

	ADİYAMAN ÜNİVERSİTESİ SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ DERGİSİ ISSN: 1308-9196 / e-ISSN:1308-7363 Yıl: 18 Sayı: 50 Ağustos 2025 Yayın Geliş Tarihi: 23.05.2025 Yayına Kabul Tarihi: 28.08.2025 DOI Numarası: https://doi.org/10.14520/adyusbd.1705213 Makale Türü: Araştırma Makalesi/Research Article Atıf/Citation: Dursun, H. ve Durukoğlu, S. (2025). Barrett Taksonomisi ile Türkçe Öğretmenlerinin LGS Soru Yordama Becerisinin Geliştirilmesi. <i>Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi</i>, (50), 67-99.
---	--

BARRETT TAKSONOMİSİ İLE TÜRKÇE ÖĞRETMENLERİNİN LGS SORU YORDAMA BECERİSİNİN GELİŞTİRİLMESİ*

*Hikmet DURSUN** Salim DURUKOĞLU****

*Öz*****

Bu araştırmanın amacı Barrett Taksonomisi'ne uygun olarak beceri temelli soru yordama eğitiminin öğretmenlerin soru yordama becerisine etkisini ortaya koymaktır. Bu amacı gerçekleştirmek için nitel araştırma desenlerinden "temel nitel araştırma" deseni kullanılmıştır. Araştırmanın işlem basamakları eylem araştırmasına göre, veri analizi ise içerik analizi yaklaşımına göre düzenlenmiştir. Araştırmada Barrett Taksonomisi'ne uygun olarak öğretmenlerin üst düzey düşünme becerilerine yönelik soru yordama becerilerini geliştirmek için hizmetiçi eğitim kurs programı geliştirilmiş ve MEB onayı almıştır. Araştırmanın ikinci aşamasında ise 30 saatlik hizmetiçi eğitim kursu 19 Türkçe öğretmeninden oluşan katılımcı grubuna uygulanmıştır. Eğitim öncesi ve sonrası katılımcıların yordadıkları LGS Türkçe soruları Barrett Taksonomisi'ne göre değerlendirilmiştir. Hizmetiçi eğitim öncesi Türkçe öğretmenlerinin yordadıkları LGS sorularının taksonominin alt düzey basamaklarına hitap ettiği ortaya çıkmıştır. Hizmetiçi eğitim kursu sonrası ise öğretmenlerin yordadıkları soruların taksonominin üst düzey basamaklarına hitap ettiği ve

* Bu çalışma için İnönü Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Bilimsel Araştırma ve Yayın Etik Kurulundan 22.09.2022 tarih, 2022/17-3 karar numarası ile etik kurul izni alınmıştır.

** Öğretmen, MEB, hikmetdursunn@gmail.com, Şanlıurfa/Türkiye

*** Doç. Dr., İnönü Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı, sdurukoglu@gmail.com, Malatya/Türkiye

****Bu araştırma birinci yazarın, ikinci yazarın danışmanlığında hazırladığı doktora tezinden üretilmiştir.

katılımcıların LGS Türkçe sorularının taksonomi düzeyleriyle aynı düzeyde soru yazabildikleri ortaya çıkmıştır.

Anahtar Kelimeler: *Barrett Taksonomisi, LGS, Türkçe Soruları, Soru Yordama, Hizmetiçi Eğitim*

IMPROVING THE LGS QUESTION ANSWERING SKILLS OF TURKISH TEACHERS WITH BARRETT TAXONOMY

Abstract

The purpose of this study is to reveal the effect of skill-based question prediction training on teachers' question prediction skills in accordance with Barrett's Taxonomy. To achieve this purpose, the "basic qualitative research" design, one of the qualitative research designs, has been used. The process steps of the research have been organized according to action research, and the data analysis has been organized according to the content analysis approach. In the research, an in-service training course program has been developed in order to develop question prediction skills of teachers towards higher-order thinking skills in accordance with Barrett's Taxonomy and has been approved by the Ministry of National Education. In the second stage of the research, a 30-hour in-service training course has been applied to a participant group consisting of 19 Turkish teachers. The LGS Turkish questions predicted by the participants before and after the training have been evaluated according to Barrett's Taxonomy. It has been revealed that the LGS questions predicted by Turkish teachers before in-service training addressed the lower level levels of the taxonomy. After the in-service training course, it has been revealed that the questions predicted by the teachers addressed the upper levels of the taxonomy and that the participants have been able to write questions at the same level of taxonomy as the LGS Turkish questions.

Keywords: *Barrett Taxonomy, HSEE, Turkish Questions, Question-Prediction, Inservice Training.*

1. GİRİŞ

Ulusal ve uluslararası literatürde öğretmenler tarafından sorulan soruların ya da öğrencilerin sınavlarda sıkça karşılaştıkları soruların onların düşünme düzeylerini belirlediğine ve etkileyebileceğine yönelik genel bir kabul söz konusudur (Ateş, vd. 2016). PIRLS, TIMSS, PISA, ICILS gibi birçok uluslararası değerlendirme

çalışmasında; öğrencilerin anlama becerilerinin, mantık ve bilgiyi kullanma yeteneklerinin, bilgilerini yeni durumlarda ya da gerçek yaşamda nasıl kullanılabileceğine odaklanmanın ve üst düzey bilişsel becerilerinin ölçülmesi hedeflenmektedir (Yazıcı, 2017). PISA sonuçları öğretmenleri, ders işleyiş yöntemlerini ve değerlendirme anlayışlarını değiştirmeye yönlendirmektedir. Dolayısıyla öğretmenler öğrencilerin ne öğrendiğinden daha ziyade verilen bilgiyle ne yapabileceğine yoğunlaşmalıdır (Aşıcı, Baysal, Şahenk Erkan, Apak Tezcan ve Aydemir, 2019: 16).

TÜSİAD'ın (2014) PISA raporuna göre PISA başarısı yüksek olan Japonya, Hong Kong-Çin, Güney Kore gibi birçok ülke öğretmen başarısını arttırmaya yönelik politikalara yönelmişlerdir. Millî Eğitim Bakanlığı da 2019 PISA sonuç raporunda uluslararası sınav sonuçlarının hassas şekilde incelendiğini ifade etmiş, raporda müfredat ve ölçme değerlendirme üzerine yaptığı revizyonlardan bahsetmiştir: “Müfredatlar, bilginin günlük hayattaki rolüne daha fazla önem verecek şekilde güncellendi. Bu şekilde öğrencilerin bilgiyi günlük hayatla ilişkilendirmeleri, analiz yapıp çıkarımda bulunabilmeleri, süreç ve olguların içeriğine daha fazla odaklanması amaçlandı. Benzer şekilde ölçme ve değerlendirmede de bu anlayışa göre revizyona gidildi” (MEB PISA Raporu, 2019).

Bu amaçla MEB çalışmalar başlatmış ve ortaöğretime geçiş sistemini değiştirerek 2017-2018 öğretim yılından itibaren Temel Eğitimden Ortaöğretime Geçiş Sistemi (TEOG) yerine beceri temelli soruların yer aldığı Liselere Geçiş Sistemi (LGS) getirmiştir. MEB öğrencilerin üst düzey anlama becerilerini ölçecek sorulara önem verdiğini 2018 Türkçe öğretim programında göstermiştir. Soruların öğrencilerin çıkarımda bulunma, eleştirel düşünme, analiz etme, görsel okuma, akıl yürütme vb. uzamsal becerilerini kullanmalarına ve geliştirmelerine imkân sağlayacağı vurgulanmıştır (MEB, 2018).

Çıkarım yapma gibi becerileri geliştirmeye yönelik pek çok sınıflama/taksonomi yapılmış olmasına rağmen öğretmenlerin bu becerilerin öğretimine yönelik çok az uygulama yaptıkları bilinmektedir (Davey ve McBride, 1986; Chikalanga, 1992; Akt. Akyol vd., 2013). Yapılan çalışmalar (Aydemiş ve Çiftçi, 2008; Yeşilyurt, 2012; Göçer, 2014; Ateş vd. 2016; Aktaş, 2017; Kocaaslan ve Yamaç, 2018; Özyalçın, 2019, Özyalçın ve Kana, 2020; Usta, 2022) Türkçe öğretmenlerinin ve öğrencilerinin soru yazma eğitimlerine ihtiyaç duyduğunu göstermektedir.

Bu eğitimlerin içeriğinde Barrett Taksonomisi kullanılabilecek taksonomilerden biridir. Barrett Taksonomisi (1968), özellikle okuma alanında öğrencilerin anlama becerilerini ölçmek üzere geliştirilmiştir. Taksonomi ilk olarak öğretmenler tarafından sınıf içinde anlama sorularının sınıflandırmasında ve hazırlanmasında kullanılmıştır (Clymer, 1968; Çeliktürk Sezgin ve Gedikoğlu Özilhan, 2019).

Okuduğunu anlama becerisini çözümleyen ve hiyerarşik bir özelliğe sahip taksonomi Barrett (1968) tarafından geliştirilmiştir. Her ne kadar Thomas C. Barret tarafından geliştirilse de taksonomiye literatüre kazandıran “Okuma Öğretiminde Yenilik ve Değişim” adlı eser ile Theodore Clymer olmuştur (Robinson, 1968). Barrett Taksonomisi bilişsel boyutların yanı sıra duyuşsal boyutları da barındırır. Bu taksonomiye göre okuduğunu anlama beş farklı düzeyden oluşmaktadır. Bunlar basit anlama, yeniden organizasyon (örgütlenme), çıkarım, değerlendirme ve tepkidir (Clymer, 1968; Yıldırım, 2012, Akyol, 2013, Ateş vd., 2014; Sezgin, 2019; Temur, 2019; Kaldırım, 2020; Çakmakçı, 2021). Abu Humos (2012), Bloom Taksonomisi ışığında hazırlanan Barrett Taksonomisi’nin doğrudan okuma becerisiyle bağlantılı olduğu için okuma becerisini ölçmede daha uygun olduğunu belirtmiştir.

LGS Türkçe sorularını yordayamayan öğretmenlerin, bu soruları çözme becerisini öğrencilerine kazandıramayacağı düşüncesinden hareketle Türkçe öğretmenlerine yönelik üst düzey bilişsel becerileri ölçen soru yordama eğitimi verilmesi ihtiyacı doğmuştur. Türkçe öğretmenleri LGS Türkçe sorularını değil sınavda çıkabilecek tarzda soru yazacakları için “soru yazma” ifadesi yerine “soru yordama” ifadesi kullanılmıştır. Çalışmanın temel amacı Türkçe öğretmenlerinin LGS sorusu yordama becerisinin geliştirilmesidir. Bu amaca ulaşmak için temel sorunun ve buna bağlı alt soruların cevabı aranmıştır. Bu araştırmanın temel sorusunu “Barrett Taksonomisi’ne uygun olarak beceri temelli soru yordama eğitiminin öğretmenlerin soru yordama becerisine etkisi nedir?” oluşturmaktadır.

Araştırmanın temel soru cümlesi doğrultusunda şu alt sorulara yer verilmiştir:

- Katılımcıların “Öğretmenlerin LGS Sorusu Yordama Becerisi Geliştirme Kursu” öncesinde ve sonrasında Barrett Taksonomisi basamaklarına göre soru yordama becerisi ne düzeydedir?
- Cinsiyet açısından katılımcıların “Öğretmenlerin LGS Sorusu Yordama Becerisi Geliştirme Kursu” öncesinde ve sonrasında Barrett Taksonomisi basamaklarına göre soru yordama becerisi ne düzeydedir?
- Kıdem süreleri açısından katılımcıların “Öğretmenlerin LGS Sorusu Yordama Becerisi Geliştirme Kursu” öncesinde ve sonrasında Barrett Taksonomisi basamaklarına göre soru yordama becerisi ne düzeydedir?
- Öğrenim durumları açısından katılımcıların “Öğretmenlerin LGS Sorusu Yordama Becerisi Geliştirme Kursu” öncesinde ve sonrasında Barrett Taksonomisi basamaklarına göre soru yordama becerisi ne düzeydedir?

2. YÖNTEM

Bu bölümde, araştırmanın modeli, deseni, evreni, örnekleme, veri toplama süreci ve araştırmadan elde edilen verilerin analizine ilişkin bilgiler yer almaktadır.

2.1. Araştırmanın Modeli

Bu araştırmada temel nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Nitel araştırma için çeşitli tanımlar mevcuttur. "Nitel araştırma, olayları ve olguları anlama ve derin analizler yapma amacıyla yürütülen araştırmalardır" (Tutar ve Erdem, 2020: 61). Nitel araştırmanın genel olarak kabul edilen anlatı araştırması, fenomenoloji, kuram oluşturma, etnografi ve durum çalışması isimli beş yaklaşımı vardır (Creswell, 2021) ancak Merriam (2013) yaklaşım sayısını altı, Güler vd. (2015) bu sayıyı yedi olarak kabul etmiştir. Güler ve diğerleri (2015: 173), Creswell'in (2021) belirlediği yaklaşımlara eylem araştırmalarını ve içerik analizini eklemiştir.

Eylem araştırması, eğitim kurumları da dahil olmak üzere bir iş yerinde yaşanan sorunların giderilmesi için uygulanan bir araştırma yöntemidir. Araştırmacı bir sorunu tanımlar, eylem planı hazırlar ve planın etkinliğini değerlendirir (Ocak ve Akkaş Baysal, 2020: 23 – 36). Araştırmacı gözlemci olmasının yanında bir düzeye kadar eyleme katılımcıdır (Erturhan İlker vd., 2018: 20-25). Merriam (2013: 27) ise eylem araştırmalarını eleştiri araştırmaları olarak tanımlamış ayrıca temel nitel araştırma türünü eklemiştir.

Temel nitel araştırma anlatı araştırması, fenomenoloji, kuram oluşturma, etnografi ve durum çalışması gibi nitel çalışmanın alt türlerinden birine girmeyen bir çatı araştırma türüdür. Temel nitel araştırma en yaygın nitel araştırma biçimidir. Diğer alt türleri temel nitel araştırmanın özelliklerini taşır

ancak farklı boyutlarıyla ondan ayrılır (Merriam, 2013: 22-37). Araştırmının desenini “temel nitel araştırma” oluşturmaktadır. Araştırmının işlem basamakları eylem araştırmasına göre, veri analizi ise içerik analizi yaklaşımına göre düzenlenmiştir.

2.2. Verilerin Toplanması

Araştırma için Öğretmenlerin LGS Sorusu Yordama Becerisi Geliştirme Kursu 31.10.2022-03.11.2022 tarihleri arasında 30 ders saati olarak gerçekleştirilmiştir. Kursa 19 gönüllü Türkçe öğretmeni katılmıştır. Kursa katılan öğretmenler MEB’e bağlı okullarda kadrolu olarak görev yapmaktadır. Katılımcılar kurs süresince görevli izinli sayılmıştır.

Kursun başlangıcında katılımcılardan, hazırlanan soru hazırlama formlarına uygun olarak üçer LGS sorusu yordaması istenmiştir. Daha sonra eğitimlere geçilmiştir. Eğitimlerin 9 saati ölçme değerlendirme uzmanı tarafından verilmiştir. Geriye kalan 21 saatlik eğitim ise araştırmacı tarafından verilmiştir. Kursun sonunda da katılımcılardan tekrar üçer LGS sorusu yordanması istenmiştir. Kurs öncesi ve sonrası yazılan sorular Barrett Taksonomisi’ne uygun olarak incelenmiş ve eğitim sonunda farklılık olup olmadığı ortaya konulmuştur.

Tablo 1. Katılımcıların Özellikleri

Kişisel Bilgiler		F	%
Cinsiyet	Erkek	11	57,89
	Kadın	8	42,11
Hizmet Yılı	0-5	5	26,31
	6-10	5	26,31
	11-15	3	15,78
	16-20	2	10,52
	21+	4	21,05
Öğrenim Durumu	Lisans	14	73,68
	Lisansüstü	5	26,31
	Toplam	19	100

Tablo 1 incelendiğinde katılımcıların %57,89'nun erkek %42,11'nin ise kadın olduğu görülmüştür. Katılımcıların cinsiyet eşitliği olarak ideale yakın bir oranda oldukları söylenebilir. Çalışmada katılımcılar hizmet yıllarına göre de sınıflanmış; bunların %26,31'nin 0-5 yıl, %26,31'nin 6-10 yıl, %15,78'nin 11-15 yıl, %10,52'sinin 16-20 yıl ve %21,05'nin ise 21-25 yıl arasında sürelerde görev yaptığı belirlenmiştir. Katılımcıların %78,94'ü lisans eğitime sahipken %21,05'i lisansüstü eğitime sahiptir.

2.3.Verilerinin Analizi

Bu çalışmada içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. İçerik Analizi; metinlerin ya da transkriptlerin içerisinde gizli kalmış anlamların veya orada verilmek istenen mesajların, belli bir sistematik izlenerek kavramlar ve kategoriler şeklinde ortaya konarak bu kavram ve kategorilerin nicel ve nitel olarak analiz edilmesidir (Güler, vd., 2015). Sorular, Barrett Taksonomisi düzeylerine göre sınıflandırılmıştır.

Katılımcıların yordadıkları soruların analizinde benzer şekilde güvenilirliği sağlamak için Miles ve Huberman (2015: 64) tarafından geliştirilmiş güvenilirlik formülü kullanılmıştır. Sorular araştırmacılar dışında bir alan uzmanı ve bir ölçme değerlendirme uzmanı tarafından değerlendirilmiştir. Kurs sonucu değerlendirilen soruların güvenilirlik oranı ise aşağıdaki gibidir:

Güvenirlilik = $107 / (107 + 7) \times 100 = 93,85$ olarak çıkmıştır.

3.BULGULAR ve YORUM

Bu bölümde araştırma ile ilgili bulgu ve yorumlara yer verilmiştir. Katılımcıların hazırladıkları soruların kurs öncesi ve sonrası durumları; cinsiyet, kıdem yılı ve eğitim durumları açısından değerlendirilmiştir.

3.1. Katılımcıların Sorularının Değerlendirilmesi

Bu bölümde katılımcıların LGS sorusu yordama kapsamında yazdığı sorular değerlendirilmiştir. Katılımcılar kurs öncesi ve sonrası üzer LGS Türkçe sorusu yordamıştır. Katılımcılar daha önce de belirtildiği gibi 19 kişiden oluşmaktadır. Kurs öncesi 57 ve kurs sonrası 57 olmak üzere toplam 114 soru toplam grup, cinsiyet ve kıdem yılına göre değerlendirilmiştir.

Tablo 2’de tüm katılımcıların hizmetiçi eğitim kursu öncesinde yazdıkları soruların taksonomi düzeyleri bulunmaktadır. Tüm katılımcılara katılımcı numarası ve yordadıkları sorulara soru numarası verilmiştir.

Tablo 2. Hizmetiçi Eğitim Kursu Öncesi Katılımcıların Soru Dağılımı

Katılımcılar	Cinsiyet	KIDEM	Soru 1	Soru 2	Soru 3
1	K	3	Çıkarım Yapma	Basit Anlama	Çıkarım Yapma
2	E	22	Çıkarım Yapma	Çıkarım Yapma	Yeniden Organizasyon
3	E	12	Basit Anlama	Değerlendir-me	Çıkarım Yapma
4	E	12	Basit Anlama	Basit Anlama	Yeniden Organizasyon
5	E	10	Çıkarım Yapma	Basit Anlama	Çıkarım Yapma
6	K	5	Yeniden Organizasyon	Basit Anlama	Değerlendirme
7	E	9	Yeniden Organizasyon	Çıkarım Yapma	Yeniden Organizasyon
8	K	8	Basit Anlama	Çıkarım Yapma	Yeniden Organizasyon
9	K	4	Çıkarım Yapma	Çıkarım Yapma	Basit Anlama
10	E	22	Basit Anlama	Basit Anlama	Çıkarım Yapma
11	K	21	Çıkarım Yapma	Değerlendirme	Çıkarım Yapma
12	E	8	Yeniden Organizasyon	Basit Anlama	Çıkarım Yapma
13	K	5	Basit Anlama	Basit Anlama	Çıkarım Yapma
14	E	21	Yeniden Organizasyon	Basit Anlama	Basit Anlama
15	E	17	Basit Anlama	Çıkarım Yapma	Basit Anlama
16	K	10	Yeniden Organizasyon	Çıkarım Yapma	Basit Anlama

17	K	19	Yeniden Organizasyon	Çıkarım Yapma	Basit Anlama
18	E	5	Değerlendirme	Yeniden Organizasyon	Yeniden Organizasyon
19	E	12	Basit Anlama	Basit Anlama	Çıkarım Yapma

Tablo 2’de katılımcıların cinsiyetleri, kıdem yılları ve hizmetiçi eğitim kursu öncesi yazdıkları soruların taksonomi basamakları belirlenmiştir. Eğitim öncesi her katılımcı üçer soru yazmıştır. Tablo 3 verileri sayısallaştırmak için oluşturulmuştur.

Tablo 3’te tüm katılımcıların hizmetiçi eğitim kursu sonrasında yazdıkları soruların taksonomi düzeyleri bulunmaktadır. Tüm katılımcılara katılımcı numarası ve yordadıkları sorulara soru numarası verilmiştir.

Tablo 3. Hizmetiçi Eğitim Kursu Sonrası Katılımcıların Soru Dağılımı

Katılımcılar	Cinsiyet	KIDEM	Soru 1	Soru 2	Soru 3
1	K	3	Değerlendirme	Değerlendirme	Çıkarım Yapma
2	E	22	Çıkarım Yapma	Yeniden Organizasyon	Çıkarım Yapma
3	E	12	Değerlendirme	Çıkarım Yapma	Çıkarım Yapma
4	E	11	Çıkarım Yapma	Değerlendirme	Çıkarım Yapma
5	E	10	Değerlendirme	Çıkarım Yapma	Çıkarım Yapma
6	K	5	Çıkarım Yapma	Çıkarım Yapma	Çıkarım Yapma
7	E	9	Basit Anlama	Değerlendirme	Çıkarım Yapma
8	K	8	Çıkarım Yapma	Değerlendirme	Yeniden Organizasyon
9	K	4	Basit Anlama	Değerlendirme	Değerlendirme
10	E	22	Çıkarım Yapma	Basit Anlama	Değerlendirme
11	K	21	Değerlendirme	Değerlendirme	Çıkarım Yapma
12	E	8	Çıkarım Yapma	Çıkarım Yapma	Çıkarım Yapma
13	K	5	Çıkarım Yapma	Çıkarım Yapma	Çıkarım Yapma

14	E	21	Çıkarım Yapma	Basit Anlama	Değerlendirme
15	E	17	Değerlendirme	Değerlendirme	Yeniden Organizasyon
16	K	10	Değerlendirme	Değerlendirme	Değerlendirme
17	K	19	Basit Anlama	Yeniden Organizasyon	Yeniden Organizasyon
18	E	5	Değerlendirme	Çıkarım Yapma	Değerlendirme
19	E	12	Değerlendirme	Değerlendirme	Çıkarım Yapma

Tablo 3'te katılımcıların cinsiyetleri, kıdem yılları ve hizmetiçi eğitim kursu sonrası yazdıkları soruların taksonomi basamakları belirlenmiştir. Kurs sonrası da tıpkı öncesi gibi her katılımcıdan üçer soru yazması istenmiştir. Tablo 3, Tablo 2 ile beraber verileri sayısallaştırmak için oluşturulmuştur.

3.1.1. Hizmetiçi Eğitim Kursu Öncesi ve Sonrası Tüm Katılımcılara İlişkin Bulgular

Tablo 4'te tüm katılımcıların hizmetiçi eğitim kursu öncesi soru yordama düzeylerine ilişkin sonuçlar verilmiştir.

Tablo 4. Hizmetiçi Eğitim Kursu Öncesi Soruların Barrett Taksonomisi Basamağı Dağılım Oranları

Barrett Taksonomisi Basamakları	F	%
Basit Anlama	21	36,84
Yeniden Organizasyon	12	21,05
Çıkarım Yapma	20	35,08
Değerlendirme	4	7,01
Toplam	57	100

Tablo 4'te görüldüğü üzere soruların %36,84'ü Basit Anlama, %21,05'i Yeniden Organizasyon, %35,08'i Çıkarım Yapma ve %7,01'i Değerlendirme basamağındadır. Tablo 23'te verilen oranlara göre soruların en büyük bölümü

Basit Anlama basamağındadır. İlk iki basamaktaki soruların toplamı yaklaşık %60'ı bulmaktadır. Bu soru tipinde sorulabilecek en yüksek taksonomi basamağı olan Değerlendirme basamağında sadece %7'lik küçük bir oran bulunmaktadır.

Tablo 5'te tüm katılımcıların hizmetiçi eğitim kursu sonrası soru yordama düzeylerine ilişkin bulgular verilmiştir.

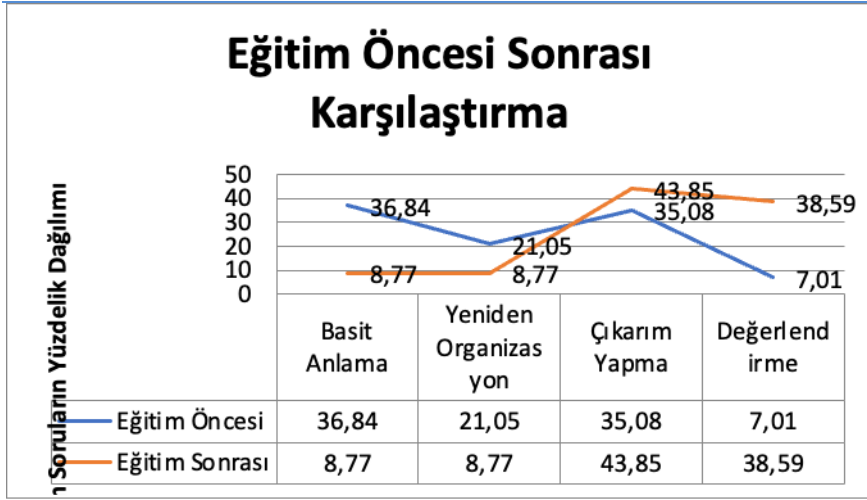
Tablo 5. Hizmetiçi Eğitim Kursu Sonrası Soruların Barrett Taksonomisi Basamağı Dağılım Oranları

Barrett Taksonomisi Basamakları	F	%
Basit Anlama	21	36,84
Yeniden Organizasyon	12	21,05
Çıkarım Yapma	20	35,08
Değerlendirme	4	7,01
Toplam	57	100

Tablo 5'te görüldüğü üzere soruların %8,77'si Basit Anlama, %8,77'si Yeniden Organizasyon, 43,85'i Çıkarım Yapma ve 38,59'u ise Değerlendirme basamağındadır. Hizmetiçi eğitim kursu sonrası görülmektedir ki soruların büyük çoğunluğu Çıkarım Yapma ve Değerlendirme basamağında bulunmaktadır.

Tablo 6'da tüm katılımcıların yazdıkları soruların kurs öncesi ve sonrası basamak düzeyleri verilmiştir.

Tablo 6. Hizmetiçi Eğitim Kursu Öncesi Sonrası Soruların Barrett Taksonomisi Basamağı Dağılım Oranları



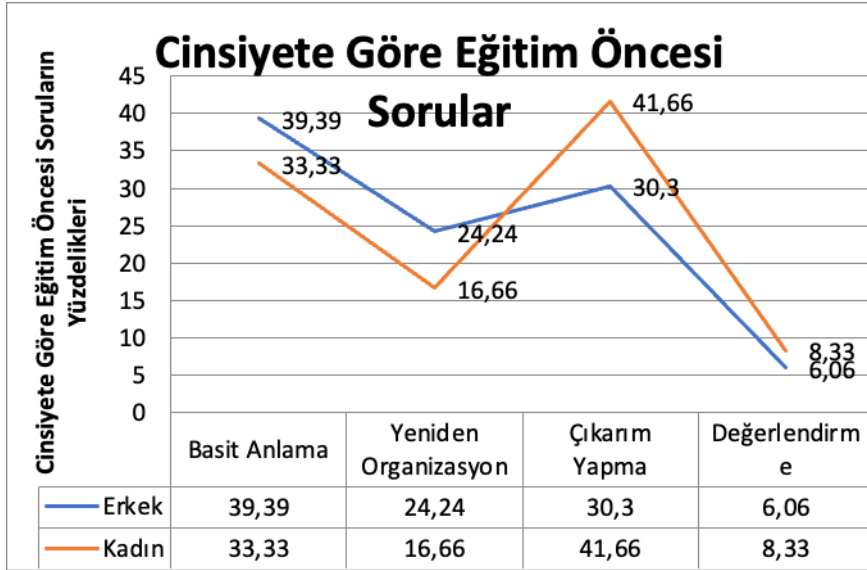
Kurs öncesi %36,84 olan Basit Anlama basamağındaki soruların oranının kurs sonrası %8,77 olduğu görülmüştür. Kurs öncesi %21,05 olan Yeniden Organizasyon basamağındaki soruların oranının da benzer şekilde %8,77 olduğu gözlemlenmiştir. Kurs öncesi %35,08 olan Çıkarım Yapma basamağındaki soruların oranı ise %43,85 olarak belirlenmiştir. Kurs öncesi %7,01 olan Değerlendirme basamağındaki soruların oranının %38,59 olduğu gözlemlenmiştir. Kurs öncesi ve sonrası dağılımlar en çok değişimin en alt düzey olan Basit Anlama ve en üst düzey olan Değerlendirme basamağında gerçekleştiğini göstermektedir.

Bu bulgular kurs öncesi taksonominin alt basamağında soru yazabilen katılımcıların kurs sonrası taksonominin üst düzeyinde sorular yazabildiğini göstermektedir. Özellikle kurs sonrası Çıkarım Yapma ve Değerlendirme basamağındaki soruların dağılımlarının LGS Türkçe sorularına benzer olması kursun başarılı olduğunu göstermektedir. Kurs sonrası katılımcılar LGS düzeyinde soru yazabilmiş ve LGS sorusu yordama becerisine sahip olmuşlardır.

3.1.2. Hizmetiçi Eğitim Kursu Öncesi ve Sonrası Cinsiyete İlişkin Bulgular

Tablo 7’de erkek ve kadın katılımcıların hizmetiçi eğitim kursu öncesi durumları verilmiştir. Veriler katılımcıların cinsiyete dair durumlarını belirlemek amacıyla kullanılmıştır.

Tablo 7. Cinsiyete Göre Katılımcıların Hizmetiçi Eğitim Kursu Öncesi Sorularının Barrett Taksonomisi Basamağı Dağılım Oranları

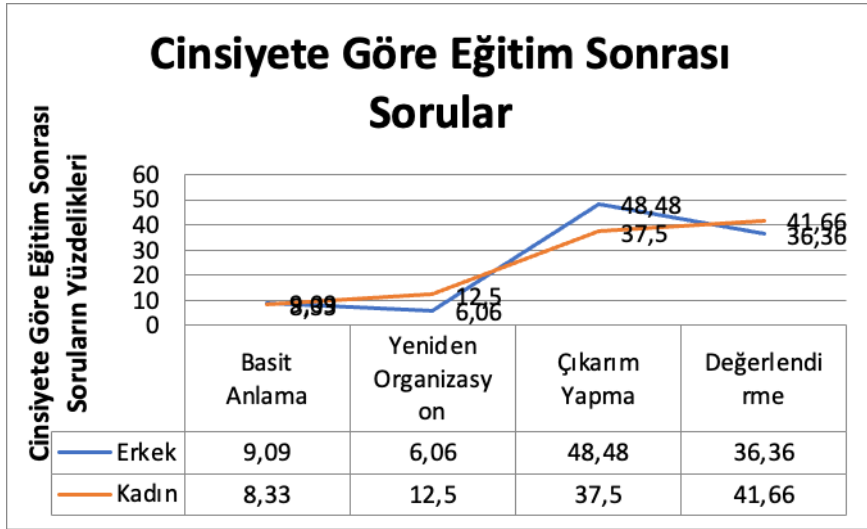


Tablo 7 incelendiğinde kurs öncesi erkek katılımcıların %39,39’unun Basit Anlama düzeyinde soru yazdığı görülmüşken kadınların bu basamakta soru yordama oranı %33,33’tür. Erkeklerde Yeniden Organizasyon basamağında soru oranı %24,24 iken kadınlarda bu oran %16,66’dır. İlk iki basamağın yüzdelik toplamı erkeklerde yaklaşık %55 iken kadınlarda bu oran %50’dir. Erkek katılımcıların Çıkarım Yapma basamağındaki soruları %30,30 iken kadın katılımcılarda bu oran %41,66’dır. Değerlendirme basamağında erkeklerin oranı %6,06 iken kadınların oranı %8,33’tür. Kurs öncesi erkek ve kadın katılımcıların soru yordama durumları gözlemlendiğinde kadınların erkeklere oranla daha

yüksek düzeyde yer alan basamaklarda soru yazdığı görülmüştür.

Tablo 8’de erkek ve kadın katılımcıların hizmetiçi eğitim kursu sonrası durumları verilmiştir. Veriler katılımcıların cinsiyete dair durumlarını belirlemek amacıyla kullanılmıştır.

Tablo 8. Cinsiyete Göre Katılımcıların Hizmetiçi Eğitim Kursu Sonrası Sorularının Barrett Taksonomisi Basamağı Dağılım Oranları



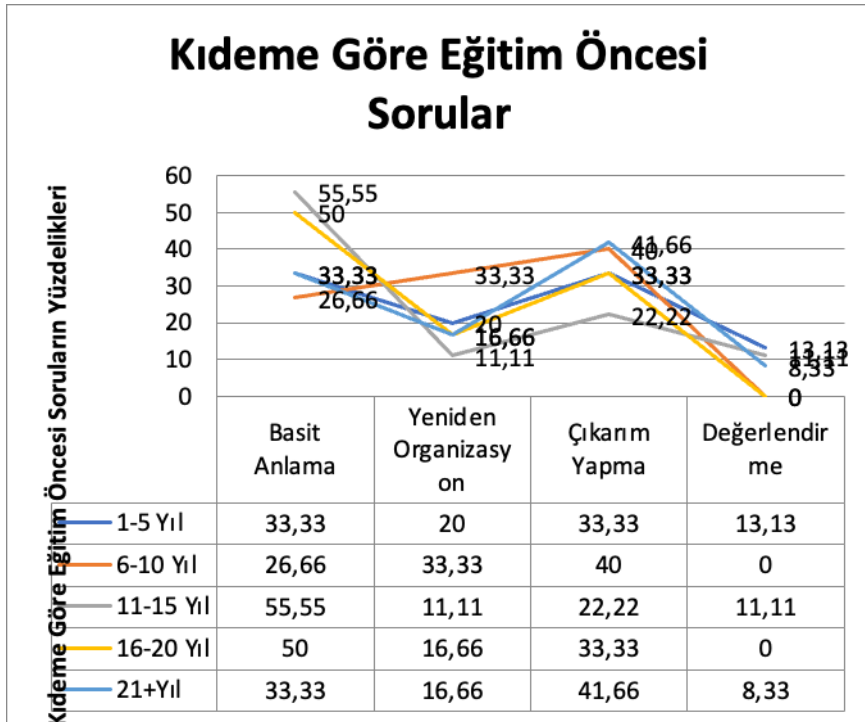
Tablo 8 incelendiğinde kurs sonrası erkek katılımcıların %9,09’unun Basit Anlama düzeyinde soru yazdığı görülmüşken kadınların bu basamakta soru yordama oranı %8,33’tür. Erkeklerde Yeniden Organizasyon basamağında soru oranı %6,06 iken kadınlarda bu oran %12,50’dir. İlk iki basamağın yüzdelik toplamı erkeklerde yaklaşık %15 iken kadınlarda bu oran %21’dir. Erkek katılımcıların Çıkarım Yapma basamağındaki soruları %48,48 iken kadın katılımcılarda bu oran %37,50’dir. Değerlendirme basamağında erkeklerin oranı %36,36 iken kadınların oranı %41,66’dır. Kurs sonrası erkeklerin en üst düzey iki basamakta toplam soru oranı %85’tir. Kadınların en üst iki basamakta toplam soru oranı ise yaklaşık %80’dir.

Tablo 7’de kurs öncesi erkek ve kadın katılımcılar karşılaştırıldığında kadınların erkeklere oranla daha yüksek düzeyde yer alan basamaklarda soru yazdığı görülmüş ancak Tablo 8 incelendiğinde kurs sonrası erkeklerin kadınlara oranla daha üst düzeyde soru yazdığı görülmüştür. Tablo 8’de yer alan erkek katılımcılara ait mavi grafik çizgisi ile kadın katılımcılara ait kırmızı çizginin hiçbir basamakta kesişmese de benzer eğilim gösterdiği görülmektedir.

3.1.3. Hizmetiçi Eğitim Kursu Öncesi ve Sonrası Kıdeme İlişkin Bulgular

Tablo 9’da kıdem yılına göre katılımcıların hizmetiçi eğitim kursu öncesi sorularının Barrett Taksonomisi basamağı dağılım oranları verilmiştir.

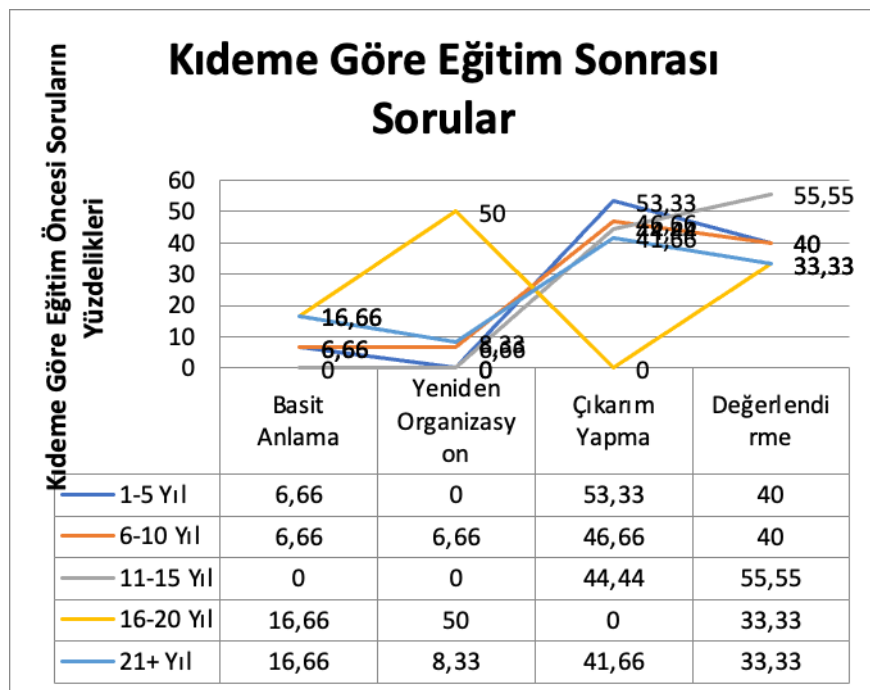
Tablo 9. Kıdem Yılına Göre Katılımcıların Hizmetiçi Eğitim Kursu Öncesi Sorularının Barrett Taksonomisi Basamağı Dağılım Oranları



Tablo 9 incelendiğinde tüm kıdem yılları aralıklarında grafiğin benzer eğilim gösterdiği belirlenmiştir. Tüm kıdem yılları aralıklarında Basit Anlama basamağında bulunan soruların oranı yüksektir. Bu basamakta 1-5 yıl ile 21 yıl ve üstü kıdeme sahip olan katılımcı grupları %33,33'lük oranla kesişmektedir. Grafik Yeniden Organizasyon basamağındaki soru oranının düşük olduğunu göstermektedir. Yeniden Organizasyon basamağında 16-20 yıl ile 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip gruplar %16,66'da kesişmektedir. Çıkarım Yapma basamağında tekrar artış gösteren eğilimde %33,33'lük oranla 1-5 yıl ile 16-20 yıl kıdeme sahip katılımcı grupları kesişmektedir. Değerlendirme basamağında ise tüm gruplarda tekrar düşüş görülmektedir.

Tablo 10'da kıdem yılına göre katılımcıların hizmetiçi eğitim kursu sonrası sorularının Barrett Taksonomisi basamağı dağılım oranları verilmiştir.

Tablo 10. Kıdem Yılına Göre Katılımcıların Hizmetiçi Eğitim Kursu Sonrası Sorularının Barrett Taksonomisi Basamağı Dağılım Oranları



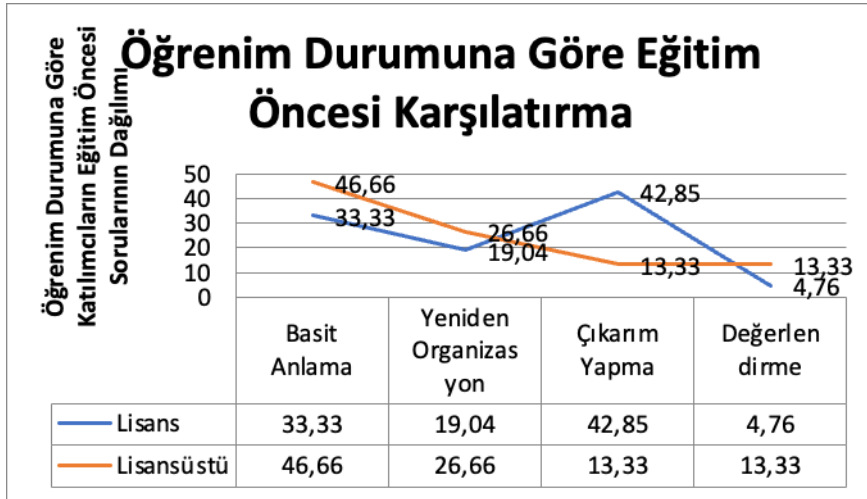
Tablo 10 incelendiğinde tüm kıdem yıllarında Basit Anlama basamağında bulunan soruların oranı düşüktür. Basit Anlama basamağında 1-5 yıl ile 6-10 yıl arası kıdeme sahip olan katılımcı grupları %6,66'lık oranla kesişmektedir. Yine Basit Anlama basamağında 16-20 yıl ile 21 yıl üzeri kıdeme sahip gruplar ise %16,66'lık oranda kesişmektedir. Grafik Yeniden Organizasyon basamağında düşüş göstermektedir. Yeniden Organizasyon basamağında 1-5 yıl ile 11-15 yıl arası kıdeme sahip grupların bu basamakta hiçbir soruları bulunmamakta ve %0'da kesişmektedir. Çıkarım Yapma basamağında tekrar artış gösteren eğilimde %33'lük oranla 1-5 yıl ile 16-20 yıl kıdeme sahip katılımcı grupları kesişmektedir. Değerlendirme basamağında ise tüm gruplarda tekrar düşüş

görülmektedir. Değerlendirme basamağında 6-10 yıl ile 16-20 yıl kıdeme sahip katılımcı gruplarının hiçbir sorusu bulunmamaktadır.

3.1.1. Hizmetiçi Eğitim Kursu Öncesi ve Sonrası Eğitim Düzeylerine İlişkin Bulgular

Tablo 11'de öğrenim durumlarına göre katılımcıların sorularının hizmetiçi eğitim kursu öncesi karşılaştırılması verilmiştir.

Tablo 11. Öğrenim Durumlarına Göre Katılımcıların Sorularının Hizmetiçi Eğitim Kursu Öncesi Karşılaştırılması

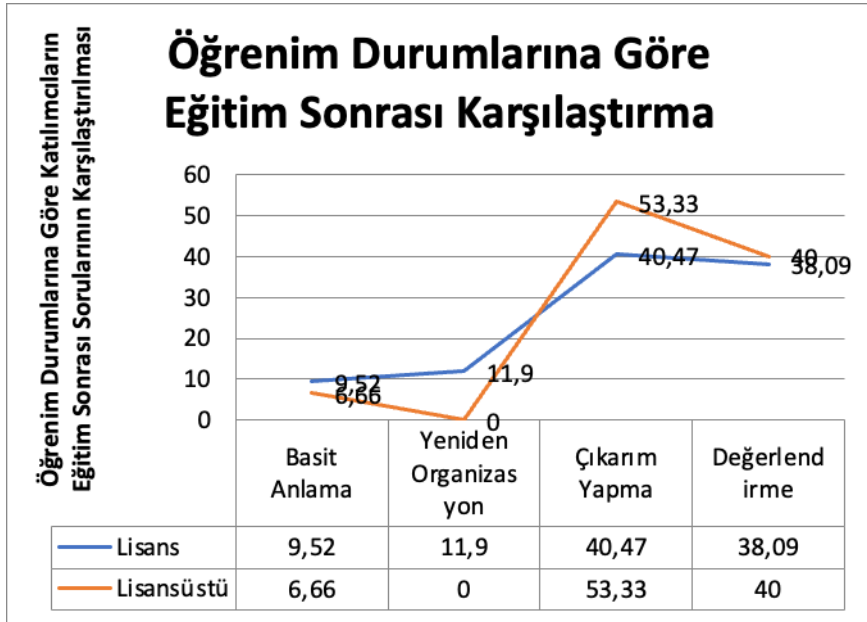


Tablo 11 incelendiğinde kurs öncesi lisans öğrenimine sahip katılımcıların %33,33'ünün Basit Anlama düzeyinde soru yazdığı görülmüşken lisansüstü öğrenime sahip katılımcıların bu basamaktaki sorularının oranı %46,66'dır. Lisans öğrenimine sahip katılımcıların Yeniden Organizasyon basamağında soru oranı %19,04 iken lisansüstü öğrenime sahip katılımcılarda bu oran %26,66'dır. İlk iki basamağın yüzdelik toplamı lisans öğrenimine sahip katılımcılarda yaklaşık %52 iken lisansüstü öğrenime sahip katılımcılarda bu oran %70'ten fazladır. Lisans öğrenimine sahip katılımcıların Çıkarım Yapma basamağındaki soruları

%42,85 iken kadın lisansüstü öğrenime sahip katılımcılarda bu oran %13,33'tür. Değerlendirme basamağında lisans öğrenimine sahip katılımcıların oranı %4,76 iken lisansüstü öğrenime sahip katılımcıların oranı %13,33'tür. Kurs öncesi katılımcıların eğitim durumuna göre yapılan karşılaştırmada lisans öğrenimine sahip katılımcıların lisansüstü öğrenime sahip katılımcılara oranla daha yüksek düzeyde yer alan basamaklarda soru yazdığı görülmüştür.

Tablo 12'de öğrenim durumlarına göre katılımcıların sorularının hizmetiçi eğitim kursu sonrası karşılaştırılması verilmiştir.

Tablo 12. Öğrenim Durumlarına Göre Katılımcıların Sorularının Hizmetiçi Eğitim Kursu Sonrası Karşılaştırılması



Tablo 12 incelendiğinde kurs sonrası lisans öğrenimine sahip katılımcıların %9,52'sinin Basit Anlama düzeyinde soru yazdığı görülmüşken lisansüstü öğrenime sahip katılımcıların bu basamaktaki sorularının oranı %6,66'dır. Lisans

öğrenimine sahip katılımcıların Yeniden Organizasyon basamağında soru oranı %11,90 iken lisansüstü öğrenime sahip katılımcılarda bu oran %0'dır. İlk iki basamağın yüzdelik toplamı lisans öğrenimine sahip katılımcılarda yaklaşık %20 iken lisansüstü öğrenime sahip katılımcılarda bu oran %7'den azdır. Lisans öğrenimine sahip katılımcıların Çıkarım Yapma basamağındaki soruları %40,47 iken lisansüstü öğrenime sahip katılımcılarda bu oran %53,33'tür. Değerlendirme basamağında lisans öğrenimine sahip katılımcıların oranı %38,09 iken lisansüstü öğrenime sahip katılımcıların oranı %40'tır. Kurs sonrası katılımcıların eğitim durumuna göre yapılan karşılaştırmada lisansüstü öğrenime sahip katılımcıların lisans öğrenimine sahip katılımcılara oranla daha yüksek düzeyde yer alan basamaklarda soru yazdığı görülmüştür.

4. TARTIŞMA ve SONUÇ

4.1. Hizmetiçi Eğitim Kursu Öncesi Tüm Katılımcıların Soru Yazma Düzeyleri

Eğitim öncesi katılımcılara ön uygulama olarak yazdırılan sorular incelendiğinde katılımcıların yordadıkları soruların %36,84'ü Basit Anlama, %21,05'i Yeniden Organizasyon, %35,08'i Çıkarım Yapma ve %7,01'inin Değerlendirme basamağında olduğu görülmüştür. Bu oranlara göre soruların en büyük bölümü Basit Anlama basamağındadır. İlk iki basamaktaki soruların toplamı yaklaşık %60'ı bulmaktadır. Bu soru tipinde sorulabilecek en yüksek taksonomi basamağında olan Değerlendirme basamağında sadece %7'lik küçük bir oran bulunmaktadır. Hâlbuki LGS soruları incelendiğinde Basit Anlama basamağında bulunan soruların oranı %3, Değerlendirme basamağında bulunan soruların oranı ise %32'dir. Eğitim öncesi katılımcıların yazdıkları soruların dağılımları üst düzey soru yazma eğitimine ihtiyaç duyduklarını göstermiştir.

Bu sonuç başta Türkçe öğretmenleri olmak üzere diğer alanlardaki öğretmenler üzerine yapılan birçok çalışma ile paralellik göstermektedir. Aydemir ve Çiftçi

(2008) Türk Dili ve Edebiyatı öğretmen adaylarının üst düzey bilişsel becerilere ilişkin soru yazma becerilerini ölçmüş ve öğretmen adaylarının bu yeterliliği tam olarak kazanamadığını ortaya çıkarmıştır. Aktaş (2017) Türkçe dersi öğretmen adaylarının hazırladıkları soruların Bloom Taksonomisine göre alt düzey becerilere hitap ettiğini ortaya koymuştur. Türkçe öğretmeni adaylarının soru yazma becerilerinin geliştirilmesi gerektiğini vurgulamıştır. Yapılan çalışma; Cumhur, Çavdar ve Polat'ın (2018) yaptıkları çalışma ile paralellik göstermektedir. Bahsedilen çalışmada görüldüğü gibi öğretmenler taksonomilerin basamaklarını ayırt etmede ve üst düzey bilişsel becerilere yönelik soru yazmada sorun yaşamaktadırlar.

Özyalçın ve Kana (2020) yabancı dil olarak Türkçe öğretmenlerin yazdıkları soruların önemli oranda ölçme ve değerlendirme ilkelerine uymadığını, uyan soruların da üst düzey bilişsel becerilere hitap etmeye çok uzak olduğunu ortaya koymuşlardır. Demir (2015) doktora tezinde PISA raporlarında ortaya çıkan olumsuz sonuçların öğretmenlere verilecek eğitimlerle düzeltilebileceğini önermiştir. Demir ve Altun (2018)'un matematik öğretmenleri üzerine yaptıkları çalışmada, öğretmenlere verilecek soru yazma eğitimlerinin, onların farkındalıklarını ve soru yazma yeterliliklerini geliştireceğini belirtmiştir.

Gürbüz (2014) PISA soruları temelli, matematik öğretmenlerine yönelik bir soru yazma eğitimini uygulamış, sonuçlarını değerlendirmiştir. Benzer bir çalışmanın Türkçe için de uygulanması elzemdir. 2023 yılı sonundan itibaren MEB tarafından tüm branşlarda mahalli “2.01.01.06.012 - Açık Uçlu Soru Yazma ve Ölçme Değerlendirme Teknikleri Kursu” eğitimlerinin verilmeye başlanması da hizmetiçi eğitim kurslarıyla öğretmenlerin üst düzey soru yordama/yazma becerilerinin geliştirilmesine ihtiyaç duyulduğunu ve bu ihtiyacın bakanlık tarafından giderilemeye çalışıldığını göstermesi açısından önemlidir.

4.2. Hizmetiçi Eğitim Kursu Sonrası Tüm Katılımcıların Soru Yordama Düzeyleri

Tablo 4'te görüldüğü üzere kurs sonrası yazılan soruların %8,77'si Basit Anlama, %8,77'si Yeniden Organizasyon, 43,85'i Çıkarım Yapma ve 38,59'u ise Değerlendirme basamağındadır. Kurs sonrası görülmektedir ki soruların büyük çoğunluğu Çıkarım Yapma ve Değerlendirme basamağında bulunmaktadır. Bu sonuçlar Tablo 17'de görülen LGS Türkçe sorularının dağılımı olan %45 Çıkarım Yapma ve %32 Değerlendirme oranına oldukça yakındır. Bu sonuçlar kurs sonrası katılımcıların LGS Sorusu yordama becerisine sahip olduklarını göstermesi açısından önemlidir. Kurs sonrası katılımcıların yordadıkları ve taksonominin ilk iki basamağında yer alan soruların oranı %17'dir. LGS Türkçe sorularında ise bu oran %23'tür. Bu sonuç katılımcıların LGS'den az da olsa daha üst düzeyde soru yazma becerisine sahip olduklarını göstermektedir.

Katılımcıların yazdıkları soruların kurs öncesi ve sonrası karşılaştırılması verilmiştir. Kurs öncesi %36,84 olan Basit Anlama basamağındaki soruların oranının kurs sonrası %8,77 olduğu ortaya çıkmıştır. Kurs öncesi %21,05 olan Yeniden Organizasyon basamağındaki soruların oranının benzer şekilde %8,77 olduğu görülmüştür. Kurs öncesi %35,08 olan Çıkarım Yapma basamağındaki soruların oranının ise %43,85 olduğu tespit edilmiştir. Kurs öncesi %7,01 olan Değerlendirme basamağındaki soruların oranının ise %38,59 olduğu belirlenmiştir. Kurs öncesi ve sonrası dağılımlar en çok değişimin en alt düzey olan Basit Anlama ve en üst düzey olan Değerlendirme basamağında gerçekleştiğini göstermektedir.

LGS de dâhil olmak üzere birçok kişinin girdiği seçme amaçlı sınavlarda çoktan seçmeli soru tipi kullanılmaktadır. Çoktan seçmeli soru yazma üzerine farklı ülkelerde üniversitelerde öğretim elemanlarına kısa dönemli yoğunlaştırılmış eğitim programları uygulanmıştır. Iramaneerat (2012) Bangkok'ta diş hekimliği

fakültesi akademisyenlerine; Abdulghani v.d (2014) Riyad'da tıp fakültesi öğretim görevlilerine; Rush, Rankin ve White (2016) Kansas'ta veterinerlik fakültesi öğrencilerine; Dellings ve Curtis (2017) San Francisco'da diş hekimliği fakültesi öğretim görevlilerine benzer eğitimler uygulamış ve başarılı sonuçlara ulaşmıştır.

Usta'nın (2022) yaptığı eylem araştırması da göstermiştir ki öğretmenlerin üst düzey bilişsel becerileri ölçen sorular yazmaya yönelik eğitime ihtiyaçları vardır. Usta'nın (2022) çalışmasından hareketle öğretmenlere verilen soru yazma eğitimlerinin üst düzey yazma becerisini geliştirdiği sonucuna varılmıştır. Bu sonuç araştırmanın sonuçlarıyla paralellik göstermektedir. Yapılan soru yazma eğitimleri faydalı olmaktadır. Bu eğitimlerin temel amacı öğretici ve öğretmenlerin çoktan seçmeli soru yazma becerilerini geliştirmek ve öğrencileri girecekleri sınavlara hazırlamaktır. Benzer şekilde LGS'ye öğrenci yetiştiren öğretmenlerin eğitim alması da LGS soru yordama becerilerini arttıracak ve öğrencilerin LGS başarısına olumlu katkı sağlayacaktır.

4.3. Hizmetiçi Eğitim Kursu Öncesi ve Sonrası Cinsiyete İlişkin Sonuçlar

Araştırma kapsamında düzenlenen hizmetiçi eğitim kursu öncesinde ve sonrasında katılımcıların yordadıkları soruların cinsiyete bağlı olarak değişkenlik gösterip göstermediği değerlendirilmiştir. Araştırma sonuçlarında erkek ve kadın katılımcıların yazdıkları soruların Barrett Taksonomisindeki basamak dağılım oranlarının aynı olmasa da benzer dağılım gösterdiği ve cinsiyete dair bir farklılık görülmediği ortaya çıkmıştır. Yapılan benzer çalışmalarda (Demir, 2015; Abdulghani, 2015; Rush, Rankin ve White 2016; Dellings ve Curtis 2017; Demir ve Altun, 2018; Ülgen vd., 2022; Usta, 2022) da cinsiyete dair bir farklılık görünmemiştir.

4.4. Hizmetiçi Eğitim Kursu Öncesi ve Sonrası Kıdeme İlişkin Sonuçlar

Yapılan araştırmada hizmetiçi eğitim kursu alan katılımcıların soruları 0-5, 6-10, 11-15, 16-20 ve 21+ üstü olmak üzere beş grupta incelenmiştir. Kurs öncesi ve kurs sonrası kıdem yılına göre katılımcıların soruları birlikte veri seti olarak incelenmiştir. Bu inceleme sonucunda katılımcıların yordadıkları sorular arasında kıdeme dayalı bir fark bulunmamıştır.

4.5. Hizmetiçi Eğitim Kursu Öncesi ve Sonrası Eğitim Düzeylerine İlişkin Sonuçlar

Hizmetiçi eğitim kursu öncesi ve sonrası katılımcıların yordadıkları sorular, lisans ve lisansüstü eğitim almış olanlar şeklinde gruplara ayrılmış ve sonuçlar incelenmiştir. Yapılan çalışmada eğitim öncesi lisans eğitimi alan katılımcıların sorularının kurs öncesinde lisansüstü eğitim alan katılımcıların sorularına göre daha üst düzeyde olduğu görülmüşken kurs sonrası durum tam tersi olmuştur. Kurs sonrası lisansüstü eğitim alan katılımcıların sorularının lisans eğitimi alan katılımcılara oranla daha üst düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Bu da kursun lisansüstü eğitim almış öğretmenler üzerinde daha etkili olduğunu göstermektedir.

Çıkar Çatışması Bildirimi:

Bu makalenin araştırılması, yazarlığı ve yayınlanmasına ilişkin herhangi bir potansiyel çıkar çatışması bulunmamaktadır.

Destek/Finansman Bilgileri:

Yazarlar, bu makalenin araştırılması, yazarlığı ve yayınlanması için herhangi bir finansal destek almamıştır.

Etik Kurul Kararı:

Bu çalışma için İnönü Üniversitesi Sosyal ve Beşerî Bilimler Bilimsel Araştırma ve Yayın Etik Kurulundan 22.09.2022 tarih, 2022/17-3 karar numarası ile etik kurul izni alınmıştır.

KAYNAKÇA

- Abdulghani, H. M., Ahmad, F., Irshad, M., Khalil, M. S., Al-Shaikh, G. K., Syed, S., & Haque, S. (2015). Faculty development programs improve the quality of Multiple Choice Questions items' writing. *Scientific reports*, 5(1), 9556.
- Aktaş, E. (2017). Öğretmen adaylarının farklı metin türlerine yönelik soru sorma becerilerinin yenilenmiş Bloom Taksonomisine göre değerlendirilmesi. *Electronic Turkish Studies*, 12(25), 99-118.
- Akyol, H. (2013). *Programa Uygun Türkçe Öğretim Yöntemleri*. Ankara. Pegem Akademi, ss. 33- 218.
- Akyol, H., Yıldırım, K., Ateş, S., ve Çetinkaya, Ç. (2013). Anlamaya yönelik ne tür sorular soruyoruz. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9 (1), 41-56.
- Aşıcı, M., Baysal, Z. N., Şahenk Erkan, S. S., Apak Tezcan, Ö., ve Aydemir, Z. (2019). *PISA uluslararası öğrenci değerlendirme programı öğretmen kılavuzu okuma becerileri okuryazarlığı*. Ankara: Pegem Akademi.
- Ateş, S., Güray, E., Döğmeci, Y. ve Gürsoy, F. F. (2016). Öğretmen ve öğrenci sorularının gerektirdikleri zihinsel süreçler açısından karşılaştırılması. *Okuma Yazma Eğitimi Araştırmalar*, 4 (1), 1-13.
- Aydemir, Y. ve Çiftçi, Ö. (2008). Edebiyat öğretmeni adaylarının soru sorma becerileri üzerine bir araştırma (Gazi Üniversitesi Eğitim

Fakültesi Örneği). *Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(2), 103-115.

Barrett Taksonomisi Dokümanı. Cognitive and Affective Dimensions of Reading Comprehension. İnternette 29 Aralık 2019’ da <http://joebyrne.net/curriculum/barrett.pdf> adresinden alınmıştır.

Chikalanga, I. (1992). A suggested taxonomy of inferences for the reading teacher. *Reading in a foreign language*, 8, 697-697.

Creswell, J. W. & Sözbilir, M. (2021). *Karma Yöntem Araştırmalarına Giriş*. Pegem Akademi.

Cumhur, F., Çavdar, O. ve Polat, S. (2018). Matematik ve Fen Bilimleri Öğretmeni Adaylarının Bloom Taksonomisi’ne Göre Oluşturdukları Soruların Değerlendirilmesi. *International Journal Of Social Humanities Sciences Research*, 5(28), 3243-3252.

Çakmakçı, E. (2021). *İlkokul sınıf öğretmenlerinin metinlerden ürettikleri soruların Barrett Taksonomisine göre incelenmesi*, İstanbul Üniversitesi-Cerrahpaşa Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, İstanbul.

Çeliktürk Sezgin, Z. ve Gedikoğlu Özilhan, Y. G. (2019). 8. sınıf Türkçe ders kitaplarındaki metne dayalı anlama sorularının incelenmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 7 (2), 353-367.

Dellenges, M. A. & Curtis, D. A. (2017). Will a short training session improve multiple-choice item-writing quality by dental school faculty? A pilot study. *Journal of Dental Education*, 81(8), 948-955.

Demir, F. (2015). *Matematik Okuryazarlığı Soru Yazma Süreç ve Becerilerinin Gelişimi*, Doktora Tezi, Uludağ Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bursa.

Demir, F. ve Altun, M. (2018). Matematik okuryazarlığı soru yazma süreç ve becerilerinin gelişimi. *Eğitim ve Bilim*, 43(194), 372 - 390.

- Erturan İlker, A. G., Hünük, D. ve Müftüler, M., (2018). *Eylem Araştırması Nasıl Planlanır?. Eylem Araştırması* (pp.13-33), Ankara: Pegem Akademi Yayınevi.
- Göçer, A. (2014). The assessment of Turkish written examination questions based on the text in accordance with the Barrett's taxonomy. *International Journal of Languages' Education and Teaching*, 2(2), 1-16.
- Güler, A., Halicioğlu, M. B. ve Taşğın, S. (2015). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma teorik çerçeve, pratik öneriler, 7 farklı nitel araştırma yaklaşımı kalite ve etik hususlar*. Ankara: Seçkin Yayınları.
- Güler, M., Arslan, Z. ve Çelik, D. (2018). Liselere Giriş Sınavına İlişkin Matematik Öğretmenlerinin Görüşleri. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(1), 337-363.
- Gürbüz, M. Ç. (2014). *PISA matematik okuryazarlık öğretiminin PISA sorusu yazma ve matematik okuryazarlık düzeyleri üzerine etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Uludağ Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bursa.
- Humos, O. A. (2012). An evaluative analysis of comprehension questionsâ level of difficulty: a case of 12th grade Palestinian English studentâ s textbook. *An Najah University Journal for Research*, 26(3), 767-788.
- Iramaneerat, C. (2012). The impact of item writer training on item statistics of multiplechoice items for medical student examination. *Siriraj Medical Journal*, 64(6), 178-182.
- Johnson, D. D. & Barrett, T. C. (1971). Johnson's basic vocabulary for beginning reading and current basal readers: Are they compatible?, *Journal of Reading Behavior*, 4(4), 1-11.
- Kaldırım, A. (2020). *Barrett Takonomisine dayalı öğretim programı'nın 7. Sınıfın öğreniminin tamamına etkisi* (Doktora tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

- 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.
- Temur, 2019. Kapsayıcı Eğitim Bağlamında Türkçenin İkinci Dil Olarak Öğretilmesi. [e – kitap], <http://ogretmen.meb.gov.tr/ogretmenkitapligi/mesleki-gelisim-programi-kitaplari/turkce-ogretiminde-olcme-ve-degerlendirme.html>
- Merriam, S.B. (2013). *Nitel araştırma desen ve uygulama için bir rehber (S. Turan, Çev.)*. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Miles, B., & Huberman, M. (2015). *Genişletilmiş bir kaynak kitap: nitel veri analizi (Çev. Ed: Sadegül Akbaba Altun-Ali Ersoy)*. Ankara: Pegem Akademi.
- Millî Eğitim Bakanlığı, 2018. Türkçe Dersi Öğretim Programı (İlkokul ve Ortaokul 1, 2,3, 4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar) <http://mufredat.meb.gov.tr/ProgramDetay.aspx?PID=663>
- Millî Eğitim Bakanlığı Ortaöğretim Kurumları Yönetmeliğinde Değişiklik Yapılmasına Dair Yönetmelik. (2018, 14 Şubat). T.C. Resmi Gazete, (Sayı: 30332). <http://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2018/02/20180214-8.html> adresinden 14.11.2021 tarihinde alınmıştır.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2018a). Sınavla Öğrenci Alacak Ortaöğretim Kurumlarına İlişkin Merkezî Sınav Başvuru ve Uygulama Kılavuzu. Ankara. http://www.meb.gov.tr/sinavlar/dokumanlar/2018/merkezi_snav_basvuru_ve_uygulama_kilavuzu.pf adresinden 14.11.2021 tarihinde alınmıştır.

- Millî Eğitim Bakanlığı. (2018b). Millî Eğitim Bakanlığı Ortaöğretime Geçiş Yönergesi.https://www.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2018_03/26191912_yonerge.pdf adresinden 17.12.2021 tarihinde alınmıştır.
- Ocak ve Akkaş Baysal (2020). *Eğitimde Eylem Araştırması ve Örnek Araştırmalar.*, Ocak. (Editör). *Yaşam boyu öğrenme*. Dördüncü Baskı. Ankara. Pegem A Yayıncılık, ss. 51-95.
- Özyalçın, K. E. (2019). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretenlerin yenilenmiş Bloom Taksonomisine göre metin altı soru yazma becerileri üzerine bir değerlendirme*, Yüksek Lisans Tezi, Çanakkale Onsekiz Mart Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Çanakkale.
- Özyalçın, K. E., ve Kana, F. (2020). Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretenlerin Metin Altı Soru Yazma Becerileri Üzerine Bir Değerlendirme. *Çukurova Üniversitesi Türkoloji Araştırmaları Dergisi*, 5(2), 488-506.
- PISA 2018 Türkiye Ön Raporu, 2019. http://www.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2019_12/03105347_PISA_2018_Turkiye_On_Raporu.pdf
- Rush, B. R., Rankin, D. C., & White, B. J. (2016). The impact of item-writing flaws and item complexity on examination item difficulty and discrimination value. *BMC medical education*, 16(1), 1-10.
- Sezgin, Z. Ç., ve Özilhan, Y. G. G. (2019). 1.-8. sınıf Türkçe ders kitaplarındaki metne dayalı anlama sorularının incelenmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 7(2), 353-367.
- Temur, 2019. *Kapsayıcı Eğitim Bağlamında Türkçenin İkinci Dil Olarak Öğretilmesi*. [e – kitap],<http://ogretmen.meb.gov.tr/ogretmenkitapligi/mesleki-gelisim-programi-kitaplari/turkce-ogretiminde-olcme-ve-degerlendirme.html>
- Tutar, H. ve Erdem, A. T. (2020). *Örnekleriyle bilimsel Araştırma Yöntemleri ve SPSS uygulamaları*. Seçkin Yayıncılık.

TÜSİAD "PISA 2012 Değerlendirmesi: Türkiye için Veriye Dayalı Eğitim Reformu

Önerileri" Politika Dokümanı", 2014

<https://tusiad.org/tr/yayinlar/raporlar/item/7429-pisa-2012>

degerlendirmesiturkiye-icin-veriye-dayali-egitim-reformu-onerileri-
politika-dokumani.

Usta, H. G. (2022). Üst Düzey Soru Yazma Becerileri: Eylem Araştırması. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23(1), 486-514.

Ülger, B. B., Ar, M. E., ve Sarıoğlu, S. (2022). Bağlam temelli soru yazma eğitimine katılan fen bilimleri öğretmenlerinin yazılı sınavlarda sordukları soruların incelenmesi. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, 13(1), 335-353.

Yazıcı, N. (2017). Türk Dili ve Edebiyatı Öğretiminde Çağdaş Yaklaşımlar: Öğretim Yöntemi Olarak Soruların Niteliği ve Kullanımı. *Electronic Turkish studies*, 12(17).113.

Yıldırım, K. (2012). Öğretmenlerin Öğrencilerin Okuduğunu Anlama Becerilerini Değerlendirmede Kullanabilecekleri Bir Sistem: Barrett Taksonomisi/A System To Be Used By Teachers To Evaluate Students' Reading Comprehension Skills: Barrett Taxonomy. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9(18), 45-58.

EXTENDED ABSTRACT

Introduction

Starting from 2018, Turkey has made adjustments to its high school transition exams based on the PISA results and started to implement the High School Transition System (LGS) exam. This exam includes questions that address high-level thinking skills. Based on the belief that teachers who cannot predict LGS Turkish questions will not be able to provide their students with the ability to solve these questions, there is a need to provide question prediction training for Turkish teachers that measures high-level cognitive skills. The purpose of

this study is to reveal the effect of skill-based question prediction training on teachers' question prediction skills in accordance with Barrett's Taxonomy.

Method

To achieve this purpose, the "basic qualitative research" design, one of the qualitative research designs, has been used. The process steps of the research have been organized according to action research, and the data analysis has been organized according to the content analysis approach. In the research, an in-service training course program has been developed in order to develop question prediction skills of teachers towards higher-order thinking skills in accordance with Barrett's Taxonomy and has been approved by the Ministry of National Education. In the second stage of the research, a 30-hour in-service training course has been applied to a participant group consisting of 19 Turkish teachers. The LGS Turkish questions predicted by the participants before and after the training have been evaluated according to Barrett's Taxonomy.

Findings (Results)

It has been observed that the rate of questions in the Simple Comprehension step, which has been 36.84% before the course, has been 8.77% after the course. Similarly, the rate of the questions in the Reorganization step, which has been 21.05% before the course, has been 8.77% after the course. The rate of the questions in the Inference Making step, which has been 35.08% before the course, has been 43.85%. It has been observed that the rate of questions in the Evaluation step, which has been 7.01% before the course, has been 38.59%. Pre- and post-course distributions show that the most change occurred at the lowest level, Simple Comprehension, and the highest level, Evaluation.

After the course, it has been observed that 9.09% of male participants wrote questions at the Simple Comprehension level, while the rate of predicting questions at this level for women has been 8.33%. While the rate of questions at the Reorganization level has been 6.06% for men, this rate has been 12.50% for women. The sum of the percentages of the first two steps is approximately 15% for males and 21% for females. While the rate of male participants' questions in the Inference Making step has been 48.48%, this rate has been 37.50% for female participants. In the Evaluation step, the rate of men has been 36.36% while the rate of women has been 41.66%. After the course, the total question rate of men in the top two steps is 85%. The rate of women's total questions in the top two steps is approximately 80%.

When the situation has been analyzed according to years of seniority, it has been determined that the trend has been similar except for the participants

between 16-20 years. In all seniority years, the rate of questions in the Simple Comprehension step is low. In the Simple Comprehension step, the groups of participants with 1-5 years and 6-10 years of seniority intersect with a rate of 6.66%. Again, in the Simple Understanding step, the groups with a seniority of 16-20 years and over 21 years intersect at a rate of 16.66%. The graph shows a decrease in the Reorganization step. At the Reorganization step, the groups with 1-5 years and 11-15 years of seniority have no questions at this step and intersect at 0%. In the Inference Making step, the tendency shows an increase again and the groups with 1-5 years and 16-20 years of seniority intersect at a rate of,33%. In the Evaluation step, a decrease is observed again in all groups. Participant groups with 6-10 years and 16-20 years of seniority did not have any questions in the evaluation step. As seen in the graph, there is no significant difference between the participant groups with similar tendencies before the course.

When the situations regarding the training of the participants have been examined, it has been seen that 9.52% of the participants with undergraduate education wrote questions at the Simple Comprehension level after the course, while the rate of questions at this level has been 6.66% for the participants with postgraduate education. While the rate of questions in the Reorganization step of the participants with undergraduate education has been 11.90%, this rate has been 0% for the participants with postgraduate education. While the sum of the percentages of the first two steps is approximately 20% for the participants with undergraduate education, this rate is less than 7% for the participants with graduate education. While 40.47% of the participants with undergraduate education anshave beend the questions in the Making Inferences step, this rate has been 53.33% for the participants with graduate education. In the Evaluation step, the rate of the participants with undergraduate education has been 38.09%, while the rate of the participants with graduate education has been 40%.

Conclusion and Discussion

It has been revealed that the LGS questions predicted by Turkish teachers before in-service training addressed the lower level levels of the taxonomy. After the in-service training course, it has been revealed that the questions predicted by the teachers addressed the upper levels of the taxonomy and that the participants have been able to write questions at the same level of taxonomy as the LGS Turkish questions. As a result of the study, no gender or seniority-related change has been found in the participants' question prediction skills. However, it has been observed that the participants with postgraduate

education have been observed to be more successful than the participants with undergraduate education.