

# Üst Düzey Düşünme Becerilerinin Ölçülmesine Yönelik Soruların Hazırlanmasında Karşılaşılan Zorluklar ve Çözüm Önerileri: Okuduğunu Anlama\* \*\*

## Difficulties Encountered In Preparing Items For Measuring High-Level Thinking Skills And Suggestions For Solutions: Reading Comprehension

Ayfer SAYIN<sup>1</sup>, Nazife Burcu TAKIL<sup>2</sup>

<sup>1</sup>Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme Ana Bilim Dalı, e-posta: ayfersayin@gazi.edu.tr

<sup>2</sup> Gazi Üniversitesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı, e-posta: nberden@gazi.edu.tr

*Makale Türü/Article Types: Araştırma Makalesi/ Research Article*

*Makalenin Geliş Tarihi: 26.10.2022*

*Yayına Kabul Tarihi: 13.04.2023*

### ÖZ

Bu çalışmada, Türkçe öğretmenlerinin okuma becerisi bağlamında üst düzey düşünme becerilerinin ölçülmesine yönelik soru hazırlama sürecinde karşılaştığı zorlukların belirlenmesi ve bu zorluklara çözüm önerilerinin sunulması amaçlanmıştır. Nitel araştırma yöntemlerinden durum araştırması deseninde yürütülen çalışmaya Tokat ilinde görev yapan 80 Türkçe öğretmeni katılmış ve öğretmenlerin görüşleri yarı yapılandırılmış görüşme formu ile toplanmıştır. Öğretmenlerin görüşleri içerik analizi ile kategorileştirilerek sunulmuş, öğretmenlerin üst düzey düşünme becerilerinin ölçülmesine yönelik sorulara ve soru hazırlama sürecine yönelik algıları değerlendirilmiştir. Çalışmanın sonucunda öğretmenlerin MEB tarafından "beceri temelli soru" olarak adlandırılan üst düzey düşünme becerilerinin ölçülmesine yönelik soruları genel olarak doğru bir şekilde tanımlayamadığı belirlenerek soruların özellikleri tanıtılmıştır. Öğretmenlerin soru hazırlarken seçecekleri metinlere yönelik eksik/yanlış algılarını gidermek amacıyla metin seçim kontrol listesi oluşturulmuştur. Öğretmenlerin üst düzey düşünme becerilerinin ölçülmesine yönelik soru hazırlanması sürecinde

\***Alıntı:** Sayın, A. ve Takıl, N. B. (2023). Üst düzey düşünme becerilerinin ölçülmesine yönelik soruların hazırlanmasında karşılaşılan zorluklar ve çözüm önerileri: Okuduğunu anlama. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 43(1), 531-561.

\*\* Bu makale, 27-30 Ekim 2021 tarihlerinde Antalya'da düzenlenen IPCEDU 2021'de sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

*eksik/yanlış algılarını gidermek için de soru hazırlanmasına ilişkin araştırmacılar tarafından okuduğunu anlama taksonomisi sunulmuştur.*

**Anahtar Sözcükler:** *Okuduğunu anlama, Üst düzey düşünme becerileri, Beceri temelli sorular, Metin seçimi kontrol listesi, Okuma becerisi taksonomisi*

## **ABSTRACT**

*This study aimed to determine the difficulties in preparing items for measuring high-level thinking skills in the context of reading skills and offering solutions to these difficulties for Turkish language teachers. 80 Turkish language teachers working in Tokat participated in the research conducted in the case study design, one of the qualitative research methods. The teachers' responses were collected with a semi-structured interview form. The teachers' views were presented by categorizing them with content analysis, and the teachers' perceptions towards the items about the measurement of high-level thinking skills and the process of preparing the items were evaluated. As a result of the research, it was determined that the teachers could not define the items for the measurement of high-level thinking skills, called "skill-based items" by the Ministry of National Education, and the characteristics of the items were introduced. A text selection checklist was created to eliminate the teachers' incomplete/wrong perceptions about the texts that they would choose while preparing the items. Reading comprehension taxonomy was presented by the researchers regarding the preparation of items to eliminate the deficient/wrong perceptions of the teachers in the process of preparing items for the measurement of high-level thinking skills.*

**Keywords:** *Reading comprehension, High-level thinking skills, Skill-based items, Text selection checklist, Reading skill taxonomy*

## **GİRİŐ**

Alanyazında “bağlam temelli soru” olarak bilinen ve öğrencilerin eğitim-öğretim ortamında edindiği bilgileri günlük yaşamlarına aktarabilme becerilerini ölçen sorular, Millî Eğitim Bakanlığı (MEB) tarafından “beceri temelli sorular” olarak adlandırıldığı için öğretmenler arasında da bu isimle yaygınlık kazanmıştır (MEB, 2018). Bağlam temelli soruların üzerine tartışabilmek için bağlam kavramının ve dil öğretiminde bağlamın nasıl kullanıldığının ortaya konması faydalı olacaktır.

Bağlam temelli metin yapılarının dil öğretiminde kullanılmasında önemli bir yere sahip olduğu görüşü 1960'lara dayanmaktadır. İletişimin bağlamdan kopuk olamayacağı ve iletişim sürecindeki temel yapının dil olduğu gerçeği, dil ve bağlam arasındaki ilişkiyi ortaya koymuştur. Oller ve Obrecht (1968), bu yargıyı “dil öğretimi; dil bilgisi kurallarının çok ötesinde, bağlam ve iletişim temelinde olması gereken bir süreçtir” çıkarımıyla ifade etmiştir. 21. yüzyıla gelindiğinde sınıfta dil kullanımının da

bağlamsallaştırılması gerekliliği üzerindeki araştırmalar hız kazanmıştır (Omaggio Hadley, 2010). Teknolojinin gelişmesi ve insan beyninin çalışma prensibi üzerine yapılan buluşlar, bağlamın dil öğrenme sürecindeki gerekliliğini düşünme sürecine taşımıştır. Nikolić (2010), bu durumu “bağlam beynin çalışma biçimidir, bağlam olmadan düşünmemiz de mümkün değildir” sözleriyle ortaya koymuştur.

Aksan’a göre bağlam, bir göstergenin diğer göstergelerle bir araya gelerek oluşturduğu bütündür ve bu bütün, anlamı ortaya koymaktadır (Aksan, 1999:42). Aksan’ın tanımından hareketle bağlam, anlamın oluşması için gerekli koşullardır diyebiliriz. Bağlamın farklılaşması, anlamın da farklılaşması demektir. Türkçede okuma ve anlama arasındaki ilişki, bağlamı iyi değerlendirebilmekle yakından ilgilidir.

Korkmaz (2007, 33) bağlamı, “bir cümlede, bir konuşmada veya bir metinde yer alan kelimelerin anlamlarının daha iyi belirlenebilmesi ve kelimelerin başka anlamlarından ayırt edilebilmesi için kendisini çevreleyen ve karşılıklı ilişkide bulunduğu öteki öge veya ögelerle oluşturduğu bütün” olarak tanımlamaktadır. Yaman ve Akkaya’ya (2012) göre “bağlam; dilsel bir ögenin -ki bu öge, kelime/kelime grubu, cümle, paragraf, hatta metin olabilir- kendisinden daha büyük bir anlam bütünlüğü içerisinde değerlendirilmesini sağlayan ve parça-bütün ilişkisi üzerine kurulan dilbilimsel veridir.” Bu tanımlardan yola çıkarak bir bağlam oluşturabilmek yani “anlamlandırabilmek” için öncelikle “anlamak” gereği ortaya çıkmaktadır. Anlamak içinse temel dil becerileri içerisinde yer alan okuma ve dinleme becerilerinin iyi kullanılabilmesi, yeterince geliştirilmiş olması önem taşımaktadır. Her ne kadar dinleme becerisi, diğer becerilerden önce (anne karnında) gelişmeye başlasa da dört temel dil becerisini birbirinden ayıramayan bir bütün olarak ele almak gerekir. Bir becerinin gelişimi ya da duraksaması, diğer becerileri de aynı yönde etkilemektedir. Bu sebeple bağlamın oluşması için sadece okuma ya da dinleme becerisinin yeterli olduğunu söylemek mümkün değildir. Zira bağlam beyinde oluşan bir süreçtir ve bu süreç, Nikolić’in (2010) de ifade ettiği üzere aslında bir çalışma biçimidir. Bu alışma sürecini etkileyen ya da daha iyi çalışmasını sağlayan etkenler üzerinde durmak, dil eğitimcileri için önem arz etmektedir.

Bağlamın oluşma süreci ana hatlarıyla incelendiğinde okuma, dinleme/izleme ile zihne giren veriler, ilişki kurup anlamlandırmak yani bir bağlam oluşturmak için deneyimlerden beslenmek durumundadır. Deneyim kapsamında ele alınan unsurları; geçmiş yaşantılar (aile, arkadaş ortamı, sosyo ekonomik düzey, okul ortamı vb.), genel kültür (aile, arkadaş ortamı, sosyo ekonomik düzey, okul ortamı vb.) olarak sıralamak mümkündür. Bu verileri işlemek için ilişkilendirme biçimini (zaman-mekân, neden-sonuç, benzerlik, zıtlık) ortaya koymak gerekir. Ardından yeni veri, ilişkilendirme biçimleriyle zihinde hazır hâlde bulunan verilerle bir araya getirilir ve yeni bir ürün ortaya konulur. Bu ürün, bağlam temelli sorunun da cevabını oluşturmaktadır. Çoğunlukla “Aklıma bir fikir geldi, bir şey buldum.” cümleleriyle ortaya konan veriler, sağlam bir bağlamın varlığını ortaya koymaktadır. Bu temelde bağlam temelli soruların, zihnin çalışma prensibine paralel oldukları gerçeği ön planda olsa da soruların çözümünde doğru ilişkilendirme yapmanın, belli bir birikime sahip olmanın altı çizilmelidir.

