

T.C.
SELÇUK ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Ana Bilim Dalı
Türkçe Eğitimi Bilim Dalı

Yüksek Lisans Tezi

8. SINIF ÖĞRENCİLERİ İÇİN OKUDUĞUNU ANLAMA BECERİSİNE İLİŞKİN
BAŞARI TESTİ GELİŞTİRME VE TESTİN LGS'Yİ YORDAMA DÜZEYİ

Özge SARAÇOĞLU YILDIRIM

Danışman
Prof. Dr. Osman UYANIK

Konya 2021

ÖN SÖZ

Başta öğrenciler olmak üzere, toplumdaki tüm bireylerin hayatında, okumanın taşıdığı önem tartışmasıdır. Özellikle günümüzde internet vb. teknolojik vasıtalarla bilgi bombardımanına tutulan bireylerin, hızlı okuma ve okuduğunu hızlı biçimde anlama becerisine sahip olması oldukça önemlidir. Öğrencilerin eğitim yaşamlarının başlangıcından itibaren ciddi bir okuma pratiğine maruz bırakılması hâlinde gelecekteki başarıları çok daha fazla artacaktır. Son yıllarda PISA gibi uluslararası sınavlar ile LGS gibi ulusal sınavlara giren öğrencilerin okuduğunu anlama becerisinin oranı, öğrencilerin sınavlardaki başarısını doğrudan etkileyen bir faktör olarak belirmektedir. Bu çalışmada söz konusu varsayımın gerçekliği araştırılmış ve okuduğunu anlamaya yönelik bir başarı testi geliştirilmesi hedeflenmiştir.

Yüksek lisans eğitimimin her aşamasında beni yönlendiren değerli danışmanım Prof. Dr. Osman UYANIK'a, bu çalışmanın hayata geçmesinde oldukça yoğun bir emek ve desteği olan kıymetli hocam Doç.Dr. Derya YILDIZ'a, tez yazım aşamasında desteğini benden hiç esirgemeyen sevgili eşim Tolga YILDIRIM'a, anlayışı ve olgunluğu ile eğitim sürecimi oldukça kolaylaştıran canım oğlum Edib Berk YILDIRIM'a, tüm çalışmalarımda bana daima güç veren sevgili babam Hasan SARAÇOĞLU, canım annem Ayşe SARAÇOĞLU ve değerli ablam Özlem SARAÇOĞLU'na, teze katkıda bulunan tüm öğretmen arkadaşlarım ile sevgili öğrencilerime teşekkürü bir borç bilirim.

Özge SARAÇOĞLU YILDIRIM

KONYA-2021

İÇİNDEKİLER

ÖN SÖZ.....	II
İÇİNDEKİLER.....	III
TEZ ÇALIŞMASI ORJİNALLİK RAPORU.....	VI
BİLİMSEL ETİK BEYANNAMESİ	VII
SİMGELER VE KISALTMALAR.....	VIII
ÖZET	IX
ABSTRACT	X
1 GİRİŞ	1
1.1. Problem Durumu	1
1.2. Araştırmanın Amacı	2
1.3. Araştırmanın Önemi	2
1.4. Sayıtlar	3
1.5. Sınırlılıklar.....	4
1.6. Tanımlar	4
2 ALAN YAZIN	5
2.1. Okumaya İlişkin Teorik Çerçeve.....	5

2.1.1.	Okuma Kavramı	5
2.1.2.	Okuma ve Sınav Başarısı Arasındaki İlişki	8
2.2.	Okuma Süreci	13
2.2.1.	Okuma Esnasında Kullanılan Yöntem ve Teknikler	13
2.2.1.1.	Sesli Okuma	13
2.2.1.2.	Sessiz Okuma	14
2.2.1.3.	Eleştirel Okuma	15
2.2.1.4.	Seçmeli Okuma	16
2.2.1.5.	Okuma Stratejileri	17
2.2.2.	Okuduğunu Anlama	19
2.2.3.	Görsel Okuryazarlık ve Ekran Okuma	23
3	YÖNTEM.....	26
3.1.	Araştırmanın Modeli	26
3.2.	Araştırmanın Çalışma Grubu.....	31
3.3.	Veri Toplama Araç ve/veya Teknikleri.....	31
3.4.	Verilerin Toplanması.....	32
3.5.	Verilerin Analizi.....	33

3.5.1. Madde Güçlük Analizi	33
3.5.2. Güvenirlilik Analizi	35
3.5.3. Yordama Analizi	37
4 BULGULAR	46
4.1. Güçlük Analizine İlişkin Bulgular.....	46
4.2. Ayırt Edicilik Analizine İlişkin Bulgular	46
4.3. Yordama Analizine İlişkin Bulgular	46
5 TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER	53
5.1. Tartışma.....	53
5.2. Sonuç	53
5.3. Öneriler.....	54
KAYNAKÇA	56
EKLER:	62
EK-1 OKUMA BECERİSİ KAZANIM VE AÇIKLAMALAR TABLOSU ..	62
EK-2 GELİŞTİRİLEN BAŞARI TESTİ	70
EK-3 BELİRTKE TABLOSU.....	81

TEZ ÇALIŞMASI ORJİNALLİK RAPORU

“8. Sınıf Öğrencileri İçin Okuduğunu Anlama Becerisine İlişkin Başarı Testi Geliştirme ve Testin LGS’yi Yordama Düzeyi” başlıklı tez çalışmamın İç Kapak, Özetler, Ekler ve Ana Bölümlerden (Giriş, Alan Yazın, Yöntem, Bulgular, Tartışma, Sonuçlar ve Öneriler) oluşan toplam 83 sayfalık kısmına ilişkin, tarihinde tez danışmanım tarafından Turnitin adlı intihal tespit programından aşağıda belirtilen filtrelemeler uygulanarak alınmış olan orijinallik raporuna göre, tezimin benzerlik oranı % 23 olarak belirlenmiştir.

Uygulanan filtrelemeler:

1. Tez kabul sayfası hariç,
2. Tez çalışması orijinallik raporu sayfası hariç,
3. Bilimsel etik beyannamesi sayfası hariç,
4. Önsöz hariç,
5. İçindekiler hariç,
6. Simgeler ve kısaltmalar hariç,
7. Kaynakça hariç
8. Özgeçmiş hariç,
9. Alıntılar dâhil,
10. 7 kelimedenden daha az örtüşme içeren metin kısımları hariç

Selçuk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Tez Çalışması Orijinallik Raporu Uygulama Esaslarını inceledim ve tez çalışmamın, bu uygulama esaslarında belirtilen azami benzerlik oranlarına göre intihal içermediğini; aksinin tespit edileceği muhtemel durumda doğabilecek her türlü hukuki sorumluluğu kabul ettiğimi ve yukarıda vermiş olduğum bilgilerin doğru olduğunu beyan ederim.

24/06/2021

Özge SARAÇOĞLU YILDIRIM

Prof. Dr. Osman UYANIK

BİLİMSEL ETİK BEYANNAMESİ

Bu tezin tamamının kendi çalışmam olduğunu, planlanmasından yazımına kadar tüm aşamalarında bilimsel etiğe ve akademik kurallara özenle riayet edildiğini, tez içindeki bütün bilgilerin etik davranış ve akademik kurallar çerçevesinde elde edilerek sunulduğunu, ayrıca tez hazırlama kurallarına uygun olarak hazırlanan bu çalışmada başkalarının eserlerinden yararlanılması durumunda bilimsel kurallara uygun olarak atıf yapıldığını ve bu kaynakların kaynakça listesine eklendiğini beyan ederim.

24/06/2021
Özge SARAÇOĞLU YILDIRIM

SİMGELER VE KISALTMALAR

Kısaltmalar

C. : Cilt

Fak. : Fakültesi

KR-20 : Kuder Richardson-20

KR-21 : Kuder Richardson-21

LGS : Liselere Giriş Sınavı

MEB : Milli Eğitim Bakanlığı

PISA : Programme for International Student Assessment

T.C. : Türkiye Cumhuriyeti

TDK : Türk Dil Kurumu

TEOG : Temel Eğitimden Ortaöğretime Geçiş

Üni. : Üniversitesi

vb. : ve benzeri

vd. : ve diğerleri

Vol. : Volume

vs. : ve saire

ÖZET

Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Ana Bilim Dalı
Türkçe Eğitimi Bilim Dalı
Yüksek Lisans Tezi

8. Sınıf Öğrencileri İçin Okuduğunu Anlama Becerisine İlişkin Başarı Testi Geliştirme ve Testin LGS'yi Yordama Düzeyi

Özge SARAÇOĞLU YILDIRIM

Okuma, tarihsel süreç içinde önemi giderek artan bir kavramdır. Özellikle içine bulunduğumuz çağda okuduğunu hızlı biçimde kavramının yanında ekran okuma da hayatımıza girmiştir. Gelecekte başarılı nesiller yetiştirebilmek için bugünün öğrencilerini okuduğunu hızlı biçimde anlayan, okuduğu metindeki bilgiler ile mevcut bilgilerini birleştirerek yorumlayan ve ekran okuma hızı yüksek bireyler olarak eğitmek zorunludur.

Bu araştırmanın amacı, okuduğunu anlama konusunda “Liselere Geçiş Sınavı”nı (LGS) yordayabilecek nitelikte bir başarı testi geliştirmektir. Son yıllarda gerek ulusal gerek uluslararası sınavlarda öğrencilerin okuduğunu doğru anlama becerisinin arz ettiği önem çeşitli araştırmalarla ortaya konmuştur. Buna ilave olarak söz konusu becerinin yalnızca ana dil dersi ile sınırlanamayacağı, diğer derslere de doğrudan etkisi olduğu belirtilmektedir. Bu doğrultuda LGS’de okuduğunu anlama konusuna daha fazla önem verilmektedir. Diğer taraftan, LGS’de üst düzey okuma kazanımlarının ölçülmediği hususu çeşitli çalışmalarda ortaya konmuştur. Uluslararası sınavlarda öğrencilerin nispeten daha az başarılı olmasının altında yatan sebeplerden birisinin, ulusal sınavlarda ve ders içi etkinliklerde üst düzey okuma kazanımlarına yeterli ağırlığının verilmemesinin olabileceği düşünülmektedir.

Alanyazındaki bu çalışmaya benzer çalışmalar incelendiğinde, Türkçe dışında kalan derslerde çeşitli ünite ve konulara yönelik başarı testleri geliştirildiği görülmektedir. Buna mukabil, ana dil öğretiminde başarı testi geliştirme çalışmaları görece az sayıda bulunmaktadır. Buna ilave olarak, okuduğunu anlama konusuna ilişkin herhangi bir başarı testi geliştirme çalışmasına rastlanmadığından, bu husustaki boşluğun doldurulması maksadıyla bu çalışma gerçekleştirilmiştir.

Bu bilgiler ışığında okuduğunu anlama konusu üzerine, yeni nesil sorular ile sözel mantık sorularını da içerecek biçimde, 2019 LGS Türkçe testini yordayabilecek 50 soruluk bir başarı testi geliştirilmiştir. Anılan test 8. Sınıf öğrencilerine ön test olarak uygulanmış, ön test sonucunda zorluk ve ayırt edicilik endeksleri baz alınarak başarı testi 20 soruya düşürülmüştür. Geliştirilen başarı testinin 0,5718 ayırt edicilik indeksine sahip olduğu hesaplanmış, KR-20 değerinin 0.87117 olarak bulunması nedeniyle başarı testinin ayırt edicilik ve güvenilirliğinin yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Bu çalışmada 8.Sınıf öğrencilerine uygulanan başarı testi sonuçları ile LGS sonuçları kıyaslandığında, başarı testinin istatistiksel olarak LGS’yi yordadığı tespit edilmiştir. Öğrencilerin ulusal ve uluslararası testlerde okuma ve okuduğunu anlama yeteneklerine daha fazla odaklanacağı olgusuna bağlı olarak eğitim yaşamlarının başlangıcından itibaren okuduğunu anlama becerilerini geliştirmek için daha fazla okuma pratiklerine yönlendirilmesi gerekir. Sonuç olarak bu çalışmada, gelecekte okuduğunu anlama konusuna yönelik daha fazla başarı testi geliştirilmesi, söz konusu başarı testi geliştirme çalışmalarında yeni nesil ve sözel mantık sorularına yer verilmesi tavsiye edilmektedir.

Anahtar Kelimeler: Başarı testi, yordama, okuduğunu anlama becerisi, korelasyon.

ABSTRACT

Department of Turkish and