşünen K16 kodlu diğer bir katılımcı: *“PISA hakkında tek bilğim bir sınav oluşuydu. Ders sayesinde ne olduğunu içeriğini soru örneklerini vs. öğrendim. Bir öğretmen adayı olarak eğer bu ders olmasaydı maalesef bu uygulamadan bihaber olarak mezun olacaktım. Artık ülkemizin sınav, soru tarzlarının yavaş yavaş PISA soru tarzlarına evrildiği bu dönemde bu uygulamadan habersiz oluşum dersi ilk almaya başladığımda beni üzdü. Fakat şu an sınavın ne olduğuna, sınava kimlerin girdiğine, nasıl sorular sorulduğuna, sınavla neyin amaçlandığına, ülkemizin uluslararası ölçütlerdeki durumuna vs. dersi almadan önceye nazaran daha hâkimim. İleride mesleğim ve ülkemizin eğitim sistemi açısından da önem arz edeceğini düşündüğüm bu sınav ve soru stillerini göz ardı etmeyerek verilen eğitimle atmış olduğum küçük temeli daha da geliştirmek istiyorum.”* yorumuyla bu eğitimin kendine bir temel oluşturduğunu ve kendini bu konuda geliştirmek istediğini belirtmiştir.

Öğretmen adaylarından eğitim öncesi ve sonrası PISA okuma okuryazarlığı hakkındaki (metnin formatı, türü, bağlamı; soruların bilişsel düzeyi, madde tipi, yeterlik düzeyi) bilgilerini karşılaştırmaları ve eğitimin bilgi düzeylerini artırıp artırmadığına ilişkin görüşleri istenmiştir. Öğretmen adaylarının görüşleri tablo 39’da sunularak görüşlerinden örneklerle yer verilmiştir:

Tablo 39

Türkçe öğretmeni adaylarının eğitim aldıktan sonra PISA okuma okuryazarlığı hakkındaki bilgi düzeylerine ilişkin görüşleri

Görüşler	N	%
Bilgi düzeyim arttı.	51	92,7

Bilgi düzeyim kısmen arttı.	3	5,5
Bilgi düzeyim artmadı.	1	1,8
Toplam	55	100,0

Katılımcıların büyük bir çoğunluğu eğitim aldıktan sonra okuma okuryazarlığı hakkındaki bilgi düzeylerinin arttığını söylemiştir. Bununla ilgili K38 kodlu katılımcı: *“Eğitimden önce PISA hakkında bir bilğim olmadığı gibi PISA okuma okuryazarlığı hakkında da hiçbir bilğim yoktu. Çoktan seçmeli ve açık uçlu kavramları dışında hiçbir kavramı da daha önce duymamıştım. Eğitim bu anlamda da bana çok şey kattı. Hiçbir sorunun gelişigüzel bir şekilde hazırlanmadığını ve her sorunun bilişsel düzeyinin, madde tipinin olduğunu ve her sorunun belli kriterlere, yeterlik düzeylerine ve amaçlara uygun olarak hazırlandığını öğrendim. PISA eğitiminin bana kattığı en büyük şey sorulara karşı kazandığım yeni tavır, tutum ve bakış açısı oldu.”* ifadeleriyle soru hazırlamanın çeşitli amaçlar doğrultusunda ve kıstaslara uygun olarak hazırlandığını öğrenmenin en önemli kazanç olduğunu belirtmiştir. Katılımcıların birçoğu buna benzer yorumlar yaparken K39 kodlu katılımcı: *“Evet, eğitimin bilgi seviyemizi bir hayli arttırdığını düşünüyorum. Çünkü artık soru sorma konusunda daha tecrübeli olacağız ve eğer bir gün bir kitap hazırlarsak PISA hakkında öğrendiğimiz bilgiler bize ışık olacak.”* ifadeleriyle bu bilgilerin kitap hazırlamada faydalı olacağından bahsetmiştir.

PISA okuma okuryazarlığı hakkındaki bilgi düzeyinin kısmen arttığını söyleyen K6 kodlu katılımcı: *“Çünkü metnin türü, formatı, bağlamı ve soruların madde tipini belirlemede başarılı olduğumu düşünüyorum. Fakat soruların bilişsel sürecini ve yeterlik düzeyini ayırt etmekte zorlanıyorum.”* ifadesiyle metin sınıflandırmada başarılı olurken soru sınıflandırmada sıkıntı yaşadığından bahsetmiştir. Bilgi düzeylerinin kısmen arttığını söyleyen diğer katılımcılar ise uygulama sırasında hâlâ hata yapabildiklerini ve alıştırma yaparak kendilerini geliştirmeleri gerektiğini söylemişlerdir.

Bilgi düzeyinin artmadığını söyleyen K55 kodlu katılımcı: *“Bilgi düzeyim arttı ancak gelişmesi kullanım ile olur. Ben öğretmenlik yapmayacağım için gelişmesi pek muhtemel değil.”* yorumunu yapmıştır. Bu yorumda da aslında katılımcının bilgi düzeyinin arttığı anlaşılsa da kullanmayı ve geliştirmeyi tercih etmediği görülmektedir.

Öğretmen adaylarına eğitimden sonra PISA sorularını PISA okuma okuryazarlığı değerlendirme çerçevesine göre sınıflandırmada kendilerini yeterli görüp görmedikleri sorulmuş ve alınan cevaplar tablo 40’ta sunulmuştur:

Tablo 40

Türkçe öğretmeni adaylarının eğitimden sonra PISA sorularını PISA okuma okuryazarlığı değerlendirme çerçevesine göre sınıflandırma yeterliklerine ilişkin görüşleri

Görüşler	N	%
Yeterliyim.	30	54,5
Kısmen yeterliyim.	23	41,8
Yeterli değilim.	2	3,6
Toplam	55	100,0

Katılımcıların yarısından fazlası eğitim aldıktan sonra PISA tarzı soruları PISA okuma okuryazarlığı değerlendirme çerçevesine göre sınıflandırmada kendini yeterli görmektedir.

Bununla ilgili K45 kodlu katılımcı: *“Çoğu soruyu yapabileceğimi düşünüyorum. Bunun sebebini ise dersin yöntemiyle açıklayabilirim. Gerek fotokopiler gerekse başka materyaller olsun, bu konuları derste yoğun bir şekilde işledik. Verilen ödevlerle de iyice pekiştirdik. Örnek vermem gerekirse 10 sorudan en az 7 tanesini yapabileceğimi düşünüyorum.”*

ifadeleriyle PISA tarzı soruları sınıflandırma üzerinde yeterince durulduğundan ve ödevler sayesinde konunun pekiştirildiğinden bahsetmiştir. Ancak eğitimin süresinin az olduğunu ve kendilerini tam anlamıyla yeterli görmek için yeterince alıştırma yapmaya fırsat olmadığını söyleyen katılımcılar da vardır. Bununla ilgili K38 kodlu katılımcı: *“Aldığım eğitim sonrası*

PISA sorularını PISA okuma okuryazarlığı değerlendirme çerçevesine göre sınıflandırmada kendimi fazlasıyla geliştirdiğimi düşünüyorum. Ancak son haftadaki eğitimde bile bazı hatalar yaptığımı fark ettim. Belki bir dönem veya tam olarak zaman verememekle birlikte bir süre daha bu eğitim üzerinde durulabilseydi, zamanla artık hata yapma oranımın fazlasıyla düşeceğini düşünüyorum. Yine de PISA sorularını PISA okuma okuryazarlığı değerlendirme çerçevesine göre sınıflandırmada eğitimden önce hiçbir bilğim yokken şu an en azından bir şeyler söyleyebilecek seviyeye ulaştığımı düşünüyorum.” ifadesiyle soru sınıflandırmada geliştiğini düşünse de hâlâ hatalar yapabildiğini, eğitim süresi uzatıldığı takdirde hata oranının azalacağını söylemiştir. K14 kodlu katılımcı da: *“Açıkçası hâlâ zorlanıyorum. Yani bu kavramları iyice kavrayabilmek için bol bol alıştırma ve bilirkişilerle soru hazırlamam gerektiğini düşünüyorum. Çünkü ben bunları bilsem bile uygulamada sıkıntı çekiyorum.”* diyerek daha fazla alıştırma yapması gerektiğini söylemiştir. Bunun dışında dönem içinde farklı derslerinin olması sebebiyle eğitime gereken önemi veremediği için PISA tarzı soruları sınıflandırmada kendini tam olarak yeterli görmeyen katılımcılar da bulunmaktadır. K16 kodlu katılımcı: *“Bazı konuları sindiremediğimi ve tam öğrenemediğimi düşündüğümünden dolayı tam olarak bu seviyeyi başarıyla tamamlayamadım. Bu süreci daha da ciddiye alsaydım ve sadece bu eğitim sürecine odaklansaydım şu an olduğum durumdan bir kademe daha iyi olabilirdim. Fakat farklı derslerin aynı anda sıkıştırmasından dolayı verdiğiniz eğitime yeteri kadar odaklanamadım ve gereken ciddiyeti ve disiplini gösteremedim. Eğer PISA başlı başına tek bir ders olsaydı belki de daha farklı olurdu.”* diyerek bu durumu dile getirmiştir. K4 kodlu katılımcı ise: *“Stajımdan dolayı kaçırdığım dersler oldu ancak katıldığım dersler bana çok fazla şey kazandırdı. Ve eksik derslerime rağmen tamamen olmasa da kendimi yeterli buluyorum.”* ifadesiyle diğer katılımcılardan farklı olarak bütün derslere katılamamasını kendini tam olarak yeterli görmeme sebebi olarak göstermiştir.

PISA tarzı soruları sınıflandırmada kendini yeterli görmeyen katılımcılardan K33 kodlu katılımcı: *“Yeterli bulmuyorum. Çünkü bilişsel süreçlerde yansıtma ve üstünde sıkıntı yaşıyorum.”* şeklinde yorum yapmış ve soru sınıflandırırken bilişsel süreç kategorisinde zorlandığını dile getirmiştir. Kendini yetersiz gören diğer bir katılımcı da yeterince konunun üzerine düşünmemesini ve ilgisiz oluşunu yetersizliğinin sebebi olarak göstermiştir.

Öğretmen adaylarına eğitimden sonra PISA tarzı soru hazırlamada kendilerini yeterli görüp görmedikleri sorulmuş ve alınan cevaplar tablo 41’de sunulmuştur:

Tablo 41

Türkçe öğretmeni adaylarının eğitimden sonra PISA tarzı soru hazırlama yeterliklerine ilişkin görüşleri

Görüşler	N	%
Yeterliyim.	17	30,9
Kısmen yeterliyim.	35	63,6
Yeterli değilim.	3	5,5
Toplam	55	100,0

Katılımcıların çoğunluğu eğitim aldıktan sonra PISA tarzı soru hazırlamada kendini kısmen yeterli görmektedir. Katılımcıların görüşlerine göre kendilerini tam olarak yeterli görmeme sebeplerinin başında soru hazırlarken dikkat edilmesi gereken birden fazla nokta olması ve yeterince iyi soru hazırlayabilmek için daha çok pratik yapılması gerektiği gelmektedir. Bununla ilgili K10 kodlu katılımcı: *“Kısmen yeterli buluyorum. Çünkü gerçek anlamda nitelikli sorular hazırlamak için bu konuda çalışmalar yapmalıyım ve kendimi daha çok geliştirmeliyim”*; K23 kodlu katılımcı: *“Tam anlamıyla yeterli görmüyorum ama üstüne biraz daha düşünür ve çalışırsam yeterli olacağını düşünüyorum. Eğitim oldukça başarılıydı ama benim biraz daha çalışıp üstüne düşünmem gerekiyor.”*; K32 kodlu katılımcı: *“Soru hazırlamanın basit bir iş olduğunu düşünmüyorum. Kendimi geliştirmem gerektiğini*

düşünüyorum.” yorumlarını yapmıştır. K21 kodlu katılımcı ise: “Eğitimin beni geliştirdiğini düşünüyorum fakat eğitim kısa süreli olduğu için çok üst düzeylere çıkabildiğimi düşünmüyorum. Bu nedenle de şu an belirli bir düzeyde soru hazırlayabiliyorum fakat daha üstü de olabilirdi.” yorumuyla eğitim süresinin kısa olduğunu düşündüğü için kendini tam olarak yeterli görmediğini belirtmiştir. Katılımcıların bazıları metnin, soru hazırlama yeterliklerinde önemli bir faktör olduğunu söylemiştir. Bununla ilgili K12 kodlu katılımcı: “Bu konuda gelişim gösterdiğimi fakat eksik yönlerimin olduğunu çünkü zor metinlerle karşılaşınca soru hazırlamakta zorlandığımı fark ettim.” yorumunu yapmıştır. K1 kodlu katılımcı da soru hazırlama yeterliğini metinle ilişkilendirmiş ve: “Sorunun hazırlandığı kitleye hitap edebilme noktasında hangi soruların ağır geleceğini tam bilemediğim için zor soru hazırlamada karışıklık yaşıyorum. Basit sorular hazırlamakta yeterli olduğumu düşünüyorum. Soru hazırlamada beni zorlayan şey metnin ya çok basit ya da çok karmaşık oluşu oluyor. Basit metinlerde sorulacak noktalar az olduğu için onlar üstünde sıkışık bir noktada hep aynı sorular çıkıyor. Karışık metinlerde ise öğrenciye hitap noktasında hangisi sorulabilir düşüncesi kararsızlık yaşamama sebep oluyor.” şeklinde cevap vererek basit metinlere yönelik birbirine benzer basit sorular hazırladığını, zor metinlerde ise öğrenci seviyesine uygun zorlukta soru hazırlamada sıkıntı yaşadığını dile getirmiştir. K11 kodlu katılımcı soru hazırlamada kendini tam anlamıyla yeterli bulmama sebebini diğer katılımcılardan farklı olarak yaratıcı düşünememesi olarak belirtmiş ve bu durumu: “Aldığım eğitimden sonra kendimi PISA tarzı soru hazırlamada kısmen yeterli buluyorum. Evet, PISA okuma okuryazarlığı hakkında birçok bilgiye sahip oldum ama hâlâ üst düzey soru hazırlayabileceğimi düşünmüyorum. Bunun nedeninin de bize geçmişten beri ezberci bir eğitim modeli dayatıldığı için çok fazla yaratıcı düşünememiz olduğunu söyleyebilirim. Bu hiç soru hazırlayamayacağım anlamına da gelmiyor. Şu an kısmen de olsa birçok soru hazırlayabilirim.” şeklinde açıklamıştır.

Katılımcıların %30,9'u PISA tarzı soru hazırlamada kendilerini yeterli görmektedir. Bu katılımcıların birçoğu eğitimin ilk haftalarında soru hazırlamada zorlandıklarını ancak sınıfta örnek inceleyip ödevlerle pekiştirdikten sonra alınan dönütlerle beraber kendilerini PISA tarzı soru hazırlamada yeterli gördüklerini belirtmiştir. Bununla ilgili K36 kodlu katılımcı: *“Evet yeterli buluyorum. Verilen ödevler neticesinde gün geçtikçe daha iyi soru hazırlamaya başladım.”*; K43 kodlu katılımcı: *“Yeterli buluyorum. Çünkü verilen ödevlere onlarca soru hazırladık. En iyisi de hocamızın bu soruları inceleyip derste bize hatalarımızı söylemesi oldu. Böylece biz de böyle bir soru sorulup sorulmayacağını görmüş olduk.”*; K54 kodlu katılımcı: *“Evet. Son birkaç haftaya kadar daha çok eksik buluyordum. Daha doğrusu tam olarak nasıl farklı sorular hazırlamam gerektiğini bilmiyordum. Ama son haftalarda derste bizim hazırladığımız soruları değerlendirmeye başladıkça arkadaşlarımın hazırladığı soruları da gördüm. Bire bir uygulama gibi olmuştu sınıfın hazırladığı soruların incelenmesi. Hocalarımız yanlışlarımızı söyledikçe daha da titiz davranarak soru hazırlamaya çalıştım. Ama yine de kendimi yeterliye yakın buluyorum. En azından bu bilinci kazandım. PISA sorularının öğrencilere kazandırdıklarının farkındayım. Ben de öğretmen olunca yeni nesil sorular hazırlama konusunda gayret edeceğim.”* yorumlarını yapmıştır. Soru hazırlamada kendini yeterli gören katılımcılardan bir diğeri ise: *“Evet, yeterli buluyorum. Eğer soru hazırlamada daha çok vaktim olsaydı daha farklı tarzlarda, soru yazabilirdim. Burada belirtmem gereken yerler var. Mesela her metinden kaliteli soru hazırladığımı düşünmüyorum. Metin benim için burada belirli bir etkendi. Bize verilen metinlerden bazılarında kafamda çok farklı stiller belirirken bazı metinlerde ise klasik soru hazırladığımı düşünüyorum. Ancak yine de kendimi eğitebilirim.”* (K37) ifadesiyle soru hazırlamada yeterliliğinin metne göre farklılık gösterdiğini ancak kendini geliştirebileceğini düşündüğü için genel anlamda kendini yeterli gördüğünü belirtmiştir. K42 kodlu katılımcı: *“Kendimi bu konuda yeterli buluyorum. İlk hazırladığım soru ile eğitimin son aşamalarında hazırladığım*

soru arasında gözle görülür bir fark var. Bunun farkına varabilmem ise kendimi geliştirdiğimin bir emaresidir. Aldığım eğitim doğrultusunda PISA tarzı soru hazırlamada özellikle değişik içeriklerde soru hazırlamada iyi olduğumu düşünüyorum. Bu biçimdeki soruların genel felsefesini anladığımın kanısındayım.” yorumuyla ilk ve son hazırladığı sorular arasında farklılık olduğundan ve soru hazırlamanın mantığını kavradığından bahsetmiştir.

PISA tarzı soru hazırlamada kendini yeterli görmeyen katılımcılardan K18 kodlu katılımcı: *“İlk başlarda çok zorlanıyordum doğal olarak. Zamanla derslere katıldıkça işin mayasını kavramaya başladım. Soru hazırlarken farklı düşünmeye başladım ancak yine de kendimi asla yeterli görmüyorum ve daha çok üstüne gitmem gerektiğinin farkındayım.”* ifadesiyle zamanla soru hazırlamanın mantığını kavradığını ancak kendini yeterli görmek için daha fazla çalışması gerektiğini söylemiştir. K33 kodlu katılımcı ise: *“Öğrenci yeterliklerinde en fazla 3. düzeyde soru hazırlayabilirim, bilişsel sürecin yansıtma ve üstünde soru hazırlayamıyorum. Bu durum da yeterli olmadığımı gösteriyor.”* yorumunu yapmış ve üst düzey öğrenci yeterlikleri ve bilişsel süreçlerde soru hazırlayamadığı için kendini yeterli görmediğini belirtmiştir.

5. Bölüm

Tartışma ve Öneriler

Bu bölümde araştırmada elde edilen bulgular alanyazındaki araştırma sonuçlarıyla karşılaştırılarak tartışılmış ve ortaya konan sonuçlara dayalı olarak çeşitli önerilerde bulunulmuştur.

5.1. Tartışma

Bu araştırmada Türkçe öğretmeni adaylarının çeşitli metinlere yönelik, farklı düzeydeki okuma yeterliklerini kullanmayı gerektiren PISA tarzı sorular sorabilmelerini sağlamak amacıyla tasarlanan eğitimin etkililiğinin sınanması amaçlanmıştır. Bu eğitimin Türkçe öğretmeni adaylarının PISA tarzı soru hazırlamalarına etkisi, PISA tarzı soruları sınıflandırmalarına etkisi ve katılımcıların eğitime ilişkin görüşleri nicel ve nitel veriler yoluyla belirlenmiştir. Elde edilen bulgular alanyazındaki araştırmalar kapsamında tartışılmıştır. Alanyazında soru sorma becerisini geliştirmeye yönelik eğitim çalışmalarının sınırlı olması sebebiyle az sayıda çalışmayla karşılaştırma yapılmıştır.

5.1.1. Okuma okuryazarlığına yönelik soru sorma eğitiminin Türkçe öğretmeni adaylarının PISA tarzı soru hazırlamalarına etkisinin tartışılması. Öğretmen adayları, ölçme aracında yer alan metinlerle ilgili öntestte toplamda 565 soru, sontestte ise 852 soru hazırlamıştır. Eğitim boyunca öğretmen adayları hem orijinal PISA sorularından örnekler hem de birbirinin hazırladığı soruları gördüğünden PISA tarzı olsun veya olmasın soru sayısının artması beklenen bir durumdur. Öntestte ve sontestte hazırlanan sorular, PISA tarzı olup olmamasına göre incelendiğinde öntestteki soruların 221'inin, sontestteki soruların ise 592'sinin PISA tarzı soru olduğu görülmüştür. Bu durumda sontestte öğretmen adaylarının hazırladığı PISA tarzı soru sayısı, öntestteki PISA tarzı olan veya olmayan bütün sorulardan daha fazladır. Soru sayısının bu denli artmasındaki temel sebebin, katılımcıların eğitimden önce süreksiz, karma ve çoklu formattaki metinlerle çalışmamış olduğu düşünülebilir.

Öntestte özellikle süreksiz metne yönelik çok az soru sorulmuşken sontestte süreksiz metne yönelik soru sayısı önemli ölçüde artmıştır. Bu durumda öğretmenlerin aşına olduktan sonra farklı metin biçimlerine yönelik sorular hazırlayabildiği söylenebilir.

Öğretmen adaylarının öntestte hazırladığı soruların %39,1'i PISA tarzı soruyken bu oranın sontestte %69,5'e çıkması önemli bir artıştır. Yapılan istatistiksel analizlerle sontestte hazırlanan PISA tarzı soru sayısındaki artışın anlamlı olduğu tespit edilmiştir. Buna göre verilen eğitim öğretmen adaylarının PISA tarzı soru hazırlamalarında etkili olmuştur. Bu sonuç, farklı branşlardaki öğretmen ve öğretmen adaylarının soru sorma becerisini geliştirmeye yönelik araştırmaların sonuçlarıyla paralellik göstermektedir (Ar, 2019; Aslan, 2011; Bay, 2011; Bay & Alisinanoğlu, 2012; Büyükalan Filiz, 2002; Büyükalan Filiz, 2009; Cumhur, 2016; Gürbüz, 2014).

Öğretmen adaylarının hazırladığı sorular, yeterlik düzeylerine dağılımı yönünden incelendiğinde öntestte %88,2 olan alt düzey yeterliklere yönelik soru oranının sontestte %70,6'ya düştüğü; orta düzey yeterliklere yönelik soru oranının %6,3'ten %20,1'e yükseldiği; üst düzey yeterliklere yönelik soru oranının ise %5,4'ten %9,2'ye yükseldiği görülmüştür. Yapılan istatistiksel analizlerle üst düzey yeterliklere yönelik soru sayısındaki artışın anlamlı olduğu tespit edilmiştir. Buna göre verilen eğitim Türkçe öğretmeni adaylarının, üst düzey okuma yeterliklerine yönelik PISA tarzı soru hazırlamalarında etkili olmuştur. Ancak yine de üst düzey yeterliklere hitap eden soru oranının yetersiz olduğu düşünülmektedir. Öğretmen adayları hâlâ büyük oranda alt düzey yeterliklere yönelik soru hazırlama eğilimindedir. Bu sonuca benzer olarak Bayraktar ve Yalçın (2019)'ın yaptığı araştırmada öğretmen adaylarının eğitim öncesinde ve sonrasında alt düzey bilişsel süreçlere yönelik soru sorma eğiliminde oldukları görülmüştür.

Alanyazında Türkçe öğretmenlerinin ve öğretmen adaylarının Bloom taksonomisine göre üst düzey olarak sınıflandırılan bilişsel süreçlere yönelik sorduğu okuduğunu anlama

sorusu oranının %9,2'den daha yüksek olduğu görülmektedir (Aktaş, 2017; Eyüp, 2012; Geçer, 2004; Güfta & Zeki, 2008). Bu araştırmada eğitim aldıktan sonra dahi katılımcıların hazırladığı üst düzey soru oranının az olmasının birkaç sebebi olabileceği düşünülmektedir. Bunlardan biri Bloom taksonomisine göre yapılan incelemelerde çözümleme, değerlendirme ya da yaratma basamaklarındaki her sorunun üst düzey bilişsel becerilere hitap ettiği düşünülürken PISA okuma okuryazarlığı yeterlikleri çerçevesinde yeterince karmaşık beceriler gerektirmeyen değerlendirme ya da yansıtma sorularının temel düzey ya da orta düzey olarak sınıflandırılmasıdır. Bu sebeple öğretmen adaylarının hazırladığı yorumlama, yansıtma ya da değerlendirme sorularının birçoğu üst düzey yeterliklere yönelik soru olarak sınıflandırılmamıştır. Ayrıca Bloom taksonomisindeki bilişsel süreçler arasındaki ayrım, PISA okuma okuryazarlığı yeterlik düzeyleri arasındaki ayırmadan daha net olduğundan Bloom taksonomisi temel alındığında üst düzey soru yazmanın görece daha kolay olduğu söylenebilir. PISA çerçevesi temel alındığında ise üst düzey soru sorulması için yalnızca belirli soru kalıplarını kullanmak yetmemekte; soru sorulacak metnin kaynağı, uzunluğu, karmaşıklığı, içeriğinin öğrenci yaşamındaki yeri gibi metinle ilgili özellikler de dikkate alınmaktadır. Öğretmen adaylarının, soru hazırlama yeterliklerine yönelik görüşleri bu durumu desteklemektedir. Katılımcılar soru sorarken metin özelliklerini dikkate almaları gerektiğinin yeni yeni farkına vardıklarını ve özellikle zor ve karmaşık metinlerle ilgili soru sormada zorlandıklarını belirtmişlerdir. Katılımcıların bazıları soru hazırlanacak metin zor ve karmaşık olduğunda düzeyi fark etmeksizin soru sormakta zorlandığını belirtmiştir. Ayrıca sürekli metin haricindeki formatlara aşina olmadıklarından bu metinlere yönelik, özellikle üst düzey yeterliklere hitap eden soru sormakta zorlandıklarını dile getirmişlerdir.

Öğretmen adayları üst düzey okuma yeterlikleri gerektiren soru hazırlamada zorlanmalarıyla ilgili birkaç sebep öne sürmüştür. Bunlardan en fazla dile getirileni yoğun bir içeriğe sahip olan bu eğitimin, gereğinden daha kısa sürmesi ve bu sebeple yeterince pratik

yapamamış olmalarıdır. Özellikle üst düzey yeterliklere yönelik soru sormadaki eksiklikleri sebebiyle kendilerini PISA tarzı soru sormada kısmen yeterli görmekte ve biraz daha alıştırtma yaparak kendilerini tam anlamıyla yeterli hissedeceklerini belirtmişlerdir. Bununla ilgili Wood ve Anderson (2001) soru sormada öğretmenin başarısının, bu yeteneğini pekiştirilmesiyle ilgili olduğunu ifade etmektedir.

Öğretmen adaylarının sontestte hazırladığı soru dağılımında eksiklikler olmasının bir sebebi de yaklaşık 2 saat gibi bir sürede dört adet metne yönelik soru hazırlamaları, bunlara ek olarak 2 adet farklı metin ve soruları sınıflandırmakla uğraşmaları olabilir. Çünkü eğitim sürecinde ödev olarak soru hazırlamaları istendiğinde farklı yeterlik düzeylerine yönelik daha fazla soru hazırlamışlardır. Dolayısıyla eğitim sürecinde hazırlanan sorular sontestte hazırlanan sorulardan genel olarak daha niteliklidir.

Eğitimin etkilerinden biri öğretmen adaylarının, ölçmek istedikleri beceriye uygun soruyu, doğru ifadelerle sorabilmelerini sağlamasıdır. Bu etki özellikle değerlendirme ve yansıtma becerisine yönelik soru sormak istediklerinde görülmüştür.

5.1.2. Okuma okuryazarlığına yönelik soru sorma eğitiminin Türkçe öğretmeni adaylarının PISA tarzı soruları PISA okuma okuryazarlığı değerlendirme çerçevesine göre sınıflandırmalarına etkisinin tartışılması. Öğretmen adaylarının PISA tarzı soruları PISA okuma okuryazarlığı değerlendirme çerçevesine göre sınıflandırmada öntest ve sontest puanları arasında ortalama olarak 10,15 puanlık bir artış belirlenmiştir. Yapılan istatistiksel analiz sonuçlarına göre, verilen eğitimin PISA tarzı soruları sınıflandırmaları üzerindeki bu etkisi anlamlı ve büyüktür. Buna göre okuma okuryazarlığına yönelik soru sorma eğitimi, öğretmen adaylarının PISA tarzı soruları okuma okuryazarlığı değerlendirme çerçevesine göre sınıflandırmalarında etkili olmuştur.

PISA tarzı soruları sınıflandırmada dikkat çeken bir sonuç öğretmen adaylarının öntestte metinleri sınıflandırmada en başarısız oldukları metin formatı kategorisi, sontestte en

başarılı oldukları kategori olmuştur. Bunun sebebi öntestte süreksiz, karma ve çoklu metin kavramlarını ilk defa duymuş olmaları olabilir. Nitekim öğretmen adayları, yapılan görüşmelerde sürekli metin dışındaki formatlara eğitimle birlikte aşinalık kazandıklarını ve bir metni formatına göre sınıflandırmakta zorluk çekmeyeceklerini dile getirmişlerdir. Sontestteki bu gelişimin, metin formatlarını birbirinden ayırt etmedeki kolaylığa işaret ettiği söylenebilir. Bazı öğretmen adaylarının metinlerin formatını tespit etmeyi kolay bulduğunu ve eğitim sürecinde en sevdiği konuyu metinleri formatına göre sınıflandırmak olduğunu söylemesi bu düşünceyi desteklemektedir.

Öğretmen adayları eğitim aldıktan sonra kendilerini, soruları okuma okuryazarlığı değerlendirme çerçevesine göre sınıflandırma konusunda PISA tarzı soru sormaya göre daha yeterli görmektedir. Bu durumda araştırmanın nicel verileri ile nitel verileri birbirini destekler niteliktedir. Aynı zamanda katılımcıların PISA tarzı soru sorma ve bunları sınıflandırma yeterliklerini gerçekçi bir şekilde değerlendirdiği söylenebilir. Gürbüz (2014)'ün benzer bir eğitim verdiği ilköğretim matematik öğretmeni adaylarının PISA sorularını sınıflandırma başarıları ve öz yeterliklerinin, PISA tarzı soru hazırlama başarıları ve öz yeterliklerinden daha yüksek olduğu görülmüştür. Bu açıdan her iki araştırmanın bulguları temel olarak örtüşmektedir.

5.1.3. Türkçe öğretmeni adaylarının okuma okuryazarlığına yönelik soru sorma eğitimi hakkındaki görüşlerinin tartışılması. Öğretmen adaylarının görüşlerine göre aldıkları eğitim PISA ve okuma okuryazarlığı hakkında bilgi vermede, PISA tarzı soru hazırlama ve soruları PISA değerlendirme çerçevesine göre sınıflandırma becerisi kazandırmada etkili olmuştur. Ancak yine görüşlerden yola çıkıldığında eğitimin soru sınıflandırmaya etkisinin soru hazırlamaya olan etkisinden daha fazla olduğu görülmüştür. Bu durumun sebebi olarak sürenin az olması öne sürülmüştür. Sürenin az olması sınıfta yeterince alıştırmaya yapılamamasına ve her katılımcının sorusuna dönüt verilememesine neden olmuştur.

Bu durumun öğretmen adaylarının kendini geliştirmesini olumsuz yönde etkilediği düşünülmektedir.

Eğitim için hazırlanan içerik ve kullanılan materyaller öğretmen adayları tarafından anlaşılır ve faydalı bulunmuştur. Eğitim sürecinde kullanılan yöntem de öğretmen adayları tarafından faydalı bulunmuş ve eğitimin en çok beğenilen yönlerinden biri olmuştur. Özellikle teorik kısımdaki düz anlatımdan çok, dersin kendi sorularının tartışılarak yürütülmesi öğretmen adaylarının sevdiği bir uygulama olmuştur.

Öğretmen adayları eğitimin kendilerine PISA ve soru hazırlama konusunda farkındalık kazandırdığını, PISA tarzı soru hazırlamada sağlam bir temel hazırladığını ve bu konunun üzerine giderek kendilerini soru hazırlama konusunda yetkin hâle getirmek istediklerini söylemişlerdir. PISA tarzı soruları öğretmen olduklarında kullanacaklarını, hem diğer Türkçe öğretmenlerinin hem diğer branşlardaki öğretmenlerin bu tarz soru sormayı bilmeleri ve sınıfta kullanmaları gerektiğini, buna benzer nitelikteki eğitimin lisans dönemlerinde verilmesi gerektiğini söylemeleri öğretmen adaylarının nitelikli soru sorma konusunda yeterince güdülendiğini göstermektedir.

Sonuç olarak okuma okuryazarlığına yönelik soru sorma eğitiminin, Türkçe öğretmeni adaylarının PISA tarzı soru hazırlamalarında ve bunları sınıflandırmalarında anlamlı düzeyde olumlu etkisi olmuş; öğretmen adayları aldıkları bu eğitimden memnun kalmıştır. Çalışmanın Türkçe öğretmeni ve Türkçe öğretmeni adaylarının, okuma okuryazarlığına yönelik PISA tarzı soru sorma becerilerini geliştirecek bir materyal ortaya koyması açısından alana katkısının olacağı düşünülmektedir.

5.2. Öneriler

Bu başlık altında araştırmanın sonuçları, araştırmacının gözlemleri ve katılımcıların görüşleri doğrultusunda çeşitli öneriler sunulmuştur.

OECD'nin PISA'ya dair yayınlarında okuma okuryazarlığı, okuma becerisinden ayrı tutulmakta ve farklı tanımlanmaktadır. Okuma becerilerini de kapsayan bu beceri için alanyazında okuma okuryazarlığı ifadesinin kullanımı önerilmektedir. Çünkü diğer iki alanda fen becerileri ve matematik becerileri değil, fen okuryazarlığı ve matematik okuryazarlığı terimleri kullanılmaktadır. Türkiye'de de bu iki terim kullanılırken okuma becerileri yerine okuma okuryazarlığı terimi kullanılırsa PISA çerçevesi bakımından tutarlılık sağlanabilir. Diğer öneriler ilgili başlıklarda sıralanmıştır.

5.2.1. Araştırmanın sonuçlarına dayalı öneriler.

1. Araştırmanın sonuçları Türkçe öğretmeni adaylarına eğitim verildiğinde PISA tarzı sorular sorabildiklerini göstermektedir. Nitelikli soru yazmanın gerekliliği göz önünde bulundurulduğunda öncelikli olarak Türkçe öğretmenliği lisans programındaki Türkçe Öğretiminde Sınav Hazırlama ve Değerlendirme (seçmeli) dersi kapsamında PISA tarzı soru sormaya yönelik bir eğitim verilmesi önerilebilir. Ayrıca Türkçe Öğretiminde Materyal Tasarımı (seçmeli) dersinde de PISA tarzı çok kaynaklı metin oluşturma ve soru sorma etkinlikleri yapılabilir.
2. Benzer bir eğitimin hâlihazırda görev yapmakta olan Türkçe öğretmenleri için hizmet içi eğitim olarak verilmesi önerilmektedir. Bu eğitimin etkili ve faydalı olması için en az bir öğretim yılı boyunca katılımcılarla etkileşime ve geri bildirimle önem verilerek yapılması gerekliliği önem taşımaktadır.

