



Mersin Üniversitesi Dil ve Edebiyat Dergisi, MEÜDED, 2023; 19(1), 1-30

ÇIKARIM BECERİSİNİN DEĞERLENDİRİLMESİ: OKUDUĞUNU ANLAMA DÜZLEMİ İÇİN BİR ÖLÇME ARACI

Assessing Inference Skills: A Scale for Reading Comprehension

B. Ümit BOZKURT¹, Özlem ALGÜL-ÇARIKSIZ²

Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Millî Eğitim Bakanlığı

ORCID ID: 0000-0003-2532-9104, 0000-0002-4716-4307

Abstract: When observing the difficulties experienced by children, especially the poor readers, during the reading process, it has been seen that one of the fundamental problems is establishing the relationships of inference at different levels. Turkish language teachers play a primary role in developing the solution-focused for these difficulties. However, teachers need to be supported theoretically and academically. The aim of this study is to develop a scale of inference skills that Turkish language teachers can use and take as examples. The study involved 100 children aged 10-13, and a draft scale consisting of

¹Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı, umitbozkurt@gmail.com

² Millî Eğitim Bakanlığı, ozlm_algl@hotmail.com

Makale gönderim tarihi: 08 Haziran 2023; Kabul tarihi: 03 Temmuz 2023

Makale künye bilgisi: Bozkurt, B. Ü., & Algül-Çarıksız, Ö. (2023). Çıkarım becerisinin değerlendirilmesi: Okuduğunu anlama düzlemi için bir ölçme aracı. *Mersin Üniversitesi Dil ve Edebiyat Dergisi*, 19(1), 1-30.

open-ended questions covering different levels of inference was developed. The scale has an average item difficulty value of 0.46, indicating a "moderate" difficulty level. The average item discrimination value is 0.53, indicating that the scale consists of questions with "high" discrimination. The Cronbach's alpha reliability coefficient value is 0.795. Consequently, a scale has been developed that is suitable for secondary school level, text-based, covers different levels of inference, consists of open-ended questions, and includes a rubric. The sub-sections of this scale can be used coupled or individually.

Key words: *Inference, Levels of inference, Reading comprehension, Open-ended question, Achievement test*

Öz: Çocukların, özellikle zayıf okurların, okuma sürecinde yaşadığı güçlükler araştırıldığında, temel sorunlardan birinin farklı düzeylerdeki çıkarım ilişkilerinin kurulamaması olduğu gözlenmiştir. Bunlara hedef odaklı çözümler geliştirme sürecinde Türkçe öğretmenleri, birincil rol üstlenir. Ancak öğretmenlerin kuramsal ve akademik açıdan desteklenmesi gerekir. Bu çalışmanın amacı, Türkçe öğretmenlerinin kullanabileceği ve örnek alabileceği bir çıkarım becerisi ölçme aracı geliştirmektir. 10-13 yaş aralığındaki 100 öğrenci ile çalışılmış; farklı çıkarım düzeylerini kapsayacak biçimde açık uçlu sorulardan oluşan iki bölümlü "çıkartım becerisi ölçme aracı" oluşturulmuştur. Ortalama madde güçlük indeksi değeri 0,46 olan ölçme aracı, "orta" güçlüktedir. Ortalama madde ayırt ediciliğini gösteren değer, 0,53'tür; ölçme aracı "yüksek" ayırt ediciliğe sahip sorulardan oluşmaktadır. Cronbach alfa güvenilirlik katsayısı ise 0,795'tir. Sonuç olarak ortaokul düzeyine uygun, metin temelli, farklı çıkarım düzeylerini kapsayacak biçimde, açık uçlu sorulardan oluşan ve dereceli puanlama anahtarları bulunan bir ölçme aracı geliştirilmiştir. Bu ölçme aracının alt bölümleri, birlikte ya da ayrı ayrı kullanılabilir.

Anahtar sözcükler: *Çıkartım, Çıkartım düzeyleri, Okuduğunu anlama, Açık uçlu soru, Başarı testi*

1. GİRİŞ

Felsefe, mantık, dilbilim, eğitimbilim, psikoloji gibi alanların üzerinde çalıştığı *çıkartım* [(çıkarsama), İng. inference], temel zihinsel işlemlerden biridir ve düşünme becerisinin yapıtaşlarından. Okuduğunu anlama düzleminde metnin yüzeyinde açıkça verilen ya da verilmeyen içerikten yola çıkarak, usavurma, varsayımlarda bulunma, mantıksal ilişkiler kurma, genelleme yapma gibi metni kavramaya dönük temel düzey ve üst düzey işlemleri içerir. Çıkartım, metnin yüzeyinde görünen dilsel ve sözcüksel bilgileri bir araya

getirmeden başlayarak, akıl yürütme ve gerekli bağlantıları kurarak metinde verilmeyen içeriği ya da boşlukları tamamlamaya kadar geniş bir alanda yürütülen bir işlemdir. Dolayısıyla çıkarımda bulunma, yüzeysel okumadan derin okumaya, okumanın her aşaması için temel gerekliliktir. Örneğin metinde art gönderim yapan “o” adını, daha önce söz edilen bir özneye ya da varlıkla ilişkilendirmek kadar kolay olabilir ya da metinde özel bir sözcük seçimiyle verilen ve okurun dünya bilgisine dayanan bilgiyi ya da anlayışı çıkarımlamak kadar karmaşık olabilir.

Okuma ve çıkarım arasındaki ilişki, dil ile düşünme arasındaki ilişkinin somut görünümüdür. Çıkarım, üst düzey düşünme ve okuduğunu anlama sürecinin bir dışlisi olarak önemli işlevler yüklenir. Alıcının metindeki ipuçlarını kullanarak çıkarımlar yapması, art alan bilgisine, dile ilişkin bilgiye ve bilişsel düzeye bağlı olarak gerçekleşir. Bu düzlemde çıkarım becerisinin okuma başarısıyla doğrudan bir ilişkisi olduğu araştırmalarla gösterilmiştir.

Cain ve Oakhill (1999), çıkarım becerilerinde başarılı olmanın okuduğunu anlamada da başarılı olmayı sağladığını belirlemiştir. Cain ve arkadaşları (2001) küçük çocuklarda anlama ile çıkarım becerisi arasında güçlü bir ilişkinin varlığını ortaya koymuştur. Kendeou ve arkadaşları (2009) da ortaokul öğrencilerinin çıkarım becerilerinin okuma anlama başarısıyla güçlü bir ilişkisi olduğunu göstermiştir. Uluslararası alanda daha birçok çalışma bulunmaktadır.

Çıkarım becerisi ile anlama becerisi arasında güçlü bir ilişki olduğu Türkiye’de yapılan çeşitli araştırmalarla (örn. Bahap-Kudret & Baydık, 2016; Bayat & Çetinkaya, 2020; Baydık, 2011; Berkant, 2009; Tümay, 2014; Uzun, Bozkurt, & Erdoğan, 2011) da ortaya konmuştur. Bunlar, okuma güçlüğü yaşayan öğrencilerin neden-sonuç ilişkisi kurmada ve çıkarım yapmada güçlük çektiğini (Baydık, 2011); hem iyi hem de zayıf okurların ana düşünceyi bulma ile kişisel bilgi ve deneyimlerini kullanarak çıkarım yapmada zorlandığını (Bahap-Kudret & Baydık, 2016); ilköğretim öğrencilerinin ileri düzey okuma çıktılarına (çıkarım ve bütünleştirme) ulaşmada başarısız olduklarını (Uzun ve ark., 2011); üst düzey düşünme becerileri ve çıkarım becerileriyle İngilizcede okuduğunu anlama başarısı arasında anlamlı bir ilişki olduğunu (Tümay, 2014); çıkarım becerisinin okuduğunu anlamayı yordadığını (Bayat & Çetinkaya, 2020) göstermektedir.

Okumada usamlamanın temelini oluşturan nedensellik ilişkilerinin kurulabilmesi, kavrama ile doğrudan ilişkilidir (Cain ve ark., 2000). Söz

konusu nedensellik ilişkileri kullanılarak yapılan çıkarımlar, değişik düzeylerde işlemleri gerektirebilir. Metin içi bağıntılara dayanan açık ilişkilendirmeleri yahut metindeki bilgilerle metin dışı dünya bilgisini birleştiren örtük ilişkilendirmeleri gerektirebilir. Bu çıktıların sıradüzensel yapısı, okuma öğretimindeki gelişim basamakları ile örtüşür.

Harris ve Monaco (1978) çıkarımı, *mantıksal* (İng. logical) ve *edimsel* (İng. pragmatic) olarak ikiye ayırır. Hildyard ve Olson (1978), sözce yapısı gereği gerekli olan *önermesel* (İng. propositional) çıkarımlar ve bir bütün olarak söylem yapısının gereği olan *edimsel* çıkarımlar biçiminde sınıflama yapar. Chaffin (1979) bu çıkarım türleri için *gerekli* (İng. necessary) ve *çağrışımsal* (İng. invited) kavramlarını kullanır. Trabasso'ya (1980) göre ise çıkarım, ya metindeki önermeler arasındaki anlamsal ve mantıksal ilişkilerle ilgilidir (metin tabanlı) ya da olaylar ya da durumlar arasında bağlantı kurmak için gerekli olan eksiltmelerin tamamlanmasına dayanır. Narvaez ve arkadaşları (1999) üçlü bir sınıflama yapar: *açıklamalar* (İng. explanations), *çağrışımlar/ilişkilendirmeler* (İng. associations) ve *kestirimler* (İng. predictions).

Kispaal (2008), yukarıdakilerin de içinde olduğu çıkarım sınıflamalarını ve farklı bakış açılarını bir araya getirir. Çıkarımın metin içi ve metin dışı bağlantılarla kurulmasının ötesinde gerektirdiği diğer işlemlerden de söz eder:

- **a)**
 - 1) *Tutarlılık* (İng. coherence), *tümceler arasılık* (İng. intersentence) ya da *metnin bağlantısallığı* (İng. text-connecting) ile ilgili çıkarımlar: Bu çıkarımlar, metnin bütün olarak algılanmasına katkı sağlar (örneğin gönderimler).
 - 2) *Genişletme* (İng. elaborative), *tamamlama* (İng. gap-filling) ya da *bilgi tabanlı* (İng. knowledge-based) çıkarımlar: Bunlar metnin zihinsel temsilini zenginleştirir. Dünya bilgisi ve kültürel bilgilerden yararlanarak okur eksik kısımları tamamlar.
- **b)**
 - 1) *Bölgesel* (İng. local) çıkarımlar, tümcelerin ve paragrafların bölgesel düzeyde tutarlı bir temsilinin oluşturulmasını, konusal rollerin atanmasını (örneğin araç, hedef, konu, yer) ya da metin bölümlerinin birbirine bağlanmasını kapsar.
 - 2) *Bütüncül* (İng. global) çıkarımlar ise metnin tümünü kapsayan tutarlı bir temsilin oluşturulmasına katkı sağlar. Okurun bölgesel bilgileri kullanarak bütüncül çıkarımlar yapmasını gerektirir. Başka bir ifadeyle, bölgesel bilgi birimlerinden yararlanarak metnin tema, ana düşünce ve iletişiyle ilgili kapsayıcı düşüncelere ulaşılmasına yardımcı olur.

➤ c)

1) *Çevrimiçi* çıkarımlar okuma sırasında, ilk tepkiyle ortaya çıkan çıkarımlardır; bunlar sesli düşünme tekniği ya da okumaya ara verilerek anlık sorular ile incelenebilir. Bu çıkarımlar, anlama için gereklidir ve okuma sırasında kendiliğinden oluşur. 2) *Çevrimdışı* çıkarımlar ise okuduktan sonraki anlama çalışmalarıyla yapılan çıkarımlardır ve bunlar metnin zihinde oluşan temsiline yöneliktir.

Sınıflama ayrılıklarına rağmen çıkarımın genellikle iki ana başlıkta ele alındığı görülür: *Önermesel* (metin tabanlı) çıkarım ile *edimsel* (art alan bilgisine ve tamamlamaya bağlı) çıkarım. Yalnızca çevrimiçi ve çevrimdışı çıkarım anlayışında bir farklılık görülür. Genel eğilim olarak önermesel çıkarım, metinde yer alan varlıklar, önermeler, olaylar, durumlar arasındaki mantıksal ya da anlamsal ilişkilerle ilgilidir. Edimsel çıkarım ise metindeki boşlukların dünya bilgisiyle tamamlanmasını gerektirir. Chikalanga (1992) yaygın bir biçimde kabul edilen bu iki temel türü gözeterek ve bunlara “sözcüksel çıkarım” ulamını da ekleyerek üçlü bir ulamlama yapar. i) *Sözcüksel çıkarımlar*, bağlamdaki ipuçlarıyla, adılların göndermelerine ve bilindik olmayan sözcüksel birimlere yönelik çıkarımlardır. ii) *Önermesel çıkarımlar*, metnin anlamsal-mantıksal içeriğine dönük çıkarımlardır. İkiye ayrılır: *mantıksal bilgi* ve *mantıksal açıklama*. *Mantıksal bilgi*, uzamsal ve zamansal gönderimlere (örneğin insanlar, araçlar, nesnelere, yerler, zamanlar, olaylar, eylemler) işaret eder. Kim, ne, nerede, ne zaman sorularının yanıtıdır. *Mantıksal açıklama*, metin kişilerinin davranışlarının kaynağını, metindeki olayların ve durumların nedenlerini ve sonuçlarını gösterir. Neden, niçin ve nasıl sorularının yanıtıdır. iii) *Edimsel çıkarımlar*, metin içi bilgiyle metin dışı bilgiyi ilişkilendirmeyi gerektirir. Alıcının dünya bilgisiyle ilgilidir. Bu ulam, *ayrıntılı bilgi*, *ayrıntılı açıklama* ve *değerlendirme* düzeylerinden oluşur. Edimsel çıkarımın (ayrıntılı bilgi ve ayrıntılı açıklama) önermesel çıkarım türlerinden (mantıksal bilgi ve mantıksal açıklama) farkı, alıcının metin dışı bilgilerine dayanmasıdır. *Değerlendirme* ise, okurun bakış açısı, duruşu, istekleri, inançları ve görüşleriyle ilgilidir.

Çıkarımın okuma-anlama süreciyle doğrusal ilişki içinde olması, dil öğretimi alanında bu becerinin gelişimine odaklanılmasını güdülemektedir. Çok çeşitli biçimlerdeki metinlerle karşılaşılacak günümüzün karmaşık dünyası için öğrencilerin düşünsel beceriler açısından daha donanımlı kılınması, dil öğretimi derslerinin hedeflerinden olmalıdır. Davoudi (2005) öğrencilerin çıkarım yaptıklarına ilişkin farkındalık geliştirdiklerinde, olası *varsayımlar* (İng. assumptions) üretebildiklerini, bu işlem akıcı ve kendiliğinden

işler hale geldiğinde de bir çıkarımla olası diğer çıkarımsal ilişkileri de görebildiklerini belirtir.

Dil öğretimi derslerinde öğrencilerin çıkarım becerilerini geliştirmek için öncelikle yaşadıkları sorunları ve çıkarım becerisi düzeylerini belirlemek gerekecektir. Çıkarım becerisiyle ilgili düzey belirleme, ölçme ve değerlendirme amaçlı çeşitli yöntemler ve araçlar kullanılabilir. Bunların en öne çıkanı “okuma anlama testleri”dir. Deneklerin metinde verilen bilgilere dayanarak mantıksal sonuçlar çıkarması veya metinlerarası ilişkileri anlaması istenebilir. Deneklere bir metin verilerek metin içindeki eksik bilgileri tamamlamaları istenebilir. Ayrıca, metinlerarası bağlantıları anlama veya metinleri eleştirel bir şekilde değerlendirme gibi görevlerde de kullanılabilir.

Çıkarım düzeyini ölçüp değerlendirmek, dolayısıyla metni kavramayı sınamak için en işlevsel yol, metne yönelik sorularla yapılan çalışmalardır. Ancak öğretmenlerin okuma-dinleme metinleriyle ilgili hazırladıkları soruların, daha çok basit çıkarım düzeyini hedeflediği, derin metni kavramaya yönelik olmadığı ve üst düzey bilişsel işlemleri ölçmeye yeterli olmadığı araştırmalarla (Akyol ve ark., 2013; Aktaş, 2017; Aslan, 2011; Aydemir & Çiftçi, 2008; Erdoğan, 2017; Eyüp, 2012; Kocaarslan & Yamaç, 2018; Polat & Dedeoğlu, 2020) gösterilmiştir. Ayrıca çoğu Türkçe ve Türk Dili ve Edebiyatı ders kitabındaki metin altı sorularının çıkarım türleri açısından dengeli bir dağılıma sahip olmadığı, genellikle temel düzey anlamayı sınıdığı, derin metne ilişkin usavurma açısından eksik olduğu ve üst düzey bilişsel işlemler açısından yeterli olmadığı belirlenmiştir (Amanvermez-İncirkuş & Özçetin, 2021; Bozkurt ve ark., 2015; Çeçen & Kurnaz, 2015; Demirgüneş ve ark., 2014; Kaya ve ark., 2021; Kuzu, 2013; Sallabaş & Yılmaz, 2020; Sönmez & Sönmez, 2023). Okuma becerisi zayıf çocukları belirleme ve gözlemlene konusunda Türkçe öğretmenleri, birincil bir rol üstlenir. Ancak öğretmenlerin kuramsal ve akademik açıdan desteklenmesi gerekir. Yukarıda sıralanan gereksinimlerle bu çalışmada öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının okuma-çıkarım ilişkisini ve aşamalı çıkarım düzeylerini fark etmeleri ve bunlara yönelik ölçme aracı geliştirebilmeleri için yol gösterici olacağı düşünülen “çıkarım becerisi ölçme aracı”nın geliştirilmesi amaçlanmıştır. Okuduğunu anlama testleri, iç içe geçmiş bir biçimde çıkarım becerisini de ölçerken çıkarım testleri, hedef odaklıdır ve okuduğunu anlamayı görece ölçer. Buradaki ilişki bütünüyle bakışlımlı olmasa da bu iki işlem birbirini gerektirmektedir. Bu kapsamda bu çalışmada ortaya çıkan ölçme aracının öncelikli hedefi çıkarım

düzeylerini ölçüp değerlendirmek iken aynı anda okuduğunu anlama da değerlendirilebilir.

2. YÖNTEM

Bu bölümde ölçme aracının geliştirilmesine ilişkin işlemlere ve aşamalara yer verilecektir.

2.1. ÇALIŞMA KÜMESİ

Çalışma kümesini, İstanbul ili Büyükçekmece ilçesinde yer alan iki devlet okulundan 100 öğrenci oluşturmaktadır. Çalışma grubunun okul türü (İmam Hatip Ortaokulu ve Ortaokul) ve öğrenci özellikleri (değişik sosyo-ekonomik arka plan, cinsiyet dağılımı vb.) bakımından dengeli olmasına özen gösterilmiştir. Ayrıca öğrencilerin ortalama akademik başarı düzeyleri ile yönetici görüşleri okulların belirlenmesinde yön gösterici olmuştur. Veri toplanan gruba ilişkin özellikler Tablo 1'de görülmektedir:

Tablo 1. Çalışma kümesine ilişkin bilgiler

| Yaş | Cinsiyet | | Toplam |
|-----------|----------|----|--------|
| | K | E | |
| 10-11 Yaş | 30 | 20 | 50 |
| 12-13 Yaş | 28 | 22 | 50 |
| Toplam | 58 | 42 | 100 |

Kurum ve katılımcı onaylarıyla ilgili işlemlerden sonra veri toplama aşamasına geçilmiştir.

2.2. TASLAK ÖLÇME ARACININ GELİŞTİRİLMESİ

Çıkarım becerisini ölçme aracının kuramsal çerçevesini belirlemek ve kapsam geçerliğini sağlamak adına ilk aşamada alanyazını taranmıştır. Ardından ölçme aracında kullanılmak üzere katılımcı öğrencilerin düzeylerine uygun iki anlatı metni, çocuk edebiyatı uzmanlarının görüşleri de alınarak seçilmiştir. Anlatı metinleri, değişik çıkarım basamaklarını içermesinden dolayı özellikle yeğlenmiştir. İki metin

seçilmesi ise veri tutarlılığını sağlamakla ilgilidir. Seçilen metinler şunlardır:

Ölçme Aracı A Bölümü: *Ödevsiz Gezegen* (Labbe & Dupont-Beurier, 2018)

Ölçme Aracı B Bölümü: *Issız Ada* (Süreyya, 2002)

Taslak ölçme aracı hem ayrı ayrı kullanılabilir hem de birlikte kullanılabilir biçimde tasarlanmıştır.

2.2.1 OKUNABİLİRLİK DÜZEYİNİN BELİRLENMESİ

Ölçme aracında kullanılması tasarlanan metinlerin okunabilirlik düzeyleri, Çetinkaya ve Uzun (2010) eşitliği ile belirlenmiştir. Okunabilirlik puanı, metinlerden seçilen bir bölüm, seslem sayısı, sözcük sayısı ve tümce sayısı kullanılarak hesaplanmıştır. Söz konusu işlem şöyledir:

1. Metin (*Ödevsiz Gezegen*):

$$\text{OTU (ortalama tümce uzunluğu)} = 101/16 = 6,3$$

$$\text{OSU (ortalama sözcük uzunluğu)} = 262/101 = 2,6$$

$$\text{OP (okunabilirlik puanı)} = 118,823 - 25,987 \times \text{OSU} - 0,971 \times$$

$$\text{OTU} = 45,14$$

2. Metin (*Issız Ada*)

$$\text{OTU (ortalama tümce uzunluğu)} = 112/21 = 5,33$$

$$\text{OSU (ortalama sözcük uzunluğu)} = 287/112 = 2,56$$

$$\text{OP (okunabilirlik puanı)} = 118,823 - 25,987 \times \text{OSU} - 0,971 \times$$

$$\text{OTU} = 47,113$$

Çetinkaya ve Uzun eşitliğine göre okunabilirlik puanı, 0 ile 100 arasında değer almakta, 100'e yaklaştıkça okunabilirlik düzeyi kolaylaşmakta, 0'a yaklaştıkça zorlaşmaktadır. Bu eşitlikte düzeyler, 0-34 arası engelli düzey, 35-50 arası eğitsel düzey, 51-100 arası ise bağımsız düzey olarak adlandırılır.

Çetinkaya ve Uzun (2010), okunabilirlik eşitliklerinin metnin yapısal zorluğuna ilişkin bir kestirim sağladığını ancak elde edilen okunabilirlik puanının hangi okur düzeyine uygun olduğuna ilişkin kesin bir bilgi vermesinin düşünülmemeyeceğini bildirmiştir. Bu çerçevede ölçme aracında kullanılmak üzere seçilen metinlerin okunabilirlik düzeyinin eğitsel düzey olduğu görülmüş, elde edilen değerlerin 50'ye yakın olması nedeniyle de 10-13 yaş aralığı, yani 5-7. sınıf düzeyi için uygun olduğu değerlendirilmiştir.

2.2.2 SORULARIN YAZILMASI

Metnin anlaşılmasına ve metinden çıkarım yapılmasına ilişkin zihinsel işlemlerin düzeyleri, Chikhalanga'nın (1992) temel çıkarım düzeylerini karşılayacak biçimde tasarlanmıştır. Bu çıkarım düzeylerine yönelik olarak metinle ilgili açık uçlu-uzun yanıtı ve açık uçlu-kısa yanıtı sorular hazırlanmıştır.

Açık uçlu sorular, üst düzey düşünme süreçlerini gözlemlemeye daha çok olanak sağlaması (Berberoğlu, 2006), şans başarısını ortadan kaldırarak ölçme hatasını azaltması (Turgut & Baykul, 2019) ve dereceli puanlamaya uygun olması (Bağcan-Büyükturan & Çıkrıkçı-Demirtaşlı, 2013) gibi üstünlüklere sahiptir. Ayrıca okuduğunu anlama alanında, soru biçiminin öğrenciyi gerekçelendirmeye dayalı uzun yanıtlar vermesi açısından güdülemesi istenir.

Açık uçlu sınavlar, dikkatli hazırlanması durumunda, soru güçlüğüne beklenen düzeyde tutmaya yardımcı olacaktır. Öksüz ve Güven-Demir (2019), fen ve sosyal bilimler alanında çoktan seçmeli testlerin açık uçlu testlerden daha kolay olduğunu; Temizkan ve Sallabaş (2011) da okuduğunu anlama düzeyi açısından öğrencilerin çoktan seçmeli maddelerde açık uçlu maddelere göre daha başarılı oldukları belirlemiştir. Dolayısıyla üst düzey düşünme becerilerini ölçmek hedeflendiğinde açık uçlu soru türü, en temel araçlardandır. Bir puanlama anahtarı kullanılarak açık uçlu soruları değerlendirmeye ilişkin yanlılık büyük oranda giderilebilir. Balcı ve arkadaşları (2019) da Mantık Tasarımı dersi için açık uçlu sorulardan oluşan bir ölçme aracı oluşturmuş ve ölçme aracının tarafsız olarak değerlendirilebilmesi için bir dereceli puanlama anahtarı hazırlanmıştır.

Taslak formda açık uçlu soru biçimi yeğlenmiştir. Ayrıca temel düzey sorularda kısa yanıtı soru biçimine de yer verilmiştir. Açık uçlu sorular, *yanıtı sınırlandırılmış açık uçlu sorular* ve *yanıtı serbest bırakılmış açık uçlu sorular* olarak sınıflanmaktadır (Berberoğlu, 2006). Bu çalışmada her iki tür açık uçlu soruya da yer verilmiştir. Kısa yanıtı biçim ise metindeki bilgilerin anımsanmasını ve birleştirilmesini gerektiren durumlara yönelik sorularda kullanılmıştır.

Tablo 2. Chikalanga'nın (1992) çıkarım türleri sınıflaması

| Temel Ulam | Türler | Soru-Yanıt İlişkisi |
|---|---|---|
| Sözcüksel (lexical) | a. Adıllarla ilgili çıkarımlar (pronominal inferences) b. Çok anlamlı, belirsiz ya da bilindik olmayan sözcüklerin anlamı (ambiguous/unfamiliar word meanings) | Metinsel ya da senaryoyla ilgili örtük (textual ya da scriptally implicit) |
| Önermesel (propositional) | a. Mantıksal bilgi (logical informational) b. Mantıksal açıklama (logical explanatory) | Metinsel olarak örtük (textual implicit) |
| Edimsel ya da Senaryoyla İlgili (scriptal) | a. Ayrıntılı bilgi (elaborative informational) b. Ayrıntılı açıklama (elaborative explanatory) c. Değerlendirme (evaluative) | Senaryoyla ilgili örtük (scriptally implicit) |

Açık uçlu maddeler yazılırken her düzey için birden fazla soru yazılmış, daha sonra seçkisiz atama yapılarak her düzey için bir soru seçilmiştir. Sorular iki uzman tarafından gözden geçirilerek düzenlendikten sonra, çalışma grubunda olmayan beş öğrenciye okutulmuş, dönütler çerçevesinde yeniden düzenlenmiştir. Sonuçta taslak ölçme aracı tamamlanmıştır. Formda yer alan soruların dağılımında tüm çıkarım düzeylerinin temsil edilmesine özen gösterilmiş, böylece kapsam geçerliği sağlanmıştır.

2.2.3 TASLAK ÖLÇME ARACININ UYGULANMASI

Uygulama, izin alınan iki devlet okulunda yapılmıştır. Uygulama öncesinde kısaca bilgilendirme yapılmış; metni okuyup ilgili soruları yanıtlamaları gerektiği, sürenin 30 dakika olduğu söylenmiştir. Ayrıca çalışmanın gönüllülüğe dayandığı, çalışmaya katılmak istemezlerse herhangi bir neden veya koşul belirtmeden ayrılacakları bildirilmiştir.

2.2.4. PUANLAMA

Açık uçlu soruların en büyük zorluğu, puanlamada nesnelliği sağlamaktır. Ancak geçerli bir puanlama anahtarı ile bu güçlük aşılabılır. Mutluer (2023) açık uçlu ve uzun yanıt gerektiren sorularda öğrenci yanıtlarında görülebilecek değişkenlik nedeniyle, olası

yanıtlara dayalı bir dereceli puanlama anahtarından yararlanılmasını önermektedir. Çeşitli alanlarda kimi araştırmalar, puanlamada nesnelliği sağlamada dereceli puanlama anahtarlarının etkisini ortaya çıkarmıştır. Örneğin Erman-Aslanoğlu ve Kutlu'ya (2003) göre dereceli puanlama anahtarları puanlamada nesnelliği artırmaktadır. Doğan ve Yosmaoğlu (2015) da iyi hazırlanmış bir dereceli puanlama anahtarının klinik becerilerin ölçülmesinde nesnelliği artırdığını belirlemiştir.

Nesnelliği ve yanıtları puanlayacak araştırmacılar arasındaki tutarlılığı artırmak adına bir dereceli puanlama anahtarı hazırlanmıştır (Ek 1, Ek 2). İlk olarak başarıyı belirlemede kullanılacak ölçütler belirlenmiş, başarı düzeyleri belirlenmiş ve düzey tanımlamaları yapılmıştır. Olası yanıtlar, bağıntısız yanıt (yanlış), dolaylı ya da eksik yanıt ve geçerli ya da yeterli biçiminde derecelendirilmiştir. Boztunç-Öztürk ve Şahin (2019) yanıtları derecelemenin testin güvenilirliği ile ilgili olarak “duyarlılığı” artırdığını ve ölçülen özelliğe ilişkin küçük ayrımları ortaya çıkarmaya yardımcı olduğunu belirtir. Bu nedenle açık uçlu soruların yanıtlarının doğru (1) ve yanlış (0) biçiminde değil; doğru (2), kısmen doğru (1) ve yanlış (0) biçiminde puanlanmasını önerir. Bu çalışmada öğrenci yanıtları, aşağıdaki biçimde derecelendirilmiştir:

0- Bağıntısız Yanıt: Olasılıklar açısından geçersiz yanıt

1- Dolaylı ya da Eksik Yanıt: Geçerli olası yanıt(lar)ın dolaylı ya da eksik sunumu

2- Geçerli Yanıt: En geçerli olası yanıtın ya da yanıtların sunumu

Taslak puanlama anahtarı, ilk aşamada ölçme aracında yer alan metne yönelik çıkarım sorularının olası yanıtları tasarlanarak oluşturulmuş; ardından puanlayıcıların birlikte yaptığı ön çözümlerde karşılaştıkları yanıtlara göre gözden geçirilmiştir. Son olarak puanlama anahtarı uzman görüşlerine başvurulmuş, içerik ve biçimle ilgili düzeltmelerle son biçimini almıştır.

Puanlama iki araştırmacı tarafından bağımsız olarak yapılmış ve iki puanlayıcının verdiği puanlar arasındaki örtüşme katsayısını hesaplamak için Kappa eşitliği kullanılmıştır. “κ” puanlayıcılar arası gözlenen uyumun içinden şansa ya da tesadüfe dayalı uyumun çıkarılmasına dayalı olarak aşağıdaki eşitlikle hesaplanmaktadır. Bu uyum, “ \bar{P} ” gözlenen uyumluluk oranı, “ \bar{P}_e ” şansla ortaya çıkan uyumluluk oranı olmak üzere Kappa (K) eşitliğiyle hesaplanmaktadır (Sim ve Wright, 2005).

$$K = \frac{\bar{P} - \bar{P}_e}{1 - \bar{P}_e}$$

Kappa, -1 ile +1 arasında değer almaktadır (Fleiss, 1971). K'nın olumlu değerleri puanlayıcılar arasındaki uyumun şansa beklenen uyumdan daha çok olduğunu, K'nın olumsuz değerleri, puanlayıcılar arasındaki uyumun şansa beklenenden daha az olduğunu gösterir (Von Eye & Von Eye, 2005). Bu nedenle olumsuz değerler şansa beklenenin altındaki uyum düzeyini gösterdiği için dikkate alınmamaktadır (Goodwin, 2001). Bu kapsamda K'nın yorumlanmasında Landis ve Koch (1977) tarafından önerilen uyum düzeyleri kullanılmaktadır.

Tablo 3. Kappa değer aralıkları

| K | Uyumun Gücü |
|-------------|-------------|
| < 0,00 | Zayıf |
| 0,00 – 0,20 | Önemsiz |
| 0,21 – 0,40 | Düşük |
| 0,41 – 0,60 | Orta |
| 0,61 – 0,80 | Önemli |
| 0,81 – 1,00 | Çok Yüksek |

Puanlayıcı sayısının iki olması, Kappa eşitliğinin kullanılmasının güdülemiştir. Puanlayıcı sayısı ikiden çok olduğunda Krippendorff örtüşme katsayısı ile güvenilirliğe bakılmasının uygun olduğu bilinmektedir (bkz. Krippendorff, 1994; 2005).

Ölçme aracının A bölümüne ilişkin iki puanlayıcının yaptıkları puanlamalar arasındaki fark -2 ile +2 arasında değer almıştır. Kappa'nın hesaplanabilmesi için puanlayıcıların verdikleri puanlardaki değişimin incelenmesi gerekir. Puanlamanın %85,5'i aynıdır. Elde edilen uyum değeri ise 0,779'dur. Bu değer, Tablo 3'teki ölçüt aralıklarına göre, 0,61-0,80 aralığındadır ve örtüşmenin "önemli" düzeyde olduğu görülür. Ayrıca ölçme sonuçlarına karışan hata miktarının az olduğu söylenebilir.

Ölçme aracının B bölümüne ilişkin iki puanlayıcının yaptıkları puanlamalar arasındaki fark ise -1 ile +1 arasında değer almıştır ve puanlamanın %86,39'nun aynı olduğu görülmüştür. Kappa değeri 0,813'tür ve bu değer 0,81-1,00 aralığındadır. Buna göre puanlayıcılar arası güvenirlğin "yüksek" olduğu söylenebilir. Bu bağlamda ölçme sonuçlarına karışan hata miktarının da az olduğu belirtilebilir.

3. BULGULAR

Okuduğunu anlama sürecinde değişik çıkarım düzeylerini ölçmek ve değerlendirmek üzere hazırlanmış iki bölümden oluşan bilişsel başarı testi, istatistiksel madde çözümlenmeleriyle değerlendirilmiştir. Öncelikle tüm maddeleri işaretleyen kişiler belirlenmiş; 5. ve 7. sınıf düzeyinde toplamda 100 kişinin yanıtları incelenmiştir.

Madde çözümlenmelerinde ilk olarak madde güçlüğü ile madde ayırt ediciliği (madde geçerliği) belirlenmelidir. Madde güçlük indeksi, bir maddenin zorluk derecesini belirtir ve “p” ile gösterilir. Bu indeks, 0 ile 1 arasında değer alır ($0 \leq p \leq 1$). Bir maddenin güçlüğü, o maddenin tüm grup tarafından doğru yanıtlanma oranı olarak ifade edilebilir ve maddeyi doğru yanıtlayan kişi sayısının toplam kişi sayısına bölünmesiyle elde edilir (Turgut & Baykul, 2019).

Dereceli puanlamalarda, madde güçlük indeksinin hesaplanmasında, doğru yanıtlayan sayısının toplam yanıtlayıcı sayısına bölünmesi, doğru bir yol değildir. Bu tür ikiden çok dereceyle puanlanan yanıtlar söz konusu olduğunda maddeden alınan en düşük puan, ortalamadan çıkarılır ve elde edilen değer puanlama ranjına bölünür (Kilmen, 2022; Nitko & Brookhart, 2014). Bu çalışmada dereceli puanlama yapıldığı için madde güçlüğü, bu yolla elde edilmiştir.

Bir maddeyi kimsenin doğru yanıtlayamaması halinde p değeri 0.00 olurken, tüm katılımcıların doğru yanıtlanması durumunda 1.00 olur. Bu bağlamda, maddeyi daha az kişi doğru yanıtladıkça, yani p sıfıra yaklaştıkça ilgili madde güçleşirken; daha çok kişi doğru yanıtladıkça kolaylaşmaktadır (Doğan & Aybek, 2021).

Madde güçlüğü, sorunun ya da maddenin niteliği hakkında yeterince bilgi vermez. Bu nedenle *madde ayırt ediciliği (madde geçerliği)* indeksinin de hesaplanması gerekir. Bir maddenin bilen ile bilmeyeni ya da yapabilen ile yapamayanı ayırt etmesine yarayan *madde ayırt edicilik indeksinin* (r_{jk}) hesaplanmasında en yaygın yöntem, yanıtların doğru (1) ve yanlış (0) biçiminde puanlanıp 1-0 matrisinin oluşturulması ve alt-üst grupların belirlenmesidir. Katılımcılar, toplam puanlarına göre sıralanır ve en üstteki %27’lik dilim ile en alttaki %27’lik dilim üzerinden hesaplama yapılır (bu değer %25, %33 ya da %50 olarak da kullanılmaktadır). Geriye kalan %46’lık grup hesaplamanın dışında tutulur. Aşağıdaki eşitlikteki gibi alt gruptan maddeye doğru yanıt verenlerin sayısı, üst gruptan maddeye doğru yanıt verenlerin sayısından çıkarılır ve toplam alt ya da üst gruptaki yanıt veren sayısına bölünür.

Madde ayırt ediciliğinin hesaplanmasında, dereceli puanlama söz konusu olduğunda yukarıdaki işlemin yerine alt ve üst grupların puan ortalaması ve puanlama ranjı kullanılabilir (Kilmen, 2022; Nitko & Brookhart, 2014). Bu çalışmada da dereceli puanlama yapıldığı için %27’lik alt-üst grup ortalamaları belirlenmiş, alt grubun ortalaması, üst grubun ortalamasından çıkarılmış, elde edilen değer puanlama ranjına bölünmüştür.

Madde ayırıcılık değeri, 0,19 ve daha küçük ise madde teste konulmaz; 0,20-0,29 arasında olanlar teste düzeltilerek alınabilir; 0,30 ve üstü değer alanlar ise teste olduğu gibi alınabilir (Turgut & Baykul, 2019). Quagrain ve Arhin (2017) de madde ayırıcılık değerini yorumlarken 0,30-0,39 arası için “iyi”, 0,40 ve üstü için “çok iyi” düzeyde ayırt edicilik olduğuna işaret eder.

Aşağıda ölçme aracının madde güçlüğü, madde ayırt ediciliği ve iç tutarlılığına ilişkin değerler görülmektedir.

Tablo 4. Ölçme aracına ilişkin madde istatistikleri

| | Madde | p | p değerinin yorumu | r _{jx} | Madde varyansı | Standart sapma | Madde güvenirligi |
|----------|--------|------|--------------------|-----------------|----------------|----------------|-------------------|
| A Bölümü | Soru 1 | 0,59 | Orta | 0,67 | 0,728 | ,858 | ,782 |
| | Soru 2 | 0,37 | Zor | 0,71 | 0,820 | ,906 | ,777 |
| | Soru 3 | 0,52 | Orta | 0,78 | 0,729 | ,861 | ,773 |
| | Soru 4 | 0,41 | Orta | 0,30 | 0,488 | ,704 | ,794 |
| | Soru 5 | 0,46 | Orta | 0,69 | 0,574 | ,761 | ,764 |
| | Soru 6 | 0,39 | Zor | 0,30 | 0,352 | ,596 | ,790 |
| | Soru 7 | 0,45 | Orta | 0,70 | 0,578 | ,763 | ,767 |
| | Soru 8 | 0,45 | Orta | 0,47 | 0,330 | ,583 | ,775 |
| B Bölümü | Soru 1 | 0,42 | Orta | 0,68 | 0,541 | ,737 | ,776 |
| | Soru 2 | 0,58 | Orta | 0,91 | 0,954 | ,984 | ,763 |
| | Soru 3 | 0,61 | Kolay | 0,45 | 0,612 | ,790 | ,807 |
| | Soru 4 | 0,69 | Kolay | 0,37 | 0,316 | ,566 | ,789 |
| | Soru 5 | 0,15 | Zor (+) | 0,41 | 0,390 | ,609 | ,792 |
| | Soru 6 | 0,18 | Zor (+) | 0,22 | 0,248 | ,500 | ,795 |
| | Soru 7 | 0,58 | Orta | 0,30 | 0,374 | ,621 | ,795 |

Ölçme aracının A bölümünün madde güçlük değerleri, 0,37 – 0,59 arasında değişiklik göstermektedir. Sorular genellikle orta güçlüktedir.

Ölçme aracının A bölümünün ortalama güçlüğü ise 0,45'tir. Soru 2 ile Soru 6, zor; diğer sorular orta güçlüktedir. Genel olarak testin bu kısmı "orta" güçlüktedir. B bölümünün madde güçlük değerleri 0,15 ile 0,69 arasında geniş bir aralıkta dağılım göstermektedir. Bu bölümde, iki kolay ($p>0,60$), üç orta ($0,40<p<0,60$) zorlukta ve iki zor ($p<0,40$) soru bulunmaktadır. B Bölümünün ortalama güçlüğü 0,46'dır ve bu kısım da "orta" güçlüktedir.

Madde ayırt edicilik değerleri incelendiğinde, ölçme aracının hem A hem de B bölümünün yüksek ayırt ediciliğe sahip sorulardan oluştuğu söylenebilir. Yalnızca testin B bölümünde 6. sorunun ayırt ediciliği düşük düzeydedir. Bu maddenin büyük oranda düzeltilmesi gerekmektedir.

Hangi sorunun amaca en iyi hizmet ettiğinin göstergesi olarak madde ayırt edicilik (r_{jx}) indeksi değer aralıkları ile ölçme aracının bu aralıklara göre dağılımı, Tablo 5'te görülebilir:

Tablo 5. Madde ayırt edicilik düzeylerine ilişkin madde dağılımı

| r_{jx} Ölçüt Aralığı | Değerlendirme | Maddeler (A Bölümü) | Maddeler (B Bölümü) |
|------------------------|-------------------------|------------------------|------------------------|
| 0,40 – 1 | Yüksek geçerlik | 1, 2, 3, 5, 7 | 1, 2, 3, 5 |
| 0,30 - 0,39 | En az düzeltme | 4, 6 | 4, 7 |
| 0,21 - 0,29 | Düzeltilmesi gerekir | - | 6 |
| 0,20 - (-1) | Düşük geçerlik | - | |

0,30-0,39 değer aralığı, yüksek ayırt ediciliği göstermekle birlikte en az düzeltmeyle teste alınabilecek maddeleri gösterir. r_{jx} için 0,40 ve +1,00 arasında yer alan değerler ise çok iyi düzeyde ayırt edicilik olduğuna kanıttır. Bu aralıkta bulunan değer, maddenin doğru çalıştığını ve öğrenci başarısını iyi ayırttığına işaret eder. Görüldüğü gibi ölçme aracındaki maddelerin büyük çoğunluğu bu değer aralığında yer almaktadır. Dolayısıyla madde geçerliğinin yüksek olduğu söylenebilir. Ölçme aracının A bölümünün (*Ödevsiz Gezegen* metninin soruları) genel madde ayırt ediciliği (madde geçerliği) çok iyi (0,58) düzeydedir. B bölümünün (*Issız Ada* metninin soruları) madde ayırt ediciliği (madde geçerliği) de yüksektir (0,48).

Maddelerin birbirleriyle ve ölçme aracının bütünüyle ne derece uyumlu olduğunun belirlemek için Cronbach alfa iç tutarlılık katsayısı hesaplanmıştır. Buna göre testin iç tutarlılık katsayısı 0,795'tir. Bu

değer, ölçme aracının tutarlı (güvenilir) olduğunu göstermektedir ($\alpha > 0,70$).

Ölçme aracı uygulandıktan sonra değerlendirme kolaylığı için standart puan oluşturma amaçlı kümeleme analizi yapılmıştır. Ölçme aracının A bölümünden alınabilecek puanlar, başarı düzeylerine göre *düşük*, *orta* ve *yüksek* olarak kümelenebilir. Ölçme aracından 0-5 aralığında bir puan alan öğrencinin *çıkarmı becerisi düzeyinin zayıf (temel düzey)*; 6-10 arasında puan alan öğrencinin *orta*, 11-16 arasında puan alan bir öğrencinin ise *iyi (üst düzey)* olduğu söylenebilir.

Ölçme aracının B bölümü de kümeleme analizi ile standartlaştırılmış puanlara dönüştürülmüştür. Yine başarı durumları üç düzeyde ele alınmıştır. Puan aralıkları incelendiğinde, bu başarı testinin bu bölümünden 0-4 aralığında bir puan alan öğrencinin *çıkarmı becerisinin zayıf (temel düzey)*, 5-9 arasında puan alan öğrencinin *orta*, 10-14 arasında puan alan bir öğrencinin ise *iyi (üst düzey)* düzeyde olduğu söylenebilir.

Ölçme aracının A ve B bölümü birlikte kullanılarak yapılan bir ölçme söz konusu olduğunda ise aşağıdaki değerlendirme Tablosi kullanılabilir:

Tablo 6. Çıkarmı becerisinin değerlendirilmesi için puan aralıkları

| Puan Aralıkları | Çıkarmı Becerisi Düzeyi |
|-----------------|-------------------------|
| 0 – 6 | Çok Zayıf |
| 7 -11 | Zayıf |
| 12 – 17 | Orta |
| 18 – 23 | İyi |
| 24 – 30 | Çok İyi |

4. TARTIŞMA VE SONUÇ

Çalışmada okuma sürecinde yürütücü bir işleve sahip çıkarmı becerisinin değerlendirilmesine yönelik iki bölümlü bir ölçme aracı geliştirilmiştir. Okuduğunu anlama ve çıkarmı, iç içe geçmiş iki beceridir. Hem okuduğunu anlama testleri hem de çıkarmı becerisi testleri, bu birbirini gerektiren iki beceriyi aynı anda ölçebilmektedir; ancak bu ölçme işleminde, çıkarmı ile doğrudan dilsel anlamayla ilgili düzey belirleme birbirinden ayrıştırılamayabilir. Bu nedenle eğer

çıkarm düzeylerine ilişkin bir belirleme yapılmak isteniyorsa doğrudan buna yönelik bir ölçme aracı, okuma becerisi bir düzlem biçiminde kullanılarak yapılabilir. Bu çalışmada da bu yol izlenmiştir.

Çıkarm, okuduğunu anlamada dilbilgisel işaretleri izlemek gibi temel işlemlerden ileri düzey uslamlamaya kadar tüm boyutlarda işlemektedir. Okuduğunu anlamayı bu denli kuşatan çıkarm becerisinin ölçülmesine ilişkin girişimlerden biri olan bu çalışmada, birbirinin tutarlılığını sağlama açısından iki bölümlü, metinlerden ve bu metinlere ilişkin kısa yanıt ve açık uçlu sorulardan oluşan bir ölçme aracı geliştirilmiştir.

Ölçme aracının A bölümünün madde güçlük değerleri, 0,37–0,59 arasında değişiklik göstermektedir; ortalama güçlük indeksi, 0,45'tir. B bölümünün madde güçlük değerleri 0,15 ile 0,69 arasında geniş bir aralıkta dağılım göstermektedir. B Bölümünün ortalama güçlük değeri 0,46'dır ve bu kısım da "orta" güçlüktedir. Testin bütünüünün ortalama güçlük değeri ise 0,46'dır, dolayısıyla ölçme aracı "orta" güçlüktedir.

Ölçme aracının hem A hem de B bölümünün yüksek ayırt ediciliğe (madde geçerliği) sahip sorulardan oluştuğu ($r>0,40$) görülmüştür. Yalnızca testin B bölümünde 6. sorunun ayırt ediciliği düşük düzeydedir. Bu madde düzeltilmiştir. Ölçme aracındaki maddelerin büyük çoğunluğu bu değer aralığında yer almaktadır. Ölçme aracının A bölümünün (*Ödevsiz Gezegen* metninin soruları) ortalama madde ayırt ediciliği "çok iyi" (0,58) düzeydedir. B bölümünün (*Issız Ada* metninin soruları) de ortalama madde ayırt ediciliği "yüksek"tir (0,48). Testin bütünüünün ortalama madde ayırt ediciliği değeri ise 0,53'tür. Bu değer, oldukça iyi bir ayırt ediciliği gösterir.

Maddelerin birbirleriyle ve ölçme aracının bütünüyle ne derece uyumlu olduğunu belirlemek için Cronbach alfa iç tutarlılık katsayısına bakılmıştır. Buna göre testin iç tutarlılık katsayısı 0,795'tir. Bu değer, ölçme aracının tutarlı (güvenilir) olduğunu gösterir ($\alpha>0,70$).

Türkçe alanyazınında okuma sürecinde doğrudan çıkarm becerisini ölçen ya da ölçme aracının kavramsal çerçevesinde "çıkarm"a yer veren okuduğunu anlama ölçme araçları tarandığında bu konudaki çalışmaların oldukça az ve çok yeni olduğu görülür. Doğrudan çıkarm becerisine odaklanan birkaç çalışma bulunmaktadır. Bayat ve Çetinkaya (2020), ortaokul düzeyini hedefleyen ve 13 açık uçlu sorudan oluşan çıkarm testini, Chikalanga'nın (1992) sınıflamasını kullanarak ve okuma düzleminde, bir öyküyü temel alarak geliştirmiştir. Testin geçerliği için uzman görüşlerinden yararlanılmıştır. Bozkurt-Bilge ve

Bayat (2022), yine Chikalanga'nın (1992) sınıflamasını kullanarak iki eş *başarı testi* geliştirmiştir. Bu çalışmayı farklı kılan temel özelliği, çıkarımı, dinleme becerisi düzleminde ve 5-6 yaş aralığındaki çocuklar açısından ele almasıdır. Bozkurt-Bilge ve Bayat da açık uçlu soru türünü kullanmıştır. Çıkarım Başarı Testi 1'in ortalama güçlüğü 0,64; ortalama ayıricılığı ise 0,46 değerindedir. Çıkarım Başarı Testi 2'nin ortalama güçlük indeksi değeri 0,65; ortalama ayıricılık indeksi değeri ise 0,46'dır. Çetinkaya ve arkadaşları (2023) ise ortaokul öğrencilerinin çıkarım becerilerini hedeflemiş; çoktan seçmeli soru türünü kullanmıştır. Bu değerlendirme aracı, yüksek katılımcı sayısı (n=500) ile geliştirilmiş olması ve çoktan seçmeli sorularla geniş örneklemelere uygulanabilir olmasıyla güvenilirlik açısından kayda değer bir ölçektir. Aracın ortalama madde güçlük katsayısı 0,73; ortalama madde ayırt edicilik indeksi 0,42; KR-20 güvenilirlik değeri ise 0,81'dir. Anlamli düzeyde ayırt edici olan ve iç tutarlılığa bağlı güvenilirliğin yüksek düzeyde olduğu 24 maddeden oluşan bu değerlendirme aracından alınacak en yüksek puan 24; en düşük puan ise 0'dır. Balta (2011), 8. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama, eleştirel ve yaratıcı düşünme becerilerini araştırırken Phillips ve Patterson'ın (1987) çıkarım becerisi testini Türkçeye uyarlamıştır. Bu test, kısa paragraflardan bilgi çıkarabilme ve yorum yapabilme becerisini sınar. Testte, *UFO'lar*, *Para* ve *Yanlı Gazeteler* adlı üç ana tema; 9 paragraf ve bu paragraflara yönelik her temada 12'şer olmak üzere toplam 36 soru bulunur. Sorular çoktan seçmelidir.

Yukarıda söz edilen dört çalışma dışında çıkarım becerisinin okuduğunu anlama ile iç içe ölçüldüğü araştırmalara yer verilebilir. Yıldız ve arkadaşları (2019), ortaöğretime yönelik olarak PISA soru tipine benzeyen sorulardan oluşan bir başarı testi geliştirme sürecinde çıkarım gerektiren sorulara da yer vermiştir. Testin ortalama madde güçlük ve ayırt edicilik indeksleri 0.46 ve 0.45'tir. Testin KR-20 güvenilirlik katsayısı (r) 0.84; KR-21 ise 0.83'tür. Ülper ve arkadaşlarının (2017) ortaokul için geliştirdiği 28 soruluk okuduğunu anlama testinde ise 9 soru (3 açık uçlu, 1 çoktan seçmeli, 5 doğru-yanlış) çıkarım becerisiyle ilgilidir. Bu testin ortalama madde güçlük değeri, 0,51; ayırt edicilik değeri 0,43'tür. Cronbach alfa güvenilirlik katsayısı ise 0,74'tür. Bahap-Kudret ve Baydık (2016), zayıf ve iyi okurlardan oluşan 4. sınıf öğrencileri için okuduğunu anlama ölçü aracını geliştirmiştir. Bu araç, bilgilendirici bir metin, metne ilişkin okuduğunu anlama soruları ve bu soruların yanıtlarını puanlamak amacıyla bir puanlama anahtarından oluşur. Metnin anlaşılabilirlik düzeyi Sönmez'in anlaşılabilirlik eşitliği ile hesaplanmıştır. Metne ilişkin dokuz açık uçlu

soru (“açıkça anlatılmış bilgi ve düşüncelerden çıkarımlar yapma”; “açıkça anlatılmamış düşüncelerden çıkarım yapma”; “kişisel bilgi ve deneyimleri kullanarak çıkarım yapma”) bulunur. Ölçü aracından 0 ile 36 arasında puan alınmaktadır. Uzun ve arkadaşları (2011) da yaratıcı okumayı ölçmeyi hedeflemiş, üç farklı anlatsal metne yönelik açık uçlu sorular hazırlamıştır. Bu sorular *anlamsal çıkarım* (semantic inferencing), *metinsel senaryoya bağlı çıkarım* (episodic inferencing), *bütünleştirme* (incorporation) gibi çıkarıma dayalı sınıflamalarda yer alan basamaklı bir kavrama sürecine yöneliktir.

Görüldüğü gibi çıkarım becerisi, yaygın olarak okuma düzleminde ya da okuduğunu anlamayla iç içe biçimde, metin odaklı değerlendirilmektedir. Ayrıca ağırlıklı olarak ortaokul öğrencilerinin hedeflendiği görülebilir. Diğer bir yaygın eğilim açık uçlu soru türünün yeğlenmesidir; nesneliği ve geniş örnekleme öne çıkaran çalışmalarda ise çoktan seçmeli soru türü kullanılmıştır. Yaygın olmamakla birlikte ölçme aracıyla birlikte bir dereceli puanlama anahtarı sunan çalışmalar bulunmaktadır. Özellikle açık uçlu soru türünü kullanan ölçme araçlarında puanlamanın nesneliğini artırmak için dereceli puanlama anahtarlarına gerek duyulmuştur.

Bu çalışmada;

- ortaokul düzeyine uygun,
- okuma becerisi düzleminde ve metin temelli,
- doğrudan farklı çıkarım düzeylerini kapsayacak biçimde,
- açık uçlu ve kısa yanıtli sorulardan oluşan,
- birbirinin tutarlılığını sağlamak için iki bölümden oluşan ve
- dereceli puanlama anahtarlarıyla birlikte sunulan bir ölçme aracı geliştirilmiştir. Ölçme aracının her iki bölümü, birlikte ya da ayrı ayrı kullanılabilir. Bu çalışmada geliştirilen ölçme aracının öncelikli hedefi, çıkarım düzeylerini ölçüp değerlendirmektir; bunun yanı sıra çıkarım ve okuduğunu anlama, birbirini gerektiren beceriler olduğundan, bu araçla okuma becerisi de değerlendirilebilir.

Çıkarım becerisi, yalnızca okuma alanı için değil; pek çok alan için bir araştırma alanıdır. Uslamlama, bilimsel düşünme, sorun çözme, eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme gibi çıkarım becerilerini gerektiren tüm alanlar için yürütücü bir işlev gördüğünden bu alanlara özgü çeşitli ölçme araçları geliştirilebilir.

KAYNAKÇA

- Akyol, H., Yıldırım, K., Ateş, S. ve Çetinkaya, Ç. (2013). Anlamaya yönelik nasıl sorular soruyoruz? *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(1), 41-56.

- Aktaş, E. (2017). Öğretmen adaylarının farklı metin türlerine yönelik soru sorma becerilerinin yenilenmiş Bloom taksonomisine göre değerlendirilmesi. *Electronic Turkish Studies*, 12(25), 99-118.
- Amanvermez-İncirkuş, F. ve Özçetin, K. (2021). Türkçe ders kitaplarındaki metni anlama sorularının eleştirel düşünme becerilerine göre incelenmesi. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, 22, 290-311.
- Aslan, C. (2011). Soru sorma becerilerini geliştirmeye dönük öğretim uygulamalarının öğretmen adaylarının soru oluşturma becerilerine etkisi. *Eğitim ve Bilim*, 36(160), 236-249.
- Aydemir, P. D. Y. ve Çiftçi, Y. Ö. (2008). Edebiyat öğretmenleri adaylarının soru sorma becerileri üzerine bir araştırma (Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi örneği). *Van Yüzcü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(2), 103-115.
- Bağcan-Büyükturan, E. ve Çıkrıkçı-Demirtaşlı, N. (2013). Çoktan seçmeli testler ile yapılandırılmış gridlerin psikometrik özellikleri bakımından karşılaştırılması. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 46(1), 395-415.
- Bahap-Kudret, Z. ve Baydık, B. (2016). Başarılı ve başarısız dördüncü sınıf okuyucularının okuduğunu anlama ve özetleme becerileri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 17(03), 317-346.
- Balcı, B., Çiloğlugil, B. ve İnceoğlu, M. M. (2019). Mantık tasarımı dersi için açık uçlu sorulardan oluşan bir ölçme aracı geliştirilmesi: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Manisa Celal Bayar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 17(3), 66-95.
- Bayat, N. ve Çetinkaya, G. (2020). Çıkarım becerisi ile okuduğunu anlama arasındaki ilişki. *Eğitim ve Bilim*, 45(203), 177-190.
- Baydık, B. (2011). Examining the use of metacognitive reading strategies of students with reading difficulties and their teachers' reading comprehension instruction practices. *Education and Science*, 36 (162), 301-319.
- Berberoğlu, G. (2006). *Sınıf içi ölçme ve değerlendirme teknikleri*. Morpa Kültür Yayınları.
- Berkant, H. G. (2009). Öğrencilerin anlamlı nedensel düşünme becerilerinin akademik başarı, okuduğunu anlama ve cinsiyet açısından incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 9(3), 1125-1165.
- Bozkurt, B. Ü., Uzun, G. L. ve Lee, Y. H. (2015). Korece ve Türkçe ders kitaplarındaki metin sonu sorularının karşılaştırılması: PISA 2009 sonuçlarına dönük bir tartışma. *International Journal of Language Academy*, 3(9), 295-313.
- Bozkurt-Bilge, H. ve Bayat, B. (2022). Investigation of inference skill development levels in children *Journal for Educators, Teachers and Trainers*, 13(5). 97-108.
- Boztunç-Öztürk, N. ve Şahin, M. G. (2019). Bilimsel araştırmaya temel oluşturan ölçme kavramları. B. Çetin, M. İlhan ve M.G. Şahin (Ed.), *Eğitimde araştırma yöntemleri: Temel kavramlar, ilkeler ve süreçler* (s.2-34). Pegem Akademi.
- Cain, K. & Oakhill, J. V. (1999). Inference making ability and its relation to comprehension failure in young children. *Reading and writing*, 11, 489-503.
- Cain, K., Oakhill, J. V., Barnes, M. A., & Bryant, P. E. (2001). Comprehension skill, inference-making ability, and their relation to knowledge. *Memory & Cognition*, 29(6), 850-859.
- Cain, K., Oakhill, J., & Bryant, P. (2000). Investigating the causes of reading comprehension failure: The comprehension-age match design. *Reading and Writing*, 12(1-2), 31-40.
- Chaffin, R. (1979). Knowledge of language and knowledge about the world: A reaction time study of invited and necessary inferences. *Cognitive Science*, 3(4), 311-328.
- Chikalanga, I. (1992). A suggested taxonomy of inferences for the reading teacher. *Reading in A Foreign Language*, 8(2), 697-709.

- Çeçen, M. A. ve Kurnaz, H. (2015). Ortaokul Türkçe dersi öğrenci çalışma kitaplarındaki değerlendirme soruları üzerine bir araştırma. *Karadeniz Sosyal Bilimler Dergisi, Hüseyin Hüsnü Tekişik Özel Sayısı, 1(1)*, 109-132.
- Çetinkaya, G., Yalınkılıç, K., Karakoç-Yurtseven, T. ve Aydın, M. (2023). Çıkarım becerilerini değerlendirme aracının geliştirilmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi, 11(3)*.
- Çetinkaya, G. ve Uzun, G. L. (2010). Türkçe ders kitaplarındaki metinlerin okunabilirlik özellikleri. Ülper, H. (Ed.), *Türkçe ders kitabı çözümleri* (s. 141-153). Pegem Akademi Yayınları.
- Davoudi, M. (2005). Inference generation skill and text comprehension. *The Reading Matrix, 5(1)*, 106-123.
- Demirgüneş, S., Ocak, F. ve Küçükavşar, A. (2014). 2012 yılı seviye belirleme (SBS) Türkçe soruları, 8. sınıf Türkçe dersi öğretmen kılavuz kitabı metin soruları ve 2013 yılı 8. sınıf Türkçe dersi ortak sınav sorularının çıkarım türleri açısından incelenmesi. *Tarih Okulu Dergisi, 7(17)*, 861-873.
- Doğan, C. D. ve Aybek, E. C. (2021). *R Shiny ile psikometri ve istatistik uygulamaları*. Pegem Akademi.
- Doğan, C. D. ve Yosmaoğlu, B. (2015). The effect of the analytical rubrics on the objectivity in physiotherapy practical examination. *Türkiye Klinikleri Journal of Sports Science, 7(1)*, 9-15.
- Erdoğan, T. (2017). İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin ve öğretmenlerinin Türkçe dersine ilişkin sordukları soruların yenilenmiş Bloom taksonomisi açısından görünümü. *Eğitim ve Bilim, 42(192)*, 173-191
- Erman-Aslanoğlu, A. ve Kutlu, Ö. (2003). Öğretimde sunu becerilerinin değerlendirilmesinde dereceli puanlama anahtarı kullanılmasına ilişkin bir araştırma. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, 36(1-2)*, 25-34.
- Eyüp, B. (2012). Türkçe öğretmeni adaylarının hazırladığı soruların yeniden yapılandırılan Bloom taksonomisine göre değerlendirilmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi, 20(3)*, 965-982.
- Fleiss, J. L. (1971). Measuring nominal scale agreement among many raters. *Psychological Bulletin, 76(5)*, 378-382.
- Goodwin, L. D. (2001). Interrater agreement and reliability. *Measurement in Physical Education and Exercise Science, 5(1)*, 13-34.
- Harris, R. J. & Monaco, G. E. (1978). Psychology of pragmatic implication: Information processing between the lines. *Journal of Experimental Psychology: General, 107(1)*, 1-22.
- Hildyard, A. & Olson, D. R. (1978). Memory and inference in the comprehension of oral and written discourse. *Discourse Processes, 1(2)*, 91-117.
- Kaya, E., Ayabakan-İpek, M. & Aydın, Y. (2021). Ortaokul Türkçe ders kitaplarındaki metin sorularının çıkarım türlerine göre incelenmesi. *Dil Dergisi, 172(2)*, 77-95.
- Kendeou, P., van den Broek, P., White, M. J., & Lynch, J. S. (2009). Predicting reading comprehension in early elementary school: The independent contributions of oral language and decoding skills. *Journal of Educational Psychology, 101(4)*, 765-778. doi:10.1037/a0015956
- Kilmen, S. (2022). Madde analizi, madde seçimi ve yorumlanması. R. N. Demirtaşlı (Ed.), *Eğitimde ölçme ve değerlendirme* (s. 297-315). Pegem Akademi.
- Kispal, A. (2008). *Effective teaching of inference skills for reading* (Research Report DCSF-RR031). National Foundation for Educational Research.
- Kocaarslan, M. ve Yamaç, A. (2018). Sınıf öğretmenlerinin Türkçe dersi sınavlarında sordukları metne dayalı anlama sorularının incelenmesi. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 8(2)*, 431-448.

- Krippendorff, K. (1995). On the reliability of unitizing continuous data. *Sociological Methodology*, 25, 47-76.
- Krippendorff, K. (2004). Measuring the reliability of qualitative text analysis data. *Humanities, Social Sciences and Law*, 38(6), 787-800
- Kuzu, T. S. (2013). Türkçe ders kitaplarındaki metin altı sorularının yenilenmiş Bloom taksonomisindeki hatırlama ve anlama bilişsel düzeyleri açısından incelenmesi. *CÜ Sosyal Bilimler Dergisi*, 37(1), 58- 76.
- Labbe, B. & Dupont-Beurier, P. F. (2018) Ödevsiz gezegen. *Haklar ve ödevler. Gümüşü Kitaplığı*.
- Landis, J. R. & Koch, G. G. (1977). An application of hierarchical Kappa-type statistics in the assessment of majority agreement among multiple observers. *Biometrics*, 363-374.
- Mutluer, C. (2023). Performansa dayalı ölçme ve değerlendirme eğitimi. E. Koçoğlu, F. B. Demir ve Ü. Ulukaya-Öteleş (Eds.), *Alternatif eğitim türlerine bakış*. Pegem Akademi.
- Narvaez, D., Van Den Broek, P., & Ruiz, A.B. (1999). The influence of reading purpose on inference generation and comprehension in reading. *Journal of Educational Psychology*, 91(3), 488-496.
- Nitko, A. J. & Brookhart, S. M. (2014). *Educational assessment of students*. Pearson Higher Ed.
- Quaigrain, K. ve Arhin, A. K. (2017). Using reliability and item analysis to evaluate a teacher-developed test in educational measurement and evaluation. *Cogent Education*, 4(1), 1301013
- Öksüz, Y. ve Güven-Demir, E. (2019). Açık uçlu ve çoktan seçmeli başarı testlerinin psikometrik özellikleri ve öğrenci performansı açısından karşılaştırılması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 34(1), 259-282.
- Polat, İ. ve Dedeoğlu, H. (2020). Sınıf öğretmenlerinin hazırladığı metin altı sorularının incelenmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 8(4), 1468-1482.
- Sallabaş, M., & Yılmaz, G. (2020). Türkçe ders kitabında bulunan metin altı sorularının yenilenmiş Bloom taksonomisine göre incelenmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 8(2), 586-596.
- Sim, J. & Wright, C. C. (2005). The Kappa statistic in reliability studies: use, interpretation, and sample size requirements. *Physical Therapy*, 85(3), 257-268.
- Sönmez, M., & Sönmez, H. (2023). Okuma becerileri kitabının metin ve sorularının incelenmesi. *Temel Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 3(1), 17-26.
- Süreya, C. (2002). Issız ada. *Aritmetik iyi, kuşlar pekiyi*. Yapı Kredi Yayınları.
- Temizkan, M. ve Sallabaş, M. E. (2011). Okuduğunu anlama becerisinin değerlendirilmesinde çoktan seçmeli testlerle açık uçlu yazılı yoklamaların karşılaştırılması. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 30, 207-220.
- Tümay, F. B. (2014). *Examining the relationship between the higher-order thinking processes in the native language and reading comprehension skills in English in the secondary education* [Yayımlanmamış Doktora Tezi]. Mersin Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Trabasso, T. (1980). *On the making of inferences during reading and their assessment* (Technical Report No. 157). University of Illinois.
- Turgut, M. F. ve Baykul, Y. (2019). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme*. Pegem Akademi Yayıncılık.
- Uzun, G. L., Bozkurt, Ü. ve Erdoğan, T. (2011). Okuma süreci, okuma çıktıları ve yaratıcı okuma: İlköğretim öğrencileri üzerine gözlemler. G. L. Uzun ve Ü. Bozkurt (Eds.), *Theoretical and applied researches on Turkish language teaching* (s. 181-205). Die Blue Eule.

- Ülper, H., Çetinkaya, G. ve Bayat, N. (2017). Okuduğunu anlama testinin geliştirilmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(1), 175-187.
- Von Eye, A. & Von Eye, M. (2005). Can one use Cohen's Kappa to examine disagreement? *Methodology*, 1(4), 129-142.
- 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*, 10(20), 2-22.

EKLER

1) ÇIKARIM BECERİSİ ÖLÇME ARACININ A BÖLÜMÜ VE PUANLAMA ANAHTARI

Aşağıdaki metni okuyup soruları yanıtlayınız.

ÖDEVSİZ GEZEĞEN

- 1 "Olamaz, yine kapalı! Üç seferdir boş yere buraya kadar geliyoruz!
2 Bu sinema ne zaman açık oluyor?" Esin, bir kez daha sinemanın açılış
3 saatini aranınca söylenip duruyor.
- 4 "Birine soralım," diyor Ali. Esin yoldan geçen birini durduruyor.
- 5 Adam, "Hah hah **haa!**" diye bir kahkaha patlatıyor. "Dünya
6 gezegeninden geldiğiniz her halinizden belli! Odevsiz Gezegen'de saatler
7 kimsenin umurunda değildir. Sık sık uğrayın; sinemanın sahiplerinin
8 paraya ihtiyacı var, er geç salonu açacaklardır."
- 9 Şaşırın ve hayal kırıklığına uğrayan Ali ve Esin, otellerine geri
10 dönmek için mini-füzeye biniyorlar. Yarı yolda füze duruyor; pilot
11 yolculara inmelerini söylüyor. Esin ve Ali, "iyi **de**, neden bizi burada bıra-
12 kıyor?" diye soruyorlar hayretle. Bir kadın, "Kim bilir?" diyerek içini
13 çekiyor. "Bazen pilotlar mini-füzeyi alıp gezmeye giderler. Füze ancak bir
14 iki saat ya da bir hafta sonra geri dönebilir; duruma bağlı." "Hangi
15 duruma?" diye soruyor şaşakalan Esin. "Hiçbir fikrim yok," diye yanıtıyor
16 kadın ve onlara sabır diliyor. Ali, Esin'in elinden tutuyor. Aslında,
17 yürüyerek gezegeni daha iyi gezebilirler.
- 18 Muhteşem manzaralar arasında yedi saatlik bir yürüyüşten sonra,
19 otelde onları yeni bir sürpriz bekliyor: Odaları dolu. Ofkeden deliye dönen
20 Ali, "iki gece daha kalacağımızı söylemiştik; odamızı başka birine vermeye
21 hakkınız yok!" diye bağırıyor. "Hakkımız yok mu?" Otelin müdürü sinirden
22 kıpkırmızı kesiliyor. "Ah şu Dünya gezegeninden gelen turistler, hepsi
23 aynı! Hak hukuk diye insanın kafasını şişirirler! Arkadaşlarım geldi, benden
24 iki oda istediler. Anlayacağınız, odasını kaybeden tek müşteri siz
25 değilsiniz."
- 26 Esin ve Ali, turizm şirketinin broşüründeki Ödevsiz Gezegen
27 tanıtımına bayılmışlardı: "Burada zorunluluk da yok, **ödey** de!" Ama
28 yolculuklarının başından bu yana, broşürün hiçbir yerinde yazmayan bir
29 şey keşfettiler: Burada her şey, kişilerin isteklerine bağlı. Sinemanın sahibi
30 öğlene kadar uyumak mı istedi? Seans iptal! Mini-füze pilotu gezmeye
31 gitmeye mi karar verdi? Herkes evine yürüyerek dönecek! Otel müdürü
32 arkadaşlarını mı ağırlamak istedi? Odaları boşaltın! Esin kızgın. "Odayı
33 geri almak için müdüre ısrar etmeliydin; kolay lokma olduk", diye sitem
34 ediyor Ali'ye. "İsrar etmek mi? Şikâyet ettiğimde müdürün bana nasıl
35 baktığını görmedin mi? Adamın boksör kalıbında olduğunu da mı fark
36 etmedin? Ya pazıların iriliğini? Ben **onunla** baş edemem; o herif beni
37 sinek gibi ezer."
- 38 Ali, odayı geri vermeme hakkı konusunda tartışmaya devam etseydi,
39 başına ne geleceğini biliyor: Oda yerine mosmor bir göz. Anlaşılan,
40 Ödevsiz Gezegen'deki hayatı çok iyi kavramış Ali: Bütün haklar koca
41 pazıların, bütün haklar en güçlülerin.
- 42 Ali ve Esin, otelden çıktıkları sırada tuhaf bir ses duyup geri
43 dönüyorlar. Otel müdürü nakavt olmuş, yerde yatıyor. İriyanı bir adam,
44 oda anahtarını almak için bankonun arkasına dolanıyor. "Bu bizim yan
45 odamızda kalan adam," diye fısıldıyor Esin. "Çabuk, gidelim buradan!"
- 46 En güçlüden de güçlü biri her zaman vardır ve ikisinin karşılaştığı
47 gün; haklar yer değiştirir, haklar daha güçlünün tarafına geçer. Bir süre
48 sonra, daha **daha** güçlü biri çıkagelip bu hakları alır. Bir başka gün, daha
49 **daha daha** güçlü biri ortaya çıkarak hakları ele geçirecektir.
- 50 Kısacası, böyle bir dünyada "bir şeye hakkı olmak" hiçbir anlama
51 gelmez. Hakların yerini, kaba kuvvet almıştır. Odevsiz bir gezegen, haksız
52 bir gezegendir.

Briaitte Labbé ve P.-F. Dupont – Beurrier

SORULAR

- 1) 36. satırdaki “*Ben onunla baş edemem.*” tümcesinde “onunla” sözcüğü ile kimden söz edilmektedir?
- 2) Metinde 27. satırda geçen “*Burada zorunluluk da yok, ödev de!*” tümcesindeki altı çizili sözcüğün anlamı nedir?
- 3) Otel müdürünü nakavt eden kimdir? Hangi özelliği sayesinde bunu yapmıştır?
- 4) Ali ve Esin tatil için neden Ödevsiz Gezegen’i seçmiştir?
- 5) Ödevsiz Gezegen’de yaşamak için hangi özelliklere sahip olmak gerekir? Neden?
- 6) Ali ve Esin, Ödevsiz Gezegen’e nasıl gitmiş olabilirler?
- 7) Sinemadaki görevlinin, mini-füze pilotunun ya da otel müdürünün davranışlarını düşünelim. Bu tür bir davranışla karşılaşsaydın nasıl davranırdın? Niçin?
- 8) İnsanlar, her şeyi yapmakta özgür olsaydı; bunun nasıl sonuçları olurdu? Gereçleriyle açıklar mısın?

A BÖLÜMÜ İÇİN PUANLAMA ANAHTARI

(0 puan)-Bağımsız Yanıt: Olasılıklar açısından geçersiz yanıt.

(1 puan)-Dolaylı ya da Eksik Yanıt: Geçerli olası yanıt(lar)ın dolaylı ya da eksik sunumu

(2 puan)-Geçerli Yanıt: En geçerli olası yanıtın doğrudan sunumu

| DÜZEY | SORU | OLASI YANITLAR VE PUANLARI |
|-----------------------|--|---|
| Sözcüksel çıkarım (a) | 1) 36. satırdaki “ <i>Ben onunla baş edemem.</i> ” tümcesinde “onunla” sözcüğü ile kimden söz edilmektedir? | Bağımsız yanıtlar (0) Müdür (1) Otel müdürü (2) |
| Sözcüksel çıkarım (b) | 2) Metinde 27. satırda geçen “ <i>Burada zorunluluk da yok, ödev de!</i> ” tümcesindeki altı çizili sözcüğün anlamı nedir? | Bağımsız yanıtlar (0) Öğretmenin verdiği ya da okulda verilen çalışmalar (0) “Görev” ve “sorumluluk” kavramlarının örtük veya eksik ifade edilmesi (1) Görevler, sorumluluklar (2) |
| Önermesel çıkarım (a) | 3) Otel müdürünü nakavt eden kimdir? Hangi özelliği | Bağımsız yanıtlar (0) Bir adam (1) İri yarı bir adam (1) |

| | | |
|------------------------------|---|--|
| | sayesinde bunu yapmıştır? | Esin ile Ali'nin kaldığı otelde kalan, iri yarı bir adam. Bunu güçlü vücuduyla yapmıştır. (2) |
| <i>Önermesel çıkarım (b)</i> | 4) Ali ve Esin tatil için neden Ödevsiz Gezegen'i seçmiştir? | Bağıntısız yanıtlar (0) Doğru yanıtın eksik ya da dolaylı biçimde verilmesi (1) Bu gezegende ödev ve zorunluluk olmadığı için (2) Bu gezegende ödev ve zorunluluk olmadığı, her şey kişilerin kendi isteklerine bağlı olduğu için (2) |
| <i>Önermesel çıkarım (b)</i> | 5) Ödevsiz Gezegen'de yaşayabilmek için hangi özelliklere sahip olmak gerekir? Neden? | Bağıntısız yanıtlar (0) Doğru yanıtın eksik ya da örtük biçimi (1) Ödevsiz Gezegen'de yaşayabilmek için güçlü olmak gerekir. Çünkü burası güçlülerin güçsüzlerin haklarını ihlal ettiği bir yerdir. Haklı olan değil güçlü olan kazanır. (2) |
| <i>Edimsel çıkarım (a)</i> | 6) Ali ve Esin, Ödevsiz Gezegen'e nasıl gitmiş olabilirler? | Bağıntısız yanıtlar (0) Metinde bu bilgi yer almıyor. Akla uygun olası yanıtlarla metni tamamlayan bilgiler, geçerli kabul edilir. (2) |
| <i>Edimsel Çıkarım (b)</i> | 7) Sinemadaki görevlinin, mini-füze pilotunun ya da otel müdürünün davranışlarını düşünelim. Bu tür bir davranışla karşılaşsaydın nasıl davranırdın? Neden? | Bağıntısız yanıtlar (0) Yeterince açık olmayan ve akla uygun olmayan yanıtlar (1); açık, gerekçelendirilmiş yanıtlar (2) puan alır. Çocuklar, bu sorunun doğru yanıtını aşağıdaki açıklamayı tamamlayacak biçimde oluşturabilir. "Metne göre bu davranışların, Ödevsiz Gezegen'de sorumlulukların ve kuralların olmamasından kaynaklandığı anlaşılıyor. İnsanlar, başkalarının sorumsuzluğu ya da kural ihlali nedeniyle kendi özgürlük ve haklarından vazgeçmek istemezler. Bu nedenle kendilerini çeşitli |

| | | |
|----------------------------|---|---|
| | | <i>yollarla ifade edebilir; haklarını farklı yöntemlerle almaya çalışabilirler. Ben böyle bir durumda Çünkü</i> |
| <i>Edimsel çıkarım (c)</i> | 8) İnsanlar, her şeyi yapmakta özgür olsaydı; bunun nasıl sonuçları olurdu? Gerekçeleriyle açıklar mısın? | <p>Bağıntısız yanıtlar (0)</p> <p>Okur, yalnızca sonuçları, kısaca ya da örtük yazarsa (1); sonuçları gerekçeleriyle akla uygun bir biçimde yazarsa (2) puan alır.</p> <p>Geçerli yanıtlar aşağıdaki örnekler gibi olabilir. Olası başka geçerli yanıtlar da olabilir. Çocuklar kendi özgün ifade biçimlerinde yanıtlarını sunabilir.</p> <p><i>“Özgürlükler, toplumsal sorumluluklara dayalı bir sistem içinde düşünülmelidir. Bir grup insanın istediği gibi davranması, diğer insanların ve canlıların hak ve özgürlüklerini ihlal edebilir. Böyle bir durumda özgürlüğü ve hakları ihlal edilen taraflar, savunmacı davranabilir ve toplumsal çatışma artabilir.” (2)</i></p> <p><i>“Herkesin istediği gibi davranmaya kalktığı bir ortamda kaba kuvvete ve para gibi değerlere dayanan çeşitli güç odakları ortaya çıkar. Böylece özgürlükler, dolayısıyla haklar gücünün lehine gelişir. Böyle bir dünyada ‘bir konuda özgür olmak’, başkalarının özgürlük alanlarını gücü oranında ele geçirmek anlamına gelebilir. Burada güç ilişkilerini yöneten, ‘daha’ güçlü otoriteler oluşabilir. Dolayısıyla özgürlükler yine kısıtlanacaktır ve herkesin özgür olduğu bir dünya mümkün olmaz. Özgürlükler olmadığı gibi ortaya adaletsiz bir toplum çıkar.” (2)</i></p> |

2- ÇIKARIM BECERİSİ ÖLÇME ARACININ B BÖLÜMÜ VE PUANLAMA ANAHTARI
Aşağıdaki metni okuyup soruları yanıtlayınız.

ISSIZ ADA

- 1 Ali'nin canı çok sıkılıyordu. Ayrıca bir şeye çok üzülmüştü. Çıkıp
2 gidecekti, "uzak bir yere" diyordu. Çok, çooook uzak! Bir dünya haritası
3 buldu. Parmağını Avustralya'nın doğusunda küçük bir adanın üzerine
4 koydu. Ada öylesine küçüktü ki adı bile yazılmamıştı. Oraya gidecekti işte.
5 Hemen yol hazırlığına koyuldu. Bir yandan da düşünüyordu "Tırnak
6 makasını unutmamalıyım. Olur ya, ıssız bir adadır. Dört tane sabun... Şu
7 çekiç de işe yarar. Beş ekmek..." liste uzadı gitti.
- 8 Yatağını, kitaplığını, annesini, babasını, kardeşlerini de götürmeye
9 karar verdi. Peki ya arkadaşları? Onlar olmadan olur mu? Evet, onları da
10 götürecekti. Tabii, arkadaşlarının yakınlarını, evlerini, bisikletlerini de.
11 Okulu toptan götürmeliydi.
- 12 Listeye köşedeki bakkal, sinemalar, gazete getiren çocuk, postacı...
13 Her şey, her şey girdi. Dedesi İzmir'de oturuyordu. Dedesiz ada olur mu?
14 Dedesini götürmek için İzmir'i bütünüyle listeye aldı. Onu öbür iller izledi.
15 Bütün ülkeyi götürmeliydi. Van Gölü, Toroslar, Ankara, Ürgüp ve peri
16 bacaları, Kızılırmak, Ağrı Dağı...
- 17 Ama Türkiye'yi alıp götürürse, birçok sorun çıkmaz mıydı ortaya?
18 Akdeniz'in ve Karadeniz'in suları o boşluğa akardı; Atlas Okyanusu da
19 kendi sularını Akdeniz'in yerine doldururdu. Dünya haritası bozulurdu.
20 Gemiler belki limanlara yanaşamazdı.
- 21 Bunca sorumluluğu yüklenmek ne demekti? Ali karar verdi. Dünyayı
22 da götürmeliydi adasına. Paris'i, Amerika'yı, Nil Nehri'ni, Hint fakirlerini,
23 Buda heykellerini, Po Ovası'nı, Kalahari Çölü'nü de listeye aldı.
- 24 Düşünün, 5 milyar insan, hayvanlar, bitkiler, sanat kuleleri,
25 tapınaklar, müzik aletleri, gözlükler, uzak yol kamyonları, kapalı spor
26 salonları, müdürler, müdür yardımcıları, ekleriyle birlikte gazeteler, çocuk
27 arabaları, güller, menekşeler... Hepsini, hepsini götürecekti. Elbet,
28 birtakım güçlükleri de vardı bunun. Ee, ne yapalım, o kadarı da olsun
29 artık. Biz işimize bakalım. Yolcu yolunda gerek. Ali hareket günü olarak
30 pazarı seçti. O pazar, eksik var mı diye durumunu son bir kez bütün
31 ayrıntılarıyla gözden geçirdi. Bunu yaparken Nuh Peygamber kadar
32 ciddi idi.
- 33 Ve yola çıkıldı. Ali'nin içinde açıklanmaz bir ürperti vardı. İşte
34 gidiyordu. Artık canı sıkılmayacaktı.

Cemal Süreya

SORULAR

- 1) Metinde 31. satırda geçen “*Bunu yaparken Nuh Peygamber kadar ciddi*.” tümcesindeki “bunu” sözcüğü ile ne kastedilmektedir?
- 2) 21. satırdaki altı çizili “*yüklenmek*” sözcüğünün anlamı nedir?
- 3) Ali, gideceği yere nasıl karar veriyor?
- 4) Ali, neden çıkıp gitmek istiyor?
- 5) Ali, neden ıssız bir adaya gitmeyi düşünmüş olabilir?
- 6) Ali, neden her şeyi yanına almaya karar veriyor?
- 7) Sen de bir gün çıkıp gitmek istersen nereye gitmek, yanına neleri almak istersin? Gerekçeleriyle açıklar mısın?

B BÖLÜMÜ PUANLAMA ANAHTARI

0 puan-Bağıntısız Yanıt: Olasılıklar açısından geçersiz yanıt.

1 puan-Dolaylı ya da Eksik Yanıt: Geçerli olası yanıt(lar)ın dolaylı ya da eksik sunumu

2 puan-Geçerli Yanıt: En geçerli olası yanıtın doğrudan sunumu

Tablo 7. Puanlama Anahtarı

| DÜZEY | SORU | OLASI YANITLAR |
|-------------------------------|---|---|
| <i>Sözcüksel çıkarım (a)</i> | 1) Metinde 31. satırda geçen “ <i>Bunu yaparken Nuh Peygamber kadar ciddi</i> .” tümcesindeki “bunu” sözcüğü ile ne kastedilmektedir? | Bağıntısız yanıtlar (0) <i>Eksiklerini düşünmesi (1)</i> <i>Yaptığı işi düşünmesi (1)</i> <i>Planlarıyla ilgili ayrıntıları titizlikle gözden geçirmesi (2)</i> |
| <i>Sözcüksel çıkarım (b)</i> | 2) 21. satırdaki altı çizili “ <i>yüklenmek</i> ” sözcüğünün anlamı nedir? | Bağıntısız yanıtlar (0) <i>Bir yükü taşımak (0)</i> Geçerli yanıtın kısmen ya da dolaylı verilmesi (1) <i>Bir şeyi yapmayı kabul etmek, üstüne almak, sorumluluk almak (2)</i> |
| <i>Önermes el çıkarım (a)</i> | 3) Ali, gideceği yere nasıl karar veriyor? | Bağıntısız yanıtlar (0) <i>“Parmağıyla” ya da “haritadan” gibi eksik yanıtlar (1)</i> <i>Dünya haritası üzerine rastgele parmağını koyarak (2)</i> |
| <i>Önermes el çıkarım</i> | 4) Ali, neden çıkıp gitmek istiyor? | Bağıntısız yanıtlar (0) Geçerli yanıtın kısmen ya da dolaylı |

| | | |
|----------------------------|--|--|
| (b) | | verilmesi (1) <i>Canı çok sıkıldığı ve bir şeye çok üzüldüğü için</i> (2) |
| <i>Edimsel çıkarım (a)</i> | 5) Ali, neden ıssız bir adaya gitmeyi düşünmüş olabilir? | Bağıntısız yanıtlar (0) “ <i>Canı çok sıkıldığı veya bir şeye çok üzüldüğü için</i> ” gibi yanıtlar yanlış kabul edilmeli. Canı sıkıldığı için gitmek istemesi doğru bilgi; ancak bu ıssız bir adayı seçme nedenini açıklamıyor. (0) Yarım, eksik ama metinle uyumlu yanıtlar (1) Metinle uyumlu, akla uygun tüm yanıtlar geçerli kabul edilebilir. (2) Örnek: <i>Canını sıkan, uzaklaşmak istediği şeyin ya da kişinin gelemeyeceği çok uzak bir yere gitmek istiyor.</i> (2) |
| <i>Edimsel çıkarım (b)</i> | 6) Ali, neden her şeyi yanına almaya karar veriyor? | Bağıntısız yanıtlar (0) <i>Yalnız kalmamak için</i> (0) Açık ifade edilmemiş, eksik yanıtlar (1) Geçerli yanıtta “ <i>her şeyin, herkesin hayatta bir yerinin ve işlevinin olması; bunların içinde bulunduğu bağlamdan koparılamayacak olması; hayattaki her şeyin birbirleriyle ilişkili olması ve bunların bir bütünü oluşturması; bunların birbirini tamamlaması</i> ” gibi gerekçeler açıkça ifade edilmiş olmalı (2) |
| <i>Edimsel çıkarım (c)</i> | 7) Sen de bir gün çıkıp gitmek istersen nereye gitmek, yanına neleri almak istersin? Gerekçeleriyle açıklar mısın? | Açıklamasız, gerekçesiz, bağıntısız yanıtlar (0) Gerekçelerin açıkça ifade edilmediği yanıtlar (1) Akla uygun, gerekçelendirilmiş, açık bir biçimde ifade edilmiş tüm yanıtlar (2) |