Bağlam yoluyla yeni verilerin, fikirlerin ortaya konulduğu gerçeğinden hareketle “bağlam temelli” diğer bir deyişle “beceri temelli” soruların taşınması gereken belli başlı özellikler bulunmaktadır. Soruların hangi yaş grubuna hitap ettiği, o yaş grubunun bilişsel ve duyuşsal hazır bulunuşlukları, beklenen genel kültür düzeyleri soruların yapısını ve metnin içeriğini değiştirse de temel düzeyde her soru için olması gereken “özgünlük, merak uyandırıcılık, bütünlük, kültürel ve evrensel değerlere uygunluk” gibi temel ilkeler bulunmaktadır. 21. yüzyıl becerileri olarak adlandırılan iletişim kurma, problem çözme, eleştirel düşünme vb. becerilerin öğrencilere kazandırılması öne çıkmaktadır. Eğitim-öğretim ortamında bu becerilerin ne düzeyde kazandırıldığının belirlenmesi amacıyla ölçme ve değerlendirmelerin de bu anlamda düzenlenmesi gerekmektedir çünkü bilgi basamağında ya da ezbere dayalı sorularla öğrencilerin yaratıcılıklarını ölçmek mümkün değildir. Öğrencilere kazandırılması beklenen becerilerdeki değişim, ölçme ve değerlendirme yöntemlerinin de değişmesi gerekliliğini ortaya koymaktadır (Sayın ve Kahraman, 2019). Bu yeniliklerle dil testlerinde özgün

bağlıları ve dili (yani doğal olarak kullanılan yapılar ve kelime dağarcığı) kullanmak öne çıkmaktadır (Shrum ve Glisan, 2005).

Dil testlerindeki bu değişimlerin uygulayıcısı olan Türkçe öğretmenleri tarafından ne düzeyde anlaşıldığı ve uygulandığının araştırılması önemlidir. Millî Eğitim Bakanlığı (MEB) tarafından öğrencilerin günlük yaşam becerilerini ölçmeyi amaçlayan Liselere Geçiş Sistemi (LGS) sorularının (MEB, 2018) 2018 yılı öncesinde uygulanmış olan Temel Eğitimden Orta Öğretime Geçiş Sistemi'ndeki (TEOG) sorulardan farklı olduğu (Ayyıldız ve Aktaş, 2022; Çepni, 2019; Kızılkapan ve Nacaroglu, 2019), LGS ve PISA sorularının yaşam içerikleri ve ölçmeyi amaçladığı özellikler bakımından benzerlikler gösterdiği (Şıvkın vd., 2020) bilinmektedir. Bununla birlikte alan yazındaki çalışmalar incelendiğinde Türkçe öğretmenlerinin dört temel dil becerisinin ölçülmesine ilişkin bazı bilgi eksiklerinin olduğu ve öğretmenlerin bazı kavram yanlışlarına sahip olduğu görülmektedir (Gürlek, 2021). Benzer şekilde öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme konusunda kendilerini yeterli görmedikleri (MEB, 2020); alternatif ve/veya üst düzey düşünme becerilerinin ölçülmesi konusunda eğitime ihtiyaç duyduklarını göstermektedir (Karakuş ve Develioğlu, 2021; Turkan ve Çetin, 2022; Özdemir, 2010). Ancak öğretmenlere verilen hizmet içi eğitimlerin öğrenci başarısı ile anlamlı bir ilişkisinin olmadığı belirlenmiştir (Suna ve diğerleri, 2022). Bu durum, öğretmenlere iyi yapılandırılmış hizmet içi eğitimler verilmesi ya da eğitim-öğretimde öğretmenlerin temel kaynağını oluşturan ders kitaplarının düzenlenmesi gerekliliğini göstermektedir. Çünkü öğretmenler ders kitaplarındaki soruların üst düzey becerileri ölçmeye odaklanmadığını ifade etmektedir (Ayyıldız ve Cansız Aktaş, 2022; Erden, 2020).

Tüm bu bilgiler doğrultusunda bu araştırmanın amacı; Türkçe öğretmenlerinin sadece okuma becerisi bağlamında üst düzey düşünme becerilerinin ölçülmesine yönelik soru hazırlama sürecinde karşılaştığı zorlukların belirlenmesi değil, bu zorluklara çözüm önerilerinin de sunulmasıdır. Araştırma sonuçlarının ölçme ve değerlendirme eğitimlerinin şekillendirilmesine kaynaklık edeceği düşünülmektedir.

## YÖNTEM

### Araştırma Deseni

Araştırma kapsamında incelenen konuya ilişkin derinlemesine bilgi edinmek istendiğinden çalışma, nitel araştırma yönteminde yürütülmüştür. Nitel araştırma; gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi farklı nitel veri oluşturma yöntemlerinin kullanıldığı, bakış açılarının, algıların ve olayların doğal ortamda gerçekçi ve bütüncül biçimde ortaya konulmasına yönelik nitel bir sürecin izlendiği araştırmadır (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden durum araştırması deseni kullanılmıştır. Durum çalışması; araştırmacının zaman içerisinde sınırlandırılmış bir veya birkaç durumu nitel veri toplama araçları ile derinlemesine incelediği nitel bir araştırma yaklaşımıdır (Creswell, 2007). Hancock ve Algozzine (2006) durum araştırmasını, araştırmacının müdahalesinin olmadığı olay ya da durumları zaman ve mekân kısıtlaması altında çeşitli veri toplama araçları kullanarak zengin bir şekilde betimlemeye çalışan ve derinlemesine inceleyen araştırmalar olarak tanımlamaktadır.

### Araştırma Grubu

Çalışma, 2020-2021 eğitim-öğretim yılında Tokat ilinde görev yapmakta olan 406 öğretmen içinden ulaşılabilen 80 Türkçe öğretmeni ile yürütülmüştür. Araştırma kapsamında tipik bir özellik gösteren bir il seçilmiş; araştırma kapsamında Ankara, İzmir vb. kaynaklara ve olanaklara ulaşımı kolay olan şehirler ya da daha kısıtlı olanaklara ulaşan şehirler yerine amaçlı örnekleme yönteminden tipik örnekleme yöntemine dayalı olarak seçim yapılması amaçlanmıştır. Bu doğrultuda Tokat ilinin seçilmesi kararlaştırılmıştır. Tokat ilinde ortaokul kademesinde görev yapan 80 Türkçe öğretmenin bazı özelliklere göre dağılımı Tablo 1’de gösterilmiştir.

**Tablo 1.** Türkçe Öğretmenlerinin Bazı Tanımlayıcı Özellikleri

Değişkenler	Kategoriler	f	%
Cinsiyet	Kadın	40	50
	Erkek	40	50
Kıdem	1 yıldan az	3	3,75

	1-5 yıl	6	7,5
	6-10 yıl	21	26,25
	11 yıl ve üzeri	50	62,5
Örnek soruları inceleme	Evet	63	78,75
	Hayır	17	21,25

### Veri Toplama Araçları

Öğretmenlerin okuduğunu anlama alanında üst düzey düşünme becerilerini ölçmeye yönelik sorulara ilişkin görüşlerinin alınması amacıyla yarı yapılandırılmış görüşme formu hazırlanmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme formları, daha kolay veri toplamayı ve her görüşmede aynı soruların tutarlı bir şekilde uygulanmasını sağlar. Ayrıca, katılımcılara bir yandan cevap verme esnekliği sağlarken bir yandan da verdiği yanıtların daha objektif bir şekilde değerlendirilmesini ve karşılaştırılmasını kolaylaştırır (Polat, 2022). Görüşme formunun hazırlanma sürecinde yapılandırılmamış maddelerle beş Türkçe öğretmeni ile görüşme yapılmıştır. Ön uygulamadan elde edilen cevaplar doğrultusunda okuduğunu anlama becerilerine yönelik üst düzey düşünmeyi içeren soru hazırlamak için metin seçimi ve soru yazımı başlıkları belirlenmiştir. Ayrıca öğretmenlerin soru hakkındaki bilgilerini de içeren maddeler eklenmiştir.

Maddeler hazırlandıktan sonra MEB Ölçme ve Değerlendirme Merkezinde görev yapan iki uzmanın maddelere yönelik görüşleri alınmıştır. Uzmanlar, “üst düzey düşünme becerilerini ölçen sorular” yerine “beceri temelli sorular” denmesinin öğretmenler arasında daha anlaşılır olduğunu ifade etmişlerdir. Bunun üzerine üç Türkçe öğretmeni ile görüşme yapılmış ve öğretmenlerin “beceri temelli soru” kavramına aşina oldukları anlaşıldığından maddelerdeki ifadeler düzenlenmiştir.

Uzman ve öğretmenlerden gelen düzeltmelerden sonra Türkçe eğitimi alanında görev yapan üç öğretim üyesinin görüşleri ile bir ölçme ve değerlendirme uzmanının görüşü alınarak yarı görüşme formunun son şekli verilmiştir. Görüşme formunda öğretmenlerin cinsiyetlerine, kıdemlerine, MEB tarafından yayınlanan örnek soruları inceleme durumlarına ilişkin tanılayıcı bilgilerle beceri temelli sorulara ilişkin görüşlerini belirlemeye yönelik 4 madde yer almaktadır.

Uygulamalar, Gazi Üniversitesi Etik Komisyonunun 23.03.2021 tarihli E-77082166-604.01.02-65222 sayılı Etik Kurul İzni sonrasında Google Docs aracılığıyla toplanmıştır.

### **Verilerin Analizi**

Öğretmenlerin vermiş oldukları cevaplar içerik analizi ile incelenmiştir. Verilerin çözümlenmesinde içerik analizi doğrultusunda temalar belirlenmiş; frekans değerleri hesaplanmıştır. Öğretmenlerin yazılı olarak verdikleri cevaplar incelenerek rakamlara dönüştürülmüş ve cevapların yoğunlaştığı kategoriler belirlenmiştir (Yıldırım ve Şimşek, 2018). İçerik analizinde bu sürecin işletilmesinin temel amacı; verileri tanımak, veriler içinde yer alan detaylı bilgileri keşfederek benzer kavramlar ve temalar oluşturarak görüşler arasındaki ilişkileri tespit etmektir. Bu nedenle de öncelikle sözel veriler belirli bir sistematikle düzenlenmekte, temalar saptanmakta ve sonra bu temalar arasındaki ilişkiler açıklanmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2018). Katılımcıların sorulara vermiş oldukları cevaplar, iki farklı uzman (araştırmacılar) tarafından kodlanarak kodlamaların tutarlığı ve doğruluğu incelenmiş, sonuçların inandırıcılığına yönelik uzman görüşü alınmıştır (Başkale, 2016).

Araştırma kapsamında Türkçe öğretmenlerinin üst düzey becerileri ölçen okuduğunu anlama sorularında yaşadığı zorluklara yönelik çözüm önerileri getirilmiştir. Bu süreçte soruların tanımlanması yapılmış; metin seçimi kontrol listesi, metin tamiri süreci ve okuduğu anlama taksonomisi geliştirilmiştir.

Soruların tanımı yapılırken ulusal ve uluslararası alan yazın taraması yapılmış; PIRLS ve PISA gibi uluslararası uygulamalarda okuma okuryazarlığı sorularının tanımı incelenmiş ve bir tanım yapılmıştır. Yapılan tanıma yönelik Türkçe eğitimi alanında görev yapan üç öğretim üyesinin görüşleri alınmıştır.

Metin seçimi kontrol listesi geliştirilirken amaç ve hedefler ile kontrol etmek istenilen nesnelere alan yazın incelemesi ve öğretmenlerden gelen görüşler doğrultusunda belirlenmiştir (Stufflebeam, 2000). Belirlenen ölçütler için Türkçe eğitimi alanında



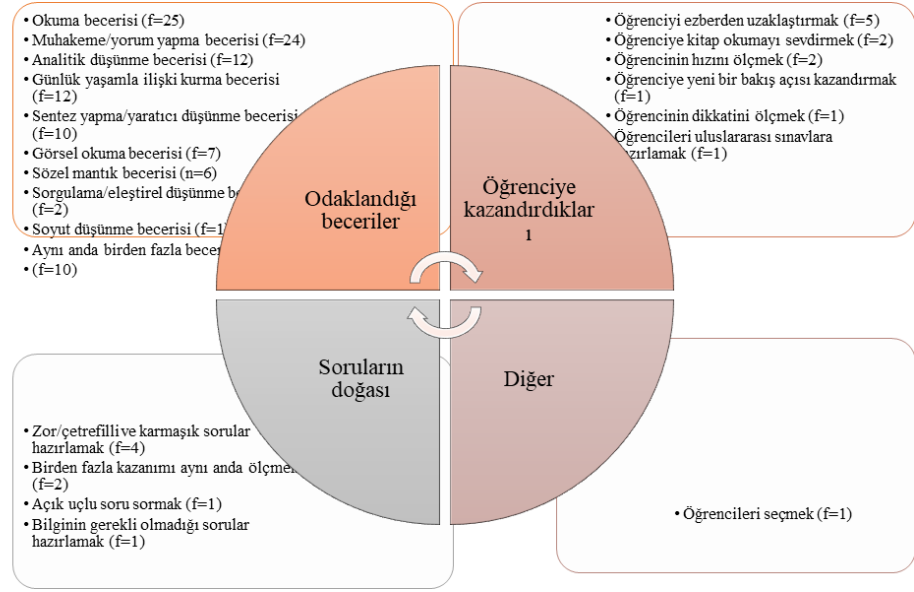
görev yapan üç öğretim üyesi ile bir ölçme ve değerlendirme uzmanının görüşleri alınarak kontrol listesine son şekli verilmiştir.

Okuduğunu anlamaya yönelik taksonomi belirlenirken öncelikle alan yazın incelemesi yapılmıştır. Okuma becerilerinin ölçülmesinde sorunun düzeyine doğrudan metin de etki ettiği için PISA, PIRLS gibi okuma okuryazarlık testi içeren geniş ölçekli testler puanları ve puanlara dayalı hesaplanan yeterlik düzeyini sıralarken metin ve soruyu birlikte ele almaktadır. PISA altı yeterlik düzeyinde (OECD, 2018), PIRLS dört yeterlik düzeyinde (NCES, 2020), MEB dört temel dil becerisinin ölçülmesi projesi dört yeterlik düzeyinde (Eroğlu ve diğerleri, 2020) okuduğunu anlama becerilerinin ölçülmesi için taksonomiler geliştirmişlerdir. Taksonominin geliştirilme sürecinde MEB (2019) Türkçe Dersi Öğretim Programı ve MEB dört temel dil becerisinin ölçülmesi projesi taksonomisi incelenmiştir. PIRLS çalışması 4. sınıf, PISA uygulaması 15 yaş grubu (8-9. sınıf) öğrencilerine yönelik olduğundan PISA yeterlik alanları (OECD, 2021) kazanımlar ve ulusal projeler bağlamında uyarlanmıştır. Uyarlama sonrasında oluşturulan taksonomiye ilişkin Türkçe eğitimi alanında görev yapan üç öğretim üyesi ile bir ölçme ve değerlendirme uzmanının görüşleri alınmıştır.

## **BULGULAR**

### **1. Okuduğunu anlama alanında MEB tarafından “beceri temelli sorular” olarak adlandırılan sorulardan kasıt sizce nedir?**

Türkçe öğretmenlerinin beceri temelli olarak adlandırılan soruların tanımına ilişkin cevapları kategorileştirilerek Şekil 1’de, örnek cevapları Tablo 2’de sunulmuştur.



**Şekil 1.** Öğretmenlerin ‘Beceri Temelli Sorular’ın Ne Olduğuna Yönelik Görüşleri

Şekil 1’de bilgiler incelendiğinde okuduğunu anlama ‘beceri temelli sorular’ının öğretmenlerce odaklandığı beceriler, öğrenciye kazandırdıkları ve soruların doğası bağlamında tanımlandığı görülmektedir. Öğretmenlerin beceri temelli soruları en çok ölçtüğü becerilerle ilişkilendirdiği belirlenmiştir. Bununla birlikte bazı öğretmenlerin soruları öğrencilere kazandırdığı davranışlar, soruların bağlamı ve diğer özellikleri bakımından tanımladıkları görülmüştür.

**Tablo 2.** Öğretmenlerin ‘Beceri Temelli Sorular’ın Ne Olduğuna Yönelik Örnek Cevapları

Soruların özellikleri	Örnek Cevaplar
Odaklandığı beceriler	<ul style="list-style-type: none"> <li>* Öğrencilerin okuduklarını anlayabilme becerilerini ölçen sorulardır.</li> <li>* Okuduğunu anlayıp verilen bilgileri analiz edip, transfer edip yaratıcı düşünmeyi sağlayan sorular.</li> <li>* Öğrencinin görsel ile okuduğu bilgiyi harmanlamasını sağlar.</li> </ul>

Öğrenciye kazandırdıkları	* Öğrencileri ezberci eğitimden uzaklaştıran sorulardır. * Kitap okumayı seven öğrencilerin kolayca cevap verdiği sorulardır, öğrencileri kitap okumaya teşvik eden sorulardır.
Soruların doğası	* Öğrencilerin okuduklarını çetrefilli bir şekilde ölçen sorulardır. * Okuduğunu anlama için yazılan zor sorulardır. * Birden fazla kazanımı aynı anda ölçen karmaşık ve zor sorulardır.
Diğer	* Öğrencilerin okuduğu metindeki dikkatini ölçen sorulardır. * Öğrencileri uluslararası sınavlara hazırlamak için kullanılan sorulardır.

### **Çözüm Önerisi**

Türkçe öğretmenlerine öncelikle okuduğunu anlamaya yönelik beceri temelli sorulardan ne kastedildiği sorulmuştur. Öğretmenlerin bu konuda soruların ölçtüğü becerilere odaklandığı görülse de bütün becerileri bir arada değerlendirmedikleri belirlenmiştir. Başka bir anlatımla bir öğretmen yaratıcı düşünme derken diğer bir öğretmen eleştirel düşünme becerisinden söz etmiştir. Bununla birlikte beceri temelli soruların bazı öğretmenlerce yanlış algılandıkları belirlenmiştir. Örneğin öğrencinin hızını ölçmek, dikkatini ölçmek, onu uluslararası sınavlara hazırlamak, zor ve çetrefilli sorular hazırlamak, birden fazla kazanımı aynı anda ölçmek, bilginin gerekli olmadığı sorular hazırlamak, açık uçlu soru sormak gibi beceri temelli soruların amacından oldukça uzak olarak tanımlandıkları da görülmüştür. Bu nedenle okuduğunu anlamaya yönelik üst düzey sorularının tanımlanması gerekliliği ortaya çıkmıştır. Bu doğrultuda alan yazın incelemesi ve uzman görüşlerine dayalı olarak bir tanımlama yapılmıştır:

Üst düzey düşünme becerilerine yönelik sorular, “*öğretim programının okuduğunu anlama sürecinde edindiği bilgi ve becerileri, günlük yaşama aktarabilme becerilerinin ölçüldüğü sorular*” olarak tanımlanabilir. Öğrencilerin bilgi ve becerilerini günlük yaşama aktarma sürecinde okuduğu metin ve görev bağlamında eleştirel düşünme, problem çözme, yaratıcı düşünme gibi becerileri işe koşması gerekir.

## 2. Okuduğunu anlama alanında soru oluştururken metin seçiminde nelere dikkat ediyorsunuz?

Araştırmaya katılan öğretmenlere sınıf içi öğrenmeleri ölçmek için okuduğunu anlama becerilerine yönelik soruları hazırlarken metin seçiminde dikkat ettikleri unsurlar sorulmuştur. Öğretmenlerin görüşleri kategorileştirilerek Tablo 3'te gösterilmiştir.

**Tablo 3.** Öğretmenlerin Okuduğunu Anlama Becerilerine Yönelik Soru Hazırlarken Metin Seçiminde Dikkat Ettikleri Hususlara Yönelik Görüşleri

Metinlerin özellikleri	f
Öğrenci seviyesine uygun olmasına	24
Açık ve anlaşılır olmasına	20
Yoruma dayalı olmasına	13
Olumlu fikir/değer içermesine	11
Kısa olmasına	6
Gerçek hayatla ilişkili olmasına	6
İlgi çekici/merak uyandırıcı olmasına	6
Bilgilendirici metin olmasına	5
Tarafsız olmasına	2
Bilimsel olarak doğru olmasına	2
Önemli bilgiler içermesine	2
Yazım ve noktalmasına	1
Türkçe dersinin içeriği ile ilgili edebî metinler olmasına	1
Soru yazmıyorum	4

Tablo 3'te yer alan bilgiler incelendiğinde araştırmaya katılan öğretmenlerin okuduğunu anlama becerilerine yönelik soru oluştururken metin seçiminde en fazla dikkat ettikleri unsurun metnin öğrenci seviyesine uygunluğu belirlenmiştir. Konuyla ilgili öğretmenler “*Öğrencilerin gelişim düzeylerine uygun metinler olmasına dikkat ediyorum.*” demektedir. Bununla birlikte öğretmenler “*Anlaşılır metinler olmasına dikkat ediyorum.*” sözleriyle metinler açık ve anlaşılır olmasına, “*Yorum yapmaya olanak tanıyan metinler seçmeye önem veriyorum.*” yoruma dayalı metinler seçmeye ve “*Olumlu fikirler içermesine dikkat ediyorum.*” önem gösterdikleri belirlenmiştir.

### **Çözüm Önerisi**

Araştırmaya katılan Türkçe öğretmenlerinin kiminin metinlerin öğrenci seviyesine, açık ve anlaşılır olmasına odaklanırken bazı öğretmenlerin metnin içeriğine (olumlu fikir içermesi), tarafsız olmasına odaklandığı belirlenmiştir. Bazı öğretmenlerin ise kısa olması, edebî metinler olması gibi bazı kavram yanlışları da olduğu tespit edilmiştir. Bu nedenle Türkçe öğretmenlerine yol göstermesi ve alan yazına katkı sağlaması için okuduğunu anlama sorularını ölçmeye yönelik metin seçiminde dikkat edilecek hususlara yönelik kontrol listesi hazırlanmıştır. Kontrol listesi Şekil 2’de gösterilmiştir.

<b>Ölçütler</b>	<b>Uygun</b>	<b>Uygun Değil</b>
Öğrenci seviyesine (bilişsel, duyuşsal ve ahlaki gelişim vb.) uygun olması		
Akıcı ve anlaşılır olması		
Kendi içinde bütünlüklü olması		
İlgi çekici / merak uyandırıcı olması		
Hassasiyet içeren öğeler barındırmaması		
Belli bir gruba yanlılık oluşturmaması		
Olumlu bir konu/tema/ana fikir aktarması		
İçerdiği bilgilerin doğru ve mümkünse güncel olması		
Metin çeşitliliği içermesi		
Yazım ve noktalama hatası barındırmaması		
Evrensel değerler içermesi		
Kültürel öğelerle ilişkili olması		

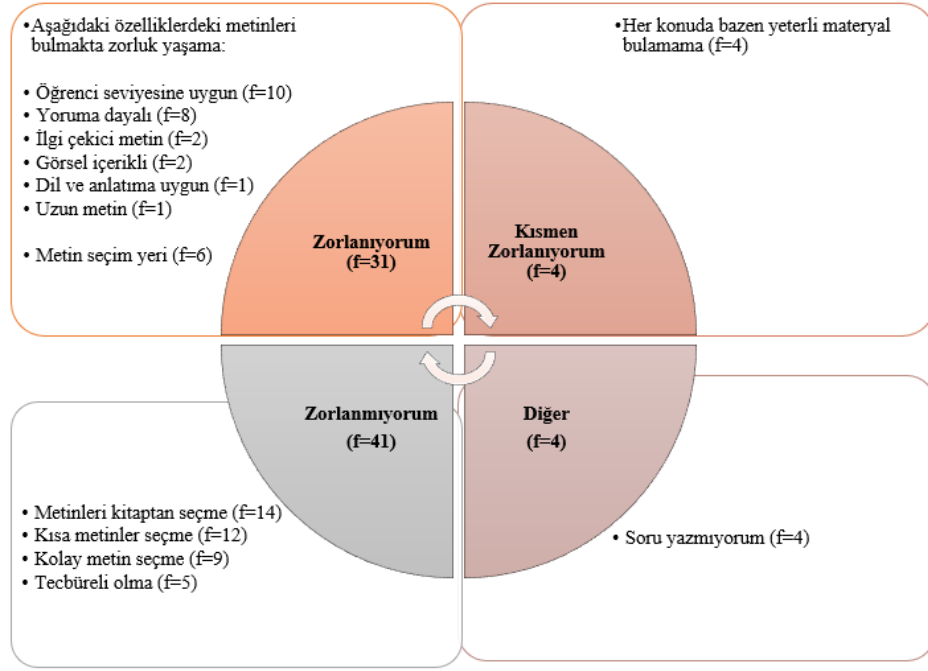
**Şekil 2.** Okuduğunu Anlama Becerilerinin Ölçülmesinde Metin Seçimi/Düzenlenmesi İçin Kullanılabilecek Kontrol Listesi

Daha önce de bahsedildiği gibi beceri temelli sorular, öğrencilerin eğitim-öğretim ortamında edindikleri bilgi ve becerileri günlük yaşama aktarabilme becerilerinin ölçüldüğü sorulardır. Bu nedenle öğrencilere sorularda da günlük yaşamlarında ilgilerini çeken, kendilerinde merak uyandıran metinler sunulmalıdır. Ancak araştırmaya katılan öğretmenlerin genel olarak bu hususlara dikkat etmediğine yönelik görüş ifade ettikleri görülmektedir. Burada öğretmenler, kelime ve cümle bazında metnin ne söylediğinin anlaşılmasından söz etmektedir. Ancak metin içinde açıkça anlatılmayan bilgilerin de bir arada kullanılması önem taşımaktadır çünkü öğrenciler, günlük yaşamlarında her

zaman çok açık ve anlaşılır metinlerle karşılaşmazlar. Bu noktada öğrenciler seçilen ya da düzenlenen metnin öncesi ya da sonrasını göremedikleri için metnin kendi içinde bütünlüğünün olması, anlatmak istediğini net bir şekilde anlatması gerekmektedir. Öğrencilerin sorularda okuduğu metnin herhangi bir gruba yanlılık oluşturmaması beklenmektedir. Örneğin satranç kurallarının verilerek bu kurallara yönelik sorulan bir soruda; satranç bilen öğrencilerle bilmeyen öğrenciler arasında bir yanlılık oluşacaktır. Her iki gruptaki bireyler sorunun çözümü için aynı beceri düzeyinde, aynı sürede çözüme ulaşmayacaklardır. Metinlerin aynı zamanda öğrencide korku, nefret, tiksinti vb. duygular uyandıracak öğeler barındırmaması; herhangi bir din, dil, toplum, politik görüşü vb. aşağılamaması gerekmektedir. Bu durumda öğrenci, soru çözüm sürecinde metnin içeriğinden rahatsız olacağından soru amacına ulaşamayacaktır. Metnin içerdiği mesajın bu anlamda olumlu olması da gerekmektedir. Başkalarına yardım etmemenin ne kadar güzel olduğu bir yazar tarafından kaleme alınabilir ancak sorularda olumlu fikirler, değerler içeren metin tercihi yapmak eğitimin “istendik davranış değişikliği sağlama sürecine” de olumlu katkı sağlar. Bu doğrultuda bilgilerin doğru olması, yanlış bilgilerin aktarılmaması da önemlidir. Bu kapsamda soruların çocukların bilişsel gelişim evrelerine uygun, çocuğa görelilik ilkesine göre hazırlanmış olması gerekir. Öğrencilerin planlı olarak karşılaşacakları her metinde olduğu gibi karşılaştıkları sorularda da kişilik ve ahlak gelişimlerine, bilişsel ve duyuşsal gelişimlerine uygun içerikler yer almalıdır.

### **3. Okuduğunu anlama alanında soru oluştururken metin seçiminde zorlanıyor musunuz? Cevabınızı açıklayınız.**

Araştırmaya katılan öğretmenlere metin seçiminde zorlanıp zorlanmadığı sorulmuş ve öğretmenlerin cevapları kategorileştirilerek Şekil 3’te, örnek cevaplar Tablo 4’te gösterilmiştir.



**Şekil 3.** Öğretmenlerin Okuduğunu Anlama Becerilerine Yönelik Soru Hazırlarken Metin Seçiminde Zorlanma Durumlarına Yönelik Görüşleri

Şekil 3 incelendiğinde araştırmaya katılan öğretmenlerin (f=41) yaklaşık yarısının okuduğunu anlama becerilerine yönelik soru oluştururken metin seçiminde zorlanmadığını, bazı öğretmenlerin (f=31) zorlandığını ifade ettikleri görülmektedir. Bazı öğretmenler (f=4) metin seçiminde kısmen zorlandığını ifade ettikleri, bazı öğretmenlerin (f=4) ise kendisinin soru hazırladığını, soruları bir kaynaktan aldığını ifade etmiştir.

**Tablo 4.** Öğretmenlerin Okuduğunu Anlama Becerilerine Yönelik Soru Hazırlarken Metin Seçiminde Zorlanma Durumlarına Yönelik Örnek Cevapları

<b>Metin seçiminde</b>	<b>Örnek Cevaplar</b>
Zorlanıyorum	<i>* Çocukların ilgisini çekmesi yönünden seçici metin seçmek zor oluyor. * Öğrencilerin seviyelerine uygun metin bulmakta zorlanıyorum. * Kaliteli, güzel ve sağlam metinleri nereden seçeceğimi bilemiyorum.</i>
Kısmen Zorlanıyorum	<i>* Bazen istediğim özellikte metinler buluyorum ama bazen yoruma dayalı metinler bulmakta zorlanıyorum.</i>
Zorlanmıyorum	<i>* Metinleri MEB'in önerdiği kitaplardan seçtiğim için zorlanmıyorum. * Zorlanmıyorum çünkü ders kitaplarında yer alan metinleri kullanıyorum. * Hayır çünkü uzun zamandır soru yazıyorum ve metin bulabiliyorum.</i>
Diğer	<i>* Kendim soru yazmıyorum, soruları kaynaklardan alıp kullanıyorum.</i>

#### **Çözüm Önerisi**

Okuma becerisinin ölçülmesi başka disiplin alanlarından farklı olarak metin seçimi ve soru yazımı şeklinde iki basamaktan oluşmaktadır. Öğretmenlerin metin seçiminde genel olarak zorlandıkları belirlenmiştir. Metin seçiminde zorlanmadığını ifade eden öğretmenlerin büyük çoğunluğunun da metinleri kitaptan seçtiğini belirttikleri belirlenmiştir. Bunun yanı sıra kısa ve yorum gerektirmeyen metin seçtiklerini, bu metinlere yönelik soru oluşturduklarına yönelik görüş ifade eden öğretmenler de bulunmaktadır. Ancak beceri temelli soruların amacı daha önce de ifade edildiği gibi “bilgi ve becerileri yeni durumlara aktarabilme becerisi”ni içermektedir. Bu durumda öğrencilerin ders kitaplarındaki metinleri daha önce görmüş, değerlendirmiş olmaları yeni duruma aktarabilme becerisinin önüne geçmektedir. Benzer şekilde “kolay” olarak adlandırılan ve yoruma dayalı olmayan metinlerden öğrencilerin çıkarım yapma, sonuca ulaşma, değerlendirme gibi üst düzey düşünme becerilerinin kullanması da oldukça zordur.

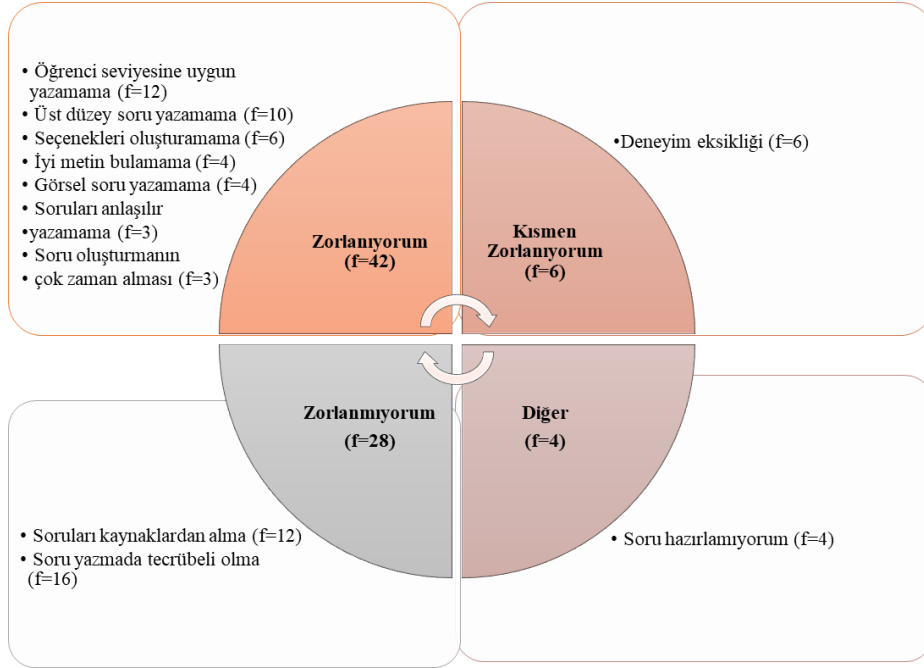


Bu konuda öğretmenlere ilk olarak “metin düzenlemesi” yapması çözüm önerisi olarak sunulmaktadır: Seçilen metin, oluşturulacak sorunun da temelini oluşturmaktadır. Metnin doğası, oluşturulacak soruyu da doğrudan belirler. Bu doğrultuda öğretmenlerin metin seçimi sürecinde “metin tamiri” ya da “metin düzenlemesi” yoluna gitmesi gerekebilir. Metin düzenlemesi için dikkat edilecek hususlar şunlardır: Metin içeriğini değiştirmemek, bilgilerin doğruluğunu zedelememek, açıkça ifade edilmiş kimi bilgileri metinden çıkararak yoruma uygun hâle getirmek, metin içinde anlatımı olumsuz etkileyen kelime ya da ifadeleri düzenlemek, metnin akıcılığını sağlamak için metne eklemeler yapmak.

Öğretmenlerin metinlerin uzunluğuna yönelik bir endişeleri olduğundan ortak köke bağlı sorular hazırlamaları da bir diğer öneridir. Öğrenciler, günlük yaşamlarında tam olarak sınırlandırılmış, çerçevesi çizilmiş iki üç satırlık metinlerle karşılaşmayabiliyor. Bir sınav başvuru kılavuzu 10 sayfadan oluşurken bir gazetedeki köşe yazısı 500 kelimelik olabiliyor. Sosyal medyada her ne kadar gönderiler için karakter sınırı da olsa art arda gönderilen iletilerle anlatılmak istenen bir sayfayı bulabiliyor. Üst düzey becerilere odaklanan okuduğunu anlama becerilerine yönelik sorularda “öğrencilerin öğretim programında edindiği bilgi ve becerileri günlük yaşama aktarabilme becerileri” ölçüldüğü için aslında sınıf içi ders etkinliklerinde ortak köke bağlı sorular hazırlanabilir. Böylece öğrencilerin kısa bir metin okuyarak bir soruyu cevaplandırmaları yerine, daha uzun bir metinden birden fazla soruyu cevaplandırması daha etkili sonuçlar doğurabilir.

#### **4. Okuduğunu anlama alanında metin seçtikten sonra soru oluştururken zorlanıyor musunuz? Cevabınızı açıklayınız.**

Araştırmaya katılan öğretmenlerin okuma becerilerini ölçmeye yönelik üst düzey soruları yazmada zorlanıp zorlanmamalarına ilişkin cevapları Şekil 4’te, örnek cevaplar Tablo 5’te gösterilmiştir.



**Şekil 4.** Öğretmenlerin Okuduğunu Anlama Becerilerine Yönelik Soru Oluşturmada Zorlanma Durumlarına Yönelik Görüşleri

Şekil 4 incelendiğinde okuduğunu anlama alanında öğrencilerin üst düzey düşünme becerilerini ölçen soru oluştururken öğretmenlerin yaklaşık yarısının (f=42) zorlandığını ifade ettikleri görülmektedir. Öğretmenlerin soru oluştururken öğrenci seviyesine uygun soru yazmada, soruları üst düzey yazmada, seçenek oluşturmada, iyi metin bulmada, görsel soru yazmada ve soru yazmak için çok fazla vakit harcaması noktasında sorun yaşadıklarını belirttikleri görülmektedir. Kısmen sorun yaşadığını ifade eden öğretmenlerin (f=6) yanı sıra okuduğunu anlama alanında öğrencilerin üst düzey düşünme becerilerini ölçen soru oluştururken zorlanmadığını ifade eden öğretmenler de (f=28) bulunmaktadır. Öğretmenler soruları ders kitabı, MEB tarafından yayınlanan örnek sorular ve başka kaynaklardan aldığını ya da onlara benzer hazırladığını ya da soru yazma konusunda tecrübe sahibi oldukları için zorlanmadıklarını ifade etmişlerdir.

**Tablo 5.** Öğretmenlerin Okuduğunu Anlama Becerilerine Yönelik Soru Oluşturmada Zorlanma Durumlarına Yönelik Görüşleri Örnek Cevapları

<b>Soru Yazımında</b>	<b>Örnek Cevaplar</b>
Zorlanıyorum	<ul style="list-style-type: none"><li>* Öğrenciye olumlu manada mesaj verecek, onun gündelik yaşamına katkıda bulunacak nitelikte; birden fazla duyusuna hitap eden, kazanımlarla örtüşen soru yazmak zor oluyor.</li><li>* Öncelikle soruları kazanımlara göre hazırlamak gerekir ancak kazanımlar üst düzey olmadığı için üst düzey soru yazmak zor oluyor.</li><li>* Metinlerin anlaşılabilirliğine ve kullanılan kelimelerin anlamsal özelliklerine dikkat ederek uzun soru yazmakta zorlanıyorum.</li><li>* Zorlanıyorum çünkü beceri temelli bir soru hazırlamak için çok fazla zamana ihtiyaç duyuyorum.</li></ul>
Kısmen Zorlanıyorum	<ul style="list-style-type: none"><li>* Bazen yazabiliyorum ama beceri temelli sorular yeni olduğundan bazen yazarken doğru yazıp yazmadığımı bilmiyorum.</li></ul>
Zorlanmıyorum	<ul style="list-style-type: none"><li>* Hayır, ders kitabında yer alan soruları kullanıyorum.</li><li>* MEB'in kaynaklarında yer alan kitaplarından konuya uygun olan soruları seçebiliyorum.</li><li>* Hayır, ders kitaplarındaki sorulara benzeyen soruları, örnek soruları kullanıyorum.</li><li>* Yayınevlerine de soru yazıyorum o nedenle soru yazarken zorlanmıyorum.</li><li>* Soru yazarken zorlanmıyorum.</li></ul>
Diğer	<ul style="list-style-type: none"><li>* Kendim soru yazmıyorum.</li></ul>

### ***Çözüm Önerisi***

Öğretmenlerin okuduğunu anlamaya yönelik üst düzey becerileri ölçen soruları yazmada genel olarak zorluk yaşadığını belirttiği belirlenmiştir. Zorluk yaşamadığını ifade eden kimi öğretmenlerin de soruları kendilerinin yazmadığı yönünde görüş belirttiği tespit edilmiştir. Hâlbuki metin seçiminde olduğu gibi öğretmenlerin ders kitabındaki soruları aynen ya da kısmen değiştirerek kullanmaları durumunda sorunun üst düzey becerileri ölçmeleri güçleşmektedir. Zira bağlam, farklı pek çok unsuru bir araya getirmeyi, ilişki kurmayı esas almaktadır. Biçim ve içerikte benzer metinlerle karşılaşmak zihnin ilişkilendirme prensibini göz ardı etmektir. Bununla birlikte ders kitabı dışındaki kimi kaynaklardaki “yeni nesil sorular” başlıklı birçok sorunun

maalesef üst düzey düşünme becerilerini ölçmediği, sorulara görseller ekleyerek soruların beceri temelli olduğu düşünülmektedir. Öğretmenlerin cevapları incelendiğinde üst düzey beceriler-öğrenci seviyesi ve kazanımlar bağlamında soruları yazmakta zorlandıkları belirlenmiştir. Okuduğunu anlamaya yönelik soru yazımı diğer alanlardan farklılık göstermektedir çünkü sorunun ölçtüğü beceriyi kazanım kadar seçilen metin de belirlemektedir. Sözelimi Türkçe öğretim programında yer alan “Metnin ana fikrini/ana duygusunu belirler.” Kazanımının ölçülmesi taksonomiye göre kavrama/anlama basamağında yer almaktadır. Ancak kısa, açık ve anlaşılır bir metinden ana fikir bulmak ile uzun cümlelerle kurgulanmış, soyut anlam içeren kelimelerle kurgulanmış uzun bir metnin ana fikrini bulmak aynı beceri düzeyinde değildir. İkinci metin için öğrencinin ana fikri belirleyebilmesi için çözümleme yapması gerekebilir. Bu noktada diğer disiplin alanlarının aksine Bloom’un ya da yenilenmiş Bloom taksonomisinin uygulanması yeterli olmayabilir. Bu nedenle okuduğunu anlama alanında soru geliştirmede kullanılacak bir taksonomi oluşturulmuş, Şekil 5’te gösterilmiştir.

Düzyey	İçerik	Öğrenciden beklenen yeterlikler
1	Kısa bir metinde açıkça ifade edilmiş bilgilerden hareketle metni anlama	Öğrenciler açıkça ifade edilmiş cümlelerin ya da kısa metinlerin anlamını kavrayabilir, metnin temasını, konusunu ya da ana düşüncesini tespit edebilir, metin yazarının amacını başlık, görsel öge vb. unsurlardan hareketle tahmin edebilir.
2	Kısa bir metinde açıkça ifade edilmemiş bilgilerden hareketle metni anlama, metinden çıkarımlar yapma	Öğrenciler bilgilerin açıkça ifade edilmediği cümlelerin ya da kısa metinlerin anlamını kavrayabilir, metnin temasını, konusunu ya da ana düşüncesini tespit edebilir, metin yazarının amacını belirleyebilir.
3	Orta uzunlukta bir metinde açıkça ifade edilmiş bilgilerden hareketle metni anlama	Öğrenciler; orta uzunlukta metinlerin temasını, konusunu ya da ana düşüncesini, ana duygusunu tespit edebilir, metin yazarının amacını belirleyebilir ve kendi bilgi, duygu ve düşüncelerini ilişkilendirebilir.
4	Orta uzunlukta bir metinde açıkça ifade edilmemiş bilgilerden hareketle çıkarım, yorum ve uygulama	Öğrenciler; orta uzunlukta metinlerde açıkça ifade edilmemiş bilgileri göz önüne alarak çıkarımlarda bulunabilir, metnin farklı bölümlerini karşılaştırabilir, kendi bilgi, duygu ve düşünceleriyle metindeki içeriği karşılaştırabilir.

	yapma	
5	Uzun bir metinde ya da farklı metinlerde açıkça ifade edilmiş düşünceleri karşılaştırarak çözümlene	Öğrenciler uzun bir metni ya da birden fazla metni anlayabilir. Metin içindeki ya da farklı metinlerdeki bilgileri kıyaslayabilir, bu bilgileri bir araya getirebilir, metindeki bilgilerin sunuluşunu, dil ve anlatımının metne olan katkısını belirleyebilir.
6	Uzun bir metinde ya da farklı metinlerde açıkça ifade edilmemiş düşünceleri karşılaştırarak çözümlene, hipotezler üretme ve sonuca ulaşma	Öğrenciler uzun bir metin içindeki ya da farklı metinlerdeki soyut ifadeleri anlayabilir. Metinde açıkça ifade edilmemiş bilgileri bağlamdan hareketle çıkarımlar yaparak anlayabilir. Kendi duygu ve düşüncelerini metinlerle bilgilerle kıyaslayarak bir sonuca varabilir. Metin içindeki ya da farklı metinlerdeki bilgileri kıyaslayabilir, tutarsızlıkları çözebilir, bilgilerin güvenilirliğini sorgulayabilir, sonuca ulaşabilir, kendisi hipotezler, yeni çözümler vb. üretebilir, dış ya da kendi oluşturduğu ölçütlerle metni değerlendirebilir.

Şekil 5. Okuduğunu Anlama Becerilerinin Ölçülmesinde Kullanılabilecek Taksonomi

## TARTIŞMA VE SONUÇ

21. yüzyılda bireylerden beklenen becerilerin bir önceki yüzyıla göre yapısal olarak çok daha karmaşık ve değişken olması, bu becerilerin ölçme ve değerlendirilmesinde kullanılan yöntemlerin de değişmesi gerektiğini göstermektedir. Çünkü “bilgi” odaklı gerçekleştirilen ölçme araçlarıyla “yaratıcılık” becerilerinin ölçümü mümkün değildir (Sayın ve Kahraman, 2019). Bu doğrultuda bireyden beklenen becerilerin değiştiği bir yüzyılda seçme ve yerleştirme için gerçekleştirilen test sorularının da değişmesi gerekli ve önemlidir ve bu değişimin gerekliliği kadar ne olduğunun da öğretmenlere tanıtılması gerekmektedir. Bu araştırmada okuduğunu anlamaya yönelik üst düzey becerileri ölçmeye yönelik sorularda öğretmenlerin genel olarak belirli becerilere odaklandığı (muhakeme/yorum yapma, analitik düşünme, yaratıcı düşünme vb.) görülürken bazı öğretmenlerin konuya ilişkin bir kavram yanılgısı olduğu belirlenmiştir.

Bilgi çağı olarak düşünülen günümüzde ulaşılan bilgiyi yorumlama, sentezleme ve bu bilgiden yola çıkarak yeni bilgiler elde edebilme gibi becerilere sahip olunması ve

özellikle eğitim sürecinde bunun bir çıktı olarak düşünülmesi gerektiği ifade edilmektedir (Polat, 2006). Sadece okuma, yazma, dört işlem becerilerine sahip olmanın yaşam becerileri için yeterli olmadığı; çağ gibi büyüyen bilgi birikimleri kapsamında doğru olanı bulabilmek için “bilgiye ulaşma, onu kullanma, yönetme ve değerlendirme becerileri”nin kazandırılması adına bahsi geçen 21. Yüzyıl becerilerinin öğretim programlarında yer alması gerektiği bilinmektedir (Gelen, 2017). Bilişsel beceriler (eleştirel düşünme, problem çözme, yaratıcılık), kişilerarası beceriler (iletişim, sosyal beceriler, kültürel duyarlık, zorluklarla baş etme), içsel beceriler (öz yönetim, öz düzenleme, zaman yönetimi, kişisel gelişim, uyumluluk, yaşam boyu öğrenme) şeklinde genel olarak ifade edilebilecek 21. yüzyıl becerilerinin neler olduğu ve bu becerileri ölçmede kullanılacak araçlar ve yaklaşımlar hakkında öğretmenlere eğitimler verilmelidir (Yalçın, 2018).

Soruları “zor, karmaşık, bilgi içermeyen, uluslararası sınavlara öğrenci hazırlamak amacıyla hazırlanan, öğrencinin dikkatini ölçen sorular” olarak gören öğretmenlerin konuyla ilgili farklı bakış açıları olduğu tespit edilmiştir. Bu tespitten hareketle, araştırmanın çözüm önerileri kapsamında “okuduğunu anlamaya yönelik üst düzey becerileri ölçen sorulara” ilişkin tanımlama yapılmıştır. Ayrıca öğretmenlere hizmet içinde ve hizmet öncesinde üst düzey düşünme becerilerinin özelliklerine ve ölçülmesine yönelik etkili eğitimlerin yürütülmesi önerilmektedir. Ünsal ve Kaba (2022), Dilekçi (2022) de öğretmenlerin, beceri temelli sorularla ilgili meslekî desteğe ihtiyaç duyduklarını belirtmişlerdir.

Okuduğunu anlama konusunda üst düzey düşünme becerilerinin ölçülmesi bağlam temelli gerçekleştirilmektedir. Bu noktada da sorular için seçilecek metinlerin niteliği ön plana çıkmaktadır. Araştırma kapsamında öğretmenlerin bir kısmının okuduğunu anlamaya yönelik sorularda metin seçiminde metinlerin öğrenci seviyesine, açık ve anlaşılır olmasına odaklandığı bir kısmının ise metnin içeriğine (olumlu fikir içermesi), tarafsız olmasına odaklandığı belirlenmiştir. Bazı öğretmenlerin ise soruların kısa olması, edebî metinlerden bölümler içermesi gibi zorunluluklar aradığı tespit edilmiştir. Bu durum ders kitaplarındaki metin seçimi ile de ilişkilendirilebilir. Benzer (2019) ders

kitabına metin seçimi ölçütlerinde güncelleme yapılması gerektiğini, metinlerin öğrencilerin üst düzey bilişsel süreçlerini harekete geçirecek nitelikte olması gerektiğini ifade etmiştir. Dolayısıyla ders sürecindeki metinlere ek olarak ölçme değerlendirme sürecinde karşılaşılabilecek metinlerde de dikkat edilmesi gereken temel unsurlar benzerdir. Seçilen metinlerin öğretim programına uygun olmasının yanı sıra çocuğa görelilik, kültürel unsurları yansıtma, evrensel değerlere uygun olması önemlidir. Demir ve Açık (2011), kullanılacak metinlerin hedef kitlelerin seviyesine ve Türkçe eğitiminin ve dersin amaçlarına uygun olması gerektiğini, metinlerin Türkçeyi en iyi şekilde örnekleme, günlük hayatla bağlantı kurması, bireyi hayatın çine sokması, kültürel değerleri yansıtması gerektiğini ifade etmektedir. Öğretmenlerin metin özelliklerine yönelik dikkat çektiği hususlardan biri de metnin uzunluğu; çok modlu olması (görsel içermesi gibi) ve türüdür. TEOG'da yer alan matematik sorularında ortalama 450 kelime kullanılırken 2019 yılındaki LGS matematik sorularında bu sayı yaklaşık 1200 olmuştur (Erden, 2020). Başka bir anlatımla üst düzey düşünme becerilerinin ölçülmesine yönelik sorular bağlam temelli olduğu için öğrencilere bir okuma metninin, bir bağlamın verilmesi gerekmektedir. Bir metnin ne kadar uzun olabileceği ise metnin doğasına, anlatımına, içerdiği bilgilere göre değişiklik gösterebilir. Örneğin bir hikâye metni kolay okunabilir olduğundan içinde soyut kavramların geçtiği bir bilgilendirici metinden daha uzun olabilir. Bu konuda PIRLS, PISA gibi çıkmış soru örnekleri incelendiğinde ortak köke bağlı soruların olduğu, bu nedenle metinlerin de uzun olduğu görülmektedir. Çepni (2019), benzer yaş grubundaki öğrencilerin katıldığı PISA ve LGS 2018 sorularının yapısal olarak benzerlik gösterdiğini, uzunluklarının ve güncel hayatla ilişki kurma düzeylerinin benzer olduğunu belirtmiştir. Benzer şekilde Şıvkın, Aksoy ve Erdoğan (2020) da LGS ve PISA sorularının gerçek hayat bağlamları ve ölçmek istedikleri beceriler açısından benzer olduğunu ifade etmiştir.

Bununla birlikte araştırmaya katılan bir öğretmen, okuma becerisinin sadece edebî metinler (hikâye, roman vb.) üzerinden kurgulanması gerektiğini belirtmiştir. Hâlbuki Türkçe öğretim programındaki metinler; bilgilendirici metinler, hikâye edici metinler ve şiir olarak sınıflandırılmış ve tüm metin türlerini içeren kazanımlar oluşturulmuştur. Bu

doğrultuda metin çeşitliliği ön plana çıkmaktadır. Bununla birlikte LGS’de yer alan Türkçe sorularında büyük ölçüde bilgilendirici metinler kullanıldığı görülmektedir. Bu nedenle de öğretmenlerin genel olarak metin seçiminde bilgilendirici metin seçtiğine dikkat ettiği söylenebilir. Bu durum da ders kitapları ve geçiş sistemindeki sorular arasında farklılık olduğu görüşünü desteklemektedir (Azili ve Tutkun, 2021; Erden, 2020). Hazırlanan kontrol listesinin bu sorunu gidermede faydalı olacağı; öğretim programlarının ve ders kitaplarının da gözden geçirilmesi için bir kılavuz oluşturacağı düşünülmektedir. Geliştirilen kontrol listesinin başka araştırmacılarla geliştirilmesi de önerilmektedir.

Öğretmenlerin metin bulmada genel olarak zorlandıkları; zorlanmadığını belirten öğretmenlerin de kaynaklardaki soruları kullandıklarını, kolay ya da kısa metinler seçtiklerini belirlenmiştir. Her ne kadar özgün metin oluşturmak zor olsa da özgün bağlamlar ve buna ilişkin dil yapılarının kullanılması, dil öğretim sürecinde yaratıcı düşünmeyi sağlamaktadır. (Shrum ve Glisan, 2005). Bu sorunu çözmek amacıyla öğretmenlerin bir metni nasıl düzenleyebileceklerine ilişkin ilkeler açıklanmıştır. Aynı zamanda uzun metinler için de ortak köklü soru kullanabilecekleri ifade edilmiştir.

Öğretmenlerin okuduğunu anlamaya yönelik üst düzey soruları kendilerinin oluşturmasında da zorlandıklarını, bunun nedeninin de kazanımların seviyeler için yeterli olmadığı tespit edilmiştir. Karatay ve Dilekçi (2019) de öğretmenlerin üst düzey becerileri ölçmeye yönelik soru hazırlamada zorlandıklarını ifade etmiştir. Konuyla ilgili yapılan diğer çalışmalar da öğretmenlerin; LGS’de yer alan beceri temelli soruların öğretim kazanımlarıyla uyumlu olmadığını belirttiklerini (Azili ve Tutkun, 2021; Erden, 2020); öğretim programlarındaki değişikliklerin üst düzey düşünme becerilerinin öğretime ve ölçülmesine yönelik yeterli kılavuzluk sağlamadığını ifade ettikleri (Atik ve Aykaç, 2017; Sargın ve Beyhan, 2017) belirlenmiştir. Bu sebeple öğretmenlerin kullanabilecekleri “okuduğunu anlama taksonomisi” oluşturularak (Şekil 5) çözüm önerisi olarak sunulmuştur. Bu araştırma kapsamında geliştirilen okuma becerileri taksonomisinin kullanılması, geliştirilmesi ve düzenlenmesi önerilmektedir.



MEB Ölçme, Değerlendirme ve Sınav Hizmetleri Genel Müdürlüğü tarafından 2018 Ekim'de geçiş sisteminde kullanılacak üst düzey becerileri ölçmeye yönelik örnek sorular yayımlanmaya başlanmıştır (<https://odsgm.meb.gov.tr>). LGS grubu için 2018-2019 eğitim-öğretim yılında 8; 2019-2020 eğitim-öğretim yılında 10 ve 2020-2021 yılında şimdiye kadar 8 örnek kitapçık yayımlanmıştır. Aynı zamanda iki LGS'de yer alan sorular da açık erişimdedir. Ayrıca 5-7. Sınıflar için de her bir temaya yönelik örnek sorular yer almaktadır. Bu doğrultuda MEB tarafından öğretmenlere kılavuzluk edecek bir soru havuzu bulunduğunu söylemek mümkündür. Bu konuda öğretim programlarında da düzenlemeler yapılması önerilmektedir.

## KAYNAKLAR

- Aksan, D. (2009). *Anlambilim -Anlambilim Konuları ve Türkçenin Anlambilimi*. Bilgi Yayınevi.
- Ayyıldız, H., & Cansız Aktas, M. (2022). 8. Sınıf Matematik Ders Kitaplarının ve LGS Matematik Sorularının PISA Temsil Yeterliği Açısından İncelenmesi. *Trakya Eğitim Dergisi*, 12(1), 475-489.
- Azili, E., & Tutkun, Ö. F. (2021). Ortaokul Öğretmenlerinin Görüşlerine Göre Ortaöğretim Merkezi Sınavı (LGS)'nin Üstünlükleri ve Sınırlıkları, *Sosyal Araştırmalar ve Davranış Bilimleri Dergisi*, 7(13), 123-146.
- Başkale, H. (2016). Nitel araştırmalarda geçerlik, güvenilirlik ve örneklem büyüklüğünün belirlenmesi. *Dokuz Eylül Üniversitesi Hemşirelik Fakültesi Elektronik Dergisi*, 9(1), 23-28.
- Benzer, A. (2019). Türkçe Ders Kitaplarının PISA Okuma Becerileri Yeterlik Düzeyleri ile İmtihanı. *Okuma Yazma Eğitimi Araştırmaları*, 7(2), 96-109.
- Creswell, J. W. (2007). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Çepni, S. (ed.) (2019). *PISA ve TIMSS Mantığını ve Sorularını Anlama*. Ankara: PegemA Yayınları.
- Demir, & Açık (2011). Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Kültürlerarası Yaklaşım ve Seçilecek Metinlerde Bulunması Gereken Özellikler. *Türklük Bilimi Araştırmaları*. 30, 51-72.
- Dilekçi, A. (2022). Türkçe eğitiminde beceri temelli sorular. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 42(3), 2213-2232.
- Erden, B. (2020). *Türkçe, Matematik ve Fen Bilimleri Dersi Beceri Temelli Sorularına İlişkin Öğretmen Görüşleri*. *Academia Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 5(2) , 270-292.
- Eroğlu, E., Suna, H.E., Tanberkan, Canıdemir A., Altun, U., & Özer, M. (2020). Dört beceride Türkçe dil sınavı: Pilot proje uygulama sonuçları. *Journal of Measurement and Evaluation in Education and Psychology*, 11(2), 199-218.
- Gelen, İ. (2017). P21-Program ve Öğretimde 21. Yüzyıl Beceri Çerçevesi (ABD Uygulamaları). *Journal of Interdisciplinary Educational Research*. 1(2), 15-29.
- Halit, K., & Dilekçi, A. (2019). Türkçe öğretmenlerinin dil becerilerini ölçme ve değerlendirme yeterlikleri. *Millî Eğitim Dergisi*, 48(1), 685-716.
- Hancock, D. R., & Algozzine, B. (2006). *A practical guide for beginning researchers doing case study research*. New York: Teachers College Press.
- Karakuş, U., & Develioğlu, B. (2021). Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Ölçme Araçları Hakkında Görüşleri. *Anadolu Kültürel Araştırmalar Dergisi*, 5(3), 228-243.

- Kızıkcapan, O., & Nacaroglu, O. (2019). Fen Bilimleri Öğretmenlerinin Merkezi Sınavlara (LGS) İlişkin Görüşleri. *Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi SBE Dergisi*, 9(2), 701-719.
- Korkmaz, Z. (2007). *Türkiye Türkçesi Grameri (Şekil Bilgisi)*. Ankara: TDK Yayınları.
- MEB, (2018). *Milli Eğitim Bakanlığı Ortaöğretime Geçiş Yönergesi*. Retrieved from [https://www.meb.gov.tr/meb\\_iys\\_dosyalar/2018\\_03/26191912\\_yonerge.pdf](https://www.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2018_03/26191912_yonerge.pdf)
- MEB (2020). *TIMSS 2019 Türkiye Ön Raporu* (Eğitim Analiz ve Değerlendirme Raporları Serisi 15). Ankara: MEB Yayınları. Retrieved from [https://www.meb.gov.tr/meb\\_iys\\_dosyalar/2020\\_12/08202713\\_No15\\_TIMSS\\_2019\\_Turkiye\\_On\\_Raporu.pdf](https://www.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2020_12/08202713_No15_TIMSS_2019_Turkiye_On_Raporu.pdf)
- NCES (2020) Progress in International Reading Literacy Study (PIRLS). *NCES Handbook of Survey Methods*. Retrieved from <https://nces.ed.gov/statprog/handbook/pdf/pirls.pdf>
- Nikolić, D. (2010). The brain is a context machine. *Review of Psychology*, 17, 33–38. Retrieved from <https://hrcak.srce.hr/clanak/105198>
- OECD. (2018). *PISA for development assessment and analytical framework: Reading, mathematics and science*. OECD: Paris.
- Oiler, J. W., Jr., & Obrecht, D. H. (1968). Pattern drill and communicative activity: a psycholinguistic experiment. *IRAL* 6, 165-174.
- Omaggio Hadley, A. (2001). *Teaching language in context* (pp. 116-118). Boston, MA: Heinle ve Heinle.
- Özdemir, S. M. (2010). İlköğretim Öğretmenlerinin Alternatif Ölçme ve Değerlendirme Araçlarına İlişkin Yeterlilikleri ve Hizmet İçi Eğitim İhtiyaçları. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 8(4), 787-816.
- Polat, C. (2006). Bilgi Çağında Üniversite Eğitimi İçin Bir Açılım: Bilgi Okuryazarlığı Öğretimi. *A.Ü. Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Dergisi*, 30, 249-266.
- Ünsal, S., & Kaba, A. (2022). The Characteristics of The Skill Based Questions and Their Reflections on Teachers and Students. *Kastamonu Education Journal*, 30(2), 273-282.
- Polat, A. (2022). Nitel araştırmalarda yarı-yapılandırılmış görüşme soruları: Soru form ve türleri, nitelikler ve sıralama. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 22(Özel Sayı 2), 161-182.
- Sayın, A., & Kahraman, N. (2020). Üniversite öğrencilerinin yazma becerilerinin tekrarlı ölçülmesine yönelik bir ölçme aracı: Geliştirilmesi ve değerlendirilmesi. *Journal of Measurement and Evaluation in Education and Psychology*, 11(2) 113-130.
- Shrum, J.L., & Glisan, E.W. (2005). *Teacher's handbook: Contextualized language instruction (3rd ed.)*. Boston, MA: Thompson Heinle.

- Stufflebeam, D. L. (2000). *Guidelines for developing evaluation checklists: the checklists development checklist (CDC)*. Kalamazoo, MI: The Evaluation Center Retrieved on January, 16, 2008.
- Suna, E., Özer, M., Şensoy, S., Gür, B. S., Gelbal, S., & Aşkar, P. (2020). Determinants of Academic Achievement in Turkey. *Journal of Economy Culture and Society*, 64, 143-162.
- Şıvkın, S., Aksoy, V. C., & Gür Erdoğan, D. (2020). LGS'de Sorulan PISA Tarzı Matematik Sorularını Doğru Cevaplama ile Okuduğunu Anlama Arasındaki İlişkinin Öğretmen Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20(2), 148-159.
- Turkan, A., & Çetin, H. (2022). Sınıf Öğretmen Adaylarının Ölçme ve Değerlendirmede Yaşanan Sorunlara İlişkin Görüşleri. *Üniversite Araştırmaları Dergisi*, 5(2), 164-173.
- Yalçın, S. (2018). 21. Yüzyıl Becerileri ve Bu Becerilerin Ölçülmesinde Kullanılan Araçlar ve Yaklaşımlar. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*. 51(1), 183-201.
- Yaman, H., & Akkaya, D. (2012). Dil Biliminin Kelime Öğretimine Açılan Kapısı: Bağlam Türleri. *Electronic Turkish Studies*, 7(3), 2599-2610.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

## SUMMARY


Known as "context-based items" in the literature and measuring students' ability to transfer the knowledge they have acquired in the educational environment to their daily lives, they have become widespread among teachers as they are called "skill-based items" by the Ministry of National Education (MoNE, 2018). The view that context-based text structures have an important place in the use of language teaching dates back to the 1960s. The fact that communication cannot be disconnected from the context and that the basic structure in the communication process is language has revealed the relationship between language and context. Oller ve Obrecht (1968) refer to this judgment as "language teaching; It is a process that needs to be based on context and communication, far beyond grammar rules." expressed by his inference. In the 21st century, research on the necessity of contextualizing language use in the classroom has gained momentum (Omaggio Hadley, 2010). The development of technology and the inventions on the working principle of the human brain have brought the necessity of the context in the language learning process to the thinking process. Nikolić (2010) states that "Context is the way the brain works. we can't think without context." revealed in his words. It is essential to investigate the level of understanding and application of these changes in language tests by Turkish language teachers, who are practitioners. LGS items (MoNE, 2018), which aim to measure students' daily life skills by the Ministry of National Education, are different from the TEOG applied before 2018 for the transition system to high schools (Ayyıldız ve Aktaş, 2022; Çepni, 2019; Kızıkan ve Nacaroglu, 2019). It is known that there are similarities in terms of life content and the features it aims to measure (Şivkin et al., 2020). However, when the studies in the literature are examined, it is seen that Turkish language teachers lack knowledge about the measurement of four basic language skills and that teachers have some misconceptions (Gürlek, 2021). This study aims to determine the difficulties faced by Turkish teachers in the process of preparing questions for measuring high-level skills in reading comprehension. In addition, it is desired to offer solutions to these difficulties experienced by teachers.


80 Turkish language teachers working in the province of Tokat participated in the study conducted with case study, which is one of the qualitative research methods. A semi-structured interview form was prepared to get the teachers' opinions on the questions to measure their high-level thinking skills in reading comprehension. The answers given by the teachers were analyzed by content analysis. In the study of the data, themes were determined in line with the content analysis; frequency values were calculated.

As a result of the research, it was determined that teachers had wrong/incomplete information about skill-based questions in the context of reading comprehension. It was determined that the criteria that the teachers paid attention to in selecting the text while creating the question to measure the high-level skills in the field of reading comprehension were appropriate. However, it was determined that only some teachers adopted similar criteria. Shrum ve Glisan (2005) stated that using original contexts and related language structures ensures authenticity in language teaching. Authenticity is also an essential element for students' motivation. Language teaching process also includes assessment and evaluation. Students encountering only one type of text

*throughout the process may cause them to develop a negative attitude towards it. It is essential that the sentences used in the textbooks - no matter what type - have correct spelling and punctuation. In this sense, a checklist has been developed for text selection to systematize the text selection. Similarly, a cognitive taxonomy was developed based on PISA proficiency areas for reading comprehension to set a standard for teachers in writing questions for high-level thinking skills.*

## **ORCID**

Ayfer SAYIN  <https://orcid.org/0000-0003-1357-5674>

Nazife Burcu TAKIL  <https://orcid.org/0000-0003-0937-7595>

## **Araştırmacıların Katkı Oranı Beyanı**

Bu alışmanın planlanması, yrtlmesinde araştırmacılar eşit oranda katkı sağlamıştır. Çalışmanın giriş ve tartışma bölümünün yazılı hâle getirilmesinde ikinci yazar; yöntem ve bulgularının yazılı hâle getirilmesinde birinci yazar daha çok katkı sağlamıştır.

## **Destek ve Teşekkür Beyanı**

Çalışmanın veri toplama sürecine yardımcı olan MEB Tokat lme Değerlendirme Merkezine ve araştırmaya gönüllü olarak katılarak görüşme sorularını cevaplayan Tokat ilinde görev yapan Türkçe ğretmenlerine teşekkür ederiz.

## **Çatışma Beyanı**

Araştırmacıların, araştırma ile ilgili diğer kişi ve kurumlarla herhangi bir kişisel ve finansal çıkar atışması yoktur.

## **Etik Kurul Beyanı**

Bu araştırma, Gazi Üniversitesi Etik Komisyonunun 23.03.2021 tarihli E-77082166-604.01.02-65222 sayılı onayı ile yürütülmüştür.

## Ek 1: Etik Kurul Belgesi

Evrak Tarih ve Sayısı: 01.04.2021-E.65222



### T.C. GAZİ ÜNİVERSİTESİ Etik Komisyonu

Sayı : E-77082166-604.01.02-65222  
Konu : Değerlendirme ve Onay

Sayın Doç. Dr. Ayfer SAYIN  
Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme Anabilim Dalı Başkanlığı - Öğretim Üyesi

Üniversitemiz Eğitim Fakültesi Öğretim Üyesi Doç.Dr. Nazife Burcu TAKIL ile birlikte yürütücü olduğunuz, araştırmacı grubu Ayfer SAYIN, Nazife Burcu TAKIL'dan oluşan "*Üst Düzey Becerilerin Ölçülmesine Yönelik Soruların Hazırlanmasında Karşılaşılan Zorluklar ve Çözüm Önerileri: Okuduğunu Anlama Becerisi*" başlıklı araştırma öneriniz Kurulumuzun 23.03.2021 tarih ve 05 sayılı toplantısında görüşülmüş olup,

Çalışmanızın, yapılması planlanan yerlerden izin alınması koşuluyla yapılmasında etik açıdan bir sakınca bulunmadığına oybirliği ile karar verilmiş ve karara ilişkin imza listesi ekte gönderilmiştir.

Bilgilerinizi rica ederim.

Araştırma Kod No: 2021 - 322

Prof. Dr. İsmail KARAKAYA  
Komisyon Başkanı

Ek:1 Liste

Belge Doğrulama Kodu :BSC23H8E2N

Bu belge, güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Belge Takip Adresi : <http://belgedogrulama.gazi.edu.tr/belgedogrulama.aspx>

Emniyet Mahallesi Bandırma Caddesi No :6/1 06560 Yenimahalle/ANKARA  
Tel:0 (312) 202 20 57 - 0 (312) 2... Faks:0 (312) 202 38 76  
İnternet Adresi :<http://etikkomisyon.gazi.edu.tr/>  
Kep Adresi: [gazuniiversitesi@hs01.kep.tr](mailto:gazuniiversitesi@hs01.kep.tr)

Bilgi için :Evengül BOŞNAK  
Genel Evrak Sorumlusu  
Telefon No:03122022666



Bu belge, güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