5.2.2. Araştırmacılara yönelik öneriler.

1. Bu araştırma zayıf deneysel desenle yürütüldüğünden bazı sınırlılıkları bulunmaktadır. Yarı deneysel ya da gerçek deneysel desenin kullanıldığı benzer bir çalışma tekrarlanarak daha güvenilir sonuçlar elde edilebilir.
2. Bu araştırmada Türkçe öğretmeni adaylarının hazırladığı, PISA okuma okuryazarlığı değerlendirme çerçevesine hitap eden soru sayısındaki değişim ve bunların yeterlik

düzeylerine dağılımı incelenmiş ancak hangi metinlere, bilişsel süreçlere ya da madde tipine yönelik ne kadar soru hazırladıkları incelenmemiştir. Bu kategorilerdeki soruların incelenmesine ve eğitim yoluyla niteliğinin artırılmasına yönelik araştırmalar yapılabilir.

3. Türkçe öğretmenlerinin ve/veya Türkçe öğretmeni adaylarının, özellikle üst düzey okuma yeterliklerine hitap eden soru sorma becerilerini geliştirmeye yönelik eylem araştırması türünde çalışmalar yapılabilir.
4. Bu araştırmanın sonuçlarından biri de 7 haftalık soru sorma eğitiminin katılımcılar tarafından eksik bulunmasıdır. En az bir öğretim yarıyılı verilecek bir eğitimin etkililiği üzerine benzer bir araştırma ortaya konabilir.
5. Alanyazın incelendiğinde Türkçe öğretmenlerinin ya da Türkçe öğretmeni adaylarının soru sorma tekniğini geliştirmeye yönelik bir çalışma yapılmadığı görülmüştür. Bu konuya yönelik araştırmalar yapılabilir.

Kaynakça

- Akkaya, N. (2020). Türkçe öğretiminde yöntem ve teknikler. F. Susar Kırmızı (Ed.), *İlk ve ortaokullarda Türkçe öğretimi: Yeni programa uygun içinde* (s. 307-355). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Aktaş, E. (2017). Öğretmen adaylarının farklı metin türlerine yönelik soru sorma becerilerinin yenilenmiş Bloom taksonomisine göre değerlendirilmesi. *Turkish Studies International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 12(25), 99-118. doi: 10.7827/TurkishStudies.12274
- Akyol, H. (1997). Okuma metinlerindeki soruların sınıflandırılması. *Eğitim ve Bilim*, 21(105), 10-16.
- Akyol, H. (2001). İlköğretim okulları 5. sınıf Türkçe kitaplarındaki okuma metinleriyle ilgili soruların analizi. *Eğitim Yönetimi Dergisi*, 7(2), 169-178.
- Akyol, H. (2020). *Programa uygun Türkçe öğretim yöntemleri* (10. baskı.). Ankara: Pegem Akademi.
- Akyol, H., Yıldırım, K., Ateş, S., & Çetinkaya, Ç. (2013). Anlamaya yönelik ne tür sorular soruyoruz. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(1), 41-56.
- Akyol, H., Yıldırım, K., Ateş, S., Çetinkaya, Ç., & Rasinski, T. V. (2014). *Okumayı değerlendirme: Öğretmenler için kolay ve pratik bir yol*. Ankara: Pegem Akademi.
- Alderson, J. (2001). *Assessing reading* (2nd ed.). Cambridge: Cambridge University Press.
- Aloqaili, S. A. (2012). The relationship between reading comprehension and critical thinking: a theoretical study. *Journal of King Saud University – Languages and Translation*, 24(1), 35-41. doi:10.1016/j.jksult.2011.01.001
- Anderson, L. W., & Krathwohl, D. R. (2001). *A taxonomy for learning, teaching and assessing: A revision of Bloom's taxonomy of educational objectives: Complete Edition*. New York: Longman.

- Ar, M. E. (2019). *Fen bilimleri öğretmenlerine yönelik geliştirilen nitelikli yaşam temelli açık uçlu soru hazırlama kursunun uygulanması ve değerlendirilmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Bursa Uludağ Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bursa.
- Arap, B. (2015). *Ortaokul Türkçe öğretmenlerinin metin işleme sürecinde kullandıkları soruların incelenmesi: Bir durum çalışması*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Çanakkale.
- Arı, G. (2011). Türkçe (6, 7, 8. sınıf) ders kitaplarındaki okuma ve dinleme/izleme metinleri ile yazma görevleri arasındaki tür uyumu. *Turkish Studies - International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 6(3), 489-511.
- Arı, G. (2014). Evaluation of the questions of understanding the text in Turkish language textbooks according to the revised Bloom's taxonomy . *International Journal of Academic Research*, 6(1), 69-75.
- Arı, G. (2017a). Türkçe Dersi Öğretim Programı'ndaki (ortaokul) okuma kazanımlarının değerlendirilmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 5(4), 685-703.
- Arı, G. (2017b). Basic concepts of reading instruction. *International Journal of Languages' Education and Teaching*, 5(4), 484-503. doi:10.18298/ijlet.2390
- Arı, G., & Keskin, H. K. (2021). Examining Turkish students' views on the reading literacy tasks of PISA 2018 in terms of different variables. *International Online Journal of Educational Sciences*, 13(1), 125-140. doi: <https://doi.org/10.15345/iojes.2021.01.008>
- Arı, G., & Soylu, S. (2020). Beşinci sınıf öğrencilerinin görsel okuma becerilerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi*, 9(2), 718-735.
- Aslan, C. (2011). Soru sorma becerilerini geliştirmeye dönük öğretim uygulamalarının öğretmen adaylarının soru oluşturma becerilerine etkisi. *Eğitim ve Bilim*, 36(160), 236-249.

- Aslantaş, T. (2017). *Türkiye ve PISA' da başarılı olan ülkelerin (Finlandiya, Güney Kore, Singapur) anadili öğretim programlarının incelenmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Erciyes Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Kayseri.
- Aşıcı, M., Baysal, Z. N., & Şahenk Erkan, S. S. (2012). Türkiye'de yapılan 2009 PISA ve seviye belirleme sınavındaki (SBS) okuma becerileri sorularının karşılaştırılması. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 1(2), 210-217.
- Aşıcı, M., Baysal, Z. N., Şahenk Erkan, S. S., Apak Tezcan, A., & Aydemir, Z. (2019). *PISA uluslararası öğrenci değerlendirme programı öğretmen kılavuzu: Okuma becerileri okuryazarlığı*. Ankara: Pegem Akademi.
- Ateş, S., & Akyol, H. (2013). Türkçe dersi öğrenme-öğretme sürecinin anlama öğretimi açısından değerlendirilmesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 11(3), 268-300.
- Ateş, S., Güray, E., Döğmeci, Y., & Gürsoy, F. F. (2016). Öğretmen ve öğrenci sorularının gerektirdikleri zihinsel süreçler açısından karşılaştırılması. *Okuma Yazma Eğitimi Araştırmaları*, 4(1), 1-13.
- Aydın Akay, A. (2004). *İlköğretim 2. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerilerinin matematik problemlerini çözme başarısına etkisi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Aytaş, G. (2005). Okuma eğitimi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 3(4), 461-470.
- Babin, P. (1971). *Adaptations of modeling procedures and their effect on the development of higher-order questioning behavior in an elementary teacher-education program* (Unpublished doctoral dissertation). University of Ottawa, Canada.
- Bağdu Söyler, P. (2020). *PISA 2015 okuma becerileri testinin ana dili değişkenine göre ölçme değişmezliğinin incelenmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ege Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.

- Bahadır, E. (2012). *Uluslararası öğrenci değerlendirme programına (PISA 2009) göre Türkiye'deki öğrencilerin okuma becerilerini etkileyen değişkenlerin bölgelere göre incelenmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Bal, M. (2018). Türkçe dersinin 21. yüzyıl becerileri açısından incelenmesi. *Turkish Studies*, 13(4), 49-64. doi:http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.12922
- Balcı, A. (2016). *Okuma ve anlama eğitimi (2. baskı.)*. Ankara: Pegem Akademi.
- Ball, B. E. (2014). *Why ask the question? A study of teachers' questioning during discussion of text*. (Unpublished doctoral dissertation). Virginia Polytechnic Institute and State University. Blacksburg, Virginia.
- Batur, Z., & Alevli, O. (2014). Okuma becerileri dersinin PISA okuduğunu anlama yeterlilikleri açısından incelenmesi. *Okuma Yazma Eğitimi Araştırmaları*, 2(1), 22-30.
- Batur, Z., Ulutaş, M., & Beyret, T. N. (2019). 2018 LGS Türkçe sorularının PISA okuma becerileri hedefleri açısından incelenmesi. *Milli Eğitim*, 48(1), 595-615.
- Bay, D. N. (2011). *Okul öncesi öğretmenlerine verilen soru sorma becerisi öğretiminin etkisinin incelenmesi*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Bay, D. N., & Alisinanoğlu, F. (2012). Okul öncesi eğitimi öğretmenlerine uygulanan soru sorma becerisi öğretim. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(3), 80-93.
- Bayat, N., Şekercioğlu, G., & Bakır, S. (2014). Okuduğunu anlama ve fen başarısı arasındaki ilişkinin belirlenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 39(176), 457-466. doi:10.15390/EB.2014.3693
- Baykul, Y. (2010). *Eğitimde ve psikolojide ölçme: Klâsik test teorisi ve uygulaması (2. baskı.)*. Ankara: Pegem Akademi.
- Bayraktar, A., & Yalçın, S. (2019). Examining preservice teachers' questioning and feedback in teaching practicum course. *Journal of Education and Future*, 16, 17-28.

- Baysen, E. (2006). Öğretmenlerin sınıfta sordukları sorular ile öğrencilerin bu sorulara verdikleri cevapların düzeyleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 14(1), 21-28.
- Bekaroğlu, A. (2007). *İlköğretim 6. sınıf Türkçe dersindeki yazılı sınav sorularının soru basamaklarına göre incelenmesi ve değerlendirilmesi (Kastamonu örneği)*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.
- Benzer, A. (2019). Türkçe ders kitaplarının PISA okuma becerileri yeterlik düzeyleri ile imtihanı. *Okuma Yazma Eğitimi Araştırmaları*, 7(2), 96-109.
doi:10.35233/oyea.659740
- Bloom, B. S. (2016). *İnsan nitelikleri ve okulda öğrenme (3. baskı)*. (D. A. Özçelik, Çev.). Ankara: Pegem Akademi.
- Bloom, B. S. (Ed.). (1956). *Taxonomy of educational objective: The classification of educational goals: Cognitive domain*. United States of America: David McKay Company.
- Brown, G. A., & Edmondson, R. (2001). Asking questions. In E. C. Wragg (Ed.), *Classroom teaching skills* (pp. 97-120). London: GBR: Routledge.
- Brown, H. (2020). *Teacher questions in the classroom: The effects of using a low- to high-level questioning sequence on the text-based reading comprehension outcomes of low-performing students*. (Unpublished doctoral dissertation). Utah State University. Logan, Utah.
- Büyükalın Filiz, S. (2002). *Soru-cevap yöntemine ilişkin öğretimin öğretmenlerin soru sorma düzeyi ve tekniklerine etkisi*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Büyükalın Filiz, S. (2009). Soru cevap yöntemi eğitiminin öğretmenlerin soru sorma bilgisi ve soru sorma tekniklerine etkisi. *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 3, 167-195.

- Büyüköztürk, Ş. (2019). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı* (25. baskı.). Ankara: Pegem Akademi.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2018). *Eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri* (25. baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Cansoy, R. (2018). Uluslararası çerçevelere göre 21. yüzyıl becerileri ve eğitim sisteminde kazandırılması. *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 7(4), 3112-3134.
- Cevizci, A. (2017). *Felsefeye giriş* (6. baskı). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Ceyhan, E. (2019). *PISA 2012 okuma becerileri ölçeğinin, uygulama dili doğrultusunda belirlenen ülkeler arasında ölçme değişmezliğinin incelenmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Akdeniz Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Antalya.
- Clegg, A. A. (1987). Why questions. In W. W. Wilen (Ed.), *Questions, questioning techniques, and effective teaching* (pp. 11-21). Washington, D.C: National Education Association.
- Coşkun, E., Özçakmak, H., & Balcı, A. (2012). Türkçe eğitiminde eğilimler: 1981-2010 yılları arasında yapılan tezler üzerine bir meta-analiz çalışması. E. Yılmaz, M. Gedizli, E. Özcan, & Y. Koçmar (Ed.), *Türkçenin eğitimi-öğretimi üzerine çalışmalar içinde* (ss.204-212). 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.
- Cotton, K. (1988). Classroom questioning. *School Improvement Research Series*, 5, 1-22.
- Council of the European Union. (2009). *Council conclusions of 12 May 2009 on a strategic framework for European cooperation in education and training ('ET 2020')*. Retrieved from <https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/f349e9ff-9cb8-4f73-b2f6-0a13452d22b4/language-en>

- Creswell, J. W. (2019). *Karma yöntem araştırmalarına giriş* (M. Sözbilir, Çev., 2. baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Creswell, J. W., & Plano Clark, V. L. (2018). *Karma yöntem araştırmaları: Tasarımı ve yürütülmesi* (Y. Dede, & S. B. Demir, Çev., 3. baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Cumhur, F. (2016). *Matematik öğretmeni adaylarının soru sorma davranışlarının gelişiminin incelenmesi: Bir ders imecesi çalışması*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Karadeniz Teknik Üniversitesi, Trabzon.
- Çeliktürk Sezgin, Z., & Gedikoğlu Özilhan, Y. G. (2019). 1.-8. Sınıf Türkçe ders kitaplarındaki metne dayalı anlama sorularının incelenmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 7(2), 353-367.
- Çintaş Yıldız, D. (2015). Türkçe dersi sınav sorularının yeniden yapılandırılan Bloom taksonomisine göre analizi. *Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 14(2), 479-497.
- Dede, C. (2010). Comparing frameworks for "21" century skills. In J. Bellanca, & R. Brandt (Eds.), *21st century skills: rethinking how students learn*. Bloomington: Solution Tree Press.
- Demiral, H., & Menşan, N. Ö. (2017). Sekizinci sınıf Türkçe dersinin PISA okuma becerilerine göre değerlendirilmesi. Ö. Demirel, & K. İşeri (Ed.), *Küreselleşen dünyada eğitim içinde ss.* (567-580). Ankara: Pegem Akademi
doi:10.14527/9786053188407.39
- Demirel, Ö. (2017). *Öğretim ilke ve yöntemleri öğretme sanatı* (23. baskı). Ankara: Pegem Akademi. doi:10.14527/9789756802069
- Demirel, Ö. (2020). *Eğitimde program geliştirmeye kuramdan uygulamaya* (27. baskı.). Ankara: Pegem Akademi. doi:10.14527/9786053180265

- Deniz, K., Tarakcı, R., & Karagöl, E. (2019). Okuma kazanımları açısından ortaokul Türkçe ders kitapları. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 7(3), 688-708.
- Dewey, J. (1933). *How we think: A restatement of the relation of reflective thinking to the educative process*. Massachusetts: D.C. Heath and Company.
- Dolapçıoğlu, S. (2020). Düşünen sınıf materyallerinin (DSM) PISA okuma becerileri üzerinde etkisi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 8(1), 196-210.
- Doğan Kahtalı, B., & Çelik, Ş. (2020). 2019 Türkçe öğretim programı'nda ölçme ve değerlendirme ile Türkçe öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirme araçlarını kullanma düzeyleri. *Eğitim Kuram ve Uygulama Araştırmaları Dergisi*, 6(2), 237-244.
doi:10.38089/ekud.2020.17
- Downes, T., & Zammit, K. (2001). New literacies for connected learning in global classrooms. In H. Taylor, & P. Hogenbirk (Eds.), *Information and communication technologies in education: The school of the future. IFIP TC3/WG3. 1. International Conference on The Bookmark of the School of the Future April 9–14, 2000, Viña del Mar, Chile (Vol. 58)*. Boston: Kluwer.
- Durgun, E., & Önder, İ. (2019). Ortaokul 7. sınıf öğrencilerinin fen bilimleri başarıları ile okuduğunu anlama, grafik okuma ve problem çözme becerileri arasındaki ilişki. *Journal of Individual Differences in Education*, 1(1), 1-13.
- Ensar, F. (2003). Türkçe eğitiminde bir öğretim yönteminin geliştirilmesine kaynaklık etmesi bakımından soru. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, 13, 267-285.
- Erden, B. (2020). Türkçe, matematik ve fen bilimleri dersi beceri temelli sorularına ilişkin öğretmen görüşleri. *Academia Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 5(2), 81-103.
- Erdoğan, E. (2018). *Uluslararası öğrenci değerlendirme programında öğrencilerin sosyoekonomik özellikleri ile okuma becerileri arasındaki ilişki*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü, Edirne.

- Erdoğan, T., & Gök, B. (2011). Türkiye, Finlandiya ve İrlanda ana dili öğretim programlarının karşılaştırılması. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, (29), 1-19.
- Erilli, N. A. (2019). *İstatistik - I (3. baskı)*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Eroğlu, S. (2019). 6. sınıf Türkçe ders kitaplarındaki metin altı okuma-anlama soru ve etkinliklerinin güncellenmiş bloom taksonomisi'ne göre değerlendirilmesi. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Balıkesir.
- European Commission. (2019). *Key competences for lifelong learning*. Publications Office of Luxembourg: Publications Office of the European Union. doi:10.2766/569540
- Eyüp, B. (2012). Türkçe öğretmeni adaylarının hazırladığı soruların yeniden yapılandırılan Bloom taksonomisine göre değerlendirilmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 20(3), 965-982.
- Frager, A. M. (1979). *Questioning strategies: implications for teacher training*. Retrieved from ERIC database. (ED 238 845).
- Gall, M. (1984). Synthesis of research on teachers' questioning. *Educational Leadership*, 42(3), 40-47.
- Gall, M. G., & Rhod, T. (1987). Review of research on questioning techniques. In W. W. Wilen (Ed.), *Questions, questioning techniques, and effective teaching* (pp. 23-43). Washington, D.C: National Education Association.
- Geçer, K. (2004). *Temel eğitim ikinci kademe birinci sınıf Türkçe öğretmenlerinin sınıf içi etkinliklerde soru sorma stratejileri üzerine bir araştırma*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

- Göçer, A. (2005). *İlköğretim 2. kademe Türkçe öğretiminde ölçme ve değerlendirme*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Göçer, A. (2019). *Metin işleme süreçli - mikro öğretim uygulama örnekli Türkçe öğrenme ve öğretim yaklaşımları (4. baskı)*. Ankara: Pegem Akademi.
- Gök, B., Atalay Kabasakal, K., & Kelecioğlu, H. (2014). PISA 2009 öğrenci anketi tutum maddelerinin kültüre göre değişen madde fonksiyonu açısından incelenmesi. *Eğitimde ve Psikolojide Ölçme ve Değerlendirme Dergisi*, 5(1), 72-87.
- Göktaş, Ö., & Gürbüzürk, O. (2012). Okuduğunu anlama becerisinin ilköğretim ikinci kademe matematik dersindeki akademik başarıya etkisi. *Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Çalışmaları Dergisi*, 2(4), 52-66.
- Green, S. B., & Salkind, N. J. (2014). *Using SPSS for windows and macintosh: Analyzing and understanding data (7th. ed)*. New Jersey: Pearson Education.
- Groisser. (1964). *How to use the fine art of questioning*. New Jersey: Teachers Practical Press.
- Güfta, H., & Zeki, Z. K. (2008). İlköğretim ikinci kademe Türkçe dersi yazılı sınav sorularının düzeyleri üzerine bir değerlendirme. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 17(2), 205-218.
- Gültekin, H. (2019). *Türkçe dersi öğrenci çalışma kitaplarının 21. yüzyıl becerileri açısından incelenmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Balıkesir.
- Güneyli, A., & Abbasoğlu, Ş. (2015). Türkçe dersi yazılı sınav sorularına ilişkin değerlendirme: Kıbrıs örneği. *Akademik Araştırmalar Dergisi*, 67, 53-76.

- Gürbüz, M. Ç. (2014). *PISA matematik okuryazarlık öğretiminin PISA sorusu yazma ve matematik okuryazarlık düzeyleri üzerine etkisi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Uludağ Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bursa.
- Gürbüz, M. Ç. (2019). Uluslararası sınavların ve bazı ülkelerin merkezi sınav sistemlerinin ve soru örneklerinin tanıtımı. S. Çepni (Ed.), *PISA ve TIMSS mantığını ve sorularını anlama (yeni nesil matematik, fen bilimleri ve Türkçe sorularıyla destekli)* içinde (2. baskı, ss. 45-109). Ankara: Pegem Akademi.
- Gün, M., & Demirel, A. (2020). Türkçe eğitiminde yeni okuryazarlık türleri. A. Z. Güven (Ed.) *Türkçe eğitime genel bir bakış* içinde (2. baskı, ss.167-191). Ankara: Pegem Akademi.
- Haggard, M. R. (1978). The effect of creative thinking–reading activities (CT-RA) on reading comprehension. P. D. Pearson, & J. Hansen (Eds.), In *Reading: Disciplined Inquiry in Process and Practice: 27th Yearbook of the National Reading Conference* (pp. 233-237). Clemson, South Carolina: The National Reading Conference.
- İnce, M. (2016). *Türkçe 6, 7, 8. sınıf öğretim programının uluslararası öğrenci değerlendirme programı'nda (PISA) yoklanan "okuma becerileri" açısından analizi (Zonguldak örneği)*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- İnce, M., & Gözütok, F. D. (2017). Türkçe 6, 7, 8. sınıf ders kitaplarının PISA okuma becerilerine göre incelenmesi. *Turkish Studies International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 12(33). doi: 10.7827/TurkishStudies.12782
- Karakaya, F., Bulut, A. E., & Yılmaz, M. (2020). Fen Lisesi Öğretmenlerinin TEOG ve LGS sistemlerine yönelik görüşleri. *İhlara Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 5(1), 116–126.

- Karatay, H., & Atilla, D. (2019). Türkçe öğretmenlerinin dil becerilerini ölçme ve değerlendirme yeterlikleri. *Milli Eğitim*, 48(1), 685-716.
- Kavruk, H., & Çeçen, M. A. (2013). Türkçe dersi yazılı sınav sorularının bilişsel alan basamakları açısından değerlendirilmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 1(4), 1-9.
- Kaya, V. H. (2017). Okuma becerilerinin fen bilimleri okuryazarlığına etkisi. *Milli Eğitim Dergisi*, 46(215), 193-207.
- Keskin, H. K., & Akyol, H. (2014). Yapılandırılmış okuma yönteminin okuma hızı, doğru okuma ve sesli okuma prozodisi üzerindeki etkisi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 2(4), 107-119.
- Konuk, S. (2018). 2017 Türkçe dersi öğretim programında yer alan alışılmamış metin türlerini tanıyalım. *Cumhuriyet Uluslararası Eğitim Dergisi*, 7(4), 428-452.
doi:<http://dx.doi.org/10.30703/cije.451242>
- Kökçü, Y., & Demirel, Ş. (2017). 5, 6, 7 ve 8. sınıf Türkçe dersi okuma kazanımlarının okuma modelleri ile ilişkisi üzerine bir inceleme. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 6(2), 1133-1147.
- Kumandaş Öztürk, H. (2019). Araştırma modelleri ve türleri. K. Yılmaz, & A. R. Serkan (Ed.), *Eğitimde araştırma yöntemleri içinde*. Ankara: Pegem Akademi.
- Kurudayıoğlu, M., & Soysal, T. (2019). 2018 Türkçe dersi öğretim programı kazanımlarının 21. yüzyıl becerileri açısından incelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5(2), 483-496. doi:10.31592/aeusbed.621132
- Kurudayıoğlu, M., & Tüzel, S. (2010). 21. yüzyıl okuryazarlık türleri, değişen metin algısı ve Türkçe eğitimi. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, 28, 283-298.
- Lewis, A., & Smith, D. (1993). Defining higher order thinking. *Theory into practice*, 32(3), 131-137.

- Mayer, R. E. (2014). Bilişsel süreç boyutu. L. W. Anderson, & D. R. Krathwohl (Ed.), *Öğrenme öğretim ve değerlendirme ile ilgili bir sınıflama içinde* (D. A. Özçelik, Çev., 2. baskı, ss. 81-122). Ankara: Pegem Akademi.
- MEB. (2006). *İlköğretim Türkçe dersi (6, 7 8. Sınıflar) öğretim programı*. Ankara: Milli Eğitim.
- MEB. (2010). *PISA 2009 ulusal ön raporu*.
- MEB. (2018). *Türkçe dersi öğretim programı (ilkokul ve ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. sınıflar)*. Ankara: MEB.
- MEB. (2019). *PISA 2018 Türkiye Raporu*. <http://pisa.meb.gov.tr/www/pisa-2018-turkiye-on-raporu-yayimlandi/icerik/3> adresinden alınmıştır.
- MEB Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü. (2011). *PISA Türkiye*. Ankara: Eğitek.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded Sourcebook*. (2nd ed). California: Sage Publications.
- Morgan, G. A., Leech, N. L., Gloeckner, G. W., & Barrett, K. C. (2004). *SPSS for introductory statistics: Use and interpretation* (2nd ed.). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- OECD. (n.d.a). Frequently Asked Questions: Overview. Retrieved from <http://www.oecd.org/pisa/pisafaq/>
- OECD. (n.d.b). Home: Next Steps. Retrieved from <http://www.oecd.org/pisa/pisafaq/>
- OECD. (2005). *The definition and selection of key competencies: Executive summary*. Paris: OECD Publishing. Retrieved from <https://www.oecd.org/pisa/35070367.pdf>
- OECD. (2010). *PISA 2009 results: What students know and can do – Student performance in reading, mathematics and science (volume I)*. Paris: OECD Publishing. Retrieved from <https://www.oecd.org/pisa/pisaproducts/48852548.pdf>

- OECD. (2012). PISA Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı Tanıtım Videosu-Türkçe. [Video Dosyası] <https://www.youtube.com/watch?v=oVlfzGFz6Xc> adresinden alındı.
- OECD. (2016). *PISA 2018 draft analytical framework may 2016*. Retrieved from <https://www.oecd.org/pisa/pisaproducts/PISA-2018-draft-frameworks.pdf>
- OECD. (2018). *Implementing education policies realising effective change in education*. Retrieved from <http://www.oecd.org/education/implementing-education-policies-flyer.pdf>
- OECD. (2019a). *PISA 2018 results (volume I): What students know and can do*. Paris: OECD Publishing. Retrieved from <https://www.oecd.org/education/pisa-2018-results-volume-i-5f07c754-en.htm>
- OECD. (2019b). *PISA 2018 assessment and analytical framework*. Paris: OECD Publishing. Retrieved from <http://www.oecd.org/education/pisa-2018-assessment-and-analytical-framework-b25efab8-en.htm>
- Okur, A., & Arı, G. (2013). 6, 7, 8. sınıf Türkçe ders kitaplarındaki metinlerin okunabilirliği. *İlköğretim Online*, 12(1), 202-226.
- Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü. (2017a). *Türkçe öğretmeni özel alan yeterlikleri*. Ankara: T.C. Milli Eğitim Bakanlığı. <https://oygm.meb.gov.tr/www/ortaogretim-ozel-alan-yeterlikleri/icerik/258> adresinden alındı.
- Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü. (2017b). *Öğretmenlik mesleği genel yeterlikleri*. Ankara: T.C. Milli Eğitim Bakanlığı. <https://oygm.meb.gov.tr/www/ogretmenlik-meslegi-genel-yeterlikleri/icerik/39> adresinden alındı.
- Ören, Z., Konuk, S., Sefer, A., & Sarıtaş, H. (2017). Ortaokul Türkçe öğretim programlarındaki metin türleri ile PISA'daki metin türlerinin karşılaştırılması. *EJER*

IV. *International Eurasian Educational Research Congress Bildiri Kitabı*. Ankara:

Anı Yayıncılık.

- Özaslan, A. (2019). *Çeşitli metin biçimleri ve farklı bilişsel düzeylere yönelik sorularla yapılandırılmış okuma eğitiminin okuduğunu anlamaya etkisi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli.
- Özbaşlı, D. (2013). PISA 2009 okuma anketinde Türk öğrencilerin okuma ile ilgili maddelere verdikleri yanıtların incelenmesi. *Siirt Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1(1), 129-146.
- Özdemir, O., & Baş, Ö. (2019). Okuma eğitimi. H. Akyol, & A. Şahin (Ed.), *Türkçe öğretimi* içinde. Ankara: Pegem Akademi.
- Özden, Y. (2014). *Öğrenme ve öğretme* (12. baskı.). Ankara: Pegem Akademi.
- Özen, O. (2020). *Türkçe öğretmenlerinin açık uçlu soru hazırlama becerilerinin incelenmesi*. (Yüksek lisans tezi). Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Özer Özkan Y., & Doğan, B. (2013). İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin okuma becerilerinin kestirilmesinde etkili olan değişkenlerin belirlenmesi. *International Journal of Social Science* 6(4), 667-680.
- Paker, T. (2015). Durum çalışması. F. N. Seggie, & Y. Bayyurt (Ed.), *Nitel araştırma yöntem, teknik, analiz ve yaklaşımları* içinde (ss. 119-135). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Pala, M., & Sağlam, F. (2019). PISA fen, matematik ve okuma puanları arasındaki bağımlılık yapısının kapula ile modellenmesi. *Selçuk Üniversitesi Fen Fakültesi Fen Dergisi*, 45(2), 149-162.
- Palincsar, A. S., & Brown, A. L. (1984). Reciprocal teaching of comprehension-fostering and monitoring activities. *Cognition and Instruction*, 1, 117-75.
- Pilten, G. (2019). İlk okuma yazma sürecinde ölçme ve değerlendirme. F. Susar Kırmızı, & E. Ünal (Ed.), *İlk okuma yazma öğretimi* içinde (ss. 383-421). Ankara: Anı Yayıncılık.

- Piltan, G., & Turan, T. (2011). Ön okur yazarlık ve okul öncesi dönem. T. Temur (Ed.), *İlk okuma ve yazma öğretimi* içinde (2. baskı.). Ankara: Pegem Akademi.
- Sadoski , M., & Paivio, A. (2007). Toward a unified theory of reading. *Scientific Studies of Reading*, 11(4), 337-356. doi:10.1080/10888430701530714
- Sallabaş, M. E., & Yılmaz, G. (2020). Türkçe ders kitabı'nda bulunan metin altı sorularının yenilenmiş bloom taksonomisi'ne göre incelenmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 8(2), 586-596.
- Saracaloğlu, A. S., & Karasakaloğlu, N. (2011). Türkçe öğretmenlerinin öğretimde kullandıkları yöntem ve tekniklere ilişkin görüşleri. *İlköğretim Online*, 10(3), 951-960.
- Sarar Kuzu, T. (2013). Türkçe ders kitaplarındaki metin altı sorularının yenilenmiş Bloom taksonomisindeki hatırlama ve anlama bilişsel düzeyleri açısından incelenmesi. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 37(1), 58-76.
- Saruhan, Ş. C., & Özdemirci, A. (2018). *Bilim, felsefe ve metodoloji* (5. baskı). İstanbul: Beta Basım Yayım Dağıtım A.Ş.
- Savran, N. Z. (2004). PISA projesinin Türk eğitim sistemi açısından değerlendirilmesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2(4), 397-412.
- Schleicher, A. (2019a). OECD Eğitim Direktörü Andreas Schleicher Ekotürk'te/Feyza Gümüşlüoğlu.[Video dosyası] <https://www.youtube.com/watch?v=43VcZM2yhrA> adresinden alındı.
- Schleicher, A. (2019b). *PISA 2018: Insights and Interpretations*. Paris: OECD Publishing.
- Sefer, A. (2015). *Çin Hong-Kong, Finlandiya, Kore, Singapur ve Türkiye'nin ana dili öğretim programlarının karşılaştırılması*. (Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Semerci, Ç. (2015). Eğitimde ölçme ve değerlendirme. E. Karip (Ed.), *Ölçme ve değerlendirme* içinde (7. baskı). Ankara: Pegem Akademi.

- Sever, S. (2015). *Türkçe öğretimi ve tam öğrenme (6. baskı)*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Stadtler, M., & Bromme R. (2014), The content–source integration model: A taxonomic description of how readers comprehend conflicting scientific information, In D. Rapp, & J. L. G. Braasch (Eds.), *Processing Inaccurate Information: Theoretical and Applied Perspectives from Cognitive Science and the Educational Sciences*, Cambridge: MIT Press.
- Stevens, R. (1912). *The question as a measure of efficiency in instruction: A critical study of classroom practice*. New York: Teachers College, Columbia University.
- Şengül, A. (2011). *Türk öğrencilerinin PISA 2009 okuma becerilerini açıklayan değişkenlerin CHAID analizi ile belirlenmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Şimşek, M., Tuncer, M., & Dikmen, M. (2018). PISA 2015’e katılan öğrencilerin PISA’ya ilişkin görüşleri. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 11(58), 559-569.
- Taba, H. (1966). *Teaching strategies and cognitive functioning in elementary school children*. U.S.O.E. Co-operative Research Project No. 2404, San Francisco State College, San Francisco, California.
- Tankersley, K. (2003). *Threads of reading: Strategies for literacy development*. Virginia, USA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Taşpınar, M. (2017). *Sosyal bilimlerde SPSS uygulamalı nicel veri analizi*. Ankara: Pegem Akademi.
- T.C. Milli Eğitim Bakanlığı (b.t.) PISA-Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı: PISA Nedir. <http://pisa.meb.gov.tr/www/pisa-nedir/icerik/4> adresinden alındı.
- Tok, M., & Tüzel, S. (2013). Türkçe öğretiminde metin antolojisi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 1(2), 88-96.

- Turnbull. (2008). Dewey's philosophy of questioning: Science, practical reason and democracy. *History of the Human Sciences*, 21(1), 49-75.
doi:10.1177/0952695107086152
- Tuzlukaya, S. (2019). 8. sınıf Türkçe dersi merkezî sınav sorularının PISA okuma becerileri yeterlilikleri açısından incelenmesi. *The Journal of International Lingual, Social and Educational Sciences*, 5(1), 92-100. doi:1034137/jilses.505073
- Ulu, M., Tertemiz, N., & Peker, M. (2016). Okuduğunu anlama ve problem çözme stratejileri eğitiminin ilköğretim 5. sınıf öğrencilerinin rutin olmayan problem çözme başarısına etkisi. *Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 18(2), 303-340. doi: 10.5578/JSS.37331
- Ülger, Ü. (2003). *İlköğretim 6, 7, 8. sınıflarda Türkçe dersi yazılı sınav soruları üzerine bir değerlendirme*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Ülper, H., & Yalınkılıç, K. (2010). Son iki Türkçe programına göre hazırlanan Türkçe ders kitaplarındaki metin sonu sorularının nicel ve nitel görünümü. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 3(12), 449-461.
- Üstün, H. (2013). *Soru ve geri bildirimle hikâye okumanın anlamaya etkisi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi.) Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Walsh, B. A., & Blewitt, P. (2006). The effect of questioning style during storybook reading on novel vocabulary acquisition of preschoolers. *Early Childhood Education Journal*, 33(4), 273-278. doi:10.1007/s10643-005-0052-0
- Wasik, B. A., Bond, M. A., & Hindman, A. (2006). The effects of a language and literacy intervention on head start children and teachers. *Journal of Educational Psychology*, 98(1), 63-74. doi:10.1037/0022-0663.98.1.63

- Wittrock, M. C. (1981). Reading comprehension. In F. J. Pirozzolo, & M. C. Wittrock (Eds.). *Neuropsychological and cognitive processes in reading* (pp. 229-259) New York: Academic Press.
- Wood, A. T., & Anderson, C. H. (2001). The case study method: critical thinking enhanced by effective teacher questioning skills. In *Paper presented at the annual international conference of the 18th world association for case method research & application.* (Sweden, June 17–20). Retrieved from ERIC database. (ED455221)
- Wragg, E. C., & Brown, G. (2001). *Questioning in the secondary school*. London: RoutledgeFalmer.
- Yeşilyurt, E. (2013). Öğretmenlerin öğretim yöntemlerini kullanma amaçları ve karşılaştıkları sorunlar. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 17(1), 163-188.
- Yıldırım, A. (2017). *PISA 2009 okuma becerileri alanındaki maddelerin tek değişkenli ve çok değişkenli eşleştirme yöntemi ile değişen madde fonksiyonlarının incelenmesi.* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Yıldız, D. (2015). Türkiye, Kore, Finlandiya ana dili dersi öğretim programlarının karşılaştırmalı olarak incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 40(179), 89-110. doi: 10.15390/EB.2015.4166
- Yıldız, M. (2013). Okuma motivasyonu, akıcı okuma ve okuduğunu anlamanın beşinci sınıf öğrencilerinin akademik başarılarındaki rolü. *Turkish Studies*, 8(4), 1461-1478.
- Yıldız, C., & Okur, A. (2010). İlköğretim okullarındaki okuma etkinliklerinde göz ardı edilen bir konu: Sözcük öğretimi. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, 27, 753-773.
- Yıldız, D., Ünal, A. V., Bayrakçı, M. R., & Polat, M. (2019). Üst düzey okuduğunu anlama becerileri: Başarı testi geliştirme çalışması. *Eğitim ve İnsani Bilimler Dergisi*, 10(20), 1-22.

- Yılmaz, M. (2011). İlköğretim 4. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama seviyeleri ile Türkçe, matematik, sosyal bilgiler ve fen ve teknoloji derslerindeki başarıları arasındaki ilişkinin belirlenmesi. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi* (29), 9-13.
- Yılmaz, M. (2020). Okuma eğitimi. M. Yılmaz (Ed.), *Yeni gelişmeler ışığında Türkçe öğretimi* içinde (4. baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Zucker, T. A., Justice, L. M., Piasta, S. B., & Kaderavek, J. N. (2010). Preschool teachers' literal and inferential questions and children's responses during whole-class shared reading. *Early Childhood Research Quarterly*, 25, 65-83.
- doi:10.1016/j.ecresq.2009.07.001

EKLER

Ek 1. Kişisel Bilgi Formu

KİŞİSEL BİLGİ FORMU

Değerli öğretmen adayı,

Yüksek lisans tezi kapsamında yapılacak olan bu çalışmayla okuma okuryazarlığına yönelik, PISA soru değerlendirme çerçevesine uygun soru hazırlayabilmenizi sağlamak amaçlanmaktadır. Bu amaç doğrultusunda sizlere 7 hafta boyunca okuma okuryazarlığına yönelik soru sorma eğitimi verilecek ve bu eğitimin PISA tarzı soru hazırlamanız üzerindeki etkisi incelenecektir. Eğitim öncesinde hakkınızdaki bazı bilgilere ihtiyaç duyulmaktadır. Vereceğiniz bilgiler yalnızca bu çalışmada kullanılacak ve başkalarıyla paylaşılmayacaktır. Araştırmaya sağlayacağınız katkı ve çalışmaya katılımınız için teşekkür ederim.

1. Ad-Soyad:

2. Öğrenci Numarası:

3. Sınıf:

4. E-posta Adresi:

5. Cep Telefonu:

6. Alınan Dersler:

- | | |
|----------------------------------|--------------------------|
| Özel Öğretim Yöntemleri I | ☐ |
| Özel Öğretim Yöntemleri II | ☐ |
| Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme | ☐ |
| Sınav Hazırlama ve Değerlendirme | ☐ |

7. PISA hakkında herhangi bir bilginiz var mı? Varsa aşağıdaki 2 soruyu yanıtlayınız.

- Hayır. ☐
- Evet. ☐

1. PISA tarzı soru hazırlamada kendinizi yeterli buluyor musunuz?

- Evet. ☐
- Kısmen. ☐
- Hayır. ☐

2. PISA tarzı soruları PISA'nın soru değerlendirme çerçevesine göre sınıflandırmada kendinizi yeterli buluyor musunuz?

- Evet. ☐
- Kısmen. ☐
- Hayır. ☐

8. PISA ile ilgili herhangi bir eğitim aldınız mı? Aldıysanız içeriğinden bahsediniz.

Almadım. ☐

Aldım. ☐:

Ek 2. PISA Tarzı Soru Hazırlama ve Soruları Okuma Okuryazarlığı Değerlendirme Çerçevesine Göre Sınıflandırma Testi

A. Aşağıda Yapıcı Eleştiri, Sorum Var, Öğretmen Yetiştirme ve Fosil Yakıt Kullanım Planı adlı dört adet metin verilmiştir. Metinleri değerlendirme formlarına göre değerlendirip uygun olduğunu düşündüğünüz kutucukları işaretleyiniz. Bu metinlere yönelik sorular oluşturup çözümüyle birlikte yazınız.

YAPICI ELEŞTİRİ

Hindistan’da, renklerin ustası anlamına gelen Ranga Guru adında ünlü bir ressam vardır. Onun yetiştirdiği ressamlardan biri olan Raciçi eğitimi yeni tamamlamıştır. Raciçi son resmini yaparak Ranga Guru’ya götürür ve ondan resmini değerlendirmesini ister. Ranga Guru:

— Sen artık ressam sayılırsın Raciçi. Bundan sonra senin resimlerini halk değerlendirecek, diyerek resmini şehrin en kalabalık meydanına götürmesini ve bu meydanın en görünen yerine koymasını ister. Resmin yanına da kırmızı bir kalem koyarak halktan beğenmedikleri yerlere çarpı atmalarını rica eden bir yazı bırakmasını söyler.

Raciçi, ustasının söylediklerini yapar ve birkaç gün sonra resmine bakmaya gittiğinde tüm resmin kırmızı çarpılarla dolu olduğunu görür. Emeğini ve yüreğini koyarak yaptığı tablo sanki kırmızıdan bir duvar gibidir. Hayal kırıklığına uğramış bir şekilde resmi Ranga Guru’ya götürür ve ne kadar üzgün olduğunu anlatır. Ranga Guru üzülmemesini, resmi yeniden yapmasını söyler. Resmi, bir palet dolusu yağlı boya ve birkaç fırçayla birlikte aynı meydana götürmesini ister. Resmin yanına da insanlardan beğenmedikleri yerleri düzeltmelerini rica eden bir yazı bırakmasını söyler.

Raciçi resmi meydana götürür. Birkaç gün sonra resmine bakmaya gittiğinde fırça ve boyaların kullanılmadığını, resme hiç dokunulmadığını görür. Sevinçle Ranga Guru’nun yanına gider ve durumu anlatır. Ranga Guru öğrencisine şunları söyler:

— Sevgili Raciçi; sen ilk seferde insanlara fırsat verildiğinde ne kadar yıkıcı olabildiklerini gördün. Hayatında resim yapmamış insanlar dahi gelip senin resmini karaladı. İkinci seferde ise onlardan hatalarını düzeltmelerini istedin. Ancak fırsat verilse bile yapıcı olamadıklarını gördün.

SORUM VAR

Aşağıda insanların çeşitli konularda soru sorarak birbirlerinden yardım alabildikleri bir forum sayfası bulunmaktadır.

www.sorumvar.com/forum/agrı-kesici-önerisi		
sorumvar.com		
Konu Başlıkları	Forum	Üyelik
Ağrı Kesici Önerisi		
? Zehra 14.57		08.10.19
Herkese merhaba. Birkaç gündür başım ağrıdığı için doktorumun önerdiği Arves adlı bir ağrı kesici kullanıyorum. Ancak yeterince etki göstermiyor. Baş ağrısına iyi geldiğini bildiğiniz bir ağrı kesici önerebilir misiniz?		
? Bengü 15.00		08.10.19
Merhaba Zehra. Benim başım ne zaman ağrısa Baren adlı ağrı kesiciyi kullanırım ve her seferinde işe yarar. Gerçekten çok etkili bir ilaç. Baren'i denemeni tavsiye ederim.		
? Eymen 15.05		08.10.19
Baş ağrısının çok farklı sebepleri ve türleri var Zehra. Bengü'ye iyi gelen ağrı kesici sana fayda getirmeyebilir. Hatta zarar verebilir. İlaç almadan önce mutlaka doktoruna danışmalısın. Başkalarından ilaç önerisi almamanı tavsiye ederim.		
? Selim 15.07		08.10.19
Arkadaşlar baş ağrısına iyi gelen doğal yöntemler bulunuyor. Fabrika üretimi ilaçların çok fazla yan etkisi var. Bu konuda birçok araştırma yapılmış. İlaç kullanmak uzun vadede sağlığınıza zarar verir.		
? Ayşe 15.10		08.10.19
Merhaba arkadaşlar. Ben yarım saat önce başım ağrıdığı için Baren adlı ilacı kullandım. Şu an başım dönüyor ve kendimi çok hâlsiz hissediyorum. Bunların sebebi ilaç olabilir mi? Daha önce bu ilacı kullanıp bu şekilde hisseden oldu mu?		
? Göktuğ 15.18		08.10.19
Selim, bu yan etkilerin korkmamızı gerektirmeyecek kadar az olduğunu gösteren araştırmalar da mevcut. Bence doktora danışıldığı sürece ilaç kullanılmasında herhangi bir sakınca yok.		

ÖĞRETMEN YETİŞTİRME

Aşağıdaki görselde bazı ülkelerde öğretmen olmak için gerekli şartlar ve uygulamalarla ilgili bilgiler verilmiştir.

ÜLKELERE GÖRE

ÖĞRETMEN YETİŞTİRME SİSTEMLERİ

		Giriş Şartı	Eğitim Süresi	Öğretmenlik Uygulama Süresi	Yüksek Lisans Şartı	Mezuniyet Sınavı
	KANADA	X	4-5	X	✓	X
	FİNLANDİYA	Üniversite giriş sınavı başarısı, yazılı giriş sınavı, yetenek testi, bireysel mülakat, grup tartışması başarısı	3-4	2 yıl	✓	✓
	MALEZYA	X	2-3	X	✓	X
	İNGİLTERE	X	3-4	1-2 yıl	X	X
	GÜNEY KORE	Üniversite giriş sınavında yüzde 5'lik dilimde olma	4	9 hafta	X	X
	AVUSTRALYA	X	4	12-20 hafta	✓	X
	ABD	Skolastik Tutum Testi (SAT) veya Amerikan Kolej Test (ACT) başarısı, mülakat	4	3 yarıyıldan sonra her dönem ve 5 yıl sadece uygulama	X	X
	TÜRKİYE	Üniversite giriş sınavı başarısı	4	2 dönem	X	X

FOSİL YAKIT KULLANIM PLANI

Kömür, petrol, doğalgaz gibi enerji kaynakları fosil yakıtlar olarak sınıflandırılır. Araçlarda, petrolden üretilen mazot (dizel) ve benzin ile doğalgazdan elde edilen LPG yakıt olarak kullanılır. Fosil yakıtlı araçlar, büyük şehirlerde yaşanan hava kirliliğinde önemli bir yer tutar. Özellikle dizel yakıt kullanan araçlar, havayı ve çevreyi doğrudan kirletmenin yanı sıra saldıkları karbon emisyonları¹⁸ nedeniyle küresel ısınmaya ve iklim değişikliğine de yol açarlar. Dizel egzoz dumanında yer alan kanserojen maddeler, solunum yolları ile akciğerlere ve oradan da tüm vücudun kan dolaşımına karışır. Dolayısıyla kanser, koah, astım gibi hastalıklara neden olur. Bundan dolayı pek çok ülkede fosil yakıt kullanan araçların yasaklanması için düzenleme ve planlamalar yapılmaktadır. Aşağıdaki görselde bu plana ilişkin bilgiler bulunmaktadır.

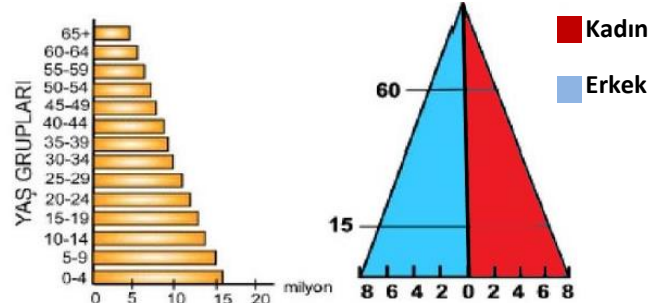


¹⁸ Fosil yakıtlı araçların egzozundan çıkan ve doğaya zarar veren karbondioksit salınımı

B. Aşağıda *Nüfus Piramitleri* ve *Sosyal Medya* adlı iki metin yer almaktadır. Metinleri ve soruları, değerlendirme formlarına göre değerlendirip uygun olduğunu düşündüğünüz kutucukları işaretleyiniz. Soruları çözmeyiniz.

NÜFUS PİRAMİTLERİ

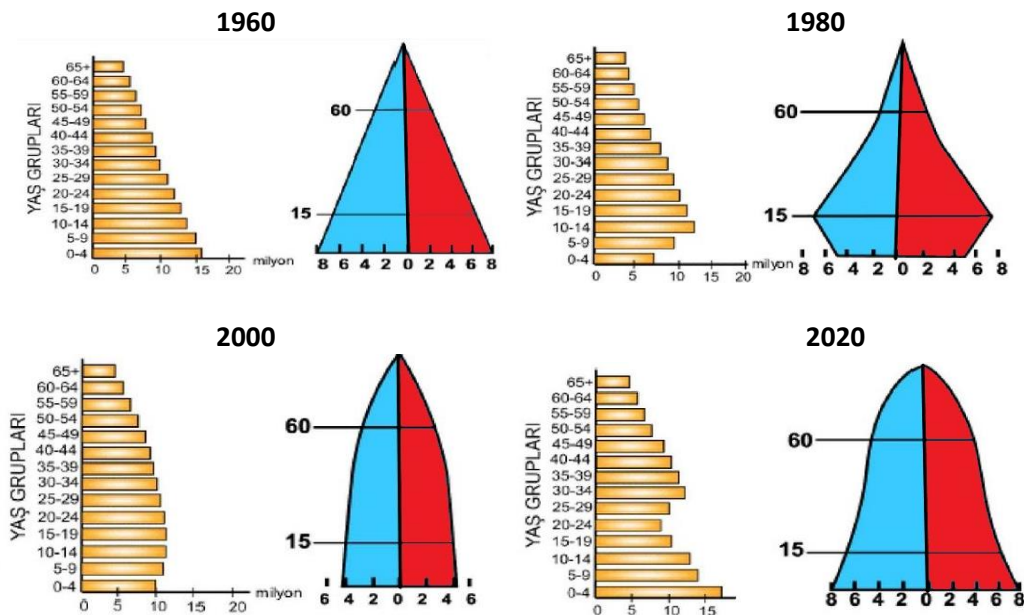
Nüfusun yaş ve cinsiyet yapısını gösteren grafiklere **nüfus piramitleri** denir. Nüfusun yapısına göre piramidin üst kısmı ve taban kısmı dar ya da geniş olabilir. Piramidin şekli nüfus yapısının yanında ülkelerin gelişmişliği hakkında da bilgi verir. Şekil 1'deki görsel gelişmemiş ülkelere ait nüfus piramididir. Bu ülkelerde doğum oranı yüksek olduğu için nüfus artış hızı da yüksektir. Dolayısıyla nüfus piramidinin tabanı geniştir. Bununla birlikte ölüm oranları da yüksek olduğundan piramidin üst kısmı dardır. Bu şekildeki nüfus piramidine sahip ülkelere Bangladeş, Somali ve Kenya örnek verilebilir. Gelişmiş ülkelerde ise doğum oranı az olduğundan nüfus artış hızı da azdır. Bu sebeple nüfus piramidinin tabanı dardır. Bu ülkelerde ortalama yaşam süresi uzun olduğu için piramidin üst kısmı geniştir. İngiltere, Fransa ve Norveç bu şekildeki nüfus piramidine sahip ülkelerden bazılarıdır.



Şekil 1

Bir ülkenin nüfus piramidi ülkenin nüfus politikasına göre zamanla değişebilir. Örneğin gelişmiş ülkeler arasında yer alan ve uzun süre düşük doğum oranına sahip ABD ve Kanada gibi ülkelerin günümüzde doğum oranlarını artırıcı politikalar izledikleri görülmektedir. Doğum oranlarını artırmak istemelerinin sebebi ülkelerin ekonomik ve stratejik güçleri ile nüfus büyüklükleri arasında bağlantı olmasıdır. Nüfus hem ülkenin doğal kaynaklarını harekete geçirir hem de hizmet, sanayi, tarım, ulaşım gibi sektörlerin gelişmesini sağlar. Dolayısıyla doğum oranlarının az olması gelişmişlik düzeyinin yüksek olduğunu gösterse de nüfus artış hızının normalden çok daha az olması ülkenin gelişmişliği açısından iyi değildir.

Şekil 2' de bir ülkenin 4 farklı yıla ait nüfus piramitleri verilmiştir.



Şekil 2

Aşağıdaki soruları yanıtlamak için “Nüfus Piramitleri” adlı metinden yararlanınız.

- Yukarıdaki metni okuyan biri hangi sorunun cevabını metinde bulabilir?
 - Kanada nüfusunu artırmak için nasıl bir politika izlemiştir?
 - Bir ülkenin nüfus piramidinin şekli yaklaşık olarak kaç yılda değişir?
 - Ülke nüfusunun artması hangi sektörlerin gelişmesine bağlıdır?
 - Doğum oranlarının az olması ülkenin gelişmişliği ile ilgili hangi bilgileri verir?
- Aşağıdaki ülkelerden hangisi diğerlerinden daha az gelişmiştir?
 - Kanada
 - Norveç
 - İngiltere
 - Kenya
- Aşağıda şekil 2’yi inceleyen dört kişinin yaptığı yorumlar yer almaktadır. Bu yorumlara katılıp katılmadığınızı belirtmek için tablodaki “Evet” ve “Hayır” seçeneklerini işaretleyiniz.

Nazlı



1960 yılına ait nüfus piramidi, Bangladeş’in günümüzdeki nüfus piramidine benzemektedir.

Murat



2000-2020 yılları arasında, ABD ve Kanada’da uygulanan nüfus politikası uygulanmış ancak işe yaramamıştır.

Nüfus piramidi giderek Kanada’ninkine benzemektedir.



Yağmur

Verilen yıllar arasında hizmet, sanayi, tarım gibi sektörlerin en gelişmiş olduğu yıl 1980’dir.



Nihal

Yorumlar:	Evet	Hayır
Nazlı’nın yorumu		
Murat’ın yorumu		
Yağmur’un yorumu		
Nihal’in yorumu		

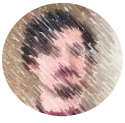
- Sizce şekil 2’de nüfus piramitleri verilen ülkede 2020 yılından itibaren nasıl bir nüfus politikası uygulanmalıdır. Metinden faydalananak sebebini açıklayınız.

SOSYAL MEDYA



Zeynep @Sitare2701

Bir öğretmen olarak ne kadar şaşkın olduğumu belirtmeliyim. Henüz 2-3 yaşlarındayken telefon ve tablet kullanmayı öğrenen zeki(!) çocuklarınız bırakın harfleri yazmayı kalem bile tutamıyor. Hâlbuki ne kadar da çabuk öğreniyorlardı istedikleri oyunları tablettan açmayı, o minik parmaklarıyla ne kadar da şirin dokunuyorlardı ekranlara. Okuma-yazma bilmeden nasıl da ezberlemişlerdi en sevdikleri videonun adını klavyede yazmayı. Nasıl oldu da kendini ifade edemeyen, söylenenleri anlayamayan, hatta dinleyemeyen çocuklar oldular, şaşırtıcı doğrusu!



Emre @ssylc016

Çocukların zihinsel gelişimi açısından 0-3 yaş arasının en önemli dönem olduğunu düşünüyorum. Bu dönemde çocukların farklı uyarıcılarla karşılaştırılarak zihinsel gelişimlerine katkı sağlanması gerekir. Ancak günümüzde bu yaş aralığındaki çocuklar genelde televizyon, tablet, telefon gibi elektronik cihazlarla meşgul olduklarından kendilerini geliştirecek farklı aktivitelerden mahrum kalıyor. Ebeveyleerin bilinçli olmaları ve özellikle 0-3 yaş arası dönemde çocuklara bu cihazları kullandırmamaları gerekiyor. Birçok ebeveyn bu cihazlara alışmış olan çocuklarının, bunlardan uzak kaldığında hırçınlaştığından ve ağladığından yakınıyor. Böyle bir durumda ilgi çekici farklı aktiviteler yaptırılarak çocuğun yavaş yavaş bu cihazlardan uzaklaştırılması gerekiyor.



İstnbl @Gkhn.Ali

Ben çocukların küçük yaşlarda elektronik cihazlarla vakit geçirmelerinde bir sakınca görmüyorum. Hatta bunun faydalı olduğunu düşünüyorum. Günümüz toplumlarında hem anne hem baba çalışıyor. Üstelik tek çocuk olarak büyüyenlerin sayısı da fazla. Çocuklar yalnız kalıyor. Böyle bir durumda internette çocuklar için üretilmiş içerikler sayesinde harfleri, rakamları, renkleri öğrenebiliyor; şarkılar ezberlebiliyorlar. Belki de ailesinin karşılayamadığı iletişim ihtiyacını bu videolarla karşılıyorlar.



Yaşar @Akif_Erdem

İnsanların, elektronik cihazlara karşı beslediği olumsuz düşünceleri anlayamıyorum. Hâlâ çocukların eline kâğıt, kalem tutuşturmak gerektiğinden bahsediliyor. Fikirlerinizi basılı gazetelerde mi yayınlıyorsunuz yoksa dijital ortamda mı? Alışveriş listenizi kâğıtlara mı yazıyorsunuz yoksa telefonun not kısmına mı? Muhtemelen şimdiki çocuklar büyüdüklerinde kâğıt, kalem kalmayacak bile. Her şeyi telefonla, tabletle halledecekler. Bırakın şimdiden öğrensinler. Ayrıca çocukların kendilerini ifade edemediğini de düşünmüyorum. Çocuklar kendilerini dijital ortamlarda ifade edebiliyor, arkadaşlarıyla sosyal medya ortamlarında iletişim kurabiliyor. Ellerinden telefon ve tabletleri almak çocukların gelecekte hayatlarının merkezi olacak cihazlara karşı yabancılaşmasına sebep oluyor. Bunun olmaması için ebeveynler değişimi kabul ederek bu cihazlar konusunda çocukları serbest bırakmalı.

Yukarıda bir sosyal medya patformunda kullanıcıların paylaştığı iletiler bulunmaktadır. Aşağıdaki soruları bu iletilerden fadalanarak cevaplayınız.

1. Kullanıcıların üzerinde durduğu ortak konu nedir?
2. Hangi kullanıcı ya da kullanıcılar belirttiği soruna bir çözüm önerisi sunmuştur. Kullanıcının ya da kullanıcıların isimlerini, bahsettikleri sorunları ve çözüm önerilerini yazınız.
3. Siz ebeveyn olsaydınız çocuğunuzun küçük yaşta elektronik aletleri kullanmasına izin verir miydiniz? Kararınızı sosyal medya kullanıcılarının görüşlerine dayanarak kendi cümlelerinizle açıklayınız.
4. Eylül sosyal medya platformundaki iletileri okuduktan sonra aşağıdaki iletiyi paylaşmıştır:



çnrEylül @EyllCnr

Söylenenlere kesinlikle katılmıyorum. Olması gereken; ebeveynin çocuğuyla birlikte konuşması, onu dinlemesi, soru sorması ve onun sorularına cevap vermesidir. Ancak televizyon ya da internet aracılığıyla izlenen program ve videolarda tek taraflı bir konuşma gerçekleşiyor. Çocuk yalnızca dinliyor; dinlenmiyor. Dinlediklerine karşılık verse de söyledikleri onaylanmıyor, tepki alamıyor. Buna iletişim denebilir mi?

a. Eylül hangi kullanıcının iletisine doğrudan karşı çıkmaktadır?

Kullanıcının adı:

b. Eylül'ün, iletisini "Buna iletişim denebilir mi?" ifadesiyle bitirmesinin nedeni ne olabilir? Açıklayınız.

METNİN FORMATI				METNİN TÜRÜ						BAĞLAM			
Süreklili	Süreksiz	Karma	Çoklu	Betimleme	Hikâye Etme	Açıklama	Tartışma	Yönerge	Etkileşimsel	Kişisel	Kamusal	Eğitsel	Mesleki

SORU NUMARASI	BİLİŞSEL SÜREÇLER			MADDE TİPİ				
	Bulma	Anlama	Değerlendirme ve Yansıtma	Basit Çoktan Seçmeli	Karmaşık Çoktan Seçmeli	Kapalı Uçlu	Açık Uçlu	Kısa Cevaplı
1								
2								
3								
4								
5								
6								
7								

SORUM VAR

METNİN FORMATI				METNİN TÜRÜ						BAĞLAM			
Süreklili	Süreksiz	Karma	Çoklu	Betimleme	Hikâye Etme	Açıklama	Tartışma	Yönerge	Etkileşimsel	Kişisel	Kamusal	Eğitsel	Mesleki

SORU NUMARASI	BİLİŞSEL SÜREÇLER			MADDE TİPİ				
	Bulma	Anlama	Değerlendirme ve Yansıtma	Basit Çoktan Seçmeli	Karmaşık Çoktan Seçmeli	Kapalı Uçlu	Açık Uçlu	Kısa Cevaplı
1								
2								
3								
4								
5								
6								
7								

METNİN FORMATI				METNİN TÜRÜ						BAĞLAM			
Süreklili	Süreksiz	Karma	Çoklu	Betimleme	Hikâye Etme	Açıklama	Tartışma	Yönerge	Etkileşimsel	Kişisel	Kamusal	Eğitsel	Mesleki

SORU NUMARASI	BİLİŞSEL SÜREÇLER			MADDE TİPİ				
	Bulma	Anlama	Değerlendirme ve Yansıtma	Basit Çoktan Seçmeli	Karmaşık Çoktan Seçmeli	Kapalı Uçlu	Açık Uçlu	Kısa Cevaplı
1								
2								
3								
4								
5								
6								
7								

FOSİL YAKIT KULLANIM PLANI

METNİN FORMATI				METNİN TÜRÜ						BAĞLAM			
Süreklili	Süreksiz	Karma	Çoklu	Betimleme	Hikâye Etme	Açıklama	Tartışma	Yönerge	Etkileşimsel	Kişisel	Kamusal	Eğitsel	Mesleki

SORU NUMARASI	BİLİŞSEL SÜREÇLER			MADDE TİPİ				
	Bulma	Anlama	Değerlendirme ve Yansıtma	Basit Çoktan Seçmeli	Karmaşık Çoktan Seçmeli	Kapalı Uçlu	Açık Uçlu	Kısa Cevaplı
1								
2								
3								
4								
5								
6								
7								

NÜFUS PİRAMİTLERİ

METNİN FORMATI				METNİN TÜRÜ						BAĞLAM			
Süreklili	Süreksiz	Karma	Çoklu	Betimleme	Hikâye Etme	Açıklama	Tartışma	Yönerge	Etkileşimsel	Kişisel	Kamusal	Eğitsel	Mesleki

SORU NUMARASI	BİLİŞSEL SÜREÇLER			MADDE TİPİ				
	Bulma	Anlama	Değerlendirme ve Yansıtma	Basit Çoktan Seçmeli	Karmaşık Çoktan Seçmeli	Kapalı Uçlu	Açık Uçlu	Kısa Cevaplı
1								
2								
3								
4								

SOSYAL MEDYA

METNİN FORMATI				METNİN TÜRÜ						BAĞLAM			
Süreklili	Süreksiz	Karma	Çoklu	Betimleme	Hikâye Etme	Açıklama	Tartışma	Yönerge	Etkileşimsel	Kişisel	Kamusal	Eğitsel	Mesleki

SORU NUMARASI	BİLİŞSEL SÜREÇLER			MADDE TİPİ				
	Bulma	Anlama	Değerlendirme ve Yansıtma	Basit Çoktan Seçmeli	Karmaşık Çoktan Seçmeli	Kapalı Uçlu	Açık Uçlu	Kısa Cevaplı
1								
2								
3								
4a								
4b								

Ek 3. Katılımcıların Önteste Hazırladığı Sorulardan Örnekler

1.

YAPICI ELEŞTİRİ

1- Sizce Ranga Guru öğrencisi Racici'yi neden böyle durumla karşılaş-tırmıştır?

Cevap → Çünkü Ranga Guru öğrencisinin hayatla ve insanlarla ilgili durumları yaşıyarak, tecrübe ederek öğrenmesini, anlamasını istemiştir. Çünkü insanlarda sözlü nasihat yerine yaşadığı, tecrübe ettiği durumlar daha çok iz bırakır.

2- Sizce Racici'nin bu olaydan çıkarması gereken ders nedir?

Öğrenciden Beklenen Cevap → İnsanlar birbirlerinin hatalarını, kusurlarını farkedip hemen ortaya çıkarırlar. Ancak insanlar yapıcı olmak yerine yıkıcı tercih ederler hatta insanların hatalarından bile mutlu olurlar ve o hataları düzeltmeye çalışırlar.

3- Siz Racici'nin yerinde olsaydınız ustanızın sözünü dinleyip reminizi meyda götürür müydünüz?

Öğrenciden Beklenen Cevap → Hayatta hatalarıyla yüzleşebilen ve onları kabullenen insanlar hep başarılı olur. Ancak hatalarından kaçan onları kabullenemeyen insanlar sürekli yeni bir hata yapar. Racici'de hatalarını görmek ve bunları düzeltmek istemiş. Ben de Racici'nin yerinde olsam götürürdüm.

SORUN VAR

1- Sizce bu forum sayfasında doğru yorum yapan kilitler kimlerdir, ve neden böyle düşünüyorsunuz?

Öğrenciden beklenen cevap → Bence Eymen ve Göktuğ verilmesi gereken cevapları vermişlerdir. Çünkü onlar ilaç kullanımının doktor kontrolünde olduğu sürece etkili olduğunu söylemişlerdir.

2- Sizce Ayşe'nin sayfada yorumlarda gördüğü ilacı kullanması doğru mu?

Öğrenciden beklenen Cevap → Hayır, doğru değildir. Çünkü ilacın yan etkileri kisiiden kişiye göre değişebilir ve olumsuz sonuçlar doğurabilir.

ÖĞRETMEN YETİŞTİRME

1- Aşağıdakilerden hangisi öğretmen olmak için hem yüksek lisans sırtı hem mezuniyet sınavı sırtı ıstıyor?

- a) Kanada
- b) Finlandiya
- c) Malezya
- d) Türkiye
- e) ABD

Cevap → b

2- Sizce bu ülkelerden hangisinin sistemi daha başarılıdır?

Cevap → Bence Finlandiya bu konuda en başarılı ülke çünkü üniversiteye giriş sırtında kısıtlı bir çok test uyguluyorlar ve 2 yıllık uygulama süresi veriliyor öğretmenlere.

FOSİL YAKIT KULLANIM PLANI

1- Fosil yakıtlı araçların egzozundan çıkan ve doğaya zarar veren karbondioksit salınımı neye yol açar?

Cevap → Küresel ısınma ve iklim değışikliği

2- Tabloya göre fosil yakıt kullanım yansı en erken hangi ülkelerde başlayacak

Cevap → Japonya ve Portekiz

2.

YAPICI ELESTİRİ

1) Raciçi, neden hayal kırıklığına uğramıştır?

Cevap: Hayatında resim ile hiç alakası olmamış insanların bile onun tablosunu "düzeltme" yoluna gitmesi Raciçi'yi hayal kırıklığına uğratmıştır.

2) Ranga Guru, Raciçi'nin üzüleceğini bile bile ondan neden böyle bir şey istemiştir?

Cevap: Söylenen her söz yapılan her davranış doğru olmayabilir. İnsanlar kendilerine dönüp bakmadan ya da herhangi bir fikir sahibi olmadan da konuşabilir, yazabilirler. İşte böyle insanlara kulak asmaması, yersiz eleştirileri bir barınak yapıp ılerlemesi gerektiğini öğretmek istemiştir.

SORUN VAR

1) Bu olayda en yanlış düşünenin kim olduğunu düşünüyorsunuz?

Cevap: Birçok yanlış fikre sahip insan var ama en kötüsünün Ayşe olduğunu düşünüyorum çünkü ilaç kullanımı sonrasında ona dokunduğunu anlamasına rağmen hala doktora gitmeyerek forum sayfasına yazmaktadır.

2) Aralarında tek bilinçli kişinin Eymen olması hakkında ne düşünüyorsunuz?

Cevap: Bu çok kötü bir durum. Günümüzde bile hala bu tarz tartışmalar yaşanıyor, televizyonlarda bile yanlış ilaç kullanımı reklamları kaç kere karşımıza çıksa da insanlar bir türlü akıllanmıyor. Kezke eczacılar da yapılması gerekeni yapsa da her ilacı herkese vermese...

ÖĞRETMEN YETİŞTİRME

1) Sizce en doğru uygulamayı hangi ülke yapmaktadır? Neden?

Cevap: Finlandiya. Çünkü sınav başarısının yanında diğer yeteneklere de bakan tek ülke Finlandiya'dır.

2) Giriş şartı istenmeyen toplanda kaç ülke vardır?

Cevap: Dört ülke vardır.

FOSİL YAKIT KULLANIM PLANI

1) Emisyon nedir? Hatırlıyor musunuz?

Cevap: Doğamıza, çevremize zararlı bir gaz olduğunu hatırlıyorum.

2) Fosil yakıtlar nelerdir?

Cevap: Kömür, petrol, doğalgaz.

Ek 4. Katılımcıların Sontestte Hazırladığı Sorulardan Örnekler

1.

Yapıcı Eleştiri ① F N A

- 1) Rocici'nin resim eğitimi aldığını, kızının adının anlamı nedir? *Öğrenciden metinde yazılı bilginin cevabını seçmesi, bulması istenmektedir.
- 2) Ronga Guru, Rocici'den sırasıyla neler yapmasını istemiştir? *Öğrenciden metni okuyarak istenilen kısmı tespit edebilmesi istenmiştir.
- 3) Ronga Guru'nun istekleri arasındaki fark nedir? *Bu soruda öğrenciden iki istek arasındaki farkı tespit edebilmesi istenmektedir.
- 4) Rocici, Ronga Guru ile yaşadığı bu olaydan sonra sıradaki hayata nasıl bir bakış açısı ile bakmaya başlamıştır? Metinden yollarla açıklayınız. *Bu soruda öğrenciden metinde verilmek istenen mesajı kavradıktan sonra kendi görüş ve fikirleri ile birleştirerek bir fikir oluşturması istenmektedir.
- 5) "Yapıcı Eleştiri" metninin ana fikrini belirleyiniz. *Bu soruda öğrenciden geçen olayı ve verilmek istenen mesajı anlaması ve bir ana fikir cümlesi çıkarımında bulunması istenmektedir.

Sorum Var

- 1) Zehra'nın sorusuna verilen cevaplardan hangisini kendi fikrinize daha yakın buluyorsunuz. Metinden yollarla sebebiyle açıklayınız. *Burada öğrenciden yorumları okuyup değerlendirebilmesi, mantıklı açıklamalara dayanarak, değerlendirmeye sonucu bir sonuç yapabilmesi istenmiştir.
- 2) Aşağıda verilen cümleleri "döğru / yanlış" olarak belirleyip seçtiğinizi daire içine alınız.
 - Selim, ilaç kullanımı için doktora danışmasını tavsiye etmiştir. Döğru / yanlış.
 - Ayşe, ilaç kullanımı yerine doğal yöntemlerden yararlanmasını önermiştir. Döğru / yanlış.
 - Eymen ve Göktürk'un yorumlarının ortada neticesi, doktora danışmayı tavsiye etmeleridir. Döğru / yanlış.
 - Zehra'nın sorusuna Bengi ilaç tavsiyesinde bulunarak karşılık vermiştir.

* Burada öğrenciden metnin tonunu okuyup söylenen

ifadelerle kısıtlı doğru bulması istenmiştir.

3) Zehra sorusuna kasıtlık verilen cevaplara göre karuyla ilgili kimin fikrinin yorumlardan hareketle nasıl bir tarz vermiş olabilir?

Öğrenciden metni okuyup kendine mantıklı gelen yaklaşımları mantıklı sebeplere dayandırarak açıklaması istenmiştir.

4) Zehra ve Ayşe'nin sordukları sorular arasında ki fark nedir? * Öğrenciden iki yorumdaki soruları okuyup anlaması ve aralarındaki farkı doğru tespit edebilmesi istenmektedir.

Öğretmen Yetiştirme

1) Metne göre hangi ülkenin öğretmenlik bölümüne giriş sıfırı bulunmaktadır?

- a) Avustralya
- b) ABD
- c) Kanada
- d) Malezya
- e) İngiltere

* Bu soruda öğrenciden metni inceleyip (doğru şekilde) cevaba ulaşması beklenmektedir.

2) Metne göre eğitim süresi en az olan ülke hangisidir? * Öğrenciden metni inceleyip karşılaştırma yapıp soruya ulaşması beklenmektedir.

3) En etkili öğretmen yetiştirme sistemi since hangi ülkenindir? Metinden yararlanarak açıkla. * Bu soruda öğrenciden metindeki bilgilerden hareketle kendi bir sonuç vermesi ve bu sonucu metne dayandırarak mantıklı, tutarlı gerekçelerle açıklaması istenmektedir.

4) Aşağıdaki cümleleri "doğru / yanlış" ifadelerinden birini seçerek doğru ya da yanlış olarak işaretle.

- Mezunlık sıfırı bulunan tek ülke ABD'dir.

Doğru / Yanlış

- Giriş sıfırı bulunmayan ülkeler Malezya, İngiltere ve Finlandiya'dır. Doğru / Yanlış

Eğitim süreci en az olan F N A ②
 ülke Malezyadır. Doğru / Yanlış.
 * Bu soruda öğrenciden metni, tabloyu inceleyip
 doğru bilgiye ulaşması beklenmektedir. Tabloyu
 doğru bir şekilde inceleyebilmek önemlidir.
Fosil Yakıt Kullanım Planı

1) "Karbon emisyonu" nedir? * Burada öğrenciden
 okuydukları verileri okuyup dikkat etmesi böylece
 cevabı bulması beklenmektedir.

2) Fosil yakıtlar sınıflandırılmasına hangi enerji
 kaynakları girmektedir? * Bu soruda öğrenciden
 metinde net olarak verilen bilgiyi bulması
 beklenmektedir.

3) Fosil Yakıt Kullanım Planı'nı ilk açıklayan
 ülke hangisidir?

- a) Birleşik Krallık * öğrenciden istenen
 verilen sembollerle doğru
 b) Çin
 c) Japonya
 d) Kosta Rika
 e) Tayvan

4) Görsel ve görselde verilen bilgiler dikkate
 alındığında 50 yıl sonra planıyla ilgili
 en olumlu sonucu alan ülke sırasıyla
 olabilir? Metin ve görselden yararlanarak
 cevaplayınız. * Bu soruda öğrenciden metin-

deki bilgileri okuyup okunarak, görselde
 doğru bir şekilde inceleyip kavraması
 böylece ^{kendi} bir sonucu vermesi beklenmektedir.
 Uygulama sonucu da metindeki bilgiler ve
 kendi gözlemlerinden faydalanarak tutarlı
 ve doğru ifadelerle açıklaması istenmekte-
 dir.

2.

YAPICI ELESTİRİ

H

C

1) Raciî'nin hayal kırıklığına uğramış olmasının sebebi nedir?

Bilgiyi bulma, Kapalı ucu, 1a düzey

Öğrencinin metnin türünden hayal kırıklığına uğrama sebebini bulmasını istiyorum.

2) "Ranga Guru" ne olma gelmektedir?

a) Boga ustası

Bilgiyi bulma, Basit açıkta seçmeli,
1b düzey

b) Resim ustası

c) Renklerin ustası

Öğrencilerden metnin türündeki cevabı doğru
bulmalarını istiyorum

d) Resim ustası

3) Resim ikinci kez yapılıp meydana konulduğunda resme dokunulmamasının sebebi ne olabilir?

Anlama, 2. düzey, Kısa cevaplı

Öğrenciden sorular kısmını okuyup cevaplandırmasını istiyorum.

4) Sıze Raciî yaşadığı olaydan ne gibi bir sonucu çıkarmıştır?
Metinde yerli yerinde cevaplayınız.

Kendi düşüncelerini yorumlama ve değerlendirme, Açık ucu, 2. düzey

Metindeki yasa ile olaylar çıkarılan sonucu kendi ifadeleriyle
ortaklamalarını istiyorum.

5) Ranga Guru metnin sonunda öğrencisine bir ders vermiştir.

Bu ders hangi olaya dayanarak vermiş olabilir?

Anlama, 2. düzey, Kısa cevaplı

Öğrenciden metinde anlatılan olayı kavramış olmasını istiyorum.

Sorum VAR

1) Aşağıdaki cümleleri doğru / yanlış olarak işaretleyiniz.

- a) Zehra baş ağrısı için ilaç önerisi istemektedir. Doğru / Yanlış
- b) Eymen Zehra için ilaç önerisinde bulunmuştur. Doğru / Yanlış
- c) Eymen Beray'ın tavsiyesine karşı çıkmıştır. Doğru / Yanlış
- d) Forumdaki herkes aynı fikirdedir. Doğru / Yanlış

Konuşuk çokta seçmek, 2. düzey, Anlatma
öğrenciden metinle ilgili çıkarım yapmasını istiyorum

2) Metinde belirtilen forum sayfasının adı nedir?

Kapalı uclu, 1b düzey, Bulma
Metinde bilgiyi görüp yemasını istiyorum.

3) Selim ve Cenk'ün fikir ayrılığının sebebi nedir?

Kısa cevaplı, 3. düzey, Anlatma
Fikir ayrılığını anlayıp sebebini açıklamasını istiyorum

4) Siz olsanız tavsiye edilen her ibreyi kullanırdınız?
Metinden yararlanarak cevaplayınız. Değerlendirme ve yasıtma
ÖĞRETMEN YETİŞTİRME 4. düzey, Akık uclu

1) Görselin verilme amacı nedir? → öğrenciden bilgiyi bulmasını
Bulma, 1b, Kapalı uclu istiyorum.

2) En uzun öğretmenlik uygulama süresi ABD'dedir. Sence bu durum
ABD'deki öğrencilerin öğretmenlik mesleğini seçmelerini
nasıl etkileyebilir? Öğrencinin oluşturacak olduğu bir
durumu değerlendirmesini
Yasıtma ve değerlendirme, 4. düzey / Akık uclu istiyorum.

1) Gelişmişlik düzeyinin yüksek lüks satışla bağlantılı olduğunu söyleyebilir miyiz? Sebebinin metinden yola çıkarak açıklayınız.

Değerlendirme ve yasıtma, Açık ucu, L1 düzey öğrencinin metindeki bilgilerle kendi bilgilerini birleştirip yasıtmasını istiyorum.

FOSİL YAKIT KULLANIM PLANI

1) Pek azak ülkede fosil yakıt kullanımı azalması için planlar yapılmasının sebebi nedir? ^{bu bilgiyi} ^{bulma} ^{karşılamak}

Öğrenciden metni okuyup cevaplamasını istiyorum

2) Burada planı uygulamada olan ülkeler hangileridir? ^{bu bilgiyi} ^{bulma} ^{karşılamak}
Bilgiyi bulmasını istiyorum.

3) Planı açıklama yılı en eski olan ve burada da uygulamaya ülke aşağıdakilerden hangisidir? bulma, ib,

a) Almanya öğrenciden bilginin doğru bulmasını istiyorum
b) Çin

c) Hollanda

d) Japonya

4) Sizce bundan 30 yıl sonra solun yolu hastalıklarında azalma olabilir mi? Metinden yola çıkarak kendi cümlelerinizle açıklayınız.

Öğrenciden metinle ilgili bazı sorulara vermesini, altını yapmasını ve bu betirtilmesini istiyorum.

Ek 5. Görüşme Formu

Ad-Soyad:

Numara:

GÖRÜŞME FORMU

Değerli öğretmen adayı,

Yüksek lisans tezi kapsamında, okuma okuryazarlığına yönelik soru sorma eğitiminin Türkçe öğretmeni adaylarının PISA tarzı soru hazırlamalarına etkisini görmek amacıyla araştırma yapmaktayım. Bu bağlamda aldığınız eğitim hakkındaki görüşleriniz eğitimin etkililiğinin belirlenmesine önemli katkılar sağlayacaktır. Vereceğiniz bilgiler yalnızca bu çalışmada kullanılacak ve başkalarıyla paylaşılmayacaktır. Araştırmaya sağlayacağınız katkı ve çalışmaya katılımınız için teşekkür ederim.

1. Aldığınız okuma okuryazarlığına yönelik soru sorma eğitimi tablodaki başlıklara göre değerlendirip sebeplerini açıklayınız.

Eğitimin	Çok kötü	Kötü	Orta	İyi	Çok iyi	Neden?
Süresi						
İçeriği						
Yöntemi						

1. Eğitim öncesi ve sonrası PISA hakkındaki genel bilgilerinizi karşılaştırınız. Eğitimin bilginizi artırdığını ve sizi geliştirdiğini düşünüyor musunuz? Sebepleriyle açıklayınız.

Evet ☐ Kısmen ☐ Hayır ☐	
---	--

2. Eğitim öncesi ve sonrası PISA okuma okuryazarlığı hakkındaki (metnin formatı, türü, bağlamı; soruların bilişsel düzeyi, madde tipi, yeterlik düzeyleri) bilgi düzeyinizi karşılaştırınız. Eğitimin bilginizi artırdığını ve sizi geliştirdiğini düşünüyor musunuz? Sebepleriyle açıklayınız.

Evet ☐ Kısmen ☐ Hayır ☐	
---	--

3. Aldığınız eğitimden sonra kendinizi PISA sorularını PISA okuma okuryazarlığı değerlendirme çerçevesine göre sınıflandırmada yeterli buluyor musunuz? Sebepleriyle açıklayınız.

Evet ☐ Kısmen ☐ Hayır ☐	
---	--

4. Aldığınız eğitimden sonra kendinizi PISA tarzı soru hazırlamada yeterli buluyor musunuz? Sebepleriyle açıklayınız.

Evet ☐ Kısmen ☐ Hayır ☐	
--	--

5. Aldığınız eğitimin size faydası olduğunu düşünüyor musunuz? Sebepleriyle açıklayınız.

Evet ☐ Kısmen ☐ Hayır ☐	
--	--

6. Aldığınız eğitimin öğretmenliğe başladığınızda ve öğretmenlik hayatınızda size faydası olacağını düşünüyor musunuz? Sebepleriyle açıklayınız.

Evet ☐ Kısmen ☐ Hayır ☐	
--	--

7. Bir Türkçe öğretmenin PISA tarzı soru hazırlamasını gerekli görüyor musunuz? Sebepleriyle açıklayınız.

Evet ☐ Kısmen ☐ Hayır ☐	
---	--

8. Eğitimde en çok hoşunuza giden konu ya da uygulamalar nelerdi?

9. Sizce eğitimde öğrendiğiniz en önemli bilgi ve beceriler nelerdi?

10. Eğitim boyunca zorlandığınız bir durum olduysa açıklayınız.

11. Eğitimin zayıf yönleri nelerdi? Sizce eğitimde yapılması gereken değişiklikler nelerdir?

12. Eğitimle ilgili belirtmek istediğiniz görüş ve önerileriniz varsa yazınız.

Ek 6. Okuma Okuryazarlığına Yönelik PISA Tarzı Soru Sorma Eğitimi Materyali

OKUMA OKURYAZARLIĞINA YÖNELİK PISA TARZI SORU SORMA EĞİTİMİ

1. Hafta

1. Ders

PISA Nedir?

PISA'nın Uygulanması

PISA Neleri Ölçmektedir?

PISA Sonuçları

Okuma Okuryazarlığı

Okuma Okuryazarlığı Yeterlik Düzeyleri

PISA 2018-2021-2024

Yeni Nesil Sorular

2. Ders

Okuma Okuryazarlığı Değerlendirme Çerçevesi

Metnin Sunumu

Metnin Sınırlılığı

Metin Formatı

Metnin Türü

Bağlam

PISA NEDİR?

Açılımı “Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı” olan PISA, Ekonomik İşbirliği ve Kalkınma Örgütü (OECD-Organisation for Economic Co-operation and Development) tarafından her üç yılda bir, zorunlu eğitimin sonuna yaklaşan öğrencilerin okuma, matematik ve fen becerilerini ölçen ve temel eğitim sistemleri için muhasebe yapma olanağı veren uluslararası bir değerlendirme programıdır.

PISA’yla öğrencilerin yalnızca bu üç alanda öğrendiklerinin ne kadarını hatırlayabildikleri değil, bunları okulda ve okul dışı yaşamlarında kullanabilme yeterlikleri, karşılaşılabilecek yeni durumları anlamak, sorunları çözmek, bilmedikleri konularda tahminde bulunmak ve muhakeme yapabilmek için bilgi ve becerilerinden ne ölçüde yararlanabildikleri belirlenmektedir.

PISA katılımcı ülkelerin okuma, matematik ve fen alanındaki başarı sıralamaları ve ortalama puanlarının yanında;

- ✓ çağdaş ve toplumsal bir yaşama katılım için gerekli asgari düzeyde bilgi ve beceri düzeyine ulaşamamış düşük düzeyde başarı gösteren öğrencilerin oranı,
- ✓ karmaşık soruları çözebilen, bilgi ve inovasyon üretimi için geleceğin dünyasında önemli yeri olacak yüksek düzeyde başarı gösteren bireylerin oranı,
- ✓ bunların cinsiyet açısından dağılımı, erkek-kız öğrenciler arasındaki puan farklılığı ile ilgili birtakım göstergeler de sunmaktadır.

PISA araştırmasından elde edilen sonuçlar ulusal bir rapor hâlinde düzenlenmektedir. Bu sonuçlar eğitim-öğretim programlarının geliştirilmesinde karşılaşılan eksiklerin giderilmesinde ve eğitim alanında yapılan araştırmalarda kaynak olarak kullanılmaktadır.

Dünya genelinde politika belirleyicileri, kendi ülkelerindeki öğrencilerin bilgi ve beceri düzeylerini araştırmaya 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 kullanmaktadır.

PISA’da ölçülen bilgi ve becerilerin geçerliliği, uygulamayı takip eden yıllar boyunca PISA’ya katılan öğrencilerin izlendiği çalışmalarla da doğrulanmaktadır. Avustralya, Kanada ve İsviçre’de yapılan boylamsal çalışmalar PISA 2000’e katılan öğrencilerin okuma okuryazarlığındaki performansları ile kariyer gelişimleri ve iş hayatındaki başarıları arasında kuvvetli bir ilişki olduğunu göstermektedir.

PISA’NIN UYGULANMASI

OECD’ye üye ülkelerin, eğitim sistemlerinin performanslarını izleme ve değerlendirme talepleri üzerine 1990’ların ortalarında PISA üzerine çalışma başlatılmıştır. 1997 yılında pilot uygulaması gerçekleştirilen PISA’nın esas uygulaması ilk kez 2000 yılında yapılmıştır.

Türkiye, 1997 yılında başlayan PISA birinci dönem pilot test çalışmalarından geç haberdar olduğu ve söz konusu çalışmaları yürütmesi öngörülen Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Bakanlığının (EARGED) anılan yıllarda Uluslar Arası Eğitim Başarılarını Değerlendirme (IEA)

kuruluşunun Üçüncü Uluslar Arası Matematik ve Fen Bilimleri Araştırmasının Tekrar (TIMSS–R) projesi konusundaki yoğun çalışmalar nedeniyle hem pilot test hem de esas test çalışmalarına katılmamıştır. Bu nedenle Türkiye, PISA projesine ancak ikinci uygulama olan 2003 yılında Milli Eğitim Bakanı'nın onayı ile dâhil olmuştur.

Araştırmaya katılan ülkelerde örgün öğretimde kayıtlı olan 15 yaş grubu öğrencilerin bulunduğu tüm okullar (Ortaokul, Anadolu Lisesi, Fen Lisesi, Sosyal Bilimler Lisesi, Anadolu Güzel Sanatlar Lisesi, Spor Lisesi, Anadolu İmam Hatip Lisesi, Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi, Çok Programlı Anadolu Lisesi) bu araştırmaya katılabilmektedir. PISA araştırmasına katılacak olan okul ve öğrencilerin seçim işlemi, OECD tarafından tesadüfi (seçkisiz) yöntemle belirlenmektedir. PISA öğrenci evreni, okul türüne bakılmaksızın okullarda öğrenim gören, değerlendirmenin yapılacağı tarih itibarıyla yaşları 15 yıl 3 ay ve 16 yıl 2 ay arasında değişen, en az altı yıllık örgün eğitimi tamamlamış öğrencilerden oluşmaktadır. 15 yaş grubunun kullanılması, öğrenci başarılarının bütün ülkelerdeki zorunlu eğitimin bitiminde veya zorunlu eğitim tamamlanmadan önce karşılaştırılabilmesini sağlamaktadır.

PISA uygulamasında temel olarak 30 adet kitapçık, 1 adet öğrenci anketi ve 1 adet okul anketi kullanılmaktadır. Bunların yanı sıra, bazı ülkelerde isteğe bağlı farklı anketler (öğretmen anketi, bilgi ve iletişim teknolojileri anketi, eğitim kariyeri anketi ve ebeveyn anketi) de kullanılmaktadır.

Değerlendirme, 2 saatlik bir test oturumu ve 35 dakikalık bir anket oturumu olmak üzere iki bölümden oluşmaktadır.

PISA araştırmasında, temel alanlarla birlikte uygulanan bağlamsal anketlerle öğrencilerin motivasyonları, kendileri hakkındaki görüşleri, öğrenme süreçlerine yönelik psikolojik özellikleri, okul ortamları ve aileleri ile ilgili veriler toplanmaktadır. Bu veriler, bilişsel alanda elde edilen verilerin yorumlanmasında kullanılmaktadır.

Anketler PISA'nın önemli bir parçasıdır ve test sonuçlarının geliştirilmesini sağlayan değerli bilgiler sunar. PISA'da öğrenci ve okul anketlerine tüm ülkeler katılmaktadır. Bunun dışında yer alan diğer anketlere katılmak ülkelerin tercihinine bağlıdır. Türkiye, PISA 2015 uygulamasında sadece okul ve öğrenci anketine katılmıştır.

PISA 2018 öğrenci anketinden örnekler:

How much do you agree with the following statements?

(Please select one response in each row.)

	<i>Strongly disagree</i>	<i>Disagree</i>	<i>Agree</i>	<i>Strongly agree</i>
When I am failing, I worry about what others think of me.	☐ 01	☐ 02	☐ 03	☐ 04
When I am failing, I am afraid that I might not have enough talent.	☐ 01	☐ 02	☐ 03	☐ 04
When I am failing, this makes me doubt my plans for the future.	☐ 01	☐ 02	☐ 03	☐ 04

How many books are there in your home?

There are usually about 40 books per metre of shelving. Do not include magazines, newspapers, or your schoolbooks.

(Please select one response.)

- | | |
|---------------------|-----------------------------|
| 0-10 books | ☐ 01 |
| 11-25 books | ☐ 02 |
| 26-100 books | ☐ 03 |
| 101-200 books | ☐ 04 |
| 201-500 books | ☐ 05 |
| More than 500 books | ☐ 06 |

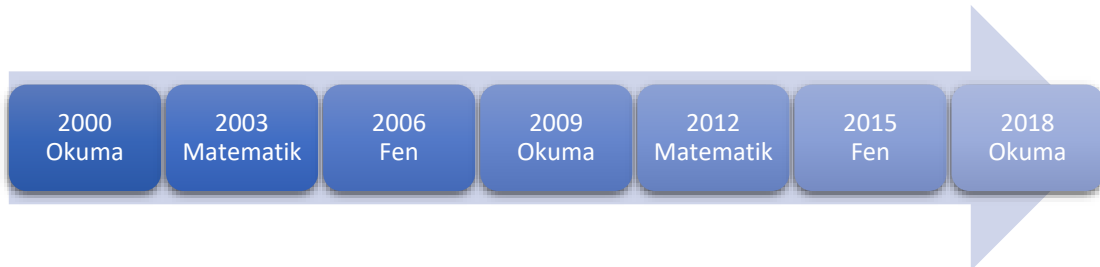
PISA NELERİ ÖLÇMEKTEDİR?

PISA araştırması temel olarak fen, matematik ve okuma okuryazarlığı alanlarında öğrencilerin becerilerini değerlendirmektedir. Bu değerlendirmeyi yaparken temel alanları “okuryazarlık” kavramı üzerinden tanımlamaktadır.

Okuryazarlık kavramı;

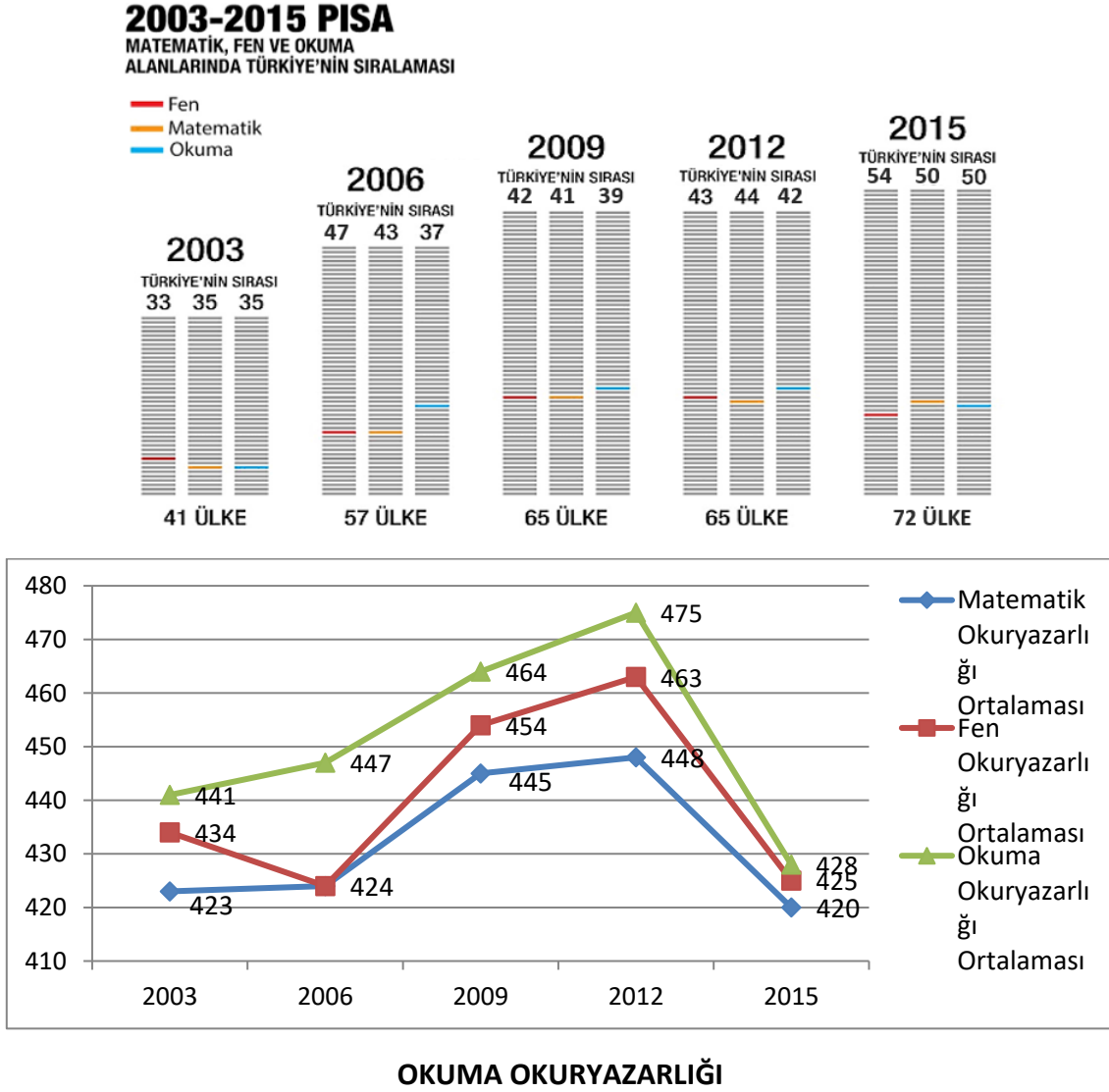
- ✓ öğrencilerin temel konu alanlarındaki çeşitli durumlarda karşılaştıkları problemleri tanımlarken, yorumlarken ve çözerken bilgi ve becerilerini kullanma, analiz etme, mantıksal çıkarımlar yapma ve etkili iletişim kurma yeterlikleri,
- ✓ öğrencinin bilgi ve potansiyelini geliştirip topluma daha etkili bir şekilde katılmasını ve katkıda bulunmasını sağlamak için yazılı kaynakları bulma, kullanma, kabul etme ve değerlendirmesi olarak ifade edilmektedir.

15 yaşındaki bireylerden ihtiyaçları olan her şeyi yetişkinler kadar öğrenmiş olmaları beklenemez fakat fen, matematik ve okuma okuryazarlığı alanlarında sağlam temellere sahip olmaları gerekmektedir.



Bu temel alanların dışında 2012 uygulamasından itibaren her döngüde yenilikçi bir alanda da öğrencilerin temel bilgi ve becerilere ne ölçüde sahip oldukları değerlendirilmektedir. Bu yenilikçi alan 2012 uygulamasında “yaratıcı problem çözme”, 2015’te “iş birlikçi problem çözme”, 2018’de ise “küresel yetkinlik” olmuştur.

PISA 2012 uygulamasında önceki uygulamalardan farklı olarak ilk defa “finansal okuryazarlık (financial literacy)” değerlendirmesi yer almıştır. 2015 ve 2018’de de yapılan bu değerlendirmeye katılım, ülkelerin tercihinin bırakılmıştır.



Okuma okuryazarlığı öğrencilerin metindeki bilgiyi gerçek durumlarda kullanma becerisi üzerinde odaklanmaktadır. PISA araştırmasında okuma okuryazarlığı kişinin topluma katılmak, potansiyelini ve bilgisini geliştirmek ve amaçlarını gerçekleştirmek için metinleri anlaması, kullanması, yansıtması ve metne ilgi duyması olarak tanımlanmaktadır. Bu tanım, geleneksel bilgiyi çözümleme kavramının ve yazılı olanı anlamının daha ötesine gitmektedir.

Anlama; okurun metinden geniş veya dar kapsamlı, gerçekçi veya mecazi anlamlar çıkarmasıdır. Bu, yalnızca “sözcükleri anlama” kadar basit olabileceği gibi tartışma ya da öyküleme amacıyla yazılmış uzun bir metnin “temasını anlama” kadar zor da olabilir.

Kullanma; bir metinden edinilen bilginin, bir amaç veya iş için, bir düşünceyi desteklemek ya da bir görüşü değiştirmek için kullanılmasını ifade eder. Çoğu okumalar bu türdendir.

Yansıtma, okurun metinle kendi düşünce ve deneyimleri arasında bağlantı kurmasıdır. Bunu yaparken kendi yaşantısına yeni bir yaklaşım getirir veya metinle ilgili bir yargıya varır. Okur

metni okurken metnin, amacına uygun olup olmadığını, ihtiyaçlarını karşılayıp karşılamadığını belirleme gereksinimi duyar. İçeriğin doğruluğu ve gerçekliği hakkında karar vermesi gerekir. Bazı metinlerde metnin sanatsal açıdan ya da bilgi edinme aracı olarak kaliteli olup olmadığı belirlenmelidir.

İlgi duyma ise okurun belirli bir metni okumasının nedenini ifade eder. Bireylerin birçoğu metni bir amaç veya iş gereği okur. Bazıları ilgi duydukları ve okumadan keyif aldıkları için okur. Bazıları ise, öğretmenleri, işverenleri ya da yöneticileri onları zorunlu kıldığı için okur. Kısacası insanlar, onları okumaya iten nedenler ve okumanın yaşamlarında ne derece önemli olduğuna göre farklılıklar gösterir.

OKUMA OKURYAZARLIĞI YETERLİK DÜZEYLERİ

PISA’da öğrencilerin değerlendirilebilmesi için bir ölçek oluşturulmuş ve alınan puanların anlamlı bir şekilde yorumlanabilmesi için, ölçek istatistikî olarak belirli düzeylere ayrılmıştır. Her bir düzeydeki görevlerin yapılabilmesi için gerekli bilgi ve beceriler ayrıntılı bir şekilde tanımlanmıştır.

2009 yılından önceki uygulamalarda 5 yeterlik düzeyi bulunmaktaydı. Ancak bazı ülkeler, OECD ortalamasının oldukça altında yer aldığı ve öğrencilerinin büyük bir oranı tanımlanan yeterlik düzeylerinin altında puan aldığı için 2009’da yeni düzeyler eklenmiştir. En alt düzeydeki yeterlikler için kullanılan 1. düzey, “1a düzeyi” olarak adlandırılmış, “1. düzeyin altı” diye tanımlanan öğrenciler için de “1b düzeyi” adlı yeni bir düzey eklenmiştir.

Ayrıca değerlendirmede kullanılan yeterlik düzeyleri, üst düzeyde başarı gösteren öğrencilere yönelik daha detaylı tanımlama yapmayı ve çok üst düzeyde başarı gösteren öğrencileri daha iyi belirlemeyi sağlayacak şekilde genişletilmiştir. En yüksek düzey olan 5. düzeye ek olarak “6. düzey” tanımlanmış ve bu düzeydeki yeterlikleri ölçmek için uygulamaya buna yönelik yeni maddeler eklenmiştir. Eklenen yeni düzeylerin dışında 2, 3, 4 ve 5. düzeylerdeki yeterlik tanımları, daha önceki uygulamalarla aynıdır.

6. Düzey (698,33 ve üstü)

5. Düzey (625,62-698,32)

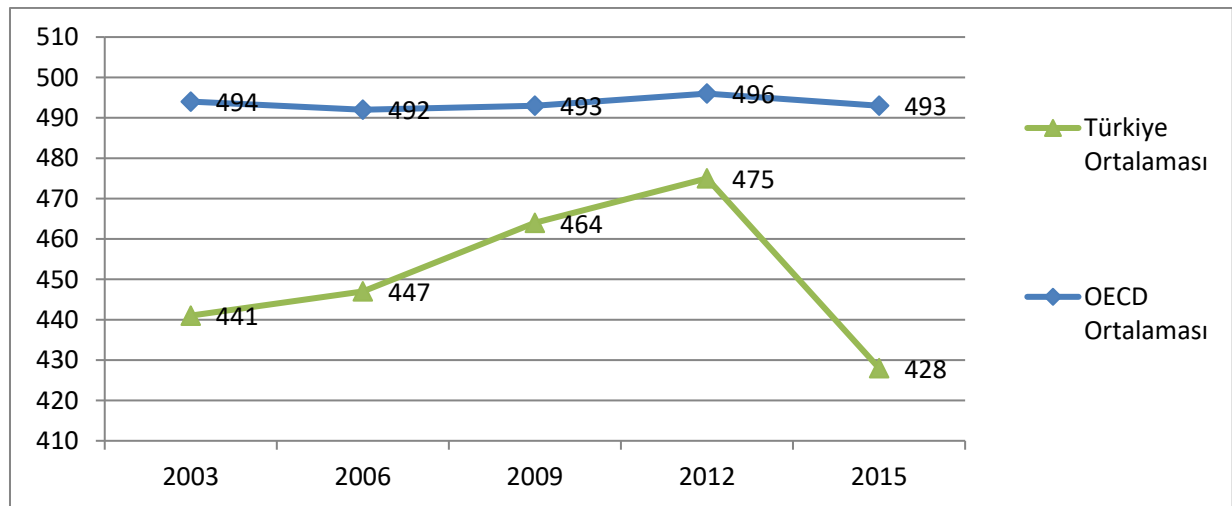
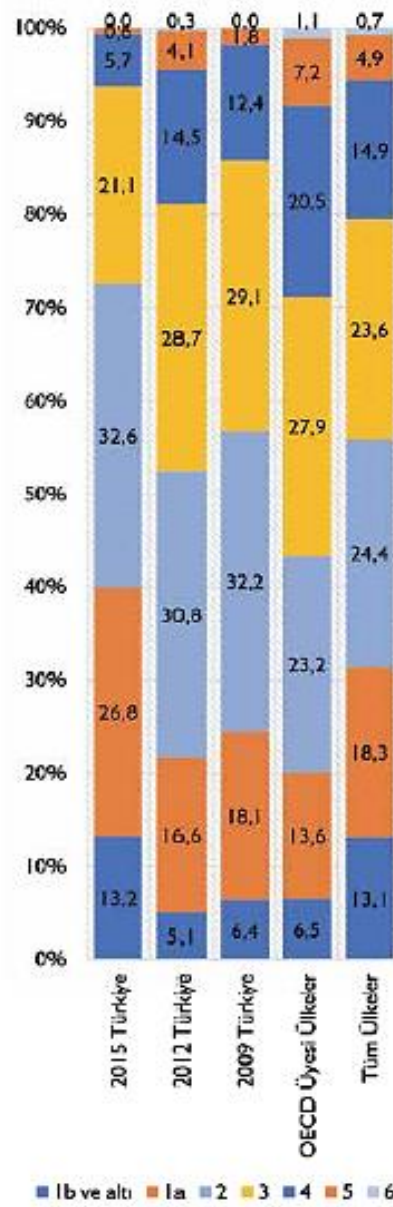
4. Düzey (552,90-625,61)

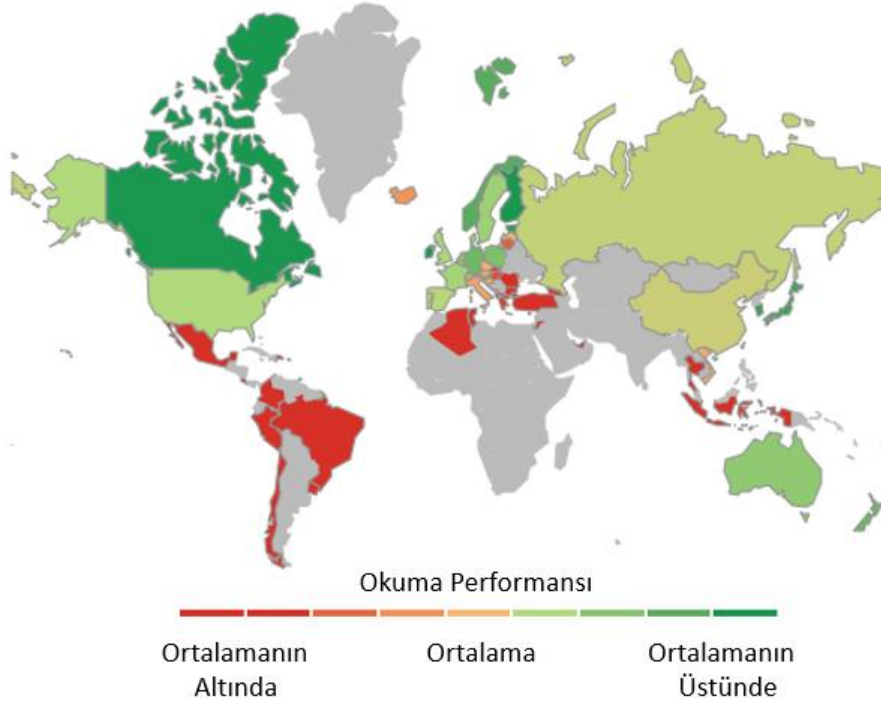
3. Düzey (480,19-552,89)

2. Düzey (407,48-480,18)

1a Düzeyi (334,76-407,47)

1b Düzeyi (262,40-334,75)





PISA 2018

3 Aralık 2019'da açıklanacak olan PISA 2018'de odak okuma okuryazarlığında olmuştur. Üç temel alan dışında ölçülen yenilikçi alan küresel yetkinliktir. Bunlar haricinde finansal okuryazarlık alanında isteğe bağlı değerlendirme yapılmıştır.

PISA 2021

2021 yılında 15 yaşındaki öğrencilerin değerlendirilmesi için hazırlıklar devam etmektedir. 36 OECD üyesi katılmakta ve OECD üyesi olmayan 50'den fazla ülkenin katılması beklenmektedir. Önceki döngülerde olduğu gibi öğrenciler okuma, matematik ve fen alanlarında test edilecektir. Bu kez odak matematik üzerinde olacak ve buna ek olarak öğrenciler yaratıcı düşünme alanında değerlendirilecektir.

PISA 2024

Planlaması başlayan PISA 2024 uygulamasında odak fen okuryazarlığında olacak ve öğrencilerin elektronik dünyada öğrenebilme yetenekleri de test edilecektir. Ek olarak, yabancı dillerdeki yetkinliklerin isteğe bağlı bir değerlendirmesi yapılacaktır.

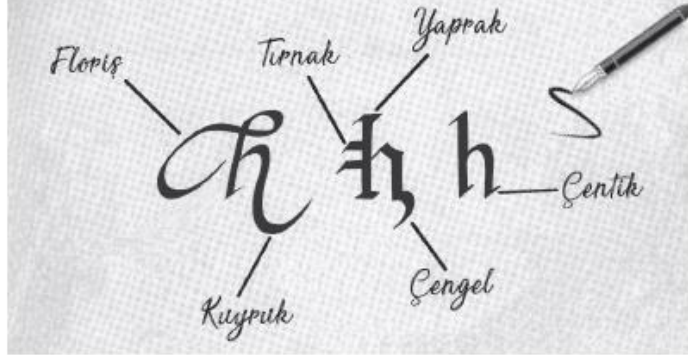
YENİ NESİL SORULAR

2019 yılında, ortaöğretime geçiş için uygulanan merkezî sınavda PISA mantığına benzer niteliklerde sorulara yer verilmeye başlanmıştır. Bunlar tam anlamıyla PISA mantığını yansıtmasa da ezbere dayalı olmayan; görsel yorumlama, çıkarımda bulunma, grafik okuma gibi sorulardır. Bunun bir farkındalık ve geçiş dönemi olduğu düşünülürse gelecekte PISA mantığına çok daha yakın, farklı okuryazarlık türlerine ve becerilere hitap eden sorularla karşılaşılacağı söylenebilir. Dolayısıyla öğrencilere bu becerileri ve okuryazarlık türlerini kazandıracak olan öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının çağa ayak uydurarak kendilerini geliştirmeleri, PISA mantığını kavrayıp bu tarz sorular hazırlayabilmeleri gerekmektedir.

2019 yılına ait LGS’de sorulmuş Türkçe sorularından örnekler:

Kaligrafi sanatı, yazıya ahenkli ve anlamlı şekiller verme sanatıdır ve içinde birçok tekniği barındırır. Sanatçılar eserlerinde bu teknikleri kullanarak kendi tasarımlarını oluşturabilir. Harfin yapısına ve kendi isteklerine göre çizgi tekniklerinin yönlerini değiştirebilir.

Görselde kaligrafi sanatında kullanılan bazı çizgi teknikleri verilmiştir.



Buna göre aşağıdaki sözcüklerden hangisi "kuyruk, çengel, çentik, tırnak" teknikleri kullanılarak yazılmıştır?

- A) *Tel* B) *Kum*
C) *Naz* D) *Lave*

Trafik kurallarına uymayan sürücülere belirli oranlarda ceza puanı verilir. Bir yıl içinde ceza puanı 100'e ulaşan sürücünün sürücü belgesine el konur.

Bazı kural ihlalleri ve ceza puanları şu şekildedir.

Kanun Maddesi	Trafik Kural İhlalinin Konusu	Ceza Puanı
44/b	Araç kullanırken sürücü belgesini yanında bulundurmamak	5
47/1-b	Kırmızı ışık kuralına uymamak	20
51/2-a	Hız sınırlarını %30'dan fazla aşmak	15
61/o	Taşıt yolu üzerinde engelli araçları için ayrılmış park yerlerinde park etmek	10
78/1-a	Emniyet kemeri bulundurmamak ve kullanmamak	15

Aynur, Meltem, Rıza ve Veysel'in bir yıl içinde aldıkları ceza puanlarıyla ilgili bilinenler şunlardır:

- Veysel iki ihlalden toplam 35 ceza puanı almıştır.
- Aynur, sadece 78/1-a kanun maddesine uymadığı için ceza puanı almıştır.
- Meltem, farklı iki kural ihlaliinde bulunmuştur.
- Rıza üç kez aynı kural ihlaliinde bulunmuştur.
- Meltem ile Aynur'un ceza puanları aynıdır.

Bu bilgilere göre aşağıdakilerden hangisine kesin olarak ulaşılır?

- A) Veysel'in kural ihlallerinden biri de 51/2-a kanun maddesine uymamasıdır.
B) Aynur ve Rıza aynı kural ihlaliinden dolayı ceza puanı almıştır.
C) Meltem'in kural ihlallerinden biri de 61/o kanun maddesine uymamasıdır.
D) Rıza'nın ceza puanı Veysel'inkinden fazladır.

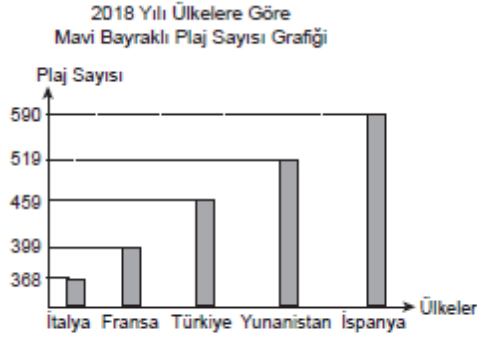
Bazen ilacımızı zamanında içmeyi unutuyor, bazen de içtiğimizi unutup aynı ilacı tekrar alıyoruz. Bu soruna çözüm amaçlı bir akıllı ilaç kapağı tasarlanmıştır. Bu kapak telefona indirilen bir uygulamayla çalışıyor. Bu uygulamaya ilacın adı ve dozajı giriliyor. Kullanmanız gereken zamanda ilacın kapağını açmadığınızda telefonunuza "İlacını acilen al.", aynı ilacı içtiğinizi unutup ikinci kez almaya kalktığınızda telefonunuza "Onu zaten almıştın." uyarı mesajı geliyor. Akıllı ilaç kapağını zamanında açtığınızda ise "Teşekkür ederim." mesajı geliyor.

Kıvanç Bey sabah alması gereken ilacını "V", öğle vakti alması gereken ilacını "Y", akşam alması gereken ilacını da "Z" şeklinde uygulamaya kaydediyor. Kıvanç Bey'in telefonuna gelen mesajlar aşağıdaki tabloda gösterilmiştir.

	Sabah	Öğle	Akşam
Pazartesi	İlacını acilen al.	Onu zaten almıştın.	Onu zaten almıştın.
Salı	Teşekkür ederim.	Teşekkür ederim.	Teşekkür ederim.
Çarşamba	Onu zaten almıştın.	Teşekkür ederim.	Teşekkür ederim.
Perşembe	Onu zaten almıştın.	İlacını acilen al.	Teşekkür ederim.
Cuma	Teşekkür ederim.	Teşekkür ederim.	Teşekkür ederim.

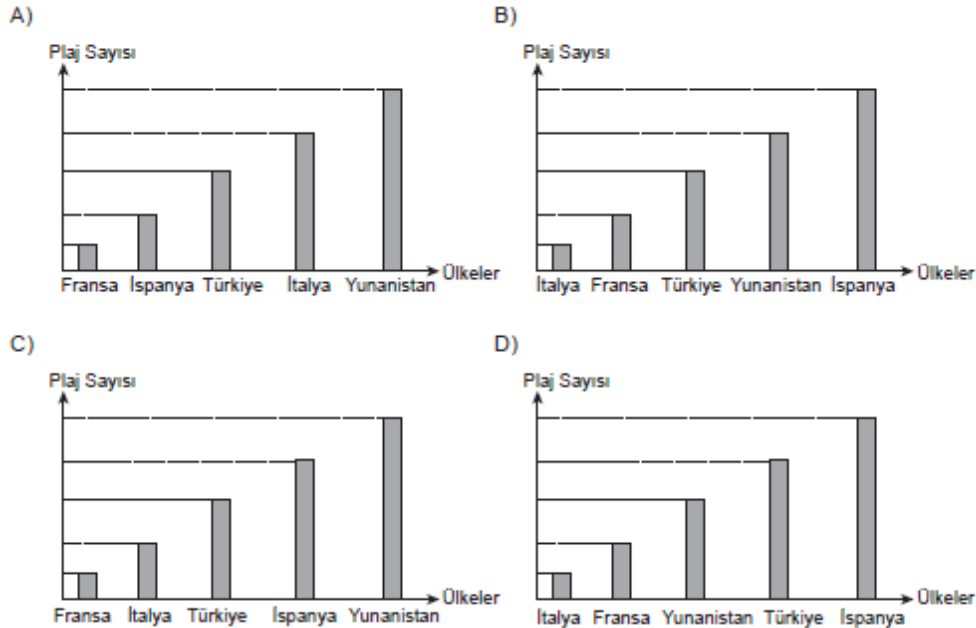
Bu bilgilere göre Kıvanç Bey'in ilaç kullanımıyla ilgili aşağıdakilerden hangisi söylenemez?

- A) Uygulamanın uyarıları, en çok pazartesi günü işine yaramıştır.
 B) Çarşamba günü "V" ilacını içtiğini unutmuştur.
 C) Perşembe günü "Y" ilacını içmeyi uygulama sayesinde hatırlamıştır.
 D) Uygulamanın uyarılarına en çok "Z" ilacı için ihtiyaç duymuştur.



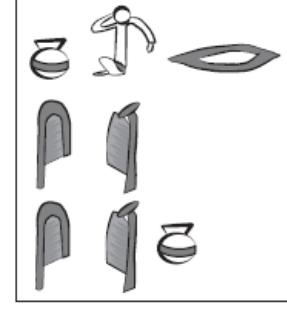
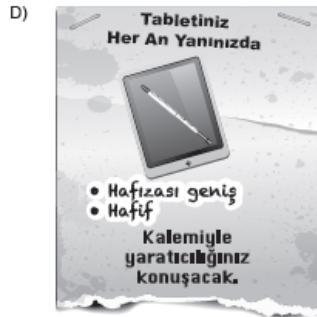
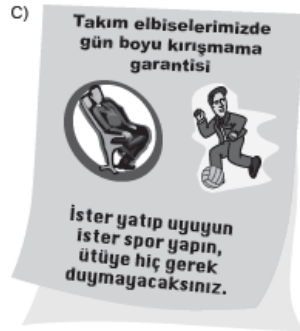
- Türkiye 2018'de sıralamadaki yerini korumuştur.
- 2018'de Fransa, İtalya'yı geçerek son sıradan kurtulmuştur.
- Yunanistan 2018'de liderliğini kaybetmiştir.
- İspanya 2018'de Yunanistan'ı geçerek bir sıra yükselmiştir.

Bu bilgilere göre 2017 yılına ait "Ülkelere Göre Mavi Bayraklı Plaj Sayısı"nı gösteren grafik aşağıdakilerden hangisi olabilir?



Miyop, gözün uzaktaki cisimleri net olarak göremediği bir göz hastalığıdır. Uzağı yani geleceği göremeyen şirketler de "pazarlama miyobu" olarak adlandırılmıştır. Pazarlama miyopluğunun nedeni şirketlerin pazara ve müşterilere eski usul yaklaşmaya devam etmeleridir. Bunun en açık belirtisi de reklamlarında, ürünün müşterilere fayda sağlayacak özelliklerini ön plana çıkarmamalarıdır.

Bu metne göre, aşağıdaki reklam afişlerinden hangisi "pazarlama miyopluğu" yaşayan bir firmaya ait olabilir?



Bilim insanları, tarihî mağaralardan birinin duvarında yukarıdaki şekilleri buluyorlar. Bu şekillerin bilinmeyen bir yazı sistemi olduğu karar veriyorlar. Bu yazı sisteminde her şekil bir sözcük olduğu ve sözcüklerin soldan sağ dizildiği sonucuna varıyorlar.

Bu bilgilere göre aşağıdaki şiirlerden hangisi mağara duvarında bulunan sembolle düzenine uygun yazılmıştır?

- A) Bu bir türkü
Toprak çanaklarda
Güneşi içenlerin türküsü
- B) Görmek koklamak hissetmek
Alabildiğine koşmak
Alabildiğine koşmak gökyüzüne
- C) Kuşlar kanat çırpıyor
Süzülüyor gökyüzünde
Gökyüzünde süzülüyor kuşlar
- D) Sözlerin özlem kokulu
Beni yüreklendirir
Beni yüreklendirir sözlerin

OKUMA OKURYAZARLIĞI DEĞERLENDİRME ÇERÇEVESİ

Metin	Okuyucunun Metne Yaklaşımı	Metnin Kullanım Amaçları (Bağlam)
Öğrenciler ne tür metin okumalıdır?	Okuyucunun metni okuma amacı nedir ve metne yaklaşımı nedir?	Yazarın bakış açısına göre metin ne amaçla yazılmış?
Metnin Sunumu Metin ne şekilde yazılmıştır? (Yazılı, Elektronik)	Bilgiye Ulaşma ve Bilgiyi Hatırlama: Bilgiyi metnin içinden bulma ve seçme	Kişisel: Kendi ilgisini karşılamak için
Metnin Sınırlılığı Okuyucu elektronik metni değiştirebilir mi? (Tek Yazarlı, Mesaj Odaklı)	Bilgileri Bir Araya Getirme ve Yorumlama: Problem çözme ve neden-sonuç ilişkilerini bütünüyle kavrayıp metindeki bilgileri, duygu ve düşünceleri yorumlama	Kamusal: Daha geniş bir kesime hitap eden
Metin Formatı Metin nasıl sunulmaktadır? (Sürekli, Süreksiz, Karma, Çoklu)	Kendi Düşüncelerini Yansıtma ve Değerlendirme: Metinden bağımsız kalarak, metni kişisel deneyimlerle ilişkilendirme	Eğitsel: Yönergelerde kullanılan
Metnin Türü Metnin edebi yapısı nedir? (Betimleme, Hikâye Etme, Açıklama, Tartışma, Yönerge, Etkileşimsel)		Mesleki: İş dünyasıyla ilgili

METNİN SUNUMU

Basılı metinler: Genellikle broşür, dergi ve kitap gibi formlarda kâğıt üzerinde görülmektedir.

Elektronik metinler: Metinlerin elektronik cihazlarda sunulması olarak tanımlanabilir. Bilgisayar tabanlı değerlendirmeler ilk olarak PISA 2006’da fen okuryazarlığı alanında yapılmaya başlanmıştır. 2009 yılından itibaren okuma alanında da tercihe bağlı olarak bilgisayar tabanlı değerlendirme yapılmıştır. 2015 PISA, Türkiye’de bilgisayar tabanlı değerlendirme olarak uygulanırken, önceki PISA uygulamaları kâğıt-kalem tabanlı değerlendirme olarak uygulanmıştır.

Elektronik metinler **sabit (durağan)** ve **dinamik** olarak ikiye ayrılmaktadır. 2015 yılında okuryazarlık değerlendirmesi için, bilgisayar ortamında sunulmasına rağmen yalnızca basılı belge kaynaklı metinler kullanılmıştır. Bunlar sabit metinler olarak adlandırılmıştır. Durağan metinler öğrencinin kaydırma çubukları, sekmeler gibi basit gezinme araçlarıyla doğrusal bir şekilde düzenlenmiş sayfalar arasında gezinmesini gerektirirken; dinamik metinler öğrencinin sayfalardaki bağlantı linklerini, menüleri, köprüleri, sayfadan sayfaya geçişleri ve takibi sağlayan işaretleri bilmeyi, kullanmayı hatta yönetmeyi içermektedir

PISA 2018 pilot uygulamasında kullanılan sabit yapıda bir soru örneği:

The screenshot shows the PISA 2018 pilot application interface. At the top, there is a blue header bar with the word 'PISA' on the left, a progress indicator (a row of five green squares, the first of which is white), a clock icon, a question mark icon, and navigation arrows. Below the header, the main content area has a light blue background. At the top of this area, there is a blue box with the text 'Chicken Forum' and 'Introduction' below it. Below this box, there is a line of text: 'Read the Introduction. Then click on the NEXT arrow.' In the center of the page, there is a large white rectangular box containing the following text:

You are visiting your relatives, who recently moved to a farm to raise chickens. You ask your aunt, "How did you learn how to raise chickens?"

She says, "We talked to a lot of people who raise chickens. And, there are lots of resources on the Internet. For example, there is a Chicken Health forum that I like to visit. It was very helpful to me recently when one of my hens hurt her leg. I'll show you the conversation I had."

Click on the NEXT arrow to read the forum.

PISA 2018 pilot uygulamasında kullanılan dinamik yapıda bir soru örneği:

PISA

The Galapagos Islands
Introduction

Read the Introduction below. Then click on the NEXT arrow.

You are taking an online course in website design that focuses on informational websites. Part of the work in the course is to review the websites of other students and provide feedback based on the content and structure of the pages. Your current assignment is to review a website created by some classmates, Alejandro and Cristina. They are from Ecuador and have worked on a website about the Galapagos Islands. They have written a message to you about their website:

To the Reviewers:

For our project, we decided to design a website for a new organization: the Galapagos Conservation Society. The members of the society are scientists and citizens of Ecuador who are worried about the future of the Galapagos ecosystem. We have not finished all the pages, but we appreciate your review and any feedback you can give us on the pages we have created so far. We would like you to answer some questions to make sure that the pages have enough content.

You decide to review all the pages of the website.

Click on the NEXT arrow to read the first source.

PISA

The Galapagos Islands

Alejandro and Cristina sent several questions to you. You may click on the tab of any page to answer the questions.

Click Next to see the first question

THE GALAPAGOS ISLANDS – A NATURAL TREASURE

About **Animals** **Conservation** **Volunteer**

Located 1000 kilometres west of the South American coast lie the Galapagos Islands - one of the most fascinating places in the world.

There are currently 95 indigenous species of animals that exist solely on the various islands of the archipelago. Many people travel to the Galapagos Islands to observe these special animals in their natural habitat. The islands are often referred to as a "living laboratory" because they offer scientists great research potential. Being near the equator, the islands receive ample sunshine, while the strong ocean currents provide cool breezes. Many plants and animals thrive in this environment. Tourists and scientists alike are fascinated by the animals who seem just as curious about humans as we are about them. Galapagos animals evolved for centuries without human interference or predation and consequently, when approached by humans, they don't show fear like most animals throughout the world. They often wander up to visitors! This behavior creates amazing photo opportunities, but it has made the animals very vulnerable.

Over the years, the ecosystem surrounding the Galapagos Islands has been threatened due to human activity on the islands. Damage to the ecosystem has had negative consequences on populations of many of the Galapagos animals. Thankfully, with the work of committed researchers, the ecosystem is slowly recovering.

The Galapagos Islands

PISA

?

◀

▶

The Galapagos Islands

Alejandro and Cristina sent several questions to you. You may click on the tab of any page to answer the questions.

Click Next to see the first question

THE GALAPAGOS ISLANDS – A NATURAL TREASURE

About
Animals
Conservation
Volunteer

Learn interesting animal facts about the endemic species of the Galapagos Islands! More animals coming soon!



Name: Galapagos Tortoise
Status: Vulnerable
Giant tortoises can live to be over 100 years old and weigh more than 230 kilos. They eat a variety of plants and can survive an entire year without any food or water.



Name: Marine Iguana
Status: Vulnerable
A marine iguana's diet mostly consists of algae found in the ocean. They spend so much time in the ocean that salt water builds up in their bodies. Marine iguanas remove it by sneezing and expelling it out their nostrils.



Name: Flightless Cormorant
Status: Vulnerable
Flightless Cormorants cannot fly, but they are excellent swimmers. They can dive for food for more than 3 minutes under water and up to 100 meters away from shore. There are less than 2000 of them left on the Galapagos Islands, their only home.

PISA

?

◀

▶

The Galapagos Islands

Alejandro and Cristina sent several questions to you. You may click on the tab of any page to answer the questions.

Click Next to see the first question

THE GALAPAGOS ISLANDS – A NATURAL TREASURE

About
Animals
Conservation
Volunteer

There are many interesting examples of conservation programs taking place on the Galapagos Islands. Check back regularly to read about new success stories as we update our page!

A Conservation Program for Tortoises
By 1965, the giant tortoise population had severely declined and several tortoise species had become extinct. Humans who visited and settled the islands had introduced invasive species such as rats that preyed on tortoise eggs and young tortoises. It had become impossible for tortoises to reach maturity in the wild. In response, conservationists launched a breeding program to save the rest of the tortoises from extinction. They began by capturing adult tortoises and transporting them to a facility where they could lay their eggs safely away from rats and other predators. Once the young tortoises were large enough to defend themselves, they were released back to their native island. Numbers were painted on their shells so they can be monitored as they aged in their natural environment. This type of conservation has been critical for maintaining and improving current tortoise populations, but until the giant tortoises can reproduce without the help of humans, they are considered extinct in the wild.

Pinzón Island – A Success Story
Conservationists realized a second approach was necessary to fully restore a breeding population of giant tortoises on Pinzón Island. A massive population of invasive black rats made it impossible for tortoises to reach maturity on the island. The only way forward was to eradicate the rats. Otherwise, no tortoises would be able to safely hatch and survive their most vulnerable years in their native home.

A large-scale rat eradication program was launched in 2012 on the island. Helicopters dropped over 20 tonnes of poison. The poison was designed to be attractive to rats, but not to the native species that also live there. Soon after, Pinzón Island was declared rat-free. Additional proof of the program's success was discovered in December, 2014. A team of scientists found young tortoise hatchlings on the island that had been born in the wild! This is an encouraging finding that suggests the native tortoise population on Pinzón Island may be able to sustain itself naturally after so many years.

METNİN SINIRLILIĞI

Sınırlılık sadece elektronik metinler için geçerlidir. Elektronik metinleri sınırlılık bakımından sınıflandırmada **tek yazarlı** ve **mesaj odaklı** olmak üzere iki yaygın sınıflandırma bulunmaktadır. Bu sınıflandırmalar arasındaki fark okuyucunun sitenin içeriğini etkileme imkânına sahip olup olmadığına dayanmaktadır.

METİN FORMATI

Sürekli: Paragraflar hâlinde düzenlenmiş cümlelerden oluşur. Metnin bölümleri arasında sebep-sonuç ilişkileri bulunur. Sürekli metinler formatına örnek olabilecek basılı metinlere makaleler, romanlar, kısa hikâyeler, incelemeler ve mektuplar gösterilebilir. Elektronik formattaki sürekli metinler ise incelemeler, bloglar ve yazılı raporlardır.

Sürekli formattaki PISA metinlerinden örnekler incelenmiştir. (Cimri ve Altını, Çikolata, Diş Fırçalama)

Süreksiz: Süreksiz metinler bir dizi listeden oluşur. Tablolar, grafikler, şemalar, metro veya otobüs duraklarının haritaları, ders programları, kataloglar, endeksler ve formlar süreksiz metinlere örnek gösterilebilir. Bunlar basılı ve elektronik formatta olabilir.

Süreksiz formattaki PISA metinlerinden örnekler incelenmiştir. (Yüksek Binalar, Süpermarket Duyurusu, Kütüphane Yerleşim Planı)

Karma: Sürekli ve süreksiz formattaki metinlerin bir arada verildiği metinlerdir. Örneğin bir paragraf ve grafiğin bir arada verildiği metinler karma metinlerdir.

Karma formattaki PISA metinlerinden bir örnek incelenmiştir. (Afrika Yürüyüşü)

Çoklu: Birden fazla farklı metnin bir araya getirildiği metinlerdir. Metinler arasındaki ilişki çok net olmayabilir, birbirlerini tamamlayabilir ya da birbirlerine zıt düşebilir. Çoklu metinler sürekli ve süreksiz metin formatlarından sadece birini ya da her ikisini de içerebilir. Farklı şirketlerle ilgili linklerin bulunduğu bir web sayfası ya da bir forum sayfasında bulunan iletiler çoklu yapıdaki metinlere örnek olarak verilebilir.

Çoklu formattaki PISA metinlerinden örnekler incelenmiştir. (Uzaktan Çalışma, Öğrenci Görüşleri)

METİN TÜRÜ

Betimleme: Bu metinler bir nesnenin özelliklerini anlatır ve genellikle “ne” sorusuna yanıt verir. Betimlemeye örnek olarak bir gezi yazısındaki veya günlükteki bir yerin tanımı, bir katalog, bir coğrafya haritası ve bir kullanma kılavuzundaki özelliğin, işlevin veya işlemin tanımı verilebilir. Günlüklerdeki izlenimsel betimlemelerde bilgi ilişkiler, nitelikler ve farklı yönlerle ilgili öznel bir bakış açısıyla sunulmaktadır. Teknik betimlemeler ise nesnel gözlemler ile edinilen bilgileri sunmaktadır.

Betimleme türündeki PISA metinlerinden örnekler incelenmiştir. (Afrika Yürüyüşü, Kütüphane Yerleşim Planı)

Hikâye Etme: Bu metinler nesnelerin belli bir zaman aralığındaki dönüşüm bilgilerine gönderimde bulunur. Belirli bir durumda başlayan olaylar ya da nesneler zaman ilerledikçe değişime uğrar. Karakterlerin neden öyle davrandığı izlenir ve anlaşılmaya çalışılır. Çoğunlukla “ne zaman?” sorusuna yanıt verir. Hikâye etmeye örnek olarak romanlar, kısa hikâyeler, oyunlar, biyografiler, karikatürler ve gazete haberleri verilebilir.

Hikâye etme türündeki PISA metinlerinden bir örnek incelenmiştir. (Cimri ve Altını)

Açıklama: Açıklama metinleri bilgileri zihinsel yapılar ya da birleşik kavramlar şeklinde sunar ve genelde “nasıl” sorusunun cevabını verir. Tanımlar, terimler ve isimlerin, zihinsel kavramlarla arasındaki ilişkiyi açıklar. Tutanaklar, sunum ve toplantı kayıtları, akademik denemeler, hafıza modelini gösteren şekiller, nüfus eğilim grafikleri, kavram haritaları ve internet tabanlı ansiklopediler açıklama türünün örneklerindendir. Özetler de metinleri olduğundan daha kısa bir şekilde anlatmak için kullanılan bir açıklama türüdür.

Açıklama türündeki PISA metinlerinden örnekler incelenmiştir. (Diş Fırçalama, Yüksek Binalar)

Tartışma: Bu metinler kavramlar ya da önermeler arasındaki ilişkiyi açıklar ve çoğunlukla “neden?” sorusuna cevap verir. Bir poster ilanı, editöre yazılan mektup, elektronik ortamdaki bir forumda yer alan e-posta, kitap ya da filmin internet tabanlı incelemesi gibi ikna ve fikir yazıları tartışma türü örneklerindendir.

Tartışma türündeki PISA metinlerinden örnekler incelenmiştir. (Uzaktan Çalışma, Öğrenci Görüşleri)

Yönerge: Bu metinler bir işin “nasıl yapılacağı?”, hangi aşamalar kullanılarak gerçekleştirileceği ile ilgili yönlendirmeler içerir. Yönergeler bir görevi tamamlamak için gerekli davranışları açıklamaktadır. Örnek olarak yemek tarifi, ilk yardım aşamalarını gösteren şemalar, kullanma kılavuzları ve yazılımları kullanma yönergeleri verilebilir.

Yönerge türündeki PISA metinlerinden bir örnek incelenmiştir. (Süpermarket Duyurusu)

Etkileşimsel: Etkileşim yazılarının ayırt edici özelliği bilgiyi okurla etkileşim içinde sunmasıdır. Bu metinler bir toplantının düzenlenmesi, sosyal bir etkinliğe katılım gibi özel bir amacı yerine getirmeyi amaçlar. Davetiyeler, anketler ve mülakatlar, kişisel mektuplar, bir toplantıyı düzenlemek için yazılan mesajlar, e-posta haberleşmeleri etkileşim türüne örnek olarak verilebilir.

Etkileşimsel türdeki PISA metinlerinden bir örnek incelenmiştir. (Çikolata)

BAĞLAM

Kişisel: Bireyin ilgi alanlarına göre pratik, entelektüel ve kişisel çıkarlarını tatmin için tasarlanmış metinlerdir. Kişisel mektuplar, kurgusal hikâyeler, biyografiler ve bireyin merakını gidermesi için okunan bilgilendirici metinler, kişisel metinlere örnek olarak verilebilir. Bu kategori aynı zamanda diğer insanlarla kişisel bağlantıları korumak ve geliştirmek için tasarlanmış metinleri içermektedir.

Kişisel bağlamdaki PISA metinlerinden örnekler incelenmiştir. (Cimri ve Altını, Afrika Yürüyüşü)

Kamusal: Toplumu bir bütün olarak ilgilendiren etkinlik ve uğraşlarla ilgili metinleri kapsar. Kamuya ait resmi belgeler, tartışma biçimindeki blog yazıları, haber sitelerindeki kamuya ait yazılar ve makaleler kamusal metinlere örnek olarak verilebilir.

Kamusal bağlamdaki PISA metinlerinden örnekler incelenmiştir. (Süpermarket Duyurusu, Çikolata, Kütüphane Yerleşim Planı)

Eğitsel: Eğitsel metinler bir konu hakkında bilgilendirme amacına yöneliktir. Okurdan beklenen “öğrenmek için okuma” yapmasıdır. Eğitimle ilgili metinlerin içeriği özel olarak hazırlanır. Basılı ders kitapları ve interaktif eğitim programları bu türe örnek olarak verilebilir.

Eğitsel bağlamdaki PISA metinlerinden örnekler incelenmiştir. (Yüksek Binalar, Diş Fırçalama, Öğrenci Görüşleri)

Mesleki: Mesleki metinler bireyin iş yaşamını kolaylaştırıcı ve destekleyici unsurları içinde barındıran metinlerdir. Bu tür metinler, reklam sayfalarından veya internetten bir iş ararken işle ilgili yönlendirmeleri takip ederken ya da iş yerindeki kuralları öğrenirken okura yardımcı olabilir.

Mesleki bağlamdaki PISA metinlerinden bir örnek incelenmiştir. (Uzaktan Çalışma)

ÖDEV: *Bir sonraki derse kadar farklı tür ve bağlamlarda sürekli, süreksiz, karma ve çoklu metin örnekleri hazırlanacak.*

2. HAFTA

1. Ders

Madde Tipleri

Basit Çoktan Seçmeli

Karmaşık Çoktan Seçmeli

Kapalı Uçlu

Açık Uçlu

Kısa Cevaplı

Bilişsel Süreçler

Bilgiye Ulaşma ve Bilgiyi Hatırlama (Bilgiyi Bulma)

Bilgileri Bir Araya Getirme ve Yorumlama (Anlama)

Kendi Düşüncelerini Yansıtma ve Değerlendirme (Değerlendirme ve Yansıtma)

2. Ders

PISA Sorularından Örnekler

MADDE TİPLERİ

Basit Çoktan Seçmeli: Çoktan seçmeli maddeler soru kökü ve bunu izleyen bir seri olası cevaplardan oluşur. Bu çeşit bir soruyu cevaplandıracak öğrenci, verilen açıklama ve soru köküne göre en uygun veya doğru cevabı seçer. Bilgiyi hatırlama düzeyinin yanı sıra daha karmaşık olan düzeylere kadar, hedef davranışların ölçülmesinde oldukça büyük bir beceriye sahiptir. Çoktan seçmeli test soruları hazırlanırken soruların sınav kapsamına uygun olmasına dikkat edilmelidir. Kıyıda köşede kalmış bilgilerden ve cevabı kişiye göre değişen sorulardan kaçınılmalıdır. Öğrencinin sorunun cevabını başka bir soruda bulması engellenmelidir. Olumsuz ifadelerden kaçınılmalıdır. Tek bir doğru seçenek olmalıdır. Seçeneklerin mantıksal veya sayısal sıralanmasına dikkat edilmelidir. Seçeneklerin uzunlukları eşit olmalıdır. Seçeneklerde “hiçbiri”, “hepsi” ifadeleri kullanılmamalıdır. Doğru cevaba ipucu verilmemelidir.

Basit çoktan seçmeli PISA sorularından örnekler incelenmiştir. (Yüksek Binalar R419Q04, Çikolata R112Q01)

Karmaşık Çoktan Seçmeli: Verilen bir dizi önermenin her biri için doğru/yanlış, evet/hayır, katılıyorum/katılmıyorum gibi seçeneklerden biri işaretlenir. Birden fazla seçeneğin işaretlendiği sorular da bu kategoridedir.

Karmaşık çoktan seçmeli PISA sorularından örnekler incelenmiştir. (Yüksek Binalar R419Q09, Öğrenci Görüşleri R120Q07)

Kapalı Uçlu: Kısa sözel ya da sayısal cevap verilir. Doğru cevap açık ve kesindir.

Kapalı uçlu PISA sorularından örnekler incelenmiştir. (Yüksek Binalar R419Q01 – 0 1 9, Cimri ve Altını R433Q01 – 019)

Açık Uçlu: Öğrencilerin kendi yanıtlarını oluşturmalarının istendiği maddelerdir. Bu tür maddeler, öğrencilerin farklı yanıtlar vermelerine ve soruları kendi bakış açılarıyla yanıtlamalarına imkân tanımaktadır. Sınavlarda açık uçlu sorular öğrencilerin yaratıcı düşüncelerini, yazılı anlatım becerisini, ilgi ve tutumunu daha ayrıntılı ölçmektedir.

Açık uçlu PISA sorularından örnekler incelenmiştir. (Yüksek Binalar R419Q05 – 0 1 2 9, Cimri ve Altını R433Q05, Çikolata R112Q03)

Kısa Cevaplı: Kısa sözel ya da sayısal cevap verilir. Birden fazla doğru cevap olabilir. Öğrencilerin bir konuya ilişkin salt bilgi basamağındaki bilgilerini ölçmek amacıyla kullanılır. Öğrencilere “Kim?”, “Ne?”, “Ne zaman?” “Neler?” gibi sorular bu amaçla sorularak cevaplar istenebilir. Sorunun ifadesi belirsiz olmamalıdır. Sınavdaki sorular başka sorulara ipucu olmamalıdır. Bir sorunun ifadesinde, sorunun cevabının bulunmasında işe yarayacak ipuçları verilmemelidir.

Kısa cevaplı PISA sorularından örnekler incelenmiştir. (Cimri ve Altını R433Q07, Kütüphane Yerleşim Planı R091Q05- 0 1 9)

BİLİŞSEL SÜREÇLER

Bilgiye Ulaşma ve Bilgiyi Hatırlama (Bilgiyi Bulma)
İstenen bilgiyi metnin içinden bulma ve seçme

Bilgileri Bir Araya Getirme ve Yorumlama (Anlama)
Metindeki ilişkileri bütününü kavrayıp bilgileri, duygu ve düşünceleri yorumlama

Kendi Düşüncelerini Yansıtma ve Değerlendirme (Değerlendirme ve Yansıtma)
Metni kişisel deneyimlerle ilişkilendirme, metne ilişkin bir yargıya varma

Bilgiye Ulaşma ve Bilgiyi Hatırlama (Bilgiyi Bulma): Hatırlama, gerekli bilgiyi bellekte bulma sürecine; ulaşma ise bilginin metinde bulunduğu yere erişme sürecine işaret eder. Bazı metinlerde bilginin bulunduğu yer açıkken bazı metinlerde okurun çaba harcaması gerekir. Bazen soruda istenen bilginin eş anlamlısı ya da yakın anlamlısı doğrudan metinde yer alır.

Bilgiye ulaşma ve bilgiyi hatırlama sürecine yönelik PISA sorularından örnekler incelenmiştir. (Yüksek Binalar R419Q01 – 0 1 9; Cimri ve Altını R433Q07; Kütüphane Yerleşim Planı R091Q05- 0 1 9, R091Q07A; Dış Fırçalama R403Q02, R403Q03 – 019)

Bilgileri Bir Araya Getirme ve Yorumlama (Anlama): Bilgileri bir araya getirme ve yorumlama, metinden anlam üretmek için gerekli işlemleri ifade eder. Bir araya getirme, istenen bilgiye ulaşmak için metindeki bilgiler arasında bağlantı kurmayı; yorumlama ise metinde söylenenler aracılığıyla söylenmeyenlere erişmeyi anlatır. Yorumlama süreciyle okur metne yönelik daha geniş ve derin bir anlama noktasına gider. Bu süreç benzerlik ve farklılıkları görmeyi, karşılaştırmayı, sınıflandırmayı, örneklemeyi, neden-sonuç ve parça-bütün ilişkilerini anlamayı içerir. İlişkilendirilmesi gereken parçalar bir arada ya da farklı paragraflarda, hatta farklı metinlerde olabilir. Metnin konusunu ve ana fikrini belirleme, açık olmayan bir ilişkiyi fark etme, bir cümle veya bir deyimden çıkarım yapma bu sürece dâhildir.

Bilgileri bir araya getirme ve yorumlama sürecine yönelik PISA sorularından örnekler incelenmiştir. (Yüksek Binalar R419Q04; Cimri ve Altını R433Q01 – 019, R433Q05; Öğrenci Görüşleri R120Q01, R120Q01; Dış Fırçalama R403Q01)

Kendi Düşüncelerini Yansıtma ve Değerlendirme (Değerlendirme ve Yansıtma):

Değerlendirme sürecinde okur, metne ilişkin bir yargıya (metindeki bilgilerin geçerli, güncel, tarafsız, doğru olup olmadığı vb.) varırken yansıtma da kişisel bilgi ve deneyimlerini metinle ilişkilendirir. Bu süreç metne bağlı kalmaksızın önceki bilgilerinden yararlanmayı, metindeki bilgilerle metin dışındaki bilgileri (başka kaynaklardaki bilgiler, günlük hayatta edinilen bilgiler vb.) ilişkilendirmeyi, metinden bağımsız ve nesnel bir şekilde düşünmeyi, metinle ilgili eleştirel değerlendirmeler yapmayı, yazarın amacını ve bakış açısını fark etmeyi, kişisel deneyim ve tutumlardan hareket ederek metnin bir özelliğini açıklamayı içerir. Okurlar kendi sözcükleriyle metinle ilgili düşüncelerini aktarabilmelidir.

Kendi düşüncelerini yansıtma ve değerlendirme sürecine yönelik PISA sorularından örnekler incelenmiştir. (Çikolata R112Q01, R112Q03; Yüksek Binalar R419Q05 – 0 1 2 9, R419Q09; Uzaktan Çalışma R458Q07; Süpermarket Duyurusu R401Q05 – 0 1 9; Kütüphane Yerleşim Planı R091Q07A, R091Q07B- 0 1 2 9; Öğrenci Görüşleri R120Q06 - 0 1 9, R120Q07; Dış Fırçalama R403Q04)

PISA soruları (Süpermarket Duyurusu R401Q02, R401Q03 – 0 1 9, R401Q04, R401Q05 – 0 1 9; Afrika Yürüyüşü R459Q02 – 0 1 9, R459Q07, R459Q08 – 0 1 9, R459Q09; Uzaktan Çalışma R458Q01, R458Q07) format, tür, bağlam, madde tipi ve bilişsel süreç bakımından incelenmiştir.

ÖDEV: Bir sonraki derse kadar derste işlenen 9 adet PISA metnine yönelik, farklı bilişsel süreçlere hitap eden sorular hazırlanacak.

3. Hafta

1. Ders

Okuma Okuryazarlığı Yeterlik Düzeyleri

1b Düzeyi

1a Düzeyi

2. Düzey

3. Düzey

4. Düzey

5. Düzey

6. Düzey

2. Ders

PISA Sorularından Örnekler

“Motosiklet” Adlı PISA Sorusunun İncelenmesi ve Bu Metne Yönelik Yeni Soruların Hazırlanması

OKUMA OKURYAZARLIĞI YETERLİK DÜZEYLERİ

PISA’da öğrencilerin değerlendirilebilmesi için bir ölçek oluşturulmuş ve alınan puanların anlamlı bir şekilde yorumlanabilmesi için, ölçek istatistikî olarak belirli düzeylere ayrılmıştır. Her bir düzeydeki görevlerin yapılabilmesi için gerekli bilgi ve beceriler ayrıntılı bir şekilde tanımlanmıştır.

2009 yılından önceki uygulamalarda 5 yeterlik düzeyi bulunmaktaydı. Ancak bazı ülkeler, OECD ortalamasının oldukça altında yer aldığı ve öğrencilerinin büyük bir oranı tanımlanan yeterlik düzeylerinin altında puan aldığı için 2009’da yeni düzeyler eklenmiştir. En alt düzeydeki yeterlikler için kullanılan 1. düzey, “1a düzeyi” olarak adlandırılmış, “1. düzeyin altı” diye tanımlanan öğrenciler için de “1b düzeyi” adlı yeni bir düzey eklenmiştir.

Ayrıca değerlendirmede kullanılan yeterlik düzeyleri, üst düzeyde başarı gösteren öğrencilere yönelik daha detaylı tanımlama yapmayı ve çok üst düzeyde başarı gösteren öğrencileri daha iyi belirlemeyi sağlayacak şekilde genişletilmiştir. En yüksek düzey olan 5. düzeye ek olarak “6. düzey” tanımlanmış ve bu düzeydeki yeterlikleri ölçmek için uygulamaya buna yönelik yeni maddeler eklenmiştir. Eklenen yeni düzeylerin dışında 2, 3, 4 ve 5. düzeylerdeki yeterlik tanımları, daha önceki uygulamalarla aynıdır.

1b Düzeyi (262,40-334,75):

- ~ Metinler hikâye ya da basit bir liste gibi öğrencinin aşına olduğu bir bağlam ya da konu hakkında yazılmıştır.
- ~ Metinler kısadır ve çok fazla bilgi içermez. İçerdiği bilgiler açıkça ifade edilmiştir.
- ~ Bu tür metinler genellikle okura bilginin tekrarlanması, resim ya da benzer sembollerin kullanılması gibi kanıtlar sunmaktadır.
- ~ Öğrenciden açıkça ifade edilmiş bir bilgiyi bulması ya da basit bir metinde yeri açıkça belirtilmiş ama kendisi doğrudan verilmemiş tek bir bilgiyi, sözlük anlamı karşılığı ya da eş anlamlısıyla eşleştirerek bulması istenir.
- ~ Öğrenciden istenen diğer bir görev de birbirine yakın bilgiler arasında basit bağlantıları kurmasıdır.

1b düzeyine yönelik PISA sorularından örnekler incelenmiştir. (Cimri ve Altını R433Q07, Süpermarket Duyurusu R401Q03 – 0 1 9)

1a Düzeyi (334,76-407,47):

- ~ Metinler öğrencinin aşına olduğu bir bağlam ya da konu hakkında yazılmıştır.
- ~ Metinler kısadır ve çok fazla bilgi içermez.
- ~ Bu düzeydeki öğrenciler, açıkça ifade edilen bir ya da daha fazla bağımsız bilgiyi metinde bulabilir.

- ~ Öğrenciler metindeki ilgili yerlere açık bir şekilde yönlendirilmektedir.
- ~ Anlaşılır bir şekilde verilmiş çok küçük bir bilgiyi içeren ve içinde yer alan sözel metnin kısa olduğu basit bir harita veya grafik gibi tek bir gösterim ile sunulan belirli bilgilere dikkatini verme.
- ~ Tek bir değerlendirme ölçütüne karşılık gelen, birbirinden bağımsız ve açık olmayan bir şekilde ifade edilmiş bilgiyi, sözlük anlamı karşılığı ya da eş anlamlısıyla eşleştirerek bulma.
- ~ Bulunması gereken bilgi metnin içinde belirgin bir şekilde verilmemiş olabilir ama metinde birbirine çok yakın bilgi ya çok az vardır ya da hiç yoktur.
- ~ Metnin ana fikrini, konusunu ve yazarın amacını anlayabilir. Bunun için fazladan verilen bilgileri, paragraf başlıklarını veya genel yazım biçimlerinden yararlanabilir.
- ~ Metindeki bir bilgi ile yaygın olarak bilinen günlük bilgi arasında basit ilişki kurabilir.

1a düzeyine yönelik PISA sorularından örnekler incelenmiştir. (Cimri ve Altını R433Q01 – 019, Afrika Yürüyüşü R459Q02 – 0 1 9)

2. Düzey (407,48-480,18):

- ~ Bu düzeydeki bir öğrenci bilginin açıkça verilmediği ve düşük düzeyde çıkarım yapmayı gerektiren durumlarda metnin sınırlı bir bölümünden anlam çıkarabilir.
- ~ Her biri için birden fazla değerlendirme ölçütüne gerek duyulabilecek, bir veya daha fazla bilgiyi bulabilir.
- ~ Birbirine yakın bilgilerin üstesinden gelebilir.
- ~ Metindeki ana düşüncüyü belirleyebilir.
- ~ Metindeki ilişkileri anlayabilir.
- ~ Metnin bir özelliğine dayanarak benzerlik ya da farklılıkları bulabilir.
- ~ Kişisel deneyim ya da tutumlarından yola çıkarak metnin dışındaki bilgilerle metnin içindeki bilgileri karşılaştırabilir, bu bilgiler arasında ilişki kurabilir.
- ~ Basit kategoriler oluşturabilir veya bu kategorilerden yararlanabilir.
- ~ Bilginin yerini belirlemek, bilgiyi yorumlamak veya değerlendirmek amacıyla, paragraf içerisinde yer alan mantıksal ve dilbilimsel bağlantıları kavrayabilir veya yazarın amacını anlamak amacıyla, metinler arasında veya bir metnin bölümleri arasındaki bilgiyi sentezleme.

- ~ Basit bir ağaç diyagramı veya tablo gibi bir görselin yapısını anlayabilir ve bir paragraf veya tablodaki iki bilgiyi birleştirir.

2. düzeye yönelik PISA sorularından örnekler incelenmiştir. (Çikolata R112Q01)

3.Düzey (480,19-552,89):

- ~ Bu düzeydeki metinlerde genellikle gerekli bilgi açık olarak verilmemiş olabilir, çok fazla bilgi olabilir ya da beklentilere ters düşen veya olumsuz bir şekilde belirtilen kavramlar gibi başka engeller olabilir.
- ~ Bu düzeydeki öğrenciler her biri için birden fazla değerlendirme ölçütüne gerek duyulabilecek bilgileri bulabilir, aralarındaki ilişkiyi tanıyabilir, karşılaştırma ve sınıflandırma yapabilir.
- ~ Ana fikri belirlemek, ilişkileri anlamak ve deyimlerin ya da kelimelerin anlamlarını yorumlamak için metindeki bilgileri bir araya getirebilir.
- ~ Öğrencilerin benzerlik ve farklılıkları bulabilmek ve sınıflandırabilmek için birçok özelliği dikkate almaları gerekmektedir.
- ~ Metin içi, metin dışı ve metinler arası ilişkiler kurabilir, karşılaştırmalar ve açıklamalar yapabilir ya da metnin bir özelliğini değerlendirebilir.
- ~ Yaygın fakat birbirine yakın bilgilerin üstesinden gelebilir.
- ~ Bilginin yerini belirlemek, bilgiyi yorumlamak veya değerlendirmek amacıyla, metin yapısının yazım biçimlerini kullanma ve cümleler ve paragraflar arasındaki sebep-sonuç ilişkileri gibi saklı veya açık mantıksal ilişkileri kavrama.
- ~ Bir gösterim biçimini, muhtemelen farklı bir formatta verilen, ikinci bir belge veya gösterim biçimi ışığında ele alma veya grafiksel, sözel ve sayısal bilgileri birleştirerek sonuçlar çıkarma.
- ~ Bilinen ve günlük yaşamda yeri olan bilgilerle ilişkisini ele alarak ya da daha az bilinen bilgiler üzerinde durarak metni ayrıntılarına kadar anlamış olduğunu gösterme.

3. düzeye yönelik PISA sorularından örnekler incelenmiştir. (Süpermarket Duyurusu R401Q05 – 0 1 9, Afrika Yürüyüşü R459Q09)

4. Düzey (552,90-625,61):

- ~ Metinler alışlagelmemiş, uzun, zor ya da karmaşık olabilir.
- ~ Metinlerde açık olmayan ya da birbirine çok yakın bilgiler bulunabilir.
- ~ Metinler olumsuz ifadeler, beklentiye ters düşen fikirler ve belirsizlikler içerebilir.
- ~ Bu düzeydeki öğrenciler metni bir bütün olarak ele alarak dildeki nüansları yorumlayabilir.

- ~ Kişisel bilgilerini kullanarak hipotez kurabilir ya da bir metni eleştirel bir şekilde değerlendirebilir.
- ~ Metnin bütününe dikkate alarak, belli bir bölümünü anlamak için metinden çıkarımlarda bulunabilir, sınıflandırmalar yapabilir.
- ~ İçer yerleşik bilgilerin yerini belirlemek, bu bilgileri yorumlamak ve değerlendirmek amacıyla, genellikle açık söylem belirticilerinin olmadığı durumlarda farklı paragraflar arasındaki dilbilimsel veya tematik bağlantıları kavrayabilir.
- ~ Her biri için, birden fazla değerlendirme ölçütüne gerek duyulabilecek, aşına olunmayan bir metnin içine yerleştirilmiş bilgileri bulma.
- ~ Bu düzeydeki öğrenciler metne yerleştirilmiş bilgileri belirleyebilir ve gerekli olan bilgilere karar vererek metni düzenleyebilir.

4. düzeye yönelik PISA sorularından örnekler incelenmiştir. (Cimri ve Altını R433Q05, Afrika Yürüyüşü R459Q08 – 0 1 9)

5. Düzey (625,62-698,32):

- ~ Bu düzeydeki öğrenciler, metnin içine yerleştirilmiş bilgileri belirleyebilir ve gerekli olan bilgilere karar vererek metni düzenleyebilir.
- ~ Aşına olmadıkları bağlamları ya da beklenilenin aksi düşünceleri içeren uzun ve zor bir metin hakkında metni derinlemesine anlayarak ve özel bilgilerden yola çıkarak hipotez kurabilir.
- ~ Bir alana özel bilgilere dikkat çekerek eleştirel bir değerlendirme yapabilir ve hipotez kurabilir.
- ~ Uzun ve detaylı bir biçimde sunulan çok sayıda bilginin farklı yapılarını tanımlayabilir (Bunu yaparken bazen metnin içinde veya dışında, beklenmedik bir yerde verilen bir bilgiye atıfta bulunma).
- ~ Metnin tamamını genel veya ayrıntılı olarak anladığını gösterebilir.
- ~ Üst düzey çıkarımda bulunarak, metnin içine serpiştirilmiş örnekler hakkında yorum yapabilir.
- ~ Metnin farklı bölümleri arasındaki ilişkiyi tanımlamak için sınıflandırmalar yapabilir.
- ~ Metin içinde ya da metin dışındaki fikirler arasında var olan ya da olası uyumsuzlukları eleştirel bir şekilde çözümleyebilir ve değerlendirebilir.
- ~ Metnin belirli bölümlerinin, saklı ana fikir veya anlam ile olan ilişkisinin farkına varmak amacıyla söylem yapısı belirgin olmayan veya açıkça ifade edilmeyen metinleri tartışabilir.
- ~ Bazıları metnin ana parçasının dışında da olabilen, içer yerleşik çeşitli bilgileri bulma ve bir araya getirebilir.

- ~ Birbirine çok yakın bilgilerin yer aldığı metinlerin üstesinden gelebilir.
- ~ Dildeki nüansları açıklayabilir.
- ~ Bazen söz konusu gösterimin dışındaki kaynaklara da gönderme yapabilecek biçimde hazırlanmış, uzun veya ayrıntılı olabilen bir gösterim veya ifadede verilen çok sayıda bilginin nasıl bir örüntü içinde sunulmuş olduğunu belirleyebilir.
- ~ Okuyucunun metnin söz konusu bölümünü tam olarak anlayabilmesi için aynı dokümanın dipnot gibi bölümlerine başvurması gerektiğini kendi kendine fark etmesi gerekebilir.

5. düzeye yönelik PISA sorularından örnekler incelenmiştir. (Öğrenci Görüşleri R120Q06 - 019)

6. Düzey (698,33 ve üstü):

- ~ Metinler alışlagelmemiş, uzun, zor ya da karmaşık olabilir.
- ~ Metinlerde açık olmayan ya da birbirine çok yakın bilgiler bulunabilir.
- ~ Metinler olumsuz ifadeler, beklentiye ters düşen fikirler ve belirsizlikler içerebilir.
- ~ Bu düzeydeki öğrenciler detaylı bir şekilde benzerlikleri ve farklılıkları bulabilir.
- ~ Birden fazla sayıda, ayrıntılı ve eksiksiz çıkarımda bulunabilir ve karşılaştırma yapabilir.
- ~ Metnin farklı bölümlerindeki birbirinden bağımsız çeşitli bilgi parçalarını doğru bir şekilde ve tam sırasıyla bir araya getirebilir (Bunu yaparken bazen dipnotlar, nitelendirici isimler ve diğer düzenleyici işaretler gibi belgenin temel görünümün dışında olan özelliklerden yararlanma).
- ~ Birden fazla metinden elde ettiği bilgileri bir araya getirebilir.
- ~ Metnin içerisinde açıkça ifade edilmemiş kavramlarla başa çıkabilir.
- ~ Belirgin bir şekilde birbirine çok yakın bilgilerin yer aldığı bir durumda, aşina olmadığı soyut kavramları yorumlayabilir.
- ~ Birçok kriteri ve görüşü göz önünde bulundurarak ve metnin ötesinde bir anlayış sergileyerek eleştirel bir değerlendirme ve üst düzey çıkarımlar yapabilir ya da hipotezlere ulaşabilir.
- ~ Metindeki önemsiz detayları fark edebilir ve analiz edebilir.
- ~ Yorum yapabilmek için soyut sınıflandırmalar yapabilir.
- ~ Metnin özelliklerini değerlendirerek okura uygunluğu açısından sınıflandırmalar yapabilir.

PISA soruları (Diş Fırçalama R403Q01, R403Q02, R403Q03 – 019, R403Q04; Yüksek Binalar R419Q01 – 019, R419Q04, R419Q05 – 0129, R419Q09; Süpermarket Duyurusu R401Q02, R401Q04, R401Q06 – 019; Kütüphane Yerleşim Planı R091Q05- 019, R091Q07A,

R091Q07B- 0 1 2 9; Afrika Yürüyüşü R459Q07; Öğrenci Görüşleri R120Q01, R120Q03, R120Q07; Uzaktan Çalışma R458Q01, R458Q07) format, tür, bağlam, madde tipi, bilişsel süreç ve yeterlik düzeyleri bakımından incelenmiştir.

“Motosiklet” adlı PISA sorusunu format, tür, bağlam, madde tipi, bilişsel süreç ve yeterlik düzeyleri bakımından inceleyiniz. Ardından bu metne yönelik farklı bilişsel süreçlere ve yeterlik düzeylerine yönelik sorular hazırlayınız.

ÖDEV: *“Motosiklet” adlı PISA metnine yönelik farklı bilişsel süreçlere ve yeterlik düzeylerine yönelik sorular hazırlanacak.*

4. Hafta

1. Ders

Öğretmen adaylarının “Motosiklet” adlı PISA Metnine Yönelik Ödev Olarak Hazırladığı Soruların Değerlendirilmesi

2. Ders

“Balon” ve “Bilim” Adlı PISA Sorularının İncelenmesi ve Bu Metinlere Yönelik Yeni Soruların Hazırlanması

ÖDEV: “Balon” ve “Bilim” adlı PISA metinlerine yönelik farklı bilişsel süreçlere ve yeterlik düzeylerine yönelik sorular hazırlanacak.

5. Hafta

1. Ders

Öğretmen adaylarının “Balon” ve “Bilim” adlı PISA Metinlerine Yönelik Ödev Olarak Hazırladığı Soruların Değerlendirilmesi

2. Ders

“Varış Yeri Buenos Aires” Adlı PISA Sorusunun İncelenmesi ve Bu Metne Yönelik Yeni Soruların Hazırlanması

ÖDEV: “Varış Yeri Buenos Aires” adlı PISA metnine yönelik farklı bilişsel süreçlere ve yeterlik düzeylerine yönelik sorular hazırlanacak.

6. Hafta

1. Ders

Öğretmen Adaylarının “Varış Yeri Buenos Aires” adlı PISA Metnine Yönelik Ödev Olarak Hazırladığı Soruların Değerlendirilmesi

2. Ders

Öğretmen Adaylarının “Varış Yeri Buenos Aires” adlı PISA Metnine Yönelik Ödev Olarak Hazırladığı Soruların Değerlendirilmesi

Ödev: Her öğretmen adayı kendisi için belirlenmiş format ve bağlama uygun birer metin hazırlayacak ve bu metne yönelik farklı bilişsel süreçlere ve yeterlik düzeylerine yönelik sorular hazırlanacak.

7. Hafta

1. Ders

Öğretmen Adaylarının Hazırladığı Metin ve Soruların Değerlendirilmesi

2. Ders

Öğretmen Adaylarının Hazırladığı Metin ve Soruların Değerlendirilmesi

ÖDEV: “Aslolan Oyundur” ve “Cep Telefonu Güvenliği” adlı PISA metinlerine yönelik farklı bilişsel süreçlere ve yeterlik düzeylerine yönelik sorular hazırlanacak.

Ek 7. Derslerde incelenen PISA soruları

CİMRİ VE ALTINI

BİR EZOP MASALI

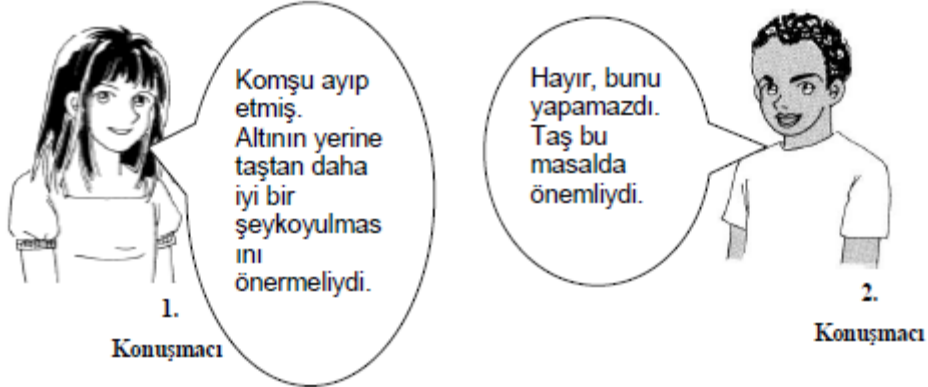
Cimri bir adam, bütün mal varlığını satıp bir külçe altın almış ve bu altını eski bir duvarın dibinde açtığı bir çukura gömmüş. Adam, her gün gidip altınına bakarmış. İşçilerinden biri, cimrinin bu yeri sık sık ziyaret ettiğini fark etmiş ve davranışlarını izlemeye karar vermiş. İşçi kısa bir süre sonra, gizli hazinenin sırrını keşfetmiş, burayı kazmış ve çıkan altını çalmış. Cimri, ertesi gün dönünce altının yerinde yeller estiğini görmüş, ağlayarak saçını başını yolmaya başlamış. Onu böyle perişan gören komşusu nedenini öğrenince şöyle demiş: "Üzme kendini bu kadar, git bir taş al, aynı çukura koy ve altının hâlâ orada olduğunu hayal et. Çünkü altın çukurda iken kullanmayı hiç düşünmediğine göre, altın nasıl olsa senin değildi. Taş da aynı işi görecektir."

Aşağıdaki soruları yanıtlamak için yukarıda yer alan "Cimri ve Altını" adlı masaldan yararlanınız.

1. Aşağıdaki cümleleri okuyunuz ve metinde yer alan olayların sırasına göre numaralandırınız. (R433Q01 – 019)

- ☐ Cimri, bütün parasını altına çevirmeye karar vermiş.
- ☐ Bir adam, cimrinin altınını çalmış.
- ☐ Cimri bir çukur kazmış ve altınını onun içine saklamış.
- ☐ Cimrinin komşusu ona, altının yerine bir taş koymasını söylemiş.

2. Aşağıda "Cimri ve Altını" masalını okuyan iki kişi arasında geçen konuşmanın bir bölümü yer almaktadır.



İkinci konuşmacı kendi görüşünü desteklemek için ne söyleyebilirdi? (R433Q05)

3. Cimri, bir külçe altını nasıl aldı? (R433Q07)

ÇİKOLATA

Arnold Jago

1996 yılında çikolataya harcadığımız paranın, hükümetimizin denizaşırı ülkelerde yoksullara yardım için harcadığı paraya neredeyse eşit olduğunu biliyor muydunuz?

Acaba, önceliklerimizle ilgili bir sorun mu var?

Bu konuda ne yapmayı düşünüyorsunuz?

Evet, siz.

Arnold Jago,

Mildura

Kaynak: *The Age* 1 Nisan 1997, Salı sayfada yer alan mektup, 1997 yılında bir Avustralya gazetesinde yayımlanmıştır.

Aşağıdaki soruları yanıtlamak için bu mektuptan yararlanınız.

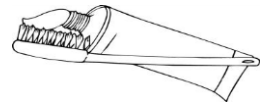
1. Arnold Jago'nun, bu mektubu yazmaktaki amacı aşağıdaki duygulardan hangisini uyandırmaktır? (R112Q01)

- A) suçluluk
- B) keyif
- C) korku
- D) memnuniyet

2. Sizce, Arnold Jago, mektubunun ne tür bir tepkiye ya da eyleme neden olmasını istemektedir? (R112Q03)

DIŞ FIRÇALAMA

Dişlerimizi daha uzun ve daha sert fırçaladığımızda, onlar daha da temiz olur mu? İngiliz araştırmacılar hayır diyorlar. Bu araştırmacılar, gerçekte birçok farklı yöntemi denemiş ve sonunda dişlerinizi fırçalamanın mükemmel yolunu bulmuşlardır. Çok sert olmayan iki dakikalık bir fırçalama en iyi sonucu vermektedir. Eğer sert fırçalarsanız, yiyecek artıkları ve plakları temizleyemez, diş minelerinize ve diş etlerinize zarar verirsiniz. Diş fırçalama uzmanı Bente Hansen, diş fırçasını kalem tutar gibi tutmanın iyi bir fikir olduğunu söylüyor. O, "Bir köşeden başlayın ve tüm sırayı fırçalayın" diyor. "Dilinizi de unutmayın! Diliniz, nefesinizin kötü kokmasına neden olabilen çok fazla bakteri barındırabilir."



"Diş Fırçalama" bir Norveç dergisinden alınan bir makaledir.

Aşağıda yer alan soruları yanıtlamak için "Diş Fırçalama" makalesinden yararlanınız.

1. Bu makalenin konusu ne ile ilgilidir? (R403Q01)

- A) Dişlerinizi fırçalamanın en iyi yolu.
- B) Kullanılacak en iyi diş fırçası türü.
- C) Sağlam dişlerin önemi.
- D) Farklı insanların diş fırçalama yöntemleri.

2. İngiliz araştırmacılar ne tavsiye etmektedirler? (R403Q02)

- A) Dişlerinizi mümkün olduğunca sık fırçalayınız.
- B) Dilinizi fırçalamaya çalışmayınız.

- C) Dişlerinizi çok sert fırçalamayınız.
D) Dilinizi dişlerinizden daha sık fırçalayınız.

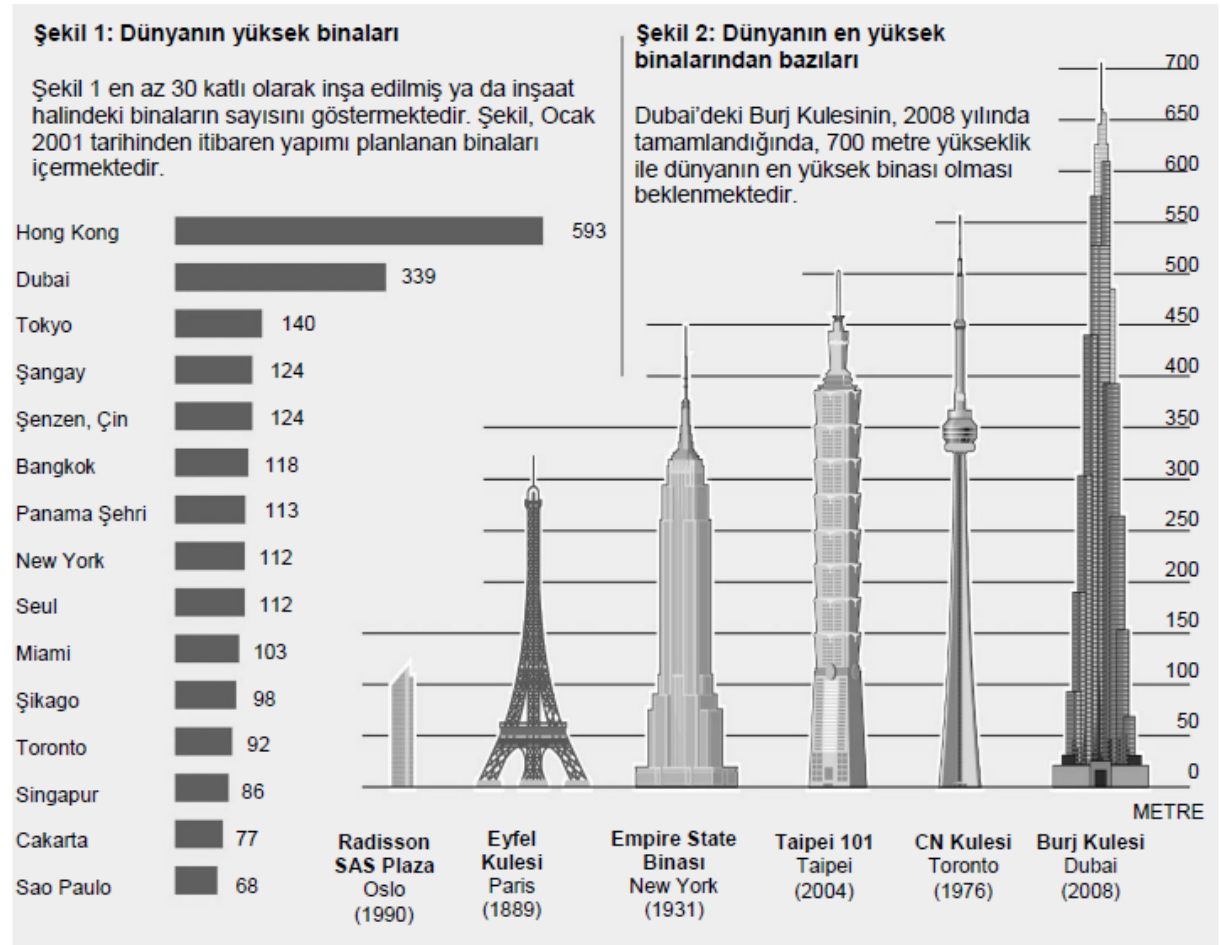
3. Bente Hansen'e göre neden dilinizi fırçalamalısınız? (R403Q03 – 019)

4. Metinde kalemde söz edilmesinin nedeni nedir? (R403Q04)

- A) Diş fırçasını nasıl tutacağınızı anlamanıza yardımcı olmak için.
B) Çünkü hem kalem hem de fırça ile bir köşeden başlarsınız.
C) Dişlerinizi birçok farklı şekilde fırçalayabileceğinizi göstermek için.
D) Çünkü diş fırçalamayı yazı yazmak kadar ciddiye almalısınız.

YÜKSEK BİNALAR

“Yüksek Binalar” 2006 yılında bir Norveç dergisinde yayımlanmış bir makaledir.



Aşağıda verilen soruları yanıtlamak için “Yüksek Binalar” makalesinden yararlanınız.

1. Dergideki makale yayımlandığında, Şekil 2’de yer alan binalardan hangisi tamamlanmış en yüksek binaydı? (R419Q01 – 019)

2. Şekil 1’de ne tür bir bilgi verilmektedir? (R419Q04)

- A) Farklı binaların yüksekliklerinin bir karşılaştırması
B) Farklı şehirlerdeki binaların toplam sayısı

- C) Çeşitli şehirlerdeki belirli bir yüksekliği aşan binaların sayısı
D) Farklı şehirlerdeki binaların mimarî tarzları hakkında bilgi

3. Norveç'te, Oslo'da bulunan Radisson SAS Plaza binası sadece 117 metredir. Bu bina neden

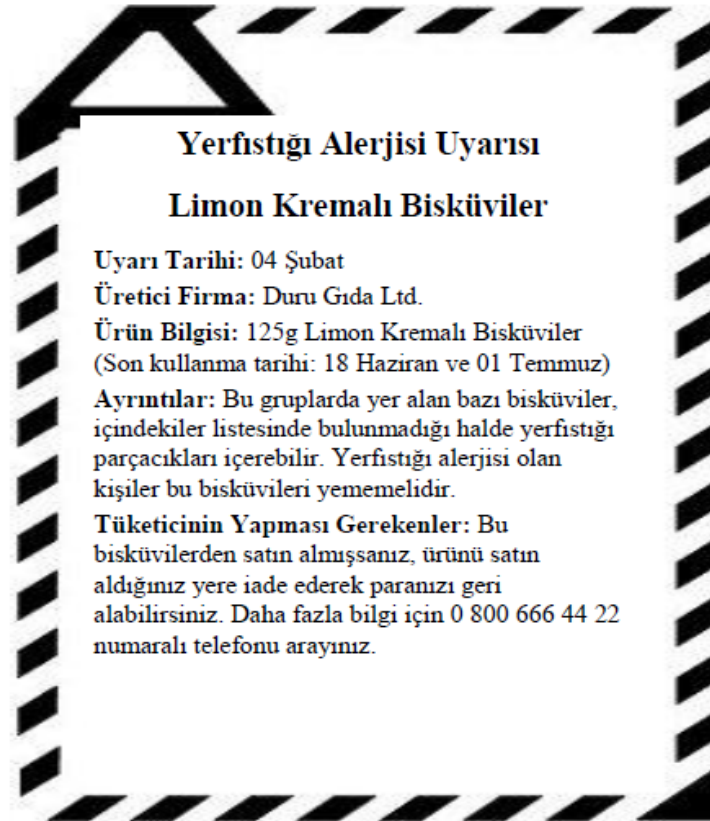
Şekil 2'de yer almıştır? (R419Q05 – 0 1 2 9)

4. Yüksek binalar hakkındaki bilginin, yirmi yıl içinde, buna benzer bir makalede tekrar yer alacağını varsayalım.

Şimdiki makalenin üç özelliği aşağıda sıralanmıştır. "Evet" ya da "Hayır" seçeneğini daire içine alarak, bu özelliklerin yirmi yıl içinde değişme olasılığı olup olmadığını belirtiniz. (R419Q09)

Makalenin özellikleri	Yirmi yılda değişme olasılığı var mı?
Şekil 1'de gösterilen şehirler	Evet / Hayır
Şekil 2'nin başlığı	Evet / Hayır
Şekil 1'de gösterilen şehirlerin sayısı	Evet / Hayır

SÜPERMARKET DUYURUSU



Yukarıda yer alan duyuru bir süpermarkete asılmıştır. Aşağıda yer alan soruları yanıtlamak için bu duyurudan yararlanınız.

1. Bu duyurunun amacı nedir? (R401Q02)

- A) Limon Kremalı Bisküvinin reklâmını yapmak
- B) İnsanlara bisküvinin ne zaman üretildiğini bildirmek
- C) İnsanları bisküviler konusunda uyarmak
- D) Limon Kremalı Bisküvinin nereden satın alınacağını açıklamak

2. Bisküvileri yapan firmanın adı nedir? (R401Q03 – 0 1 9)

3. Ayrıntılar bölümünün amacı nedir? (R401Q04)

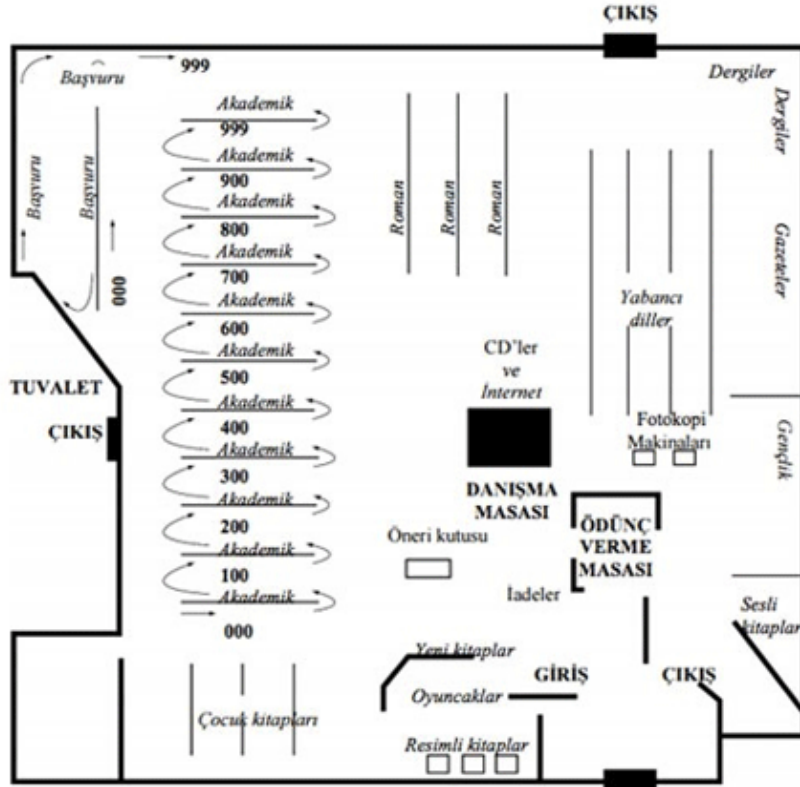
- A) Farklı türde bisküvilerin reklâmını yapmak
- B) Bisküvilerle ilgili özel bir promosyonu bildirmek
- C) Bisküvinin içindekiler listesini vermek
- D) Bisküviler ile ilgili sorunu açıklamak

4.a. Eğer siz bu bisküvilerden satın almış olsaydınız ne yapardınız?

b. Neden bunu yapardınız? Yanıtınızı desteklemek için metindeki bilgilerden yararlanınız.
(R401Q05 – 0 1 9)

5. Neden duyuruda “Son kullanma tarihleri” belirtilmektedir? (R401Q06 – 0 1 9)

KÜTÜPHANE YERLEŞİM PLANI



Yukarıda bir kütüphane yerleşim planı yer almaktadır. Aşağıdaki soruları bu plana göre yanıtlayınız.

1. Okul ödevi için İngilizce bir roman okumanız gerekmektedir. Aradığınız kitabı bulabileceğiniz en uygun bölümü yerleşim planı üzerinde daire içine alınız. (R091Q05- 0 1 9)

2.a. Kütüphane yerleşim planına göre *Yeni kitaplar* nerede yer almaktadır? (R091Q07A)

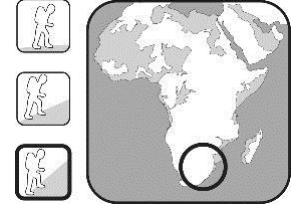
- A) Roman bölümünde
- B) Akademik kitaplar bölümünde
- C) Girişin yanında
- D) Danışma masasının yanında

b. *Yeni kitaplar* için neden bu yerin seçilmiş olabileceğini açıklayınız. (R091Q07B- 0 1 2 9)

AFRİKA YÜRÜYÜŞÜ

Kuzey Drakensberg Yürüyüşü: Güney Afrika / Lesoto

Bilgi



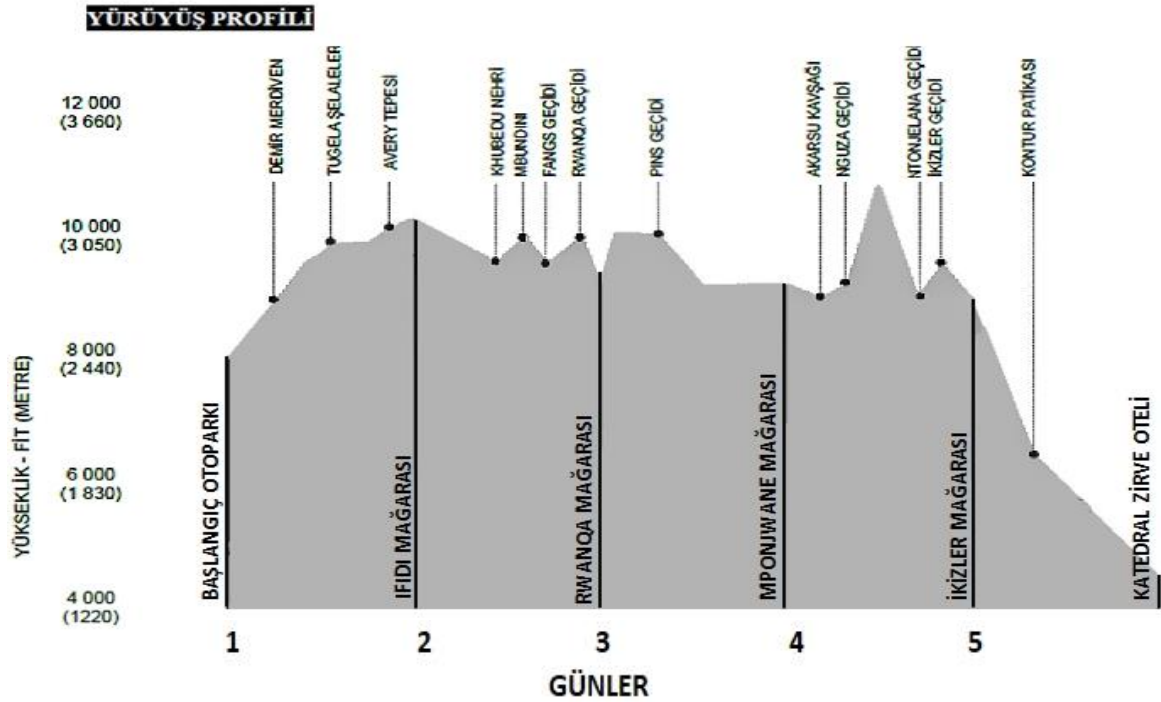
GENEL AÇIKLAMA

- Kuzey Drakensberg Yürüyüşü, Kuzey Drakensberg'in doruklarındaki dik kayalıklarından geçişi de kapsamaktadır. Güzergâh, yaklaşık olarak 40 mil (65km) uzunluğundadır. Güney Afrika ve Lesoto sınırı üzerinde, tamamlanması 5 yorucu gün sürer. Yürüyüş unutulmayacak yerlerle doludur. Demirmerdiven'e giderken, amfi tiyatronun üzerinden Şeytan Dişine kadar nefes kesen bir manzara ve saat alarminizi kurmaya geçecek Mponjwane'den gün doğuşu bunlardan birkaçıdır.
- Başlangıç: Başlangıç oto parkı, Kraliyet Ulusal Parkı
- Bitiş: Katedral Zirve Oteli.
- Zorluk ve Yükseklik: Bu, Drakensberg sıradağlarının ücra köşelerinin birinde yapılan bir yüksek dağ yürüyüşüdür. Gidiş oldukça zor olabilir ve günler sürebilir. İyi yön belirleme becerileri güvenli bir geçiş için şarttır.

ZAMANLAMA VE MEVSİM

- Ziyaret için en uygun aylar: Nisan, Mayıs, Haziran ya da Eylül, Ekim, Kasım.
- İklim: Drakensberg'de yazlar çok sıcak ve çok yağışlı olabilir. Kış daha kuru geçer, fakat yüksek yerlerde kar olmak üzere, her an yağmur yağma ihtimali vardır. İlkbaharda ve sonbaharda, gün içinde sıcaklık idealdir. (60°F/15°C ile 70°F/20°C arasında), fakat gece sıcaklık çoğu zaman donma noktasının altına düşer.

SICAKLIK VE YAĞIŞ												
Günlük ortalama en yüksek sıcaklık												
(°F)	72	70	70	66	63	60	60	63	66	68	70	70
(°C)	22	21	21	19	17	15	15	17	19	20	21	21
Günlük ortalama en düşük sıcaklık												
(°F)	55	55	54	48	46	41	41	43	46	48	52	54
(°C)	13	13	12	9	8	5	5	6	8	9	11	12
Aylık ortalama yağış												
(İnç)	9,3	8,5	7,7	3,1	1,1	0,6	0,5	1,3	2,4	4,0	6,5	7,9
(Milimetre)	237	216	196	78	29	14	12	33	62	101	165	201
	OCA	ŞUB	MAR	NİS	MAY	HAZ	TEM	AGU	EYL	EKİ	KAS	ARA



Yukarıda yer alan “Afrika Yürüyüşü” metni, Klasik Yürüyüşler adlı kitaptan bir alıntıdır. Aşağıda yer alan soruları yanıtlamak için “Afrika Yürüyüşü” adlı metinden yararlanınız.

1. Başlangıç otoparkı hangi yükseltide bulunmaktadır? Yanıtınızı fit ve metre cinsinden veriniz. (R459Q02 – 0 1 9)

..... fit

..... metre

2. Metinde verilen bilgiye göre, yürüyüşün ikinci gününden sonra nerede kalabilirsiniz? (R459Q07)

- A) Başlangıç Otoparkında
- B) Ifidi Mağarasında
- C) Rwanqa Mağarasında

- D) Mponjwane Mağarasında
- E) İkizler Mağarasında
- F) Katedral Zirve Otelinde

3. Yürüyüş süresince, hangi günün en zor gün olacağını düşünüyorsunuz? Metinde verilen bilgileri kullanarak, yanıtınızı desteklemek için bir neden yazınız. (R459Q08 – 0 1 9)
4. Yürüyüşte, hangi günün sabahında, genel açıklamada bahsedilen gün doğuşunu görürdünüz? (R459Q09)
- A) 1. gün B) 2. gün C) 3. gün D) 4. gün E) 5. gün

UZAKTAN ÇALIŞMA

Geleceğin yöntemi

Bir düşünün, bütün işlerinizin elektronik iletişim ağlarını kullanarak bir bilgisayarla ya da telefonla yapıldığı, “uzaktan çalışma” ne kadar mükemmel olurdu! Bundan sonra kendinizi kalabalık otobüslere ya da trenlere tıktırmak, işe geliş gidişlerde saatler harcamak zorunda kalmazdınız. İstedığınız yerde çalışabilirdiniz – bu durumun sağlayacağı iş imkânlarını bir düşünün!

Meral

Felâket kapımızı çalıyor

Çalışma saatlerini kısaltmak ve enerji tüketimini azaltmak tabii ki iyi bir fikir. Fakat böyle bir hedef, toplu taşımanın geliştirilmesi, ya da işyerlerinin, insanların yaşadığı yerlere yakın yerlerde kurulmasıyla gerçekleştirilmelidir. Uzaktan çalışmanın herkesin hayatının bir parçası olması ile ilgili bu iddialı düşünce, sadece insanların gitgide daha çok kendine dönük kişiler olmasına sebep olur. Toplumun bir parçası olma duygumuzun daha da yozlaşmasını gerçekten istiyor muyuz?

Recep

“Uzaktan çalışma”, 1970lerin başında, merkez ofisten uzakta (örneğin evde) bilgisayar başında çalışanların ve ilgili belgeler ile verileri merkez ofise telefon kabloları ile iletenlerin durumunu tanımlamak için Jack Nilles tarafından ortaya atılan bir kavramdır.

Aşağıdaki soruları yanıtlamak için, yukarıda yer alan “Uzaktan çalışma” adlı metinden yararlanınız.

1. “Geleceğin yöntemi” ile “Felâket kapımızı çalıyor” arasındaki ilişki nedir? (R458Q01)
- A) Aynı genel sonuca ulaşmak için farklı iddiaları kullanmaktadırlar.
- B) Aynı tarzda yazılmışlardır fakat tamamen farklı konular hakkındadırlar.
- C) Aynı bakış açısını ifade etmektedirler, birbirinden farklı sonuçlara ulaşmaktadırlar.
- D) Aynı konu hakkında, birbirine zıt fikirleri ifade etmektedirler.
2. Uzaktan çalışmayla yapılması zor olan işlerden biri nedir? Yanıtınızı açıklamak için bir neden yazınız. (R458Q07)

ÖĞRENCİ GÖRÜŞLERİ

Dışarıda bir yerlerde birçok insan açlık ve hastalıktan ölürken, biz gelecekteki gelişmelerle çok daha fazla ilgilenmekteyiz. Biz bu insanları geride bırakıyor ve unutup yolumuza devam ediyoruz. Büyük firmalarca, her yıl milyarlarca dolar uzay araştırmalarına akıtılmaktadır. Uzayın keşfi için harcanan bu para açgözlülere değil de yoksulların yararına kullanılmış olsaydı, milyonlarca insanın çektiği acılar hafifletilebilirdi.

Ayşe

Uzayı keşfetme mücadelesi birçok insanın ilham kaynağıdır. Biz binlerce yıldır gökyüzünün hayalini kurar, yıldızlara ulaşmanın ve onlara dokunmanın özlemini duyar ve var olabildiğini sadece düşlediğimiz bir şeyle iletişim kurmayı bekler ve bilmek isteriz... Biz yalnız mıyız? Uzay araştırmaları bir tür öğrenmedir ve öğrenme ise dünyamızın yönlendiricisidir. Gerçekçiler bize dünyanın var olan sorunlarını hatırlatırken, hayalciler zihnimizi açarlar. Bizi geleceğe taşıyacak olan hayalcilerin öngörüler, umutları ve arzularıdır.

Betül

Biz yer altındaki petrol için yağmur ormanlarını tahrip ediyor, uranyum uğruna kutsal topraklara mayın döküyoruz. Kendi yarattığımız sorunların çözümü uğruna başka bir gezegeni de tahrip eder miydik? Kesinlikle! Uzay araştırmaları, insanlığın sorunlarının çevre üzerindeki egemenliğimizin artması ile çözülebileceğine dair tehlikeli inancı güçlendirmektedir. İnsanlık, nehirler ve yağmur ormanları gibi doğal kaynakları, sanki köşeyi dönünce yararlanılmayı bekleyen başka bir gezegen varmış gibi kötüye kullanma özgürlüğü olduğunu hissetmeye devam edecektir. Dünyaya yeterince zarar vermiş durumdayız. Uzayı rahat bırakmalıyız.

Dursun

Dünyanın kaynakları hızla yok olmaktadır. Dünya nüfusu çarpıcı bir hızla artmaktadır. Eğer bu şekilde yaşamaya devam edersek, yaşam sürdürülemeyebilir. Kirlilik ozon tabakasının delinmesine neden olmuştur. Verimli topraklar elden gitmektedir ve yakında besin kaynaklarımız azalacaktır. Şimdiden aşırı nüfus artışının neden olduğu kıtlık ve salgın hastalık olayları görülmektedir. Uzay kendi yararımıza kullanabileceğimiz çok büyük bir boş alandır. Uzay araştırmalarını destekleyerek, bir gün üzerinde yaşayabileceğimiz bir gezegen bulabiliriz. Şu anda bu hayal bile edilemez gibi görünüyor ancak uzay yolculuğu da bir zamanlar imkânsız olduğu düşünülen bir kavramdı. Acil sorunların çözümü adına uzay araştırmalarını durdurmak büyük bir dar kafalılık ve kısa vadeli bir yaklaşımdır. Sadece bu kuşak için değil gelecek kuşaklar için de düşünmeyi öğrenmek zorundayız.

Fatih

Uzay araştırmalarının sağlayacağı şeyleri göz ardı etmek tüm insanlık için büyük bir kayıp olurdu. Evren ve onun başlangıcını daha iyi bir şekilde anlama olasılığı boşa harcanamayacak kadar değerlidir. Diğer gök cisimleri ile ilgili yapılan çalışmalar çevre sorunlarımız ve etkinliklerimizi yönetmeyi öğrenmediğimizde dünyaya neler olabileceği hakkında bilgilerimizi artırmıştır. Uzay yolculuğu araştırmalarının ayrıca dolaylı yararları vardır. Laser teknolojisi ve diğer tıbbi tedavilerin yaratılışını uzay araştırmalarına borçluyuz. Teflon gibi maddeler

insanlığın uzaya yolculuk arayışıyla ortaya çıkmıştır. Bu nedenle uzay araştırmaları için yaratılan teknolojilerin herkes için kısa vadede yararları olabilir.

Kadriye

Yukarıda yer alan metinler, okulun son sınıfına devam eden öğrenciler tarafından yazılmıştır. Aşağıdaki soruları yanıtlarken bu bölümlerden yararlanınız.

1. Öğrenciler aşağıdaki sorulardan hangisine yanıt arıyor gibi görünüyorlar? (R120Q01)

- A) Bu gün dünyanın karşı karşıya kaldığı en temel sorun nedir?
- B) Uzay araştırmalarının yapılmasına taraftar mısınız?
- C) Gezegenimiz dışında yaşam olduğuna inanıyor musunuz?
- D) Uzay araştırmalarındaki son gelişmeler nelerdir?

2. Öğrencilerden hangisinin görüşleri Fatih'in düşünceleriyle doğrudan çelişmektedir? (R120Q03)

- A) Dursun
- B) Ayşe
- C) Kadriye
- D) Betül

3. Beş öğrenci tarafından ifade edilen fikirleri düşündüğünüzde, en çok hangisinin görüşüne katılırsınız?

Öğrencinin adı:

Seçiminizi, kendi görüşünüze ve öğrenci tarafından sunulan görüşlere dayanarak kendi sözcüklerinizle açıklayınız. (R120Q06 - 0 1 9)

4. Bazı ifadeler yazarın görüş ve değerlerine dayalı fikirlerdir.

Bazı ifadeler tarafsız olarak doğru ya da yanlış oldukları objektif olarak test edilebilen gerçeklerdir.

Aşağıda listelenen her bir öğrenci görüşünün karşısında yer alan "fikir" ya da "gerçek" seçeneklerinden uygun olanı daire içine alınız. İlk soru örnek olarak yanıtlanmıştır. (R120Q07)

Öğrenci görüşlerinden alıntılar	Fikir ya da gerçek
" Kirlilik ozon tabakasının delinmesine neden olmuştur.." (Fatih)	Fikir <u>Gerçek</u>
"Büyük firmalarca, her yıl milyarlarca dolar uzay araştırmalarına akıtılmaktadır.." (Ayşe)	Fikir / Gerçek
"Uzay araştırmaları, insanlığın sorunlarının çevre üzerindeki egemenliğimizin artması ile çözülebileceğine dair tehlikeli inancı güçlendirmektedir." (Dursun)	Fikir / Gerçek
"Acil sorunların çözümü adına uzay araştırmalarını durdurmak büyük bir dar kafalılık ve kısa vadeli bir yaklaşımdır." (Fatih)	Fikir / Gerçek

MOTOSİKLET

Bir şeylerin yanlış gittiği duygusuyla uyandınız mı hiç?
Benim için öyle bir gündü.
Yatakta oturdum.
Bir süre sonra perdeleri açtım.
Berbat bir hava vardı –bardaktan boşanırcasına yağmur yağıyordu.
Derken aşağıya bahçeye baktım.
Evet! İşte oradaydı – motosiklet.
Dün gece olduğu kadar harap durumdaydı.
Ve bacağı da tam ağrımaya başladı.

Aşağıda verilen soruları yanıtlamak için yukarıda yer alan “Motosiklet” öyküsünden yararlanınız.

1. Öyküde yer alan kişinin dün gece başından bir şeyler geçmiştir. Bu nedir? (R402Q01)

- A) Kötü hava motosiklete zarar vermiş.
- B) Kötü hava onun dışarıya çıkmasına engel olmuş.
- C) O, yeni bir motosiklet satın almış.
- D) O, bir motosiklet kazası geçirmiştir.

2. “Benim için öyle bir gündü.”

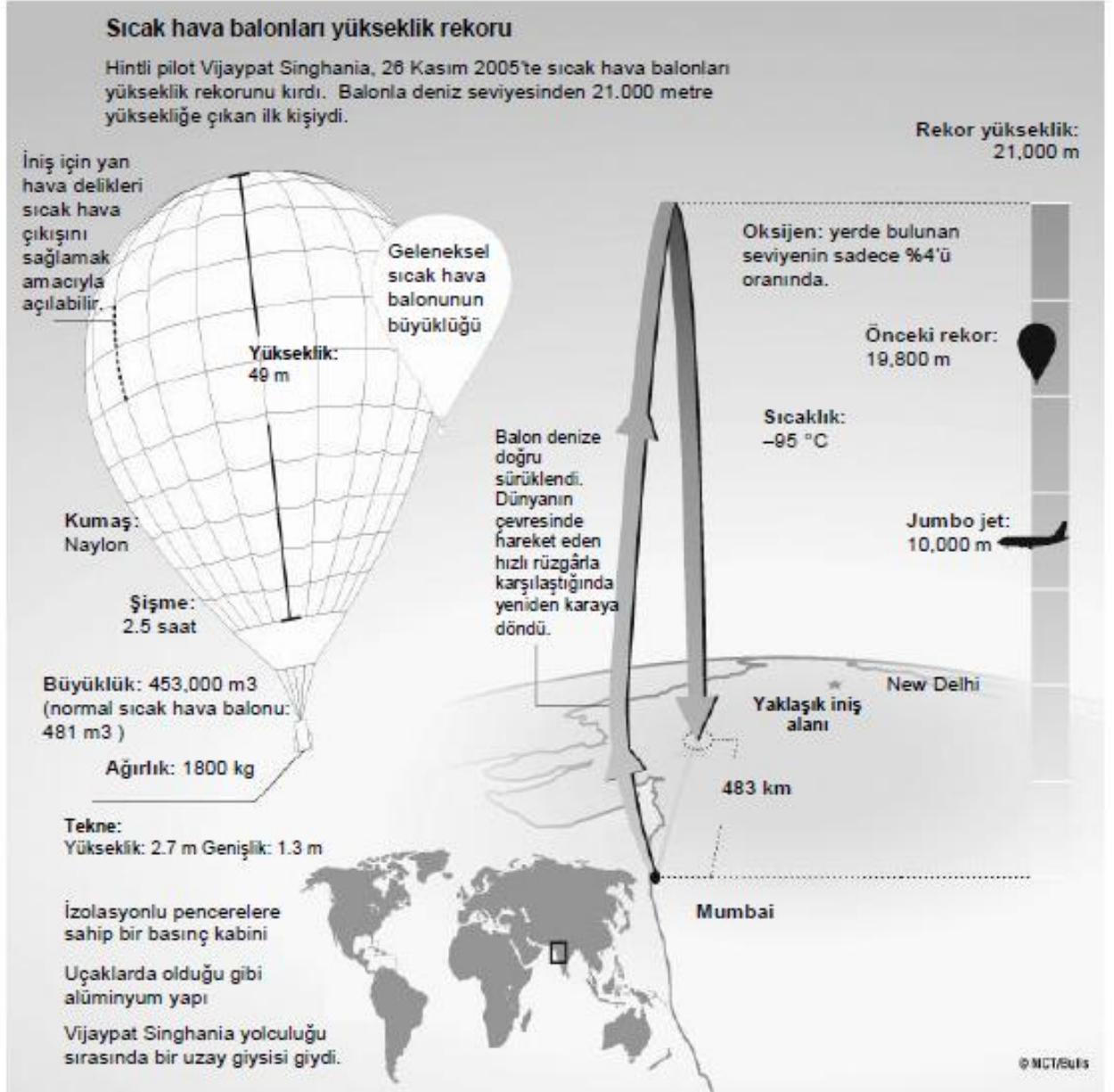
Bu nasıl bir gündü? (R402Q02)

- A) İyi bir gün
- B) Kötü bir gün
- C) Heyecan verici bir gün
- D) Sıkıcı bir gün

3. Yazar öyküye neden bir soru ile başlıyor? (R402Q06)

- A) Çünkü yazar yanıtı bilmek istiyor.
- B) Okuru öykünün içine çekmek için
- C) Çünkü bu yanıt zor bir sorudur.
- D) Okura bunun az rastlanır bir deneyim olduğunu anımsatmak için

BALON



Aşağıda verilen soruları yanıtlamak için “Balon” adlı metinden yararlanınız.

1. Vijaypat Singhania, diğer iki ulaşım türünde bulunan bazı teknolojileri kullandı. Bunlar hangi tür ulaşımlardır? (R417Q03)

1.
2.

2. Bu metinde bir jumbo jet resmi bulunmasının nedeni nedir? (R417Q04)



3. **Neden iki balon çizimi bulunmaktadır? (R417Q06)**
- A) Singhania'nın balonunun şişirilmeden önce ve sonraki büyüklüklerini karşılaştırmak için
- B) Singhania'nın balonu ile diğer sıcak hava balonlarının büyüklüklerini karşılaştırmak için.
- C) Singhania'nın balonunun yerden daha küçük görüldüğünü göstermek için.
- D) Singhania'nın balonunun diğer balonla neredeyse çarpışacağını göstermek için
4. **Bu metnin ana fikri nedir? (R417Q08)**
- A) Singhania balon yolculuğu süresince tehlikede idi.
- B) Singhania yeni bir dünya rekoru kırdı.
- C) Singhania hem deniz hem de kara üzerinde yolculuk yaptı.
- D) Singhania'nın balonu çok büyüktü.

BİLİM

Bilim Kütüphanesi sistemi, yeni üyelerine kütüphanenin açılış saatlerini gösteren bir kitap ayracı vermektedir. Aşağıdaki soruları yanıtlamak için bu kitap ayracında yer alan bilgilerden yararlanınız.

	AÇILIŞ SAATLERİ 1 Şubat 1998 tarihinden itibaren geçerlidir				
	Bornova Kütüphanesi	Çamlıdere Kütüphanesi	Çoker Kütüphanesi	Fatih Kütüphanesi	Gülenay Kütüphanesi
Pazar	13:00-17:00	Kapalı	14:00-17:00	Kapalı	14:00-17:00
Pazartesi	11:00-20:00	11:00-17:30	13:00-20:00	11:00-17:30	10:00-17:30
Salı	11:00-20:00	11:00-20:00	11:00-20:00	11:00-20:00	10:00-20:00
Çarşamba	11:00-20:00	11:00-17:00	10:00-20:00	11:00-17:00	10:00-20:00
Perşembe	11:00-20:00	11:00-17:30	10:00-20:00	11:00-17:30	10:00-20:00
Cuma	11:00-17:00	11:00-17:00	10:00-20:00	11:00-17:00	10:00-17:30

1. **Fatih Kütüphanesi, çarşamba günü saat kaçta kapanmaktadır? (R091Q01)**
2. **Cuma akşamı, saat 18.00'de hala açık olan kütüphane hangisidir? (R091Q02)**
- A) Bornova Kütüphanesi
- B) Çamlıdere Kütüphanesi

- C) Çoker Kütüphanesi
- D) Fatih Kütüphanesi
- E) Gülenay Kütüphanesi

VARIŞ YERİ BUENOS AİRES

Patagonya¹⁹, Şili ve Paraguay'dan gelen üç posta uçağı güney, batı ve kuzeyden Buenos Aires'e geri dönüyordu. Gece yarısına doğru havalanıp Avrupa'ya gidecek olan uçak orada bu uçakların taşıdıkları yükü bekliyordu.

Üç pilotun her biri, ağır motor kısmının hemen arkasında, uçsuz bucaksız şehre yaklaşırken gecenin karanlığında uçuşlarını planlıyorlardı. Biraz sonra, dağdan inen garip köylüler gibi, bulundukları konuma göre fırtınalı veya sakin olan gökyüzünden yavaş yavaş şehre ineceklerdi.

Tüm işleyişten sorumlu olan Rivier, Buenos Aires havaalanı pisti üzerinde gidip geliyordu. Sessizdi, çünkü üç uçak da gelene kadar Rivier bir huzursuzluk duygusu içindeydi. Her geçen dakika telgraflar eline ulaştıkça, kendini kaderde yazılı olanlardan bir şeyler koparıp alıyormuş gibi hissediyor, belirsizlikleri yavaş yavaş yok edip ekibini gecenin karanlığının içinden kıyıya doğru getiriyordu.

Adamlarından biri gelip telsiz mesajını Rivier'e verdi: Şili'den gelen posta uçağı Buenos Aires'in ışıklarını görebildiğini belirtiyor.

Güzel.

Rivier kısa bir süre sonra bu uçağın sesini duyacaktı. Gece, gelgitlerle ve sırlarla dolu bir denizin uzun süre sakladığı hazineleri kıyıya bırakışı gibi, uçaklardan birini salıveriyordu. Daha sonra da diğer ikisini geri verecekti.

Böylece bugünün işi bitmiş olacaktı. Yorgunluktan bitkin düşmüş olan ekip uyumaya gidecek, yerine yeni bir ekip gelecekti. Fakat Rivier'in hiç dinlenmeye vakti olmayacaktı: Şimdi de sırası gelen Avrupa postası onu kaygılandırıyordu. Bu her zaman böyle olacaktı. Sonsuza dek.

Antoine de Saint-Exupéry. *Vol de Nuit*. © Éditions Gallimard

Yukarıda yer alan "Varış Yeri Buenos Aires" adlı metin 1931 yılında yazılan bir romandan bir alıntıdır. Bu roman, yazarın Güney Amerika'da posta pilotu olarak çalıştığı zamanlardaki tecrübelerine dayanmaktadır. Aşağıdaki soruları yanıtlamak için bu alıntıdan yararlanınız.

1. Rivier mesleği hakkında ne hissetmektedir? Yanıtınızı destekleyecek bir neden belirtmek için metinden yararlanınız. (R444Q03 – 0 1 2 9)
2. Bu metindeki ana karaktere olan nedir? (R444Q07)
 - A) Hoş olmayan bir sürpriz yaşıyor.
 - B) İşini değiştirmeye karar veriyor.
 - C) Bir şeyin olmasını bekliyor.

¹⁹ Şili ve Arjantin'in güney bölgesi

D) Başkalarını dinlemeyi öğreniyor.

3. “Varış Yeri Buenos Aires” 1931 yılında yazılmıştır. Sizce Rivier’in bugün de benzer kaygıları olur muydu? Yanıtınızı açıklamak için bir neden belirtiniz. (R444Q05 – 0 1 9)

4. Sondan ikinci paragrafa göre (“Rivier, kısa süre sonra...”), gece ile deniz hangi yönden birbirlerine benzemektedir? (R444Q08)

- A) İkisi de içlerinde olanı saklarlar.
- B) İkisi de gürültülüdür.
- C) İkisi de insanlar tarafından evcilleştirilmiştir.
- D) İkisi de insanlar için tehlikelidir.
- E) İkisi de sessizdir.

ASLOLAN OYUNDUR

Olay İtalya’da sahilde bir Şatoda geçer.

BİRİNCİ BÖLÜM

Sahilde bulunan çok hoş bir Şatoda gösterişli bir misafir odası. Sağ ve solda kapılar. Oturma alanı sahnenin ortasında hazırlanmış: kanepeler, masa, iki 5 koltuk. Arkada geniş pencereler. Yıldızlı bir gece. Sahne karanlık. Perde açıldığında bazı adamların yüksek sesle soldaki kapının arkasında konuştuklarını duyarız. Kapı açılır ve smokinli üç adam içeri girer. Biri hemen ışıkları açar. Sessizce ortaya doğru yürürler ve masanın etrafında dururlar. Gal soldaki koltuğa, Turai sağdaki koltuğa ve Ádám da ortadaki kanepelere otururlar. Rahatsız edecek kadar uzun bir sessizlik. Gerinmeler. Sessizlik. Sonra:

GÁL

Neden bu kadar derin derin düşünüyorsun?

TURAI

Bir oyuna başlamanın ne kadar güç olduğunu düşünüyorum. Oyunun başında tüm ana karakterleri tanıtmak.

ÁDÁM

Sanırım zor olmalı.

TURAI

Son derece zor. Oyun başlar. İzleyiciler susar. Oyuncular sahneye girerler ve işkence başlar. Bu sonsuza dek sürer, izleyici oyuncuların kimin kim olduğunu ve ne yaptığını anlayana kadar bazen on beş dakika geçer.

GÁL

Sen ne ilginç bir insansın! Mesleğini bir dakikalığına bile olsa unutamaz mısın?

TURAI

Bu mümkün değil.

GÁL

Yarım saat bile tiyatrodan, oyuncuların, oyunlardan söz etmeden duramıyorsun. Bu dünyada başka şeyler de var.

TURAI

Hayır yok. Ben bir oyun yazarıyım. Bu benim lanetim.

GÁL

Mesleğinin bu kadar kölesi olmamalıdır.

TURAI

Eğer yaptığın işe hâkim değilsen onun kölesisin. Bunun ortası yok. İnan bana, bir oyunu iyi bir şekilde başlatmanın şakası olmaz. Oyuna iyi bir başlangıç yapmak, sahneleme tekniklerinin en zor problemlerinden biridir. Karakterlerini

düzgün bir şekilde tanıtmak. Hadi buradaki sahneye bakalım, üçümüze. Smokinli üç adam. Farz edelim biz bu asil şatodaki bu odaya değil de, bir oyun başladığında sahneye girdik. Bizim kim olduğumuz ortaya çıkana kadar bir sürü sıkıcı konu hakkında sohbet etmek zorunda kalacaktık. Bütün bunlara, ayağa kalkıp kendimizi tanıtarak başlamak daha kolay olmaz mı? Ayağa kalkar. İyi akşamlar. Biz üçümüz bu şatoda misafiriz. Mükemmel bir akşam yemeği yediğimiz ve iki şişe şampanya içtiğimiz yemek odasından az önce geldik. Benim adım Sandor Turai. Ben bir tiyatro yazarıyım, otuz yıldır tiyatro yazıyorum, benim işim budur. Nokta. Sıra sende.

GÁL

Ayağa kalkar. Benim adım Gal. Ben de tiyatro yazarıyım. Buradaki beyefendi ile beraber ben de tiyatro yazıyorum. Biz ünlü bir tiyatro yazarı ikilisiyiz. Bizi tüm iyi komedi ve operalarının afişlerinde görürsünüz: Yazan Gal ve Turai. Doğal olarak benim mesleğim de budur.

GÁL ve TURAI

Birlikte. Ve bu genç adam...

ÁDÁM

Ayağa kalkar. Bu genç adam, eğer izin verirseniz, Albert Ádám, yirmi beş yaşında, besteci. Bu nazik beylerin en son operaları için müziği ben besteledim. Bu benim sahne için yaptığım ilk iş. Bu iki ihtiyar

melek beni keşfetti ve şimdi, onların da yardımıyla, ünlü olmak istiyorum. Onlar beni bu şatoya davet ettirdi. Benim için frak ve smokin hazırlattılar. Diğer bir deyişle, ben fakir ve tanınmayan biriyim, şimdilik. Bunun dışında ben yetimim. Beni büyükannem büyüttü. Büyükannem öldü. Bu dünyada tek başıyım. Tanınmıyorum. Param yok.

TURAI

Ama gençsin.

GÁL

Ve yeteneklisin.

ÁDÁM

Ve soliste aşığım.

TURAI

Bunu söylemesen daha iyi olurdu. İzleyiciler zaten bunu anlayacaklardı.

Hepsi oturur.

TURAI

Şimdi gerçekten, bir oyuna başlamak için en kolay yol bu değil mi?

GÁL 95

Eğer böyle bir şey yapmaya iznimiz olsa oyun yazmak çok kolay olurdu.

TURAI

İnan bana, o kadar zor değil. Sadece bütün bu olayı bir düşünün...

GÁL

Tamam, tamam, tamam, lütfen yine tiyatrodan söz etmeye başlama. Bundan bıktım. Yarın konuşuruz, istersen.

“Aslolan Oyundur” Macar bir oyun yazarı olan Ferenc Molnár’ın bir oyununun ilk bölümünden alınmıştır. Aşağıdaki soruları yanıtlamak için önceki iki sayfada yer alan “Aslolan Oyundur” adlı oyun metninden yararlanınız.

1. Perde açılmadan az önce oyundaki karakterler ne yapıyorlardı?

2. “Bu, sonsuza dek sürer, ... Bazen on beş dakika geçer.” (28, 29 ve 30. Satırlar) Turai’ye göre, on beş dakika neden “sonsuza dek” sürer?

- A) Kalabalık bir tiyatrodaki izleyicilerin bu kadar uzun bir süre için sessizce oturmaları beklenemez. B) Bir oyunun başında olayların netleşmesi ebediyen sürecekmış gibi gözüktür. C) Bir oyun yazarının bir oyunun giriş kısmını yazması daima çok zaman alır gibi gözüktür. D) Bir oyunda önemli bir olay oluyorken zaman çok yavaş geçiyor gibi gözüktür.

3. Metnin geneline bakıldığında, oyun yazarı olan Molnár bu alıntıda ne yapmaktadır?

- A) Her karakterin kendi problemini kendisinin nasıl çözeceğini gösteriyor. B) Bir oyunda sonsuzluğun nasıl bir şey olduğunu karakterleri aracılığıyla gösteriyor. C) Bir oyun için tipik ve geleneksel bir açılış sahnesinin örneğini veriyor. D) Kendi yaratıcılık problemlerinden birini ifade etmek için karakterleri kullanıyor.

CEP TELEFONU GÜVENLİĞİ

Cep telefonları tehlikeli midir?

*Önemli Nokta
Cep telefonlarının yol
açtığı sağlık
problemleriyle ilgili
birbiriyle çelişen
raporlar 1990'ların
sonunda ortaya
çıkmıştır.*

	Evet	Hayır
1.	Cep telefonlarından yayılan radyo dalgaları, vücut dokularında ısı artışına neden olabilir, bu nedenle, zararlı etkileri olabilir.	Radyo dalgaları vücuda ısı kaynaklı zarar verecek kadar güçlü değildir.
2.	Cep telefonları tarafından yaratılan manyetik alanlar, vücut hücrelerinin çalışma biçimini etkileyebilir.	Manyetik alanlar son derece küçüktür ve bu nedenle vücudumuzdaki hücreleri etkileme ihtimali yoktur.
3.	Cep telefonu ile uzun konuşmalar yapan insanlar bazen yorgunluk, baş ağrısı ve dikkat dağınıklığından şikâyetçi olmaktadır.	Bu etkiler laboratuvar koşulları altında hiç gözlemlenmemiştir ve modern yaşam tarzlarındaki diğer nedenlerden kaynaklanıyor olabilir.
4.	Cep telefonu kullanıcılarının beyinlerinin cep telefonuna maruz kalan bölümünde kanser gelişmesi riski 2,5 kat daha fazladır.	Araştırmacılar bu artışın nedeninin cep telefonu kullanımıyla ilişkisinin kesin olmadığını kabul etmektedir.

*Önemli Nokta
Cep telefonlarının
etkilerini araştırmak
için yapılan bilimsel
araştırmalara şimdiye
kadar milyonlarca TL
yatırım yapılmıştır.*

5.	Uluslararası Kanseri araştırmaları Derneđi, çocukluk yıllarında gelişen kanser ile yüksek gerilim hatları arasında bir ilişki olduğunu ortaya çıkarmıştır. Yüksek gerilim hatları da cep telefonları gibi radyasyon yaymaktadır.	Yüksek gerilim hatları tarafından üretilen radyasyon, cep telefonlarından gelen enerjiden çok daha fazla enerjiye sahip, farklı bir tür radyasyondur.
6.	Cep telefonlarındakine benzeyen radyo frekans dalgaları, iplik kurtlarının gen dizilimini değiştirmiştir.	İplik kurtları insan değildir. Bu nedenle, bizim beyin hücrelerimizin aynı şekilde tepki vereceği kesin değildir.

Eğer bir cep telefonu kullanıyorsanız...

Önemli Nokta

Cep telefonu kullanıcılarının sayısının ne kadar çok olduğu düşünülürse, telefonların yaratacağı küçük bir yan etki bile büyük bir halk sağlığı sorunu yaratabilir.

Önemli Nokta 2000 yılında yayınlanan Stewart Raporu (İngiltere kaynaklı bir rapor) cep telefonları kaynaklı bilinen bir sağlık problemi olmadığını buldu fakat daha fazla araştırma yapılana kadar özellikle gençlerin önlem almalarını önerdi. 2004 yılında yayınlanan bir sonraki rapor, önceki rapor sonuçlarını desteklemiştir.

Şunları yapınız	Şunları yapmayınız
Aramaları kısa tutunuz.	Telefon baz istasyonu ile iletişim için daha fazla güce ihtiyaç duyacağı ve bu nedenle daha fazla radyo dalgası yayacağı için çekim gücü zayıf olduğuunda cep telefonunuzu kullanmayınız.
Cep telefonunuzu bekleme konumundayken vücudunuzdan uzakta tutunuz.	“SAR” değeri ²⁰ yüksek olan cep telefonu satın almayınız. SAR değeri yüksek olması, telefonun daha fazla radyasyon yaydığı anlamına gelir.
Konuşma süresi uzun olan cep telefonları satın alınız. Bu daha verimli olur ve daha az radyasyon yayar.	Bağımsız bir kuruluş tarafından test edilmeyen sözde koruyucu cihazları satın almayınız.

Yukarıda yer alan metin bir web sitesinden alınmıştır. Aşağıdaki soruları yanıtlamak için bu metinden yararlanınız.

²⁰ SAR (belirli emilim oranı) Bir cep telefonu kullanırken vücut dokuları tarafından emilen elektromanyetik dalgaların miktarını belirten bir ölçümdür.

1. **Metinde yer alan önemli noktaların amacı nedir? (R414Q02)**
 - A) Cep telefonu kullanmanın tehlikelerini tanımlamak
 - B) Cep telefonu güvenliğiyle ilgili tartışmaların halen devam ettiğini ileri sürmek
 - C) Cep telefonu kullananların almaları gereken önlemleri tanımlamak
 - D) Cep telefonları kaynaklı bilinen bir sağlık problemi olmadığını ileri sürmek
2. **Tablonun Hayır sütununda yer alan 3. Maddeye bakınız. Burada sözü edilen “diğer nedenlerden” biri ne olabilir? Cevabınızı bir neden yazarak açıklayınız. (R414Q06)**
3. **“Eğer bir cep telefonu kullanıyorsanız...” başlıklı tabloya bakınız. Tablo aşağıdaki fikirlerden hangisine dayanmaktadır? (R414Q09)**
 - A) Cep telefonu kullanımının herhangi bir tehlikesi yoktur.
 - B) Cep telefonu kullanımının tehlikeli olduğuna dair bir kanıt vardır.
 - C) Cep telefonu kullanımı tehlikeli olabilir ya da olmayabilir. Fakat önlem almakta fayda vardır.
 - D) Cep telefonu kullanımı tehlikeli olabilir ya da olmayabilir, fakat emin olana kadar cep telefonları kullanılmamalıdır.
 - E) “Şunları yapınız” yönergeleri, tehdidi ciddiye alanlar içindir ve “Şunları yapmayınız” yönergeleri diğer insanlar içindir.
4. **“Bir şeyin kesinlikle başka bir şeye sebep olduğunu kanıtlamak zordur.” Verilen bu bilginin “Cep telefonları tehlikeli midir?” adlı tablonun 4. maddesinde yer alan Evet ve Hayır ifadeleriyle ilişkisi nedir? (R414Q11)**
 - A) Bu bilgi, evet kısmında yer alan iddiayı destekler fakat bunu kanıtlamaz.
 - B) Bu bilgi, evet kısmında yer alan iddiayı kanıtlar.
 - C) Bu bilgi, hayır kısmında yer alan iddiayı destekler fakat bunu kanıtlamaz.
 - D) Bu bilgi, hayır kısmında yer alan iddianın yanlış olduğunu gösterir.

Ek 8. Katılımcıların Eğitim Sürecinde Hazırladığı Metin ve Sorulardan Örnekler

1. Örnek:

YERLEŞİM PLANI

(Metin Formatı: Süreksiz, Metin Bağlamı: Kişisel, Metnin Türü: Betimleme)



- | | |
|---|---------------------|
| 1- Dinlenme Alanları | 6- İç Bahçe |
| 2- Kapalı Havuz, Sosyal Tesis, Fitness Bölümü | 7- Seyir Terası |
| 3- Güneşlenme Terası | 8- Süs Havuzu |
| 4- Havuz | 9- Çocuk Oyun Alanı |
| 5- Çocuk Havuzu | 10- Yürüyüş Yolları |

Yukarıda bir sitenin yerleşim planı yer almaktadır. Aşağıdaki soruları bu plana göre yanıtlayınız.

1. B blokta yaşayan biri güneşlenme terasına giderken nereden geçmek zorundadır?

Kapalı Uçlu

Bilgiye Ulaşma

2.Düzey

2. Sitede kaç tane yaya girişi vardır?

Kapalı Uçlu

Bilgiye Ulaşma

1b Düzeyi

3. Yerleşim planında yer alan yürüme yollarını daire içine alınız.

Kısa Cevaplı Soru

Bilgiye Ulaşma

1a Düzeyi

4. Aşağıda yer alan ifadelerden doğru ya da yanlış olanı metinden hareketle işaretleyiniz.

Sitede altı tane yürüyüş yolu vardır.	Doğru	Yanlış
Sitede bir tane havuzu vardır.	Doğru	Yanlış
Sitede üç tane blok vardır.	Doğru	Yanlış
Sitede bir tane araç girişi vardır.	Doğru	Yanlış

Karmaşık Çoktan Seçmeli

Bilgiye Ulaşma

1a Düzeyi

5. Siz bu sitenin planını nasıl buldunuz? Açıklayınız.

Açık Uçlu

Kendi Düşüncelerini Yansıtma

1a Düzeyi

2. Örnek:

ÖZEL SEKTÖRDE İŞE ALINMAM İÇİN GEREKENLER NEDİR?

METNİN FORMATI: Çoklu

METNİN BAĞLAMI: Mesleki

METNİN TÜRÜ: Açıklama



Merhabalar! Arkadaşlar nasıl mülakatlara çağırılıyorsunuz anlamıyorum. Ben birkaç tanesine çağırıldım ama işe alınmadım. Bugün de Kozahan Holding'ten arayıp mülakata çağırdılar fakat o işe hemen kabul edilmem için ne yapmam gerektiğini bilmiyorum bana biraz yardımcı olabilir misiniz?

@serpil12398

YORUMLAR



@ufuk1907 : Özel sektörde iş bulmanın yolu şu 3 şeyden geçer.Ya çok iyi seviyede ingilizce biliceksiniz (bu kursa gidilerek öğrenilecek bir şey) Ya çok iyi seviyede muhasebe bileceksiniz(bu da kursa gidilerek öğrenilecek bir şey) Ya da satış/pazarlama konusunda kendinizi geliştireceksiniz(bu daha çok doğuştan gelen bir yetenek oluyor genelde)



@aylin : İşle alakalı öğrenmek istediğiniz becerilerin listesini yapın. İşverenler daha iyi bir çalışan olmak için ne kadar hevesli olduğunuzu görünce memnun olacaktır. Yeteneklerinizi geliştirmenize yardımcı olacak kitaplar bulun ve konferanslara katılın. Mülakatlar esnasında okuduğunuz kitaplardan ve öğrendiğiniz şeylerden bahsedin.



@merveee... : 1.İşverenlerin birçoğu çalışanlarının etkili çözümler üretmesini ister. Mantıklı çözümler üreten çalışanlara değer verirler.
2. İşverenler düşüncelerini sözel ve yazılı olarak etkili bir biçimde ifade eden kişilere değer verirler ve bu kişileri işe alırlar. Konuşma ve yazma konusunda yetenekli kişiler diğerlerine göre daha kolay iş bulur. Mesleki eğitim kurslarından sertifika eğitimleri alarak kendini geliştirebilirsin.



@serhat: Eğer bu işte diğerleri gibi olumsuz olursa gönüllü olun. Henüz hazır değilseniz istediğiniz alanda uzmanlaşmış bir firmada gönüllü olarak çalışın. Bunu sıkıcı veya kolay bulabilirsiniz ancak orada kalırsanız ve kararlılığınızı gösterseniz size daha fazla sorumluluk vereceklerdir. Sadece başkalarına yardımcı olmazsınız aynı zamanda referans da kazanırsınız.



@nilay : Özgeçmişinizi gözden geçirin. İş aramaya başlamadan önce özgeçmişinizin tam ve güncel olduğundan emin olmanız gerekir.

1. Metinde geçen “özgeçmiş” ve “güncel ” kavramları sizce ne demektir? Metinde bu kavramların kullanıldığı yerleri de dikkate alarak soruyu yanıtlayınız.
* 2. Düzey * Açık Uçlu * Kendi Düşüncelerini Yansıtma ve Değerlendirme
2. Mesleki Gelişim Kursu, Mesleki Gelişim mesleğini yürüten veya yürütmek isteyen bireylerin, Milli Eğitim Bakanlığı Onaylı 240 saatlik *Mesleki Gelişim Eğitimi* sonunda alması öngörülen sertifikadır. Serpil bu kursa giderse onun mülakatının olumlu geçmesi için ona fayda sağlayacak hangi özelliklere sahip olabilir? Yanıtınızı metinden yararlanarak veriniz.
* 5. Düzey * Açık Uçlu * Kendi Düşüncelerini Yansıtma ve Değerlendirme
3. İş bulmak ve işe alınmak için sizce okunan kitabın önemi nedir? Yanıtınızı açıklamak için metinden yararlanınız.
* 4. Düzeyi * Açık Uçlu * Kendi Düşüncelerini Yansıtma ve Değerlendirme
4. Metinde doğuştan gelen bir yetenek olarak kabul edilen özellik nedir?
A) Çok iyi bir seviyede İngilizce bilmek.
B) Çok iyi bir seviyede muhasebe bilmek.
C) Çok iyi bir seviyede etkili çözümler üretmesini bilmek.
D) Çok iyi bir seviyede satış/pazarlama konusunda kendisini geliştirmek.
E) Çok iyi bir seviyede etkili iletişim kurabilmek.
* 1b Düzeyi * Basit Çoktan Seçmeli * Bilgiye Ulaşma ve Bilgiyi Hatırlama

5. Serpil'i mülakata çağıran holdingin adı nedir?

- * 1b Düzeyi * Kapalı Uçlu * Bilgiye Ulaşma ve Bilgiyi Hatırlama

6. Bu metnin konusu nedir?

- A) İnsanların etkili çözümler üretmesi
B) Özel sektörde işe alınmak için yapılması gerekenler
C) Kitap okumanın özel sektöre faydası
D) Etkili iletişim kurmanın yolları
E) Özgeçmiş yazmanın faydaları

- * 1a Düzeyi * Basit Çoktan Seçmeli * Bilgileri Bir Araya Getirme ve Yorumlama

7. Bu metin, bize işe alınabilmek için nelere dikkat etmemiz gerektiğini söylemektedir? Cevabınızı maddeler hâlinde yazın.

- * 1a Düzeyi * Açık Uçlu * Bilgiye Ulaşma ve Bilgiyi Hatırlama

8. Hakan kamu sektöründe çalışmaktadır. Kamu sektörü ise çeşitli kamu hizmetlerinin sağlanması ile ilgili bir ekonomik sektör, devlet kontrolü altında işlevlerini sürdüren ekonomik birimlerin tümüne verilen addır. O hâlde Hakan nerede çalışmaktadır?

- A) İttifak Holding
B) Güneş Tekstil
C) Görükle Polis Merkezi
D) Doğa Koleji
E) Koza Holding

- * 2. Düzey * Basit Çoktan Seçmeli * Bilgileri Bir Araya Getirme ve Yorumlama

9. Gönüllülük ne demektir? Gönüllü olarak yapılan işlere günlük hayattan örnekler veriniz.

- * 3. Düzey * Kısa Cevaplı * Kendi Düşüncelerini Yansıtırma ve Değerlendirme

10. Metinde geçen sektör kelimesi size neyi çağrıştırmaktadır?

- A) Bölüm
B) Meslek
C) Okul
D) Hastane
E) Dosya

- * 3. Düzey * Basit Çoktan Seçmeli * Kendi Düşüncelerini Yansıtırma ve Değerlendirme

11. Serpil bu yorumlardan sadece bir tanesini uygulayarak mülakata gidecek olsa sizce bu yorum kimin yorumu olmalıydı?

Fikir sahibinin adı:

Seçiminizi, kendi görüşünüze ve fikir sahibinin görüşlerine dayanarak kendi sözcüklerinizle açıklayınız.

* 4. Düzeyi

* Açık Uçlu

* Kendi Düşüncelerini Yansıtmaya ve

Değerlendirme

3. Örnek:

ÇAY BİTKİSİ

(Metnin Formatı: Sürekli, Metnin Bağlamı: Eğitsel, Metnin Türü: Açıklama)

Çay, Asya'nın güneydoğu bölgelerinde kendiliğinden yetişen ve doğal hâline bırakıldığında küçük bir ağaç kadar boylanan bir bitkidir. "Camellia Sinensis" ya da "Thea Sinensis" olarak bilinen bu bitkinin yapraklarından içecek olarak yararlanmak yaklaşık 17. yüzyıldan sonra yaygınlaşmış ve bugün dünyanın hemen hemen her yerinde çay tarımı yapılır hâle gelmiştir.

Çay fideleri tohumdan ya da genç sürgünlerden kesilen parçalardan fideliklerde üretilmekte, sonra asıl yetişecekleri yerlere aktarılmaktalar. Çay hasadı adı verilen yaprak toplamaya ise üçüncü yılda başlanıyor. Hasatta genellikle, dalların tepe tomurcuğu ile onun altındaki iki genç yaprak koparılırken, tam yetişkin bir çay bitkisinden 70gr kadar kuru çay elde edilmektedir. İyi bakıldığında çay bitkisinin üretkenliği ise 40 yıl kadar sürebiliyor.

En üstün nitelikte çaylar yüksekçe yerlerdeki çay bahçelerinden elde ediliyor. Buralarda hava daha serin olduğundan körpe yaprakların gelişmesi daha yavaş olduğundan alçak kesimlerdeki sıcak bahçelerde olduğu gibi yapraklar kartlaşıp sertleşmiyor. Sri Lanka'nın önemli çay bahçeleri ülkenin orta kesimindeki tepelerde, Hindistan'dakiler ise Himalaya Dağları eteklerinde bulunan dağlık Darciling'de bulunuyor. Gene de Hindistan'ın çay üretiminin en büyük bölümü hem tepelerde hem de vadilerde çay yetiştirilen, kuzeydoğudaki Assam bölgesinde gerçekleştiriliyor. Yükseklik kadar hava ve toprak koşulları da çayın niteliğini etkiliyor. Bitkinin veriminin istenen nitelikte olması için toprağın asitli, iklimin de nemli ve yağışlı olması önemli bir yer tutuyor.

Aşağıda verilen soruları cevaplamak için "Çay Bitkisi" metninden yararlanınız.

1- En iyi çaylar neden yüksek yerlerdeki çay bahçelerinden elde edilmektedir? Metinden yararlanarak açıklayınız.

(Açık Uçlu Soru, Anlama, 2.Düzey)

2- Çay hasadı adı verilen yaprak toplama işlemine kaç yıl sonra başlanmaktadır?

(Basit Çoktan Seçmeli, Bilgiyi Bulma, 1b Düzeyi)

A) 1

B) 2

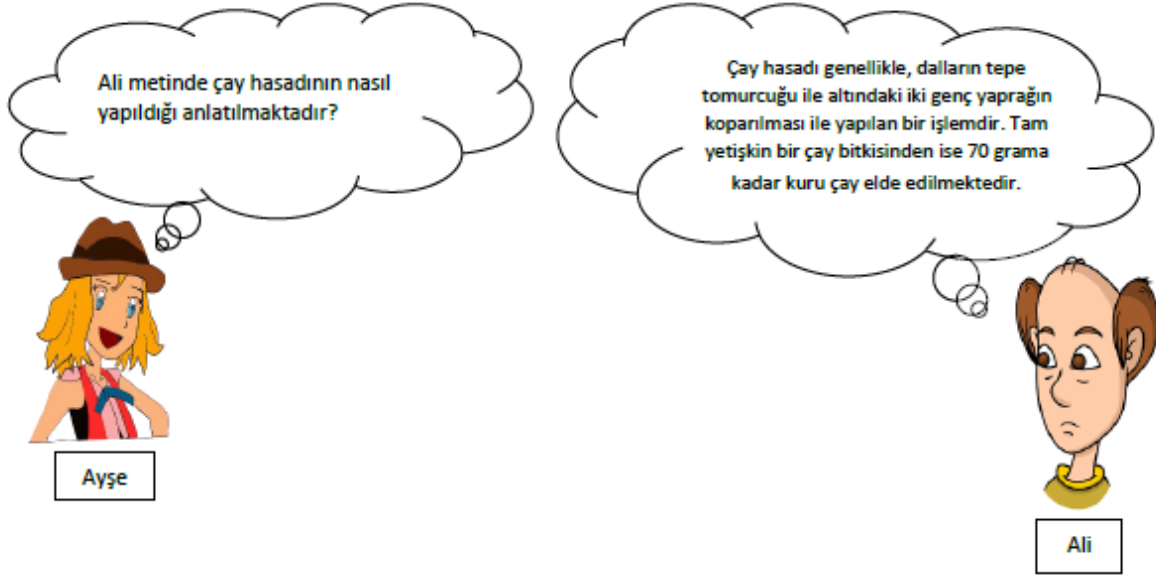
C) 3

D) 5

3- Metinde yer alan çay bitkisinden istenen verimi elde edebilmek için gerekli koşullar nelerdir? Metinden yararlanarak açıklayınız.

(Açık Uçlu Soru, Anlama, 2.Düzey)

4- Aşağıda “Çay Bitkisi” adlı metni okuyan iki kişinin konuşmasının bir bölümü yer almaktadır



Ali Ayşe'nin sorduğu soruya doğru yanıt vermiştir. Fakat Ayşe'nin sorusunun dışında farklı bir bilgiye yer vermiştir. Verilen bilgi doğru mudur? Metinden yararlanarak açıklayınız.

(Kısa Cevaplı Soru, Bilgiyi Bulma, 1b Düzeyi)

5- Metinde anlatılan çay hasadının aşamalarına katılıyor musunuz? Metinden yararlanarak açıklayınız.

(Açık Uçlu Soru, Anlama, 1a Düzeyi)

6- Aşağıdaki cümleleri okuyunuz ve metinde yer alan olayların sırasına göre numaralandırınız.

(Kapalı Uçlu Soru, Anlama, 1a Düzeyi)

Hasat toplama işlemi ise dalların tepe tomurcuğu ile altındaki iki genç yaprağın koparılmasıyla yapılır.

Çay fideleri tohumdan ya da genç sürüngenlerin kesilen parçalarından oluşan fideliklerde yetiştirilir.

Asıl yerlerine dikildikten üç yıl sonra ilk hasat toplanır.

Bu üretimin ardından asıl yetiştirileceği yerlere dikilir.

4. Örnek

Metnin formatı : Karma

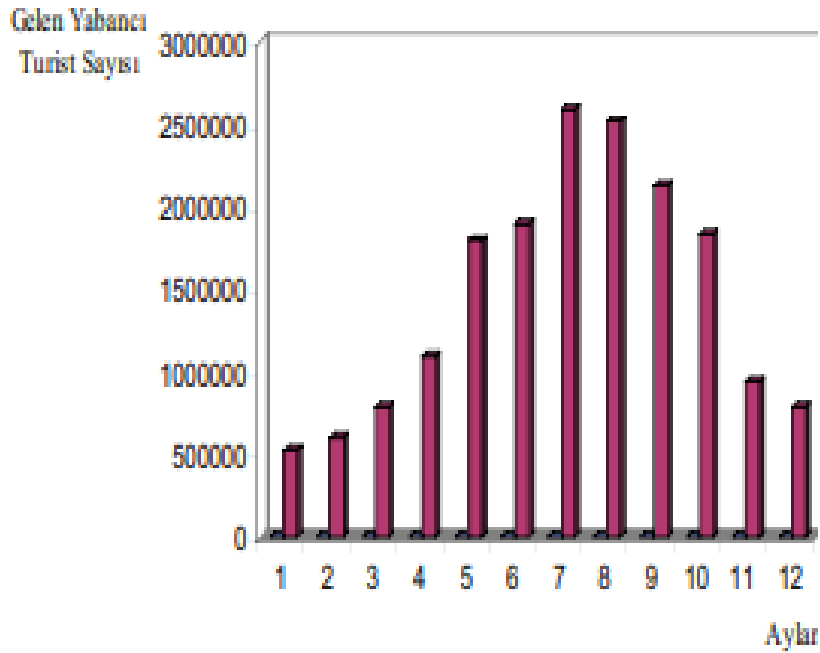
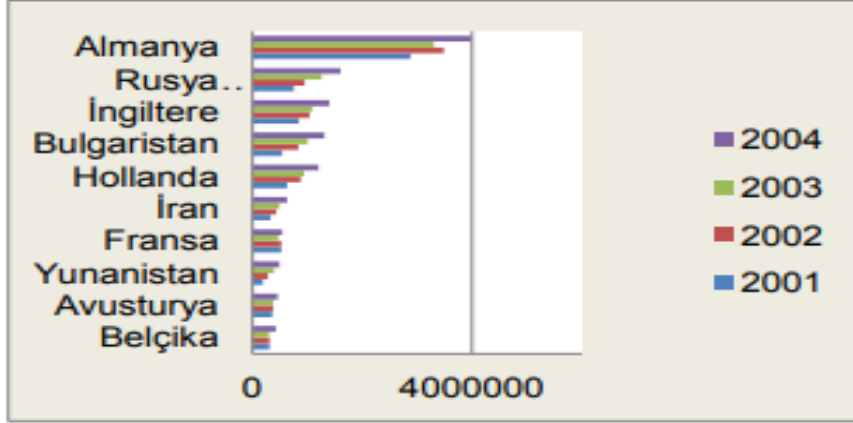
Metnin türü : Açıklama

Metnin bağlamı : Kamusal

Turizm, insanların bulundukları yerden başka yere veya ülkeye gittikleri ve orda bir süre kalmaları, tekrar kendi yerlerine ya da ülkelerine dönmeleri ile ilgili etkinlikleridir. Turizm faaliyetlerini gerçekleştiren kişilere de “turist” denir. Ülkemiz de gerek kültürü, gerek coğrafi konumu açısından her sene milyonlarca turisti ağırlamaktadır. Turistler yaptıkları

harcamalarla bir ülkenin ekonomik düzeyinin ilerlemesine yardımcı olur. Ayrıca gittikleri ülkenin de reklamını yaparlar. Aşağıda ülkemize belirli yıllarda hangi aylarda ve hangi ülkelerden ne kadar turist geldiği hakkında iki adet *grafik verilmiştir*.

Grafik 4: 2001-2004 Milliyetlerine Göre Ülkeye Giriş Yapan İlk 10 Yabancılar Listesi



1. 2. grafikte turistlerin en az ülkemize geldiği ay hangisidir?

a) Ocak b) Şubat c) Nisan d) aralık

Madde Tipi : basit çoktan seçmeli

Bilişsel Süreç : bilgiye ulaşma

Zorluk Seviyesi : 1b

2. Yalnızca 1. Grafiğe bakarak ülkemize gelen turistlerin hangi özelliklerini anlayabiliriz?

- a) Dini inançlarını
- b) Siyasi görüşlerini
- c) Irklarını

d) Eğitim durumlarını

Madde Tipi : Basit çoktan seçmeli

Bilişsel Süreç : bilgiye ulaşma

Zorluk seviyesi : 1a

3. Her iki grafiğin de kaynağı TÜİK olarak belirtilmiştir. Bu kaynağın tam ismi ne olabilir?

a) Türkiye idare Kurumu

b) Türkiye istatistik Kurumu

c) Türkiye İnsan Hakları Kurumu

d) Türkiye İnovasyon Kurumu

Madde Tipi : basit çoktan seçmeli

Bilişsel Süreç : Bilgileri Bir araya Getirme

Zorluk seviyesi : 2

4. 1. grafikte ülkemizi en çok ziyaret ülkelerden birçoğunun ortak özelliği iklimlerinin soğuk olmasıdır.

Verilen bu bilgi ile 2. Grafikte turistlerin en çok ülkemizi ziyaret ettikleri aylar arasındaki ilişkiyi açıklayınız.

Madde Tipi : Açık Uçlu

Bilişsel Süreç : değerlendirme

Zorluk seviyesi : 4

5. Sizce ülkemize her sene bu kadar farklı kültürden insanların gelmesinin olumsuz yanları da var mıdır? Varsa nelerdir? Açıklayınız.

Madde Tipi : Açık Uçlu

Bilişsel Süreç : değerlendirme

Zorluk Seviyesi : 3

Ek 9. Okuma Okuryazarlığına Yönelik Soru Sorma Eğitimine Katılım Dilekçelerinden Örnekler

Bursa Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe Öğretmenliği lisans programında eğitim görmekteyim. Anlama Teknikleri I: Okuma Eğitimi dersi kapsamında Doç. Dr. Gökhan ARI danışmanlığında Elif İSTANBULLU tarafından hazırlanan “Okuma Okuryazarlığına Yönelik Soru Sorma Eğitiminin Türkçe Öğretmeni Adaylarının PISA Tarzı Soru Hazırlamalarına Etkisi” adlı araştırmaya kişisel bilgilerimin başkalarıyla paylaşılmayacağını ve yalnızca bu çalışmada kullanılacağını bilinciyle gönüllü olarak katılıyorum.

Ad-Soyad: Z

Ü

İmza:

Bursa Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe Öğretmenliği lisans programında eğitim görmekteyim. Anlama Teknikleri I: Okuma Eğitimi dersi kapsamında Doç. Dr. Gökhan ARI danışmanlığında Elif İSTANBULLU tarafından hazırlanan “Okuma Okuryazarlığına Yönelik Soru Sorma Eğitiminin Türkçe Öğretmeni Adaylarının PISA Tarzı Soru Hazırlamalarına Etkisi” adlı araştırmaya kişisel bilgilerimin başkalarıyla paylaşılmayacağını ve yalnızca bu çalışmada kullanılacağını bilinciyle gönüllü olarak katılıyorum.

Ad-Soyad: B

Δ

İmza:

Bursa Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe Öğretmenliği lisans programında eğitim görmekteyim. Anlama Teknikleri I: Okuma Eğitimi dersi kapsamında Doç. Dr. Gökhan ARI danışmanlığında Elif İSTANBULLU tarafından hazırlanan “Okuma Okuryazarlığına Yönelik Soru Sorma Eğitiminin Türkçe Öğretmeni Adaylarının PISA Tarzı Soru Hazırlamalarına Etkisi” adlı araştırmaya kişisel bilgilerimin başkalarıyla paylaşılmayacağını ve yalnızca bu çalışmada kullanılacağını bilinciyle gönüllü olarak katılıyorum.

Ad-Soyad: R

C

İmza:

ÖZ GEÇMİŞ

Doğum Yeri ve Yılı : Bursa - 1996

Öğr. Gördüğü Kurumlar	Başlama Yılı	Bitirme Yılı	Kurum Adı
Lise	2010	2014	Mudanya Sami Evkuran Anadolu Lisesi
Lisans	: 2014	2018	Bursa Uludağ Üniversitesi
Yüksek Lisans	: 2018	2021	Bursa Uludağ Üniversitesi

Bildiği Yabancı Diller

ve Düzeyi : İngilizce - Orta

Yayımlanan Çalışmalar :

Arı, G., Yaşar, M. S., & İstanbullu, E. (2020). Türkçe öğretmeni adaylarıyla ilgili yayımlanan makalelerin incelenmesi (2014-2018). *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 8(2), 487-508.

Yurt İçi ve Yurt Dışında Katıldığı Projeler:

“Güncel Gelişmeler Bağlamında Okuma Alan Bilgisi ve Eğitimi”, TÜBİTAK 2237-A Bilimsel Eğitim Etkinlikleri Desteği Programı, Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, 6-8 Kasım 2020. (Katılımcı)

12/02/2021

Elif İSTANBULLU



BURSA ULUDAĞ ÜNİVERSİTESİ
TEZ ÇOĞALTMA VE ELEKTRONİK
YAYIMLAMA İZİN FORMU

FR 3.3.3_10

Yazar Adı Soyadı	Elif İSTANBULLU
Tez Adı	Okuma Okuryazarlığına Yönelik Soru Sorma Eğitiminin Türkçe Öğretmeni Adaylarının PISA Tarzı Soru Hazırlamalarına Etkisi
Enstitü	Eğitim Bilimleri
Ana Bilim Dalı	Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi
Bilim Dalı	Türkçe Eğitimi
Tez Türü	Yüksek Lisans
Tez Danışman(lar)ı	Doç. Dr. Gökhan ARI
Çoğaltma (Fotokopi Çekim) İzni	☒ Tezimden fotokopi çekilmesine izin veriyorum ☐ Tezimin sadece içindekiler, özet, kaynakça ve içeriğinin % 10 bölümünün fotokopi çekilmesine izin veriyorum ☐ Tezimden fotokopi çekilmesine izin vermiyorum
Yayımlama İzni	☐ Tezimin elektronik ortamda yayımlanmasına izin veriyorum ☒ Tezimin elektronik ortamda yayımlanmasının ertelenmesini istiyorum 1 yıl ☒ 2 yıl ☐ 3 yıl ☐ ☐ Tezimin elektronik ortamda yayımlanmasına izin vermiyorum

Hazırlamış olduğum tezimin yukarıda belirttiğim hususlar dikkate alınarak, fikri mülkiyet haklarım saklı kalmak üzere Uludağ Üniversitesi Kütüphane ve Dokümantasyon Daire Başkanlığı tarafından hizmete sunulmasına izin verdiğimi beyan ederim.

Tarih: 26/03/2021

İmza: