



Türkçe Dersi Sınavlarında Yer Alan Soruların Üst Düzey Düşünme Becerileri Açısından İncelenmesi

*Pınar KANIK UYSAL**

Öz

Bu araştırmada Türkçe dersi sınavlarında yer alan soruların üst düzey düşünme becerileri açısından sahip olduğu görünümün betimlenmesi amaçlanmıştır. Araştırma doküman incelemesi yöntemiyle yürütülmüş, veri kaynağının belirlenmesinde amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme kullanılmıştır. Araştırmanın veri kaynağını 8. sınıf düzeyindeki sınav kâğıtları oluşturmuştur. Araştırmaya LGS başarıları temelinde belirlenen birinci düzey okullar dâhil edilmiştir. Verilerin analizinde betimsel analiz gerçekleştirilmiştir. Araştırmadan elde edilen bulgular, sınavlarda güncellenmiş Bloom taksonomisinin bilişsel alan basamaklarına göre üst düzey düşünme becerilerine yönelik sadece yaratma basamağında soru hazırlandığını, çözümleme ve değerlendirme basamaklarına yönelik sorulara ise yer verilmediğini ortaya çıkarmıştır. PISA okuma becerileri yeterli düzeylerine göre ise üst düzey okuma becerileri olarak kabul edilen 5 ve 6. düzeyde hiçbir soruya yer verilmediği tespit edilmiştir. Ayrıca incelenen sınavlarda en çok parçada anlam ve dil bilgisi sorularına en az ise sözel mantık, tablo/grafik inceleme ve görsel yorumlama sorularına yer verildiği tespit edilmiştir. Bu durum yazılı sınavlar ile uluslararası ortak sınavlar arasında uyumsuzluk olduğunu göstermektedir. Elde edilen bu sonuçlar alanyazın kapsamında tartışılmış ve öneri niteliğinde çözümleme, değerlendirme ve yaratma basamaklarına yönelik üst düzey soru örnekleri yazılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Türkçe dersi sınav soruları, üst düzey düşünme becerileri, güncellenmiş Bloom taksonomisi, PISA düzeyleri, konu dağılımı

Examination of Questions in Turkish Lesson Exam Papers in Terms of Higher-Order Thinking Skills

Abstract

In this research, the aim was to investigate questions included on Turkish lesson exam papers in terms of higher-order thinking skills and topic distribution. The research was completed with the document analysis method and criterion sampling from the targeted sampling methods was used to determine the data source. The data source in the research comprised 8th grade exam papers. The research included exam papers from top-level schools determined on the basis of high school entrance exam (LGS) success. The data had descriptive analysis performed and the findings are presented as frequency and percentage. When the research findings are investigated, according to the cognitive area stages in the revised Bloom's taxonomy, exams only included questions about the 'create' stage among higher-order thinking skills and no questions were prepared about 'analysis' and 'evaluate' stages. According to PISA reading skill adequacy levels, it was concluded that no question was included about higher-order reading skills. Additionally, the exams were identified to include comprehension knowledge in first place, with linguistic questions in second place. These findings are discussed within the scope of the literature and higher-order thinking sample questions were written for the analyze, evaluate and create stages as recommendations.

Keywords: Turkish lesson exam questions, higher-order thinking, revised Bloom's taxonomy, PISA levels

* Dr. Öğr. Üyesi, Ordu Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Bölümü, Ordu, pinaruysal32@gmail.com, ORCID: 0000-0003-1208-9535

Giriş

Bireylerin sosyal ve akademik yaşamlarında ihtiyaç duyduğu temel dil becerilerinden biri olan okuma, geçmişten günümüze önemini korumakta ve okuma becerilerinde yetkinleşmiş bireyler yetiştirmek tüm toplumların ortak hedefi olma özelliği taşımaktadır. Ülkeler okuma becerisinin geliştirilmesi için eğitim alanında kabul gören birçok teoriden, farklı yaklaşım ve modellerden yararlanmakta ve yürüttükleri çalışmaların güçlü ve zayıf yönlerini tespit etmek için uluslararası ortak sınavlara katılmaktadır. Ülkeler bu sınavlara katılarak kendi başarı düzeylerini görme ve çıkan sonuçları diğer ülkelerle karşılaştırma imkânı bulmaktadır.

Okuma becerisinin gelişimini takip etmek için yürütülen uluslararası sınavlardan Uluslararası Okuma Becerilerinde Gelişim Projesi (Progress International Reading Literacy Study [PIRLS]) ve Eğitsel Gelişimin Ulusal Değerlendirmesi (National Assessment of Educational Progress [NAEP]) raporu birçok ülkenin okuduğunu anlama noktasında sorunlar yaşadığını ortaya koymaktadır. Araştırmalar; Almanya (Seifert, Schwab ve Gasteiger-Klicpera, 2016) ve Amerika (NAEP, 2017; Rasinski vd., 2017) gibi Türkiye'nin de (Millî Eğitim Bakanlığı Eğitim Araştırma Geliştirme Dairesi Başkanlığı [MEB-EARGED], 2003) okuduğunu anlama konusunda sorunlar yaşadığını göstermekte, bu ülkelerdeki birçok çocuğun dördüncü sınıfın sonunda okuduğunu anlama noktasında endişe verici derecede düşük performans gösterdiğini ortaya koymaktadır.

Birçok ülkenin sorun yaşadığı okuduğunu anlama becerisi Türkiye özelinde ele alındığında büyük ölçekli ortak sınavlar olan Uluslararası Düzeyde Öğrenci Başarılarını Değerlendirme Programı (PISA [Program for International Student Assessment]) ve Akademik Becerilerin İzlenmesi ve Değerlendirilmesi (ABİDE) gibi sınavlarda öğrencilerin özellikle üst bilişsel becerilerin kullanılmasını gerektiren okuduğunu anlama sorularını cevaplama başarılarında başarısız olduğu (Bozkurt, 2016) sonuçlarına ulaşılmaktadır. Bu sınavlar, öğrenilen bilgi ve becerilerin günlük yaşama yansıtılabilmesini gerektiren ve ağırlıklı olarak üst düzey düşünme becerisini ölçen sorular içermektedir (Bozkurt, Uzun ve Lee, 2015). Bu sınavlarda bilgiye ulaşma-hatırlama, bilgileri bir araya getirme-yorumlama düzeyini temsil eden soruların yanı sıra yansıtma, sentez ve değerlendirme düzeyini temsil eden sorulara da yer verilmektedir. 2018 PISA verilerine göre "Türkiye'de okuma becerileri alanında 2. yeterli düzeyi ve üzerinde olan öğrencilerin oranı %73,9'dur ve bu oranla OECD ortalamasının altında yer almaktadır" (MEB, 2019a, s. 45). 2. yeterli düzeyi temel okuryazarlık becerilerini temsil etmekte, okuma becerisinde yeterli düzeyleri 1a, 1b, 1c, 2, 3, 4, 5 ve 6. düzey şeklinde ilerlemektedir. Bu düzeylerde beklenen bilişsel süreçler; bilgiye ulaşma, yorumlama, değerlendirme ve derinlemesine düşünme olarak tanımlanmaktadır. Düzeyler arttıkça öğrencilerden çıkarım ve yorum yapabilmesi, okuduklarına eleştirel gözle bakabilmesi ve okuduklarıyla günlük hayatları arasında bağlantı kurabilmesi beklenmektedir (Benzer, 2019). 2018 PISA verileri Türkiye'de 5 ve 6. yeterli düzeyinde olan öğrenci oranının %3,3 olduğunu göstermektedir. Bu veriler Türkiye'deki öğrencilerin üst düzey soruları cevaplama başarılarında başarısız olduğunu ortaya koymaktadır. Üst düzey ya da ileri düzey olarak nitelendirilen 5 ve 6. düzeylerde öğrencilerden aşına olmadıkları bağlamları detaylarıyla anlamaları, birden fazla metinden elde edilen bilgileri bir araya getirmeleri, uzun metinlerde açıkça verilmeyen bilgileri tespit edip kavramaları, çeşitli ipuçlarından yararlanarak bilginin kaynağı ya da içeriğini objektiflik açısından değerlendirebilmeleri, birtakım ölçütler doğrultusunda eleştirel bir değerlendirme yaparak metinler arası tutarsızlıkları çözebilmeleri ve hipotezlere ulaşabilmeleri beklenmektedir (MEB, 2019a). Bunlar ve benzer becerilerin ölçülmeye çalışıldığı bir başka sınav olan ABİDE'de de PISA'da alınan sonuçlara benzer sonuçlar elde edilmekte, sınavdaki Türkçe testi için öğrencilerin yaklaşık %25'inin temel altı ve temel düzeyde, %41'inin orta düzeyde, %26'sının orta üstü düzeyde ve sadece %7,2'sinin ileri düzeyde yer aldığı görülmektedir (MEB, 2019b). Öğrencilerin yaklaşık %66'sının orta ve orta düzeyin altında olması, Türkiye'nin bu sınavlarda başarısız olduğunu ve öğrencilerin üst düzey düşünme becerileri açısından yetersizlik yaşadığını (Çerçi, 2018; Özdemir, 2020) göstermektedir. Üst düzey düşünme becerileri problem çözme, yordama, değerlendirme, tüme varım, tümünden gelim, eleştirel ve yaratıcı düşünme gibi becerileri içermekte (Haladyna, 1997) sorgulama, yansıtıcı düşünme, çıkarım yapma, çıkarımlardan yeni bir sonuca ulaşma ve yeni karşılaşılan durumlara çözüm önerebilmeyi gerektirmektedir. Brookhart (2010) tarafından üst düzey düşünme transfer etme, eleştirel düşünme ve problem çözme olarak üç kategoride tanımlanmaktadır. Öğrencinin sergilediği bir

davranışın üst düzey kabul edilebilmesi için görevin birden çok bilgi ve beceriyi içinde barındırması ve öğrencinin bu beceriyi kendi bireysel özellikleriyle ilişkilendirerek kullanması gerekmektedir (Kutlu, Doğan ve Karakaya, 2014). Düşünme becerileri farklı düzeylerde ve kapsamda bir dizi bilişsel yeteneği içerdiği için bu beceriler üzerine çok sayıda sınıflamanın yapıldığı görülmektedir. Sınıflamalar incelendiğinde genel olarak düşünme becerileri alt düzey ve üst düzey beceriler olarak sınıflandırılmaktadır (Beyer, 1984; Anderson ve Krathwohl, 2001). Alanyazında düşünme becerilerinin sınıflandırılmasına yönelik çeşitli taksonomiler bulunmakta (Anderson ve Krathwohl, 2001; Bloom vd., 1956; Haladyna, 1997; Quellmalz, 1991) ancak geliştirilen taksonomiler içerisinde en çok kabul görenlerden biri olarak Güncellenmiş Bloom Taksonomisi (GBT) ön plana çıkmaktadır (Büyükalın Filiz ve Yıldırım, 2019; Çerçi, 2018; McMillan, 2015; Nitko ve Brookhart, 2016). Bu alanlar içerisinde en çok çalışma yapılan ve en çok bilgi sahibi olunan alan olarak ise bilişsel alan ön plana çıkmakta ve ders programları, ders kitapları ve sınav soruları hazırlanırken bu taksonomiden yararlanılmaktadır. GBT'nin bilişsel alan düzeyleri; hatırlama, anlama, uygulama, çözümlenme, değerlendirme ve yaratma olarak altı düzeye ayrılmakta ve bu düzeyler kendi içerisinde alt düzey düşünme becerilerinden üst düzey düşünme becerilerine doğru sıralanmaktadır.

Üst düzey düşünme becerileri olarak kabul edilen çözümlenme, değerlendirme ve yaratma basamakları diğer düzeylere göre daha karmaşık becerilerin gerçekleştirilmesini gerektirmektedir (Krathwohl, 2002). Örneğin çözümlenme basamağında; verilen bir materyali bileşenlerine ayırmak yetmemekte, bileşenlerin birbiriyle ve bütünlüyle nasıl bir ilişki içinde olduğunu tespit ederek önemle önemlisi ayırt etmek ve metni anlamının ötesine geçerek yazarın bakış açısının, yanlılıklarının ve niyetinin belirlenmesi gerekmektedir. Değerlendirme basamağında da öğrencinin kendi kişisel görüşlerine göre bir yargıya varması yetmemekte, öğrenciden değerlendirme yapabilmesi için birtakım ölçütler (iç ve dış ölçütler) kullanması ve bu doğrultuda değerlendirmeler yapması beklenmektedir. Ayrıca bir öğrencinin yazdığı bir yazının/kompozisyonun yaratma basamağında kabul edilebilmesi için sadece hatırladıklarını yazması, yazım ve noktalama işaretlerine dikkat etmesi yetmemekte öğrenciden yazıda kullanacağı öğeleri uygun şekilde bir araya getirerek yeni ve özgün bir ürün ortaya koyması beklenmektedir (Anderson ve Krathwohl, 2001). Örneğin bir görselin yorumlanması ya da okunan bir kitaptan hatırlananların yazıya geçirilerek bir kompozisyon oluşturulması yaratma basamağını değil ancak anlama-yorumlama ya da uygulama basamağını temsil edebilmektedir. Bu nedenle üst düzey düşünme becerilerinin gereklilikleri öğrencilere iyi anlatılmalı ve onlara yöneltilen sorular bu doğrultuda hazırlanmalıdır. Büyükalın (2007) üst düzey düşünme becerilerini harekete geçiren önemli değişkenlerden birinin eğitim ortamlarında kullanılan soru düzeyleri olduğunu belirtmektedir. Nitko ve Brookhart (2016) üst düzey düşünme becerilerinin değerlendirilmesinde öğrencilere yeni karşılaştıkları durumlar üzerinde bilgi ve becerilerini kullanmalarını gerektiren görevler verilmesi, bunun için de bağlama dayalı soru maddelerinin hazırlanması gerektiğini ifade etmektedir. Bu çalışmada da bağlama dayalı örnek soru maddeleri yazılarak yukarıda yazılanların somutlaştırılması amaçlanmış, üst düzey düşünme becerilerine yönelik (çözümlenme, değerlendirme ve yaratma) hazırlanan öneri niteliğindeki sorular Ek 1'de sunulmuştur.

Alanyazında Türkçe dersi öğretim programlarında yer alan kazanımların, Türkçe ders kitaplarında ve Türkçe dersi yazılı sınavlarında kullanılan soruların Bloom taksonomisi temel alınarak incelendiği çalışmalar bulunmakta, kazanımlar ve sorular bu taksonominin bilişsel süreç boyutları kapsamında analiz edilmektedir. Yapılan araştırmalar Türkçe dersi öğretim programı kazanımları (Aslan ve Atik, 2018; Büyükalın Filiz ve Yıldırım, 2019; Söylemez, 2018) ve ders kitaplarında (Akyol, 2001; Aslan ve Atik, 2018; Çeçen ve Kurnaz, 2014; Durukan, 2009; Ensar, 2002; Eroğlu, 2013; Savaş, 2014; Şengül, 2005; Yeşilyurt, 2012) kullanılan soruların üst düzey bilgi basamaklarına ulaşamadığını, soruların anlama ve uygulama basamaklarında yoğunlaştığını göstermektedir. Programlar ve ders kitapları üst düzey düşünme becerilerine yeterince yer veremez ve bu konuda gerekli desteği öğretmenlere sağlayamazken "Türkçe öğretmenlerinin yazılı sınavları üst düzey düşünme becerilerini ne kadar yansıtmaktadır?" sorusu akla gelmektedir. Bu konuda yapılan çalışmalar (Aydın ve Uçgun, 2020; Çintaş Yıldız, 2015; Göçer 2016; Güfta ve Zorbaz 2008; İnceçam, Demir ve Demir, 2018; Karatay ve Dilekçi, 2019) incelendiğinde bu araştırmaların da benzer sonuçlar verdiği, sınav evraklarında yer alan soruların çoğunlukla hatırlama ve anlama basamaklarını ölçtüğü sonucuna ulaşılmıştır.

Sınavlardan elde edilen sonuçları etkileyen birçok değişken (öğretim programları, ders kitapları, öğrenci vb.) bulunmakla birlikte bu süreç üzerinde etkili olan en önemli değişkenlerden biri öğretmenlerdir (Bakioğlu ve Yıldız, 2013; Barçın, 2019; Benzer, 2019; Çobanoğlu ve Kasapoğlu, 2010; Eraslan, 2009; Özcan ve Arık, 2018). Okuduğunu anlama becerileri gelişmiş, üst düzey düşünme becerilerini kullanabilen ve sınavlarda karşılaştığı üst düzey sorulara yanıt verebilen öğrencilerin yetiştirilmesinde öğretmenler kritik bir rol üstlenmektedir. Bu becerilerin geliştirilmesi tüm öğretmenlerin temel sorumluluklarından biri olmakla birlikte bu sorumlulukta en büyük payın Türkçe öğretmenlerine atfedildiği bilinmektedir. Çünkü Türkçe dersleri üst düzey düşünme becerilerinin geliştirilmesi adına önemli bir ders olarak kabul edilmekte (Özdemir, 2020), Türkçe öğretmenleri seçtikleri metinler ve bu metinlerden hareketle hazırladıkları sorularla öğrencilerin düşünme becerilerini geliştirmeye çalışmaktadırlar (Yıldız, 2021). Alanyazındaki araştırmalar da Türkçe dersinde başarılı olamayan bir öğrencinin diğer derslerde başarılı olamayacağı vurgusu üzerinde durmaktadır (Benzer, 2019; Ceran ve Deniz, 2015; Demirel ve Yağmur, 2017; Karatay ve Dilekçi, 2019; Sandıkçı, 2006; Yıldız vd., 2019). Türkçe öğretmenlerinin tüm dil becerilerinin gelişimi noktasında ne denli önemli olduğu yadsınamaz bir gerçek olmakla birlikte bu öğretmenlerin bilişsel süreçler ve bu süreçler doğrultusunda eğitim verme ve bunları değerlendirme konusundaki yeterliği bilinmemekte ve dolayısıyla araştırılması gereken bir problem olarak ortaya çıkmaktadır. Türkçe öğretmenlerinin sınavlarında üst düzey soru hazırlama ya da yer verme yeterliklerinin incelenmesi ve elde edilen veriler doğrultusunda planlamalar yapılması hem sorunların ortaya çıkarılması hem de uygulayıcılara yönelik çözümler üretilmesi açısından önemli görülmektedir. Bu nedenle bu araştırmada Türkçe öğretmenlerinin sınav kâğıtlarında yer alan soruların konu dağılımı ve üst düzey düşünme becerilerine yer verme oranının incelenmesi amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Türkçe dersi sınav kâğıtlarında yer alan soruların güncellenmiş Bloom taksonomisinin bilişsel süreç boyutuna göre üst düzey düşünme becerilerine yer verme oranı nedir?
2. Türkçe dersi sınav kâğıtlarında yer alan soruların PISA yeterlik düzeylerine göre üst düzey düşünme becerilerine yer verme oranı nedir?
3. Türkçe dersi sınav kâğıtlarında yer alan soruların konu dağılımı oranları nedir?

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Bu araştırmada Türkçe dersi sınavlarında yer alan soruların üst düzey düşünme becerileri açısından sahip olduğu görünümün betimlenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın alt amaçları doğrultusunda, çalışma kapsamına dâhil edilen sınav kâğıtlarında yer alan sorular üzerine bir inceleme gerçekleştirilmesi gerektiği için araştırmada doküman incelemesi yöntemi kullanılmıştır. Doküman incelemesi, yazılı belgelerin içeriğini titizlikle ve sistematik bir şekilde analiz etmek için kullanılan bir araştırma yöntemidir (Wach ve Ward 2013). Nitel araştırma yöntemlerinden biri olan bu yöntem, incelenen materyallerden anlam çıkarma ve anlayış kazanmak için verilerin incelenmesi ve yorumlanmasını gerektirmektedir (Corbin ve Strauss, 2008). Bu doğrultuda araştırmada Türkçe dersi sınav kâğıtlarında yer alan sorular incelenmiş ve veriler elde edilen bulgular kapsamında yorumlanmıştır.

Veri Kaynağı

Bu araştırmanın veri kaynağını 8. sınıf düzeyindeki sınav kâğıtları oluşturmaktadır. Örneklem belirlenirken amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme kullanılmıştır. Araştırmaya dâhil olacak sınav kâğıtlarının belirlenmesinde Lise Geçiş Sınavı [LGS] puanı kullanılmıştır. LGS puanları temel alınarak okullar başarı sıralamasına göre birinci, ikinci ve üçüncü düzey olmak üzere üç gruba ayrılmıştır. Araştırmada Türkçe dersi sınavlarında kullanılan soruların üst düzey düşünme becerilerine yer verme oranının tespit edilmesi amaçlandığı için araştırma kapsamında incelenecek sınav kâğıtları birinci düzeyde yer alan okullardan seçilmiştir. Birinci düzey 48 okuldan 25 okul rastlantısal olarak seçilmiş ve bu okulların sınav kâğıtlarından birinci yazılıya ait olanlar incelemeye dâhil edilmiştir. Birinci yazılı kâğıtlarının seçilme nedeni Türkçe dersinde bir dönemde iki sınav yapılması ve birinci yazılıda

karma soru türünün (açık uçlu, çoktan seçmeli, kısa yanıtli, doğru yanliş, eşleştirme) kullanılmasıdır. Çalışmanın amacı üst düzey sorulara ulaşmak olduğu için farklı soru türünü içeren birinci sınav kâğıtları çalışmaya dâhil edilmiştir.

Verilerin Analizi

Araştırmanın alt amaçlarının çözümlenmesinde betimsel analiz kullanılmıştır. Birinci alt amacın çözümlenmesinde 2001 yılında güncellenmiş Bloom taksonomisinin bilişsel süreç boyutu kullanılmış, bulgular frekans ve yüzde yoluyla sunulmuştur. Bilişsel alan sınıflamaları “alt düzey” ve “üst düzey” düşünme becerileri şeklinde nitelendirilmekte (McMillan, 2015), GBT’deki (Anderson ve Krathwohl, 2001) altı ana kategoriden üçü; çözümlenme, değerlendirme ve yaratma üst düzey bilişsel işlemleri gerektiren düşünme becerileri olarak kabul edilmektedir (Brookhart, 2010). Bu çalışmada Moodley’in (2013) yaptığı sınıflama temel alınarak çözümlenme, değerlendirme ve yaratma basamakları üst düzey, anlama ve uygulama orta düzey, hatırlama alt düzey olarak değerlendirilmiştir.

İkinci alt amacın çözümlenmesinde PISA Okuma Becerileri Yeterlik Düzeyleri kullanılmış, 5 ve 6. düzeyler üst düzey (MEB, 2019a; OECD, 2019) olarak kabul edilmiştir. Bu çalışmada Türkçe sınav sorularının üst düzey düşünme becerilerine yer verme oranının tespit edilmesi amaçlandığı için analiz sürecinde çözümlenme, değerlendirme ve yaratma düşünme becerileri ile PISA okuma becerileri yeterlik düzeylerinden 5 ve 6. düzey kullanılmıştır. Analiz sürecinde bu düzeyleri tanımlayan bir “Analiz Formu” hazırlanmış, bu form MAX-QDA adlı nitel veri analizi programına aktarılmış ve soruların analizi bu doğrultuda yapılmıştır. Üçüncü alt amacın çözümlenmesinde ise Türkçe dersi konu alanları sınıflaması kullanılmış, sınavda yer alan soruların hangi konu alanında yer aldığı frekans ve yüzde yoluyla sunulmuştur.

Analiz formu hazırlanırken, Anderson ve Krathwohl’un (2001, s. 79-89) editörlüğünde yazılan “Öğrenme Öğretim ve Değerlendirme ile İlgili Bir Sınıflama” kitabından ve PISA 2018 Türkiye Ön Raporu’ndan (MEB, 2019a, s. 36) yararlanılmıştır. GBT’nin bilişsel süreç boyutundaki basamaklara yönelik tanımlamalar ve PISA okuma becerileri yeterlik düzeylerinde bulunan öğrenci davranışlarına yönelik açıklamalardan oluşan “Analiz Formu” Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1.

GBT Bilişsel Alan Basamakları ve PISA Okuma Becerileri Yeterlik Düzeyleri

GBT Bilişsel Alan Basamakları	
Bilişsel Basamaklar	Ölçütler
ÜST DÜZEY	Çözümlenme Materyali onu oluşturan parçalara ayırma ve parçaların birbiri ve tüm yapıyla olan ilişkilerini belirleme. Sunulan materyaller arasından ilgili olanları ilgili olmayan kısımlardan, önemli olanları önemli olmayanlardan ayırma. Urusların bir yapı içerisine nasıl uyduğunu veya yapı içerisinde nasıl işlediğini belirleme. Sunulan materyal hakkındaki bir görüşü, ön yargıyı, değeri veya niyeti belirleme. Alternatif isimler: ayırt etme, seçme, uyumu bulma, bütünleştirme, bileşenlerine ayırma, yapılandırma.
	Değerlendirme Ölçüt ve standartlara göre hüküm verme. Bir süreç veya üründeki tutarsızlıkları veya yanlış düşünceleri belirleme, iç tutarlılık olup olmadığını ortaya çıkarma. Alternatif isimler: Kontrol etme, kritik etme, sınamaya, gözetleme, test etme, hüküm verme
	Yaratma Öğeleri uygun şekilde bir araya getirerek yeni, özgün bir ürün oluşturma. Yeni bir örüntü ve yapı içerisindeki parçaları organize etme. Ölçütlerden hareketle yeni hipotezler oluşturma. Bazı görevleri tamamlamak için bir yöntemi işletme, planlama. Alternatif isimler: Hipotez kurma, tasarlama, oluşturma

PISA Okuma Becerileri Yeterlik Düzeyleri	
Düzeyler	Ölçütler
5. Düzey	<p>Uzun metinlerde konuyla ilgili saklı bilgileri bularak bu metinleri kavrayabilme.</p> <p>Kapsamlı metinlere yönelik derin bir anlayış göstererek farklı akıl yürütme yöntemlerini kullanabilme.</p> <p>Çeşitli metin veya kaynaklarda yer alan bilgiler ile soru arasında ilişkiyi kurarak soruları cevaplayabilme.</p> <p>Belli bilgilerden yola çıkarak hipotezler oluşturabilme ya da var olan hipotezlere ilişkin değerlendirme yapabilme.</p> <p>Karışık ve soyut ifadelerin olduğu durumlarda gerçek ile algı arasındaki ayrımı yapabilme.</p> <p>Çeşitli ipuçlarından yola çıkarak verilen bilginin kaynağının ya da içeriğinin objektifliğini değerlendirebilme.</p>
6. Düzey	<p>İstenilen bilginin metin içerisinde saklı olduğu uzun ve soyut metinleri anlayabilme.</p> <p>Bilginin nasıl kullanılacağına karar vermek için çeşitli ölçütler kullanabilme.</p> <p>Bilgilerin benzer ve zıt yönlerini karşılaştırabilme ve bu bilgileri bir araya getirebilme.</p> <p>Dış ölçütler kullanarak metnin kaynağı hakkında derinlemesine düşünebilme.</p> <p>Bilginin kaynağı ve geçerliğiyle ilgili ipuçları aracılığıyla metinler arasındaki uyumsuzlukları belirleyebilme.</p> <p>Metinler arası tutarsızlıkları çözebilme, farklı metinlerdeki bilgilerin benzer ve zıt yönlerini karşılaştırabilme.</p>

(Anderson ve Krathwohl, 2001, s. 79-89; MEB, 2019a, s. 36)

- i) Analiz formu doğrultusunda kodlamalar yapılırken ilk olarak sınavlarda yer alan konuların hangi bilişsel düzeyi karşılayabileceği ile ilgili alanyazın taraması yapılmıştır. Türkçe Öğretim Programı kazanımlarının (Büyükalan Filiz ve Yıldırım, 2019; Çerçi, 2018; Söylemez, 2018) ve sınavlarda yer alan soruların (Aydın ve Uçgun, 2020; Çintaş Yıldız, 2015; Güneyle ve Abbasoğlu, 2015; Karatay ve Dilekçi, 2019) analiz edildiği araştırmalar incelendikten sonra örnek kodlamalar yapılmış ve bu kodlamalar uzman görüşüne sunulmuştur. Tüm bu aşamalardan sonra, soruların hangi bilişsel düzeyde olduğuna karar verilirken tek bir doğrunun olmadığı, konu alanı ve kazanımın yanı sıra soru türü ve soru öncülünün de bilişsel düzey üzerinde etkili olduğu sonucuna ulaşılmış ve kodlamalar bu doğrultuda yapılmıştır.
- ii) Bir sorunun çözümlene basamağında kodlanabilmesi için verilen görevde bir bütünün parçalara ayrılması ve parçalar arasındaki ilişkilerin görülmesi, ilgili ve önemli olanların ilgisiz ve önemsiz olanlardan ayrıştırılması, metni anlamanın ötesine geçerek yazarın bakış açısının, yanlılıklarının ve niyetinin belirlenmesi gerektiği belirtilmiştir. Ancak incelenen sınav kağıtlarında bu düzeyde bir soru tespit edilemediği için soru örneği verilememiştir.
- iii) Soruların değerlendirme basamağında kodlanabilmesi için ise sorunun belli ölçütlere göre değerlendirilmesi, bir ölçüte bağlanması ve nedeninin açıklanması gerektiği belirtilmiştir. Ölçütlerin standart ve öğretmen tarafından verilen dış ölçütler olabileceği gibi öğrencilerin kendileri tarafından oluşturulan iç ölçütler de olabileceği notu düşünülmüştür. Çünkü değerlendirme basamağında öğrencilerin görüşlerini kanıtlarla desteklemesi gerekmektedir. Ancak sınav kağıtlarında bu düzeyde bir soru tespit edilemediği için soru örneği verilememiştir.
- iv) Soruların yaratma basamağında kodlanabilmesi için ise öğrencinin yeni ve özgün bir ürün ortaya çıkarması gerektiği belirtilmiştir. Yaratma basamağında halihazırda var olan

şeylerin farklı bir yolla bir araya getirilip getirilemediği ve yeni bir şey ortaya koyulup koyulmadığının belirlenmesi gerekmektedir (Brookhart, 2010). Öğrencilerin yarım kalan bir hikâyeye özgün bir son yazmaları ya da öğretmen tarafından verilen hikâye unsurları ile özgün bir hikâye oluşturmaları yaratma düzeyinde kabul edilmiştir. İncelenen sınav kâğıtlarında yer alan (Okul_20) ve bu düzeyde kodlanan bir soru örneği aşağıda sunulmuştur:

Aşağıda verilen hikâye haritasından hareketle bir hikâye yazınız. (25 puan)

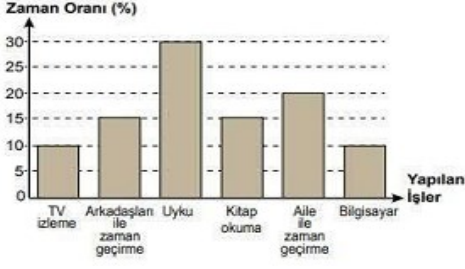
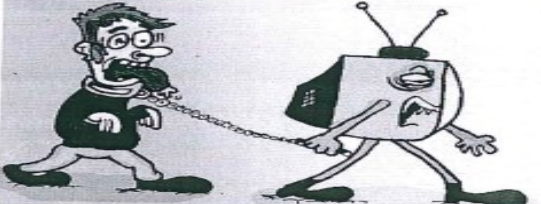
(Konuya uygun başlık: 5 puan, yazının okunabilirliği, noktalama ve yazım kurallarına uygunluk: 5 puan, konuyu ifade edebilme, özgünlük, cümle kuruluşu: 15 puan)

Olay: Ahmet'in yardımseverliği / Zaman: Gece / Yer: İssız bir sokak / Şahıs kadrosu: Yaşlı adam ve Ahmet

- v) Sorular PISA yeterli düzeylerine göre kodlanırken soru öncüllerinin önemli olduğu ve bu doğrultuda değerlendirilmesi gerektiği belirlenmiştir. Örneğin sorularda kullanılan metinler tek tek incelenmiş ve bu metinlerin uzunluğu ve kapsamı ile ilgili notlar alınmıştır. Sınavlarda metinlerin kısa tutulması, kapsamının dar olması, soruların tek metin üzerinden oluşturulması ve sorularda problem durumlarına yer verilmemesi gibi sorunlarla karşılaşmıştır. Ayrıca sorularda kolay ve hatırlama düzeyinde bilgilere yer verildiği görülmüştür. Bu ve benzeri nedenlerden dolayı da soruların 5 ve 6. düzeyi karşılamadığı sonucuna ulaşılmıştır. PISA düzeylerine uygun soru bulunamadığı için soru örneği verilememiştir.
- vi) Sorular konu dağılımına göre "Anlam Bilgisi, Yazım Bilgisi, Dil Bilgisi, Metin Türleri ve Söz Sanatları ve Yazma" başlıkları altında incelenmiştir. İncelenen sınav kâğıtlarında yer alan soru örnekleri Tablo 2'de sunulmuştur:

Tablo 2.
Soru Örnekleri

Konu Alanı	Soru Örnekleri
Sözcükte Anlam	1) Küçük çocuk elindeki oyuncakla oynuyor. 2) Ebru'nun kaşları oynuyor, sinirinden. 3) Bütün rolleri başarıyla oynamıştı. 4) Bu hafta televizyonda güzel bir film oynuyor. 5) Bahçedeki gençler, basketbol oynuyor. 10) "oynamak" sözcüğü yukarıdaki cümlelerde kaç değişik anlamda kullanılmıştır? A) 2 B) 3 C) 4 D) 5
Cümlede Anlam	11) Aşağıdaki cümlelerden hangisi aynı anlamdadır? I. Yaşam, içinde siyah da bulunan bir gökkuşağıdır. II. Hayat her zaman mutluluk sağlar bize. III. Hayatta kalmak için umutlu olmalıyız. IV. Yaşamda güzelliklerin yanında olumsuzluklar da vardır. A) I ve II B) II ve III C) I ve IV D) III ve IV
Parçada Anlam	4) Doğru mu yapıyoruz, iyi mi ediyoruz? Bana kalırsa daraltıyoruz yaşam alanımızı. Bir zevkimiz bile olmadığını kabul etmiş oluyoruz. Herkesle bir oluyoruz. Herkesin seçtiğini seçiyor, sevdiğini seviyoruz. Herkesten ayrı bir yanımız, farklı bir rengimiz kalmıyor ondan sonra. Biz istediğimiz kadar "birey" olmanın faziletlerinden ve anlamlarından söz edelim. Parçada yazarın <u>asıl</u> yakındığı durum nedir? (4p) A) Yaşam alanlarımızın daralması B) Herkesin birbirini sevmesi C) İnsanların farklı yanlarının olmaması D) Kendimize ait zevklerimizimizin olması

<p>Tablo ve Grafik İnceleme/ Görsel Yorumlama</p>	 <p>Bu grafikte Esra'nın bir gün içinde yaptıklarına ayırdığı zaman oranları gösterilmiştir. Buna göre aşağıdakilerden hangisi <u>yanlıştır</u>? A) Ailesiyle, arkadaşlarıyla geçirdiğinden daha fazla zaman geçirmektedir. B) En çok, uykuya zaman ayırmaktadır. C) Kitap okumaya bilgisayardan daha az zaman ayırmaktadır. D) Televizyon izlemeye ve bilgisayara ayırdığı zaman eşittir.</p>
<p>Sözel Mantık (Akıl Yürütme)</p>	<p>12) "Tuğçe"nin İstanbul'a gideceği" biliniyorsa aşağıdakilerden hangisi kesinlikle doğrudur? (5p) A) Tuğba, İzmir'e gidecektir. B) Ege, Bursa'ya gidecektir. C) Barış, Bolu'ya gidecektir. D) Yağız, Bursa'ya gidecektir.</p>
<p>Yazım Bilgisi</p> <p>Yazım Kuralları/Noktalama İşaretleri</p>	<p>"Olay anlatan yazılarda plan () serim () çözüm () bölümlerinden oluşur ()" 13) Parantez olan yerlere aşağıdakilerden hangisi getirilmelidir? (6P) A) (;) (,) (...) (,) B) (:) (,) (,) (,) C) (;) (,) (.) (.) D) (:) (,) (...) (,)</p>
<p>Dil Bilgisi</p>	<p>15) Aşağıdaki cümlelerde verilen fiilimsilerden hangisinin türü diğerlerinden farklıdır? (6P) A) Adama söz anlatmak ne kadar zor. B) Kaçış için gizli bir hazırlık başlattık. C) Yapılacak işleri bir sıraya koyalım. D) Özür dilemekten hiç çekinmez.</p>
<p>Metin Türleri ve Söz Sanatları</p> <p>Metin türü</p> <p>Söz sanatları</p>	<p>Ne zaman ağlayan birini görsem içim acısa da yine de sevinirim. Çünkü bilirim ki ağlayan kişinin kalbi henüz nasır bağlamamıştır. Katılaşmamıştır yüreği. Kalp ağlamazsa gözyaşı da akmaz denir ya. İşte onun gibi sevindiğimizde attığımız kahkahalar kadar, üzüldüğümüzde dökülen gözyaşı da değerlidir. (5 puan) 9) Yukarıda verilen yazı türü aşağıdakilerden hangisidir? A) Deneme B) Makale C) Gezi Yazısı D) Hikâye 5) Aşağıdaki kişileştirme ve benzete sanatlarını bulup yanlarına yazınız. (12 puan) Arkadaşımın dişleri inci gibiydi. (benzetme) Bir kuş tuttu elimden, götürdü uzaklara. (kişileştirme)</p>
<p>Yazma</p>	 <p>Yukarıda verilen karikatürü yorumlayınız. Karikatürün vermek istediği mesajı açıklayınız.</p>

- 15) Bundan 15 yıl sonrası kendinizi nerelerde ve hangi durumlarda gördüğünüzü hayal ederek türü serbest bir kompozisyon yazınız. (12 puan)
- a) Plan ve başlık (2 Puan)
- b) Noktalama, imlâ ve kâğıt düzeni (3 Puan)
- c) Konu bütünlüğü ve etkileyici bir anlatım (7 puan)

Geçerlik ve Güvenirlik

Araştırmada kodlamanın geçerlik ve güvenirliliğini sağlamak için birinci ve ikinci alt amacın kodlanmasında Bloom Taksonomisi ve PISA yeterlik düzeyleri konusunda deneyim sahibi olan iki uzman (Türkçe eğitimi ve program geliştirme uzmanı) görev almıştır. Miles ve Huberman (1994) tarafından önerilen formül (Güvenirlik= Uzlaşma Sayısı / Uzlaşma + Uzlaşmama Sayısı) doğrultusunda kodlayıcılar arası uyuma bakılmış ve kodlayıcılar arası güvenirlik birinci alt amaçta %95, ikinci alt amaçta %100 olarak bulunmuştur. Ayrıca kodlamanın hangi ölçütler doğrultusunda yapıldığına ilişkin analiz tablosu ve soru örnekleri yöntem bölümünde verilerek çalışmanın geçerlik ve güvenirliliği artırılmaya çalışılmıştır.

Araştırmamızın ekler bölümünde verilen örnek soruların yazımında ise şu aşamalar takip edilmiştir:

- Soruların bağlam temelli hazırlanabilmesi için metin taraması yapılmış ve uygun olduğu düşünülen bir makale (Azap, 2021) yazarın kendisinden de izin alınarak soru metni olarak uyarlanmıştır. Ayrıca metinlerin altına eklenen görseller Arıcan'ın (2012) yazısından alınarak ilgili metinlerin altına eklenmiştir.
- İkinci aşamada, uyarlanan metin ve bu metne yönelik "çözümleme, değerlendirme ve yaratma" basamağında yazılan sorular uzman görüşüne sunulmuştur. Bu süreçte iki Türkçe eğitimi uzmanı ve iki program geliştirme uzmanı görev almıştır. Uzmanlar metin ve soruları hem sınıf düzeyi (8.sınıf) hem de Bloom taksonomisinin üst düzey bilişsel süreç boyutuna uygunluk açısından değerlendirmiş ve geri bildirimlerde bulunmuşlardır. Uzmanlardan gelen görüşler doğrultusunda gerekli düzenlemeler yapılarak sorulara son hâli verilmiştir.

Araştırma ve Yayın Etiği

Bu çalışmada "Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi" kapsamında uyulması belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin ikinci bölümü olan "Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler" başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbiri gerçekleştirilmemiştir.

Etik Kurul İzni

Kurul adı = Ordu Üniversitesi Sosyal ve Beşerî Bilimler Araştırmaları Etik Kurulu
Karar tarihi= 11.03.2020
Belge sayı numarası= 2020-26

Bulgular

Türkçe Dersi Sınavlarında Yer Alan Soruların GBT'nin Bilişsel Süreç Boyutuna Göre Dağılımı ve Üst Düzey Düşünme Becerilerine Yer Verme Oranına Yönelik Bulgular

Türkçe dersi sınav kâğıtlarında yer alan sorular GBT'nin üst düzey bilişsel alan basamakları doğrultusunda incelenmiş ve bilişsel basamaklara göre dağılımı Tablo 3'te sunulmuştur.

Tablo 3.

Soruların GBT'nin Bilişsel Süreç Boyutuna Göre Dağılımı

Bilişsel Süreç Boyutu	Bilişsel Basamaklar	f	%
Alt ve Orta Düzey	Hatırlama/Anlama/Uygulama	410	98%

	Çözümleme	0	0%
Üst Düzey	Değerlendirme	0	0%
	Yaratma	7	2%
Toplam		417	100%

Tablo 3 incelendiğinde, taksonominin bilişsel alan basamaklarına göre sınavlarda üst düzey düşünme becerilerine yönelik sadece yaratma basamağında soru hazırlandığı, çözümleme ve değerlendirme basamaklarına yönelik ise hiç soru hazırlanmadığı görülmektedir. Sınavlarda yer alan soruların %2'si yaratma basamağına yönelik hazırlanmıştır. Ayrıca soruların büyük bölümünün alt ve orta düzeye yönelik hazırlandığı dikkat çekmektedir.

Türkçe Dersi Sınavlarında Yer Alan Soruların PISA Yeterlik Düzeylerine Göre Üst Düzey Düşünme Becerilerine Yer Verme Oranına Yönelik Bulgular

Türkçe dersi sınav kâğıtlarında yer alan sorular PISA yeterlik düzeylerine göre incelenmiş ve bilişsel basamaklara göre dağılımı Tablo 4'te sunulmuştur.

Tablo 4.
Soruların PISA Yeterlik Düzeylerine Göre Dağılımı

PISA Okuma Düzeyleri	f	%	
Üst Düzey	5. Düzey	0	0
	6. Düzey	0	0
Toplam		0	0

Tablo 4 incelendiğinde Türkçe sınav kâğıtlarında 5 ve 6. düzeye karşılık gelebilecek soru örneği bulunmadığı görülmektedir. PISA yeterlik düzeylerine göre 5 ve 6. düzey üst düzey (ileri düzey) olarak kabul edilmekte ve bu düzeydeki sorularda öğrencilerden karmaşık düşünme becerilerini harekete geçirmesi beklenmektedir.

Türkçe Dersi Sınavlarında Yer Alan Soruların Konu Dağılımına Yönelik Bulgular

Türkçe dersi sınav kâğıtlarında yer alan sorular konu dağılımı doğrultusunda incelenmiş ve konu alanlarına göre dağılımı Tablo 5'te sunulmuştur.

Tablo 5.
Soruların Konu Alanına Göre Dağılımı

Konu Alanı	f	%	
Anlam Bilgisi	Sözcükte Anlam	58	14
	Cümlede Anlam	37	9
	Parçada Anlam	126	30
	Tablo ve Grafik İnceleme/ Görsel Yorumlama	8	2
	Sözel Mantık (Akıl Yürütme)	17	4
	Toplam	246	59

Türkçe Dersi Sınav Kâğıtlarında Yer Alan Soruların Üst Düzey Düşünme Becerileri Açısından İncelenmesi

Yazım Bilgisi	Yazım Kuralları/Noktalama İşaretleri	29	7
Dil Bilgisi		98	24
Metin Türleri ve Söz Sanatları		30	7
Yazma		14	3
Genel Toplam		417	100

Tablo 5 incelendiğinde, sınav kâğıtlarında en çok yer verilen konu alanının %59'luk oran ile "anlam bilgisi" olduğu görülmektedir. "Dil Bilgisi" konu alanı ise %24'lük oran ile ikinci sırada yer almakta, bu sırayı %7'lik oran ile "Metin Türleri ve Söz Sanatları" ile "Yazım Bilgisi" takip etmektedir. Yazma becerisine yönelik sorular da incelenmiş, paragraf yazma ya da kompozisyon yazma görevi olarak verilen bu soruların oranının %3 olduğu tespit edilmiştir. Soruların büyük bölümünün "anlam bilgisi" ve "dil bilgisi" konularına yönelik hazırlanması dikkat çekmektedir. Sınav sorularında "anlam bilgisi" konu alanı içerisinde parçada anlam %30, sözcükte anlam %14, cümlede anlam %9, sözel mantık (akıl yürütme) %4, tablo ve grafik inceleme/ görsel yorumlama %2 oranında yer almaktadır.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu araştırmada Türkçe dersi sınav kâğıtlarında yer alan soruların üst düzey düşünme becerileri ve konu dağılımı açısından sahip olduğu görünümün betimlenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın birinci alt amacına yönelik bulgular incelendiğinde; Türkçe dersi sınav kâğıtlarında, Bloom taksonomisinin bilişsel süreç boyutuna göre üst düzey düşünme becerilerinden sadece yaratma basamağına yönelik soruların yer aldığı, çözümlenme ve değerlendirme basamaklarına yönelik ise hiç soru bulunmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmanın ikinci alt amacına yönelik ise incelenen yazılı kâğıtlarında PISA okuma becerileri yeterli düzeylerine göre üst düzey okuma becerilerine (5 ve 6. düzey) yönelik hiçbir soruya yer verilmediği tespit edilmiştir. Bu sonuçlar Türkçe dersi yazılı sınavlarının üst düzey düşünme becerilerini ölçmede yetersiz olduğunun bir göstergesi olarak değerlendirilebilir. Bu sonuçların ortaya çıkmasındaki temel nedenlerden biri Türkçe dersi öğretim programlarındaki kazanımlardır. Büyükalın Filiz ve Yıldırım (2019) tarafından yürütülen çalışmada ortaokul 2018 Türkçe Öğretim Programı yenilenmiş Bloom taksonomisine göre incelenmiş, kazanımların bilişsel süreç boyutunda anlama ve uygulama basamaklarında yoğunlaştığı, bilgi birikimi boyutunda ise üst bilişsel düzeyde çok az sayıda kazanım olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Çerçi (2018) tarafından yürütülen benzer bir çalışmada da kazanımların bilişsel süreç boyutunda anlama (%34,74) ve uygulama (%28,42) basamağında yoğunlaştığı, üst düzey düşünme becerileri gerektiren çözümlenme, değerlendirme ve yaratma (toplamda %36,84) basamaklarını temsil etmede yetersiz kaldığı tespit edilmiştir. Söylemez (2018) tarafından yürütülen çalışmada da 2018 Türkçe Dersi Öğretim Programı üst düzey düşünme becerileri kapsamında incelenmiş; elde edilen sonuçlar kazanımların eleştirel düşünme ve yansıtıcı düşünme açısından zengin, yaratıcı düşünme ve problem çözme açısından yetersiz olduğunu göstermiştir.

Büyükalın Filiz ve Yıldırım (2019) tarafından yürütülen çalışmada bilişsel süreç boyutu kapsamında her sınıf düzeyinde çözümlenme, değerlendirme ve yaratma basamaklarında yer alan kazanımların bulunduğu tespit edilmiş ancak sınıf düzeyi arttıkça kazanımların üst düzey bilişsel beceriler açısından bir artış göstermediği tam tersine alt sınıflarda ortalama %12 olan yaratma basamağının 8. sınıf düzeyinde %8,45'e gerilediği görülmüştür. Hâlbuki ilkokuldan itibaren öğrencilerin üst düzey düşünme becerilerinin geliştirilmesi hedeflenmekte, 8. sınıfı bitiren bir öğrenciden bu becerilere sahip olması beklenmektedir. Öğrencilerin 8. sınıf düzeyinde katıldığı LGS, PISA ve ABİDE gibi ulusal ve uluslararası ortak sınavlar onların üst düzey soruları cevaplandırmasını gerektirmektedir. Savran (2004) tarafından yürütülen çalışmada PISA ve liselere giriş sınavları karşılaştırılarak PISA'da yer alan soruların Türk öğrenciler için ne ölçüde uygun olduğu analiz edilmiş; PISA sorularının öğrencilerin üst düzey düşünme becerilerini ölçtüğü, bu tarz soruların da Türkiye'deki ezberci eğitim öğretime göre yetiştirilen öğrenci yeterlilikleriyle örtüşmediği sonucuna ulaşılmıştır. Batur, Ulutaş ve Beyret'in (2019) araştırmasında LGS'de yer alan Türkçe soruları, PISA okuma becerileri yeterlik düzeyleri ile

karşılaştırılmış, soruların genel anlamda PISA'nın 2 ve 3. düzeyleri ile örtüştüğü sonucuna ulaşılmıştır. Aşıcı, Baysal ve Şahenk Erkan'ın (2012) araştırmasında da Seviye Belirleme Sınavı'nda (SBS) yer alan Türkçe soruları, PISA okuma becerileri yeterlik düzeylerine göre incelenmiş; soruların 2 ve 3. düzeyi temsil ettiği, 5 ve 6. düzeyde hiçbir sorunun yer almadığı sonucuna ulaşılmıştır. Benzer'in (2019) çalışmasında da ortaokul Türkçe ders kitaplarında bulunan okuduğunu anlama soruları, PISA'da yer alan okuduğunu anlama hedeflerine göre incelenmiş ve soruların 1 ve 2. düzeylerde yoğunlaştığı sonucuna ulaşılmıştır. Ulaşılan sonuçlardan hareketle de PISA'da yer verilen değerlendirme ve derinlemesine çözümlenme düzeyindeki sorulara ders kitaplarında yer verilmediği, ders kitaplarının üst bilişsel becerileri değerlendiren soruları içermediği ifade edilmiştir. Benzer bir sonuç Diker Coşkun'un (2013) ders kitaplarını PISA okuma ölçütleri açısından incelediği çalışmasında da çıkmış, ders kitaplarının üst düzey düşünme becerilerini gerektiren okuma becerilerini geliştirmede yetersiz kaldığı sonucuna ulaşılmıştır. Altun'un (2021) 8. sınıf Türkçe ders kitabındaki tema değerlendirme sorularını PISA düzeyleri ve Bloom'un yenilenmiş bilişsel alan taksonomisine göre incelediği çalışmasında da çözümlenme, değerlendirme ve yaratma basamakları ile 5 ve 6. düzeyde hiç soru bulunmadığı, soruların hem PISA yeterlik düzeylerinde hem de yenilenmiş Bloom taksonomisi bilişsel alan basamaklarında üst düzey düşünme becerilerini ölçmede yetersiz kaldığı sonucuna ulaşılmıştır. Tüm bu sonuçlarla bu araştırmadan elde edilen bulguların birbiriyle örtüştüğü görülmektedir. Alanyazında yürütülen diğer çalışmalar (Akyol, 2001; Aslan ve Atik, 2018; Çeçen ve Kurnaz, 2014; Durukan, 2009; Ensar, 2002; Eroğlu, 2013; Savaş, 2014; Şengül, 2005; Yeşilyurt, 2012) da bu bulguları desteklemekte, Türkçe ders kitaplarında yer alan soruların üst düzey düşünme becerileri olan çözümlenme, değerlendirme ve yaratma basamaklarını yansıtmada yetersiz kaldığını göstermektedir. Öğretim programı ve ders kitaplarında üst düzey kazanım ve etkinliklerin yetersiz olma durumunun sınav kağıtlarına da yansıdığı ve bu iki durumun birbiriyle örtüştüğü görülmektedir. Ancak uluslararası ortak sınavlarda öğrencilerden üst düzey sorular yanıtlamaları istenmektedir. Bu durum da yazılı sınavlar ile ortak sınavların birbirini karşılamadığını ve ikisi arasında uyumsuzluk olduğunu göstermektedir.

Araştırmanın üçüncü alt amacında yer alan "Türkçe dersi sınav kâğıtlarında yer alan soruların konu dağılımı oranları nedir?" sorusuna ilişkin bulgular incelendiğinde ise sınav kâğıtlarında yer alan soruların %59'nun "anlam bilgisi", %24'nün "dil bilgisi" konu alanına yönelik olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu rakamlar sınavların yaklaşık %85 oranında iki konu alanını içerdiğini göstermektedir. Anlam bilgisine büyük bir oran ayrılması olumlu bir sonuç olarak değerlendirilmekle birlikte bu konu alanında yer alan sorular incelendiğinde en çok "parçada anlam" en az ise "tablo-grafik inceleme ve görsel yorumlama" sorularına yer verildiği görülmektedir. Parçada anlam sorularının çoğunluğunun ise paragrafta anlam ve çoktan seçmeli soru türünde yer aldığı, metinde anlam ve açık uçlu soru türünde ise az sayıda sorunun olduğu görülmektedir. Bu araştırmanın bulgularında verilmemekle birlikte alanyazındaki çalışmalar (Aydın ve Uçgun, 2020; Maden ve Durukan, 2009; Ünlü, Öztürk ve Tağa, 2014) sınav kâğıtlarında çoğunlukla çoktan seçmeli soru türünün kullanıldığını göstermektedir. Bu araştırmada incelenen sınav kâğıtlarında da benzer sonuçlar çıkmış ve bu soruların anlama ve uygulama basamağından öteye geçemediği görülmüştür. Açık uçlu soruların kullanıldığı sorularda bile metinlerin kısa ve kolay olması, sorularda kullanılması gereken bilişsel düzeyin hatırlama ya da anlama basamağına kalmasına neden olmuştur. Sorularda kullanılan metinlerin ve soru maddelerinin birbirini tekrarladığı, kısa paragraflar ve metinlerle yetinildiği ve bu sorulara grafik/tablo okuma ve görsel yorumlama becerilerini gerektirecek bir ekleme yapılmadığı görülmüştür. Yıldız, Ünal, Bayrakçı ve Polat (2019) tarafından da Türkçe ders kitapları ve sınavlarında tablo, grafik ve şekil gibi süresiz metinlere yer verilmediği ancak öğrencilerin PISA gibi uluslararası sınavlarda bu sorularla karşılaştığı ifade edilmektedir.

Grafik/tablo okuma ve görsel yorumlama becerilerine bir öğrenme alanı olarak hem Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda (MEB, 2019e) hem de merkezi sınav olan LGS (MEB, 2019c, 2020a, 2021a) ve yeni nesil sorular altında MEB'in (2019d, 2020b, 2021b) yayımladığı örnek sorularda da yer verilmektedir. Çünkü önceden yazılı bir metni okumak ve çözmeye çalışmak okuyazar olabilmek için yeterli kabul edilirken artık görsel unsurlardaki ifadeleri anlama ve çözmeye dayalı olan görsel okuyazarlık becerileri önem kazanmıştır (Köse ve Kanık Uysal, 2020). Merkezi sınavlarda yer verilen bu becerinin okullarda uygulanan sınavlara henüz yansımamasının sebebi öğretmenlerin bu beceriyle ilgili

soru hazırlama yeterliğinin zayıf olduğunu ve geçmiş yıllarda kullandıkları soruları kullanmaya devam ettiklerinin bir göstergesi olarak düşünülebilir.

Ayrıca artık merkezi sınavlarda dil bilgisi konu alanına çok az oranda yer verildiği hatta MEB (2021c) tarafından yayımlanan merkezi sınava yönelik konu, kazanım ve açıklamalarda dil bilgisi konu alanına hiç yer verilmediği görülmektedir. Merkezi sınavlardaki ve örnek sorulardaki ortak görünüme rağmen bu durumun da okullardaki sınavlara henüz yansımadağı, Türkçe öğretmenlerinin yazılı sınavlarında parçada anlam sorularından sonra en çok dil bilgisi konularını içeren sorulara yer verdiği görülmektedir. Dil bilgisi sorularında da en çok hatırlama basamağında sorulara yer verildiği, çok az sayıda sorunun uygulama basamağına çıkabildiği görülmüştür. Dil bilgisi konu alanının kendi doğası gereğı hatırlama, anlama ve uygulama basamaklarını içermesi de soruların üst düzeye çıkamamasının nedenlerinden biri olarak değerlendirilebilir. Eroğlu (2013) tarafından yürütülen çalışmada Türkçe öğretim programındaki dil bilgisi kazanımlarında ve Türkçe ders kitaplarındaki dil bilgisi sorularında en fazla uygulama basamağına çıkılabildiği sonucuna ulaşılmış, benzer bir sonuç Çiftçi'nin (2017) çalışmasında da tespit edilmiştir. Aynı zamanda tüm bu sonuçlar sınavlarda yer verilen soruların konu dağılımı açısından da ortak sınavlara hazırlanma ve üst düzey düşünme becerilerini harekete geçirme açısından yetersiz olduğunu göstermektedir.

Bir diğer önemli sonuç da yazma becerisine yönelik çok az sayıda (%2) soruya yer verilmesi ve öğrencilere kendi düşüncelerini kaleme alacakları bir alan ve zamanın bırakılmamasıdır. Öğrencinin üst düzey düşünme becerilerinden olan yaratma basamağına çıkabileceği soru alanı yazma becerisi olmasına rağmen sınav kâğıtlarında çok az oranda yer verildiği ve bu beceriye ilişkin soruların bile çoğunun anlama-yorumlama basamağında kaldığı görülmüştür. Bu sonucu doğuran nedenlerden birinin ortak sınavlarda açık uçlu sorulara ve yazma becerisine yer verilmemesinin olduğu düşünülmektedir. Ancak McMillan (2015) ortak sınavlarda kullanılan soru türüne benzeyen test maddelerini sürekli sınıf içinde kullanmanın doğru olmadığını, bunun test etmek için öğretmek yerine testi öğretmek anlamına geldiğini ifade etmektedir. Öğretmenlerin amacının yüksek test puanı elde etmenin ötesinde giderek artan öğrenci öğrenmesinin olması gerektiğini savunmaktadır. Üst düzey bilişsel becerileri ölçen çoktan seçmeli test maddesi hazırlamak zor bir görev (McMillan, 2015; Nitko ve Brookhart, 2016) olduğu için de öğrencilerin düşünme becerilerini geliştirmek isteyen bir öğretmenin sadece çoktan seçmeli soru maddelerini kullanması öğrencilerin öğrenme sürecine ve üst düzey düşünme becerileri gelişimine olumsuz yönde etki etmektedir. Demirel ve Yağmur (2017) tarafından yürütülen çalışmada öğrencilerin üst düzey düşünme becerileri açısından zayıf olduğu tespit edilmiş ve elde edilen bu sonuç, okullardaki ölçme değerlendirme anlayışının çoktan seçmeli soru şekline dayalı olmasına ve yazma eğitiminin yetersizliğine bağlanmıştır. Sınavlarda kullanılan soru türü, konu dağılımı ve yazma becerisine çok az ya da hiç yer verilmemesi öğrencilerin okullarda karşılaştığı sınav sorularında üst düzey bilişsel becerilerini kullanmasını gerektirmemektedir. Bu durum da öğrencilerin ortak sınavlara hazırlanması ve bu sınavlarda sergilediği başarı bakımından olumsuz sonuçların ortaya çıkmasına neden olmaktadır.

Alanyazın ve bu çalışmanın ortaya koyduğu sonuçlardan hareketle üst düzey düşünme becerilerine Türkçe Dersi Öğretim Programı, ders kitabı ve yazılı sınavlarında çok az yer verildiği ya da hiç yer verilmediği görülmektedir. Öğretim programında üst düzey düşünme becerilerine yer veren kazanımların az olması ders kitapları ve yazılı sınavlarda çıkan sonuçları açıklar niteliktedir. Öğretim programı ders kitabı yazarları ve öğretmenler tarafından temel alınmakta ve ders kitapları ile sınavlar bu doğrultuda hazırlanmaktadır. Bu nedenle öncelikle Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın bu açıdan ele alınması ve uygulamaya yansıtacak kazanımlarla yeniden şekillendirilmesi gerekmektedir. Bu sonuçların ortaya çıkmasının bir başka nedeni de öğretmenlerin öğrencilerini LGS'ye hazırlama kaygısıdır. Türkçe dersleri düşünme becerilerini geliştirme amacından öte konu öğretme, konuların öğrenip öğrenilemediğini tespit etme, metin öğretme ve öğrencileri sınava hazırlama kaygısıyla işlenmektedir. Bu kaygılar öğretmenlerin öğrencilere düşünmelerini sağlayacak sorular yönelmeleri ve bu soruların cevabını oluşturacak yeterlikte süre vermelerini engellemektedir. Öğrencilere verilen düşünme süresi, sorulara verilen cevapların daha mantıklı ve üst düzey olmasını sağlamakta (Wood, 1998) iken düşünce üretmeye ve düşüncelerini yazılı ya da sözlü olarak yansıtmaya yeterince zamanı olmayan öğrenciler, Türkçe derslerinde konu ve metin öğrenmeyle yetinmek zorunda kalmaktadır.

Aynı durum yazılı sınavlar için de geçerliğini sürdürmekte yazılı sınavlarda soruları cevaplandırmaları için öğrencilere bir derslik süre verilmektedir. Bu durum alanyazında yıllardır tartışılan üst düzey sorulara yer verilememe sorununun kısır bir döngü içinde sürekli tekrar etmesine neden olmaktadır. Bu döngüden kurtulmanın yollarından biri nasıl ki öğretim programlarının güncellenmesi ise bir diğeri de Türkçe dersi ölçme ve değerlendirme yaklaşımının güncellenmesi ve hem öğretmenlerden hem de öğrencilerden beklenen görevlerin bu doğrultuda oluşturulmasıdır. Aynı zamanda Türkçe öğretmenleri ve öğretmen adaylarına farklı bilişsel düzeylerde soru hazırlama eğitimlerinin verilmesi gerekmektedir. Öğretmen adayları ve öğretmenler, taksonomiler ve belirtke tablosu hazırlama konusunda yeterli donanıma sahip olmadan sınav sorusu hazırlama göreviyle baş başa kalmaktadır. Bu iki gruba verilecek eğitimlerde; düşünme becerilerinin kapsamlı bir şekilde değerlendirilebilmesi için sınav soruları hazırlanırken bir taksonomi ve bir içerik çerçevesi kullanılmasının gerekliliği ve önemi anlatılmalıdır. Bir belirtke tablosunun nasıl hazırlanması ve kullanılması gerektiği Türkçe dersi konuları özelinde somutlaştırılmalıdır. Sınavların geçerlik ve güvenilirliğinin sağlanması adına atılması gereken adımların neler olduğu uygulamaya dönük atölye çalışmaları ile anlatılmalı ve her bilişsel düzeye yönelik hazırlanan soru örnekleri ile bu süreç somutlaştırılmalıdır.

Bu araştırmada da çalışmanın kendi sınırlılığı içerisinde örnek sorulara yer verilerek yazılanların somutlaştırılması amaçlanmış ve öneri niteliğindeki sorular Ek- 1’de sunulmuştur.

Araştırma ve Yayın Etiği

Bu çalışmada “Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi” kapsamında uyulması belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin ikinci bölümü olan “Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler” başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbiri gerçekleştirilmemiştir.

Etik Kurul İzni

Kurul adı = Ordu Üniversitesi Sosyal ve Beşerî Bilimler Araştırmaları Etik Kurulu
Karar tarihi= 11.03.2020
Belge sayı numarası= 2020-26

Yazarların Katkı Oranı

Çalışma tek yazarlıdır ve araştırma sorumlu yazara aittir.

Çıkar Çatışması

Bu araştırmada çıkar çatışması teşkil edebilecek herhangi bir durum ya da ilişki yoktur.

Destek ve Teşekkür

Bu araştırma, A-2027 proje kodu ile Ordu Üniversitesi Bilimsel Araştırma Projeleri Koordinatörlüğü (BAP) tarafından desteklenmiştir.

Araştırmamın veri toplama ve veri analiz sürecindeki katkılarından dolayı Dr. Öğr. Üyesi Tuba Acar Erdol, Dr. Öğr. Üyesi Emel Bayrak Özmutlu ve Dr. Öğr. Üyesi Çiğdem Akın Arıkan’a içten teşekkürlerimi sunarım.

Kaynaklar

- Akyol, H. (2001). İlköğretim okulları 5. sınıf Türkçe kitaplarındaki okuma metinleriyle ilgili soruların analizi. *Eğitim Yönetimi*, 26(26), 169-178.
- Altun, K. (2021). *8. sınıf Türkçe ders kitabındaki tema değerlendirme sorularının PISA düzeylerine ve yenilenmiş Bloom Taksonomisi'ne göre incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Necmettin Erbakan Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya
- Anderson, L. W., Krathwohl, D.R., vd. (Eds.) (2001). *A taxonomy for learning, teaching and assessing: A revision of Bloom's taxonomy of educational objectives*. New York: Longman. Erişim adresi: <https://www.uky.edu/~rsand1/china2018/texts/Anderson-Krathwohl%20-%20A%20taxonomy%20for%20learning%20teaching%20and%20assessing.pdf>

- Arıcan, I. (2012, 9 Ocak). Aşılar ve komplo teorileri – Bölüm 3: Aşı karşıtı iddialar ve yanıtları. [Blog yazısı]. Erişim adresi: <https://yalansavar.org/2012/01/19/asilar-ve-komplo-teorileri-bolum-3-asi-karsiti-iddialar-ve-yanitlari/>
- Aslan, M. ve Atik U. (2018). 2015 ve 2017 ilköğretim Türkçe dersi öğretim programı kazanımlarının revize edilmiş Bloom taksonomisine göre incelenmesi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi*, 7(1), 528-547.
- Aşıcı, M., Baysal, Z. N. ve Şahenk Erkan, S. S. (2012). Türkiye'de yapılan 2009 PISA ve Seviye Belirleme Sınavı'ndaki (SBS) okuma becerileri sorularının karşılaştırılması. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 1(2), 210-217.
- Aydın, M. ve Uçgun, D. (2020). Ortaokul Türkçe dersi sınav sorularının Program'daki kazanımlara göre incelenmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 8(2), 343-356. DOI: 10.16916/aded.678478
- Azap A. (2021). Aşı karşıtlarının iddiaları ve gerçekler. Mikrobiyoloji ve Enfeksiyon Hastalıkları (KLİMİK) Derneği. Erişim adresi: <https://www.klimik.org.tr/wp-content/uploads/2019/08/As%CC%A7%C4%B1-Kars%CC%A7%C4%B1tlar%C4%B1n%C4%B1n-%CC%87ddialar%C4%B1-ve-Gerc%CC%A7ekler.pdf>
- Bakioğlu, A. ve Yıldız, A. (2014). Finlandiya'nın PISA başarısına etki eden faktörler bağlamında Türkiye'nin durumu. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 38(38), 37-53.
- Barçın, İ. (2019). *Türkçe öğretmenlerinin ölçme değerlendirme sürecini uygulama ve önemseme düzeyleri üzerine bir araştırma (Bitlis ili örneği)* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Van.
- Batur, Z., Ulutaş, M. ve Beyret, T. N. (2018). LGS Türkçe sorularının PISA okuma becerileri hedefleri açısından incelenmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 48(1), 595-615.
- Benzer, A. (2019). Türkçe ders kitaplarının PISA okuma yeterlik düzeyleri ile imtihanı. *Okuma Yazma Eğitimi Araştırmaları*, 7(2), 96-109.
- Beyer, B. K. (1984). Improving thinking skills-defining the problem. *Phi Delta Kappan*, 65, 486-490.
- Bloom, B.S., Engelhart, M.B., Furst, E.J., Hill, W.H. ve Krathwohl, D.R. (1956). *Taxonomy of educational objectives: The classification of educational goals. Handbook 1: Cognitivedomain*. White Plains, NY: Longman.
https://web.archive.org/web/20201212072520id_/https://www.uky.edu/~rsand1/china2018/texts/Bloom%20et%20al%20Taxonomy%20of%20Educational%20Objectives.pdf
- Bozkurt, B. Ü. (2016). Türkiye'de okuma eğitiminin karnesi: PISA ölçeğinden çıkarımlar. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(4), 1673-1686.
- Bozkurt, B. Ü., Uzun, G. L. ve Lee, Y. (2015). Korece ve Türkçe ders kitaplarındaki metin sonu sorularının karşılaştırılması: PISA 2009 sonuçlarına dönük bir tartışma. *International Journal of Language Academy*, 3(4), 295-313.
- Brookhart, S. M. (2010). *How to assess higher-order thinking skills in your classroom*. Alexandria: ASCD. Erişim adresi: <http://www.ascd.org/Publications/Books/Overview/How-to-Assess-Higher-Order-Thinking-Skills-in-Your-Classroom.aspx>
- Büyükanan, S. (2007). *Soru sorma sanatı*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Büyükanan Filiz, S. ve Yıldırım, N. (2019). Ortaokul Türkçe dersi öğretim programı kazanımlarının revize edilmiş Bloom taksonomisine göre analizi. *İlköğretim Online*, 18 (4), 1550-1573.
- Ceran, D. ve Deniz, K. (2015). TEOG sınavı sorularının okuma becerisiyle çözülebilirlik düzeyi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 3(2), 92-109.
- Corbin, J., ve Strauss, A. (2008). Basics of qualitative research: Techniques and procedures for developing grounded theory (3rd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Çeçen, M. A. ve Kurnaz, H. (2014). Ortaokul Türkçe dersi öğrenci çalışma kitaplarındaki tema değerlendirme soruları üzerine bir araştırma. *Karadeniz Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(02).
- Çerçi, A. (2018). Türkçe Dersi Öğretim Programı kazanımlarının (5, 6, 7, 8. sınıf) Yenilenen Bloom Taksonomisi'ne göre incelenmesi. *Okuma Yazma Eğitimi Araştırmaları*, 6(2), 70-81.
- Çintaş Yıldız, D. (2015). Türkçe dersi sınav sorularının yeniden yapılandırılan Bloom taksonomisine göre analizi. *Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 14(2), 479-497.

- Çiftçi, Ö. (2017). Türk dili ve edebiyatı öğretmenlerinin soru sorma becerileri üzerine bir araştırma. *Iğdır Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, (13), 19-43.
- Çobanoğlu, R. ve Kasapoğlu, K. (2010). PISA'da Fin başarısının nedenleri ve nasılları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 39(39), 121-131.
- Demirel, G. ve Yağmur, K. (2017). Uluslararası PIRLS uygulamaları ölçütlerine göre Türk öğrencilerin üst düzey düşünme becerilerinin değerlendirilmesi. *Dil Eğitimi ve Araştırmaları Dergisi*, 3(2), 95-106.
- Diker Coşkun, Y. (2013). Türkçe ders kitaplarının PISA sınavı okuma ölçütleri açısından incelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 0(26), 22-43.
- Durukan, E. (2009). 7. sınıf Türkçe ders kitaplarındaki metinleri anlamaya yönelik sorular üzerine taksonomik bir inceleme. *Milli Eğitim Dergisi*, 37(81), 84-93.
- Ensar, F. (2002). *İlköğretim 6. sınıf Türkçe ders kitaplarındaki metin altı soruları üzerine bir inceleme*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Eraslan, A. (2009). Finlandiya'nın PISA'daki başarısının nedenleri: Türkiye için alınacak dersler. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi*, 3(2), 238-248.
- Eroğlu, D. (2013). *6, 7, 8. sınıf Türkçe çalışma kitaplarındaki dilbilgisi soruları ve kazanımlarının yenilenmiş Bloom taksonomisine göre değerlendirilmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Başkent Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Göçer, A. (2016). Lisansüstü eğitim gören Türkçe öğretmenlerinin yazılı sınav sorularının incelenmesi. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(27/3), 22-37.
- Güfta, H. ve Zorbaz, K. Z. (2008). İlköğretim ikinci kademe Türkçe dersi yazılı sınav sorularının düzeyleri üzerine bir değerlendirme. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 17(3), 205-218.
- Güneşli, A. ve Abbasoğlu, Ş. (2015). Türkçe dersi yazılı sınav sorularına ilişkin değerlendirme: Kıbrıs örneği. *Journal of Academic Studies*, 17(67), 53-76.
- Haladyna, T.M. (1997). *Writing test items to evaluate higher order thinking*. USA: Allyn & Bacon.
- İnceçam, B., Demir, E. ve Demir, E. (2018). Ortaokul öğretmenlerinin sınıf içi ölçme ve değerlendirmelerde yazılı yoklamalarda kullandıkları açık uçlu maddeleri hazırlama yeterlikleri. *İlköğretim Online*, 17(4), 1912-1927.
- Karatay, H. ve Dilekçi, A. (2019). Türkçe öğretmenlerinin dil becerilerini ölçme ve değerlendirme yeterlikleri. *Milli Eğitim Dergisi*, 48(1), 685-716.
- Köse, S. ve Kanik Uysal, P. (2020, Ekim). Türkiye'de görsel okuma ve görsel sunu alanında yapılan çalışmaların betimsel içerik analizi. XII. Uluslararası Dünya Dili Türkçe Sempozyumu'nda sunulan bildiri, Ankara.
- Krathwohl, D. R. (2002). A revision of Bloom's Taxonomy: An overview. *Theory into Practice*, 41(4), 212-218. DOI: 10.1207/s15430421tip4104_2
- Kutlu, Ö., Doğan, C. D. ve Karakaya, İ. (2014). *Ölçme ve değerlendirme: Performansa ve portfolyoya dayalı durum belirleme*. Ankara: Pegem Akademi.
- McMillan, J. (2015). *Sınıf içi değerlendirme, etkili ölçütlere dayalı etkili bir öğretim için ilke ve uygulamalar*. A. Arı (Çev. Ed.). Konya: Eğitim Yayınevi.
- MEB. (2019a). *PISA 2018 Türkiye ön raporu*. Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı. Erişim adresi: http://pisa.meb.gov.tr/wp-content/uploads/2020/01/PISA_2018_Turkiye_On_Raporu.pdf
- MEB. (2019b). Akademik becerilerin izlenmesi ve değerlendirilmesi (ABİDE)-8. sınıflar raporu. Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı. Erişim adresi: http://eskisehirodm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2019_07/03112508_ABYDE_8_2018
- MEB (2019c). Sınavla öğrenci alacak ortaöğretim kurumlarına ilişkin merkezî sınav. Erişim adresi: http://www.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2019_06/02125953_2019_SOZEL_BOLUM.pdf
- MEB (2019d). Sınavla öğrenci alacak ortaöğretim kurumlarına ilişkin merkezî sınavla yönelik Kasım ayı örnek soruları. Erişim adresi: http://odsgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2018_11/22105633_Kasim_Ornek_Sorular_Soze_l.pdf

Türkçe Dersi Sınav Kâğıtlarında Yer Alan Soruların Üst Düzey Düşünme Becerileri Açısından İncelenmesi

- MEB. (2019e). Türkçe dersi öğretim programı (ilkokul ve ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. sınıflar). Erişim adresi:
<https://mufredat.meb.gov.tr/Dosyalar/20195716392253-02>
T%C3%BCrk%C3%A7e%20%C3%96%C4%9Fretim%20Program%C4%B1%202019.pdf
- MEB (2020a). Sınavla öğrenci alacak ortaöğretim kurumlarına ilişkin merkezî sınav. Erişim adresi:
https://www.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2020_06/21195531_2020_sozel_bolum_a.pdf
- MEB (2020b). Sınavla öğrenci alacak ortaöğretim kurumlarına ilişkin merkezî sınava yönelik Şubat ayı örnek soruları. Erişim adresi:
http://odsgm.meb.gov.tr/destekmateryal/pdf/ornek/1920/2020_02_SUBAT_ORNEKSORULAR_SOZ.pdf
- MEB (2021a). Sınavla öğrenci alacak ortaöğretim kurumlarına ilişkin merkezî sınav. Erişim adresi:
https://cdn.eba.gov.tr/icerik/lgs/2021_SOZEL_BOLUM_A_.pdf
- MEB (2021b). Sınavla öğrenci alacak ortaöğretim kurumlarına ilişkin merkezî sınava yönelik Ocak ayı örnek soruları. Erişim adresi:
http://odsgm.meb.gov.tr/destekmateryal/pdf/ornek/2021/68223_01_OCAK_SOZEL_ORNEK_SORULAR.pdf
- MEB. (2021c). Sınavla öğrenci alacak ortaöğretim kurumlarına ilişkin merkezi sınava yönelik konu, kazanım ve açıklamalar. Erişim adresi:
http://ttkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2021_04/23113635_2021_lgs_konukazanimleri.pdf
- MEB-EARGED. (2003). Uluslararası okuma becerilerinde gelişim projesi ulusal rapor PIRLS (2001), Ankara: MEB-Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı.
- Miles, M. ve Huberman, M. (1994). *An expanded source book qualitative data analysis*. California: Sage Publications.
- Moodley, V. (2013). *In-service teacher education: Asking questions for higher order thinking in visual literacy*. *South African Journal of Education*, 33(2), 1-18.
- National Assessment of Educational Progress (NAEP) 2017. Erişim adresi: https://www.nationsreportcard.gov/reading_2017/national/achievement?grade=4
- Nitko, A. J. ve Brookhart, S. M. (2016). *Öğrencilerin eğitsel değerlendirmesi* (B. Bıçak, M. Bahar ve S. Özel, Çev.). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- OECD (2019). *PISA 2018 results volume I: What students know and can do*. Paris: OECD Publishing.
- Özcan, H., ve Arık, S. (2018). Ortaokul öğretmenlerinin PISA araştırmasına ilişkin görüşleri: Bir örnek olay çalışması. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi*, 12(2), 454-486.
- Özdemir, O. (2020). Türkçe eğitiminde geliştirilmesi gereken bir üst düzey düşünme becerisi: Analitik düşünme. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 8(3), 950-971.
- Quellmalz, E. S. (1991). Developing criteria for performance assessments: The missing link. *Applied Measurement in Education*, 4(4), 319-331.
- Rasinski, T., Paige, D.D., Rains, C., Stewart, F., Julovich, B., Prenkert, D.,... ve Nichols, W. D. (2017). Effects of intensive fluency instruction on the reading proficiency of third-grade struggling readers. *Reading & Writing Quarterly*, 33, 519-532. doi.org/10.1080/10573569.2016.1250144
- Sandıkçı, C. (2006). *Öğretmenlerin ilköğretim altı, yedi ve sekizinci sınıf Türkçe dersi öğretimi uygulamalarıyla ilgili görüşleri (Konya ilinde bir inceleme)* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Savaş, Ö. (2014). *Ortaokul Türkçe ders kitaplarındaki dinleme etkinliklerinin güncelleştirilmiş Bloom sınıflamasına göre üst düzey bilişsel beceriler açısından değerlendirilmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bolu.
- Savran, N. Z. (2004). PISA-Projesi'nin Türk eğitim sistemi açısından değerlendirilmesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2(4), 397-412.
- Seifert, S., Schwab, S. ve Gasteiger-Klicpera, B. (2016). Effects of a whole-classreading program designedfordifferentreadinglevelsandthelearningneeds of L1 and L2 children. *Reading & WritingQuarterly*, 32(6), 499-526.

- Söylemez, Y. (2018). 2018 Türkçe dersi öğretim programındaki kazanımların üst düzey düşünme becerileri açısından değerlendirilmesi. *Atatürk Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Dergisi*, (63), 345-384.
- Şengül, M. (2005). *İlköğretim 8. sınıf Türkçe ders kitaplarındaki metinlere dayalı olarak hazırlanan sorular üzerine bir inceleme* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Elâzığ.
- Ünlü, S., Öztürk, H. ve Tağa, T. (2014). Türkçe dersinde uygulanan sınavlar üzerine bir değerlendirme. *International Journal of Social Science*, (28), 513-523.
- Wach, E. ve Ward, R. (2013). *Learning about qualitative document analysis*. Erişim adresi: <https://opendocs.ids.ac.uk/opendocs/bitstream/handle/20.500.12413/2989/PP%20InBrief%201%093%20QDA%20FINAL2.pdf?sequence=4>
- Wood, D. (1998). *How children think and learn: the social context of cognitive development*. (2nd ed). United Kingdom: Blackwell.
- Yeşilyurt E. (2012). Öğretmen adaylarının bilişsel alanla ilgili sınav durumu soruları yazma yeterliklerinin değerlendirilmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 20(2), 519-530.
- Yıldız, D. (2021). Türkçe ve Türk dili-edebiyatı öğretmenlerinin gözünden PISA'daki okuma becerisi ve Türkiye'nin performansı: bir odak grup görüşmesi. *Journal of Qualitative Research in Education*, 27, 208-231. doi:10.14689/enad.27.10
- Yıldız, D., Ünal, A. V., Bayrakçı, M. R. ve Polat, M. (2019). Üst düzey okuduğunu anlama becerileri: başarı testi geliştirme çalışması. *Eğitim ve İnsani Bilimler Dergisi: Teori ve Uygulama*, 10(20), 2-22. Erişim adresi: https://www.ebs.org.tr/ebs_files/files/yayinlarimiz2021/eibd_Sayi_20.pdf
- Yıldız, M., Kanik Uysal, P., Bilge, H., Patricia Wolters, A., Saka, Y., Yıldırım, K. ve Rasinski, T. (2019). Relationships between Turkish eighth-grade students' oral reading efficacy, reading comprehension and achievement scores on a high-stakes achievement test. *Reading Psychology*, 40(4), 329-349. doi: 10.1080/02702711.2018.1555363

Extended Abstract

Introduction

Higher-order thinking skills encompass knowledge and skills in adapting to new situations, reflective thinking, decision-making, creative definition of problems and extraordinary solution skills. Thinking skills involve different types and levels of behavior and it appears many classifications are made when these skills are dealt with as actions in which the individual is actively included. When classifications are investigated, generally thinking skills are classified into lower-level and higher-order thinking skills (Beyer, 1984; Anderson and Krathwohl, 2001). There are a variety of taxonomies about classification of thinking skills in the literature (Anderson and Krathwohl, 2001; Bloom, 1956; Gagné & Briggs, 1979; Haladyna, 1997); however, one of the most accepted among these taxonomies is the Bloom taxonomy (Büyükalın Filiz & Yıldırım, 2019; Çerçi, 2018; McMillan, 2015; Nitko & Brookhart, 2016). According to the classification by Bloom et al., goals and behavior are divided into three areas of cognitive, affective and psychomotor and the use of this classification is accepted for behavior related to education. Among these areas, the cognitive area has been most studied and is the area with most information available. This taxonomy is used when preparing lesson plans, textbooks and exam questions. In the literature there are studies investigating the acquirements within the Turkish lesson curriculum, Turkish textbooks and questions used in Turkish lesson written exams based on the Bloom taxonomy and analyzing the acquirements and questions within the scope of the cognitive process dimension of this taxonomy. In this research, the aim was to investigate the topic distribution and inclusion rates for higher-order thinking skills in questions used in Turkish exams. In line with this aim, answers to the following questions were sought.

- 1) What is the inclusion rate for higher-order thinking skills according to the cognitive process dimension of the Bloom taxonomy for questions included on Turkish lesson exam papers?
- 2) What is the inclusion rate for higher-order thinking skills according to PISA competence levels for questions included on Turkish lesson exam papers?

3) What are the topic distribution rates for questions included on Turkish lesson exam papers?

Method

This research used the document analysis method. Document analysis is “a research method used to rigorously and systematically analyze the content of written documents” (Wach and Ward 2013, p. 1). The documents investigated in the research were Turkish lesson exam papers. The data source in the research comprised 8th grade exam papers. When determining the sample, criterion sampling from the targeted sampling methods was used. Descriptive analysis was used to analyze based on the aims of the research.

Results and Discussion

When results related to the first and second research questions are investigated, Turkish lesson exam papers only included questions prepared about the creativity stage in terms of higher-order thinking skills in the cognitive process dimension of the Bloom taxonomy, while there were no questions about the analysis and assessment stages. According to PISA reading skill competence levels, it appeared there were no questions about higher-order thinking skills. In terms of the topic distribution of questions included on the exams, they were concluded to be inadequate in terms of preparing students for common exams and activating higher-order thinking skills. These results show the Turkish lesson written exams were inadequate to measure higher-order thinking skills. One of the basic reasons for the emergence of this result is the acquirments in the Turkish lesson curriculum. A study by Büyükalın Filiz and Yıldırım (2019) investigated the 2018 middle school Turkish curriculum according to the revised Bloom taxonomy and concluded that acquirments focused on the meaning and application stages of the cognitive process dimension, while there were very few acquirments at higher cognitive level for the knowledge accumulation dimension. In another study, Çerçi (2018) investigated the 2018 Turkish curriculum according to the revised Bloom taxonomy and identified that acquirments intensified in the understanding (34.74%) and application (28.42%) stages of the cognitive process dimension, and were inadequate in representing the analysis, assessment and creativity (total 36.84%) stages requiring higher-order thinking skills. Another research investigating the primary school Turkish curriculum according to the revised Bloom taxonomy (Aslan & Atik, 2017) observed that the majority of acquirments were in the recall, understanding and application stages involving lower-level thinking skills in terms of the cognitive process dimension. The same study determined there were very low numbers of acquirments (16.52%) in the analysis, assessment and creativity stages representing higher-order thinking skills. For the third question in our research, when results related to the question “what are the topic distribution rates for questions included on Turkish lesson exam papers?” are investigated, 59% of questions included on exam papers appeared to be in the ‘comprehension knowledge’ field and 24% were in the ‘linguistic knowledge’ field. These numbers show that nearly 85% of exams contained two topic areas.

The problem of the lack of inclusion of higher-level questions, discussed over many years with concerns about acquirments in the Turkish curriculum, textbooks and topic teaching, has caused a continuously repeating vicious cycle. One of the ways to exit this cycle is to update the curriculum, while another is to update the Turkish lesson measurement and assessment approach and the tasks expected of both teachers and students should be established accordingly.

Ekler

Ek-1.

METİN A

Temiz suya, gıdaya erişimin kolaylaşması ve sağlıklı yaşam koşulları sayesinde aşılama çalışmalarına gerek kalmadan hastalıklar ortadan kalkmaktadır. Bu nedenle aşılar artık önemli miktarda ekonomik pay ayrılmasına gerek yoktur. Ayrıca bir salgın ortaya çıktığında aşılanan kişiler de hastalığa yakalanabilmektedir. Dolayısıyla aşı olmaktansa hastalığa yakalanıp bağışıklık geliştirmek daha iyidir çünkü aşılar, hastalığın kendisi kadar koruyucu değildir. Küçük bir bebeğe çok sayıda aşı yapmak, bebeğin bağışıklık sistemini bozarak pek çok hastalığa yol

açabilmektedir. Hâlbuki anne sütü, içeriğindeki maddelerle bebeği enfeksiyonlardan korumaktadır. Bu nedenle bebeklere ilk iki yıl çok sayıda aşı yapmaktansa iki yaşına kadar anne sütü vermek yeterlidir. Ülkemizde aşıyla önlenilebilir hastalıklar kaybolmaya yüz tuttuğu için çocuklarımıza aşı yaptırmamıza gerek yoktur. Çünkü aşılarda koruyucu olarak cıva gibi tehlikeli elementler, alüminyum gibi zararlı maddeler bulunur ve bu maddeler çocuklarda otizm gibi yan etkilere neden olur. Pek çok aşının bu şekilde tehlikeli yan etkileri olacağından aşılarda güvenli değildir. Öte yandan aşı yaptırmayı yaptırmamak kişisel bir karardır ve bu karara saygı duyulmalıdır.



METİN B

İyi beslenme, temiz içme suyu, başta antibiyotikler olmak üzere tıbbi tedavilerin gelişmesi sağ kalım oranlarını artırmıştır. Daha az kalabalık ve sağlıklı yaşam koşulları hastalık bulaşma riskini azaltmıştır. Ancak bir hastalığın görülme sıklığının yıllar içindeki değişimine bakıldığında aşılarda ne kadar etkili olduğu şüphe götürmez bir şekilde görülür. Örneğin yıllar boyunca periyodik iniş çıkışlar olsa da kızamık görülme sıklığında gerçek kalıcı düşüş 1963'te kızamık aşısının alınması ve kızamık aşısının yaygın kullanılmaya başlamasıyla örtüşmektedir. Hasta sayısının azalması ya da tamamen yok olmasında aşılamanın çok önemli bir rolü vardır (bkz. Tablo 1). Türkiye'de de kabakulak olgu sayısı 2005 yılında 20.000 iken yaygın aşılamaya ile 2017'de 419'a düşmüştür. Aşılanma oranlarının düşmesinin gelişmiş ülkelerde bile salgınlara neden olması da hastalıkların kontrolünde aşılarda vazgeçilmez olduğunu bizlere bir kez daha göstermektedir: Japonya'da 1974'te 393 boğmaca vakası ve sıfır ölüm gözlenirken boğmacaya karşı aşılanma oranlarının aşı karşıtı söylemlerin etkisi ile %70'lerden %20-40'lara düşmesiyle 1979'da 13.000 vaka ve 41 ölüm gerçekleşmiştir. Eski Sovyetler Birliği'nde 1989'da 839 difteri vakası varken Sovyetlerin dağılmasıyla birlikte aşılanma alt yapısının yok olması sonucunda 1994'te 50.000 olgu ve 1.700 ölüm gözlenmiştir. Aşılamayı bırakırsak hastalıklar ölümlerle geri gelecektir. Bu nedenle de yapılması gereken, insanların aşı olmaması için değil, tam tersine, aşılarda gelişmiş-gelişmemiş tüm ülkelere aynı miktarda ve kolaylıkla temin edilmesi, zengin-fakir herkese ücretsiz şekilde yapılması için mücadele etmektir. Aşılarda bütün insanlık içindedir.

Hastalık	Aşı Öncesi Dönem Ortalama Yıllık Morbidite (ABD) ^a	En Güncel Raporlara* veya Öngörülere** Göre Yıllık Vaka Sayısı	Azalma %
Difteri	21.053	0*	100%
H. Influenza (5 yaş altı, invaziv)	20.000	243*	99%
Hepatit A	117.333	11.049**	91%
Hepatit B (akut)	66.232	11.269**	83%
Kızamık	530.217	61*	99%
Kabakulak	162.344	982*	99%
Boğmaca	200.752	13.506*	93%
Zatürre (5 yaş altı, invaziv)	16.069	4.167**	74%
Çocuk Felci	16.316	0*	100%
Kızamıkçık	47.745	4*	99%
Doğumsal Kızamıkçık Sendromu	152	1*	99%
Çiçek Hastalığı	29.005	0*	100%
Tetanoz	580	14*	98%
Su Çiçeği	4.085.120	449.363**	89%

^a CDC. JAMA, Kasım 14, 2007; 298(18):2155-63

^{*} CDC. MMWR, Ocak 8, 2010; 58(51,52):1458-68

^{**} Aktive Bacterial Core Surveillance 2008 öngörülleri.

SORULAR

Çözümleme:

- Okuduğunuz iki metnin inandırıcı olan ve inandırıcı olmayan iddialarını belirleyiniz.
- Yazarların okuyucuyu ikna etmek için kullandıkları öğeleri/kanıtları metinden örnekler vererek açıklayınız.

Değerlendirme:

- Okuduğunuz metinlerin güvenilirliğini sorgulayacak bir ölçüt listesi geliştiriniz. Belirlediğiniz ölçütlerin metinlerin bilimsel gerçekleri yansıtmayı yansıtmadığını ortaya koyacak nitelikte olmasına dikkat ediniz. Okuduğunuz bu iki metni belirlediğiniz ölçüt listesine göre değerlendiriniz ve sonuçlarınızı açıklayınız.

Yaratma:

- Aşı konusunda kararsız olan insanları bilgilendirecek, salgınların önlenmesi adına kendi çözüm önerilerinizi sunacağınız ikna edici bir metin yazınız.
- Yukarıda verilen metinleri kullanarak hikâye türünde bir metin yazınız ve türün özelliklerini yazınızda yansıtınız.

Açıklama:

- Makalenin sayfa sayısı ve kelime sınırlılığı dolayısıyla öncül metinler kısa tutulmak zorunda kalmıştır.
- Soruların hedef kitlesi 8. sınıf düzeyindeki öğrencilerdir. Sorulara verilen cevaplarda öğrencilerden özgün cevaplar vermeleri ve cevaplarını kendi yaşamlarıyla ilişkilendirmeleri beklenmektedir. Örneğin “Aşı konusunda kararsız olan insanları bilgilendirecek, salgınların önlenmesi adına kendi çözüm önerilerinizi sunacağınız ikna edici bir metin yazınız.” sorusuna öğrencinin haberlerde izlediği birkaç bilgiyi aynı şekilde yazması onun üst düzey düşünme süreçlerini harekete geçirdiği anlamına gelmemektedir. Öğrenciden okuduğu, izlediği, dinlediği ve gözlemlendiği birçok durumu kendi düşüncelerini de katarak sentezlemesi ve bir sonuca varması beklenmektedir.
- “Yukarıda verilen metinleri kullanarak hikâye türünde bir metin yazınız ve türün özelliklerini yazınızda yansıtınız.” sorusuna verilen cevaplarda da öğrenciden metinlerde verilen farklı görüşleri kullanarak hikâyede bir çatışma oluşturması beklenmektedir.
- “Okuduğunuz bu iki metni belirlediğiniz ölçüt listesine göre değerlendiriniz ve sonuçlarınızı açıklayınız.” sorusunda ise öğrencinin kişisel görüşleri değil bir ölçüt doğrultusunda değerlendirebilmesi üst düzey düşünme süreçlerini temsil etmektedir. Ölçütler hazırlanırken öğrenciden dış ölçüt kullanması ya da iç ölçütler oluşturması beklenmektedir. Öğretmen tarafından verilecek dış ölçütler de kullanılabilir ancak bu soruda öğrenciden kendi iç ölçütlerini oluşturması ve değerlendirmesini bu doğrultuda yapması beklenmektedir.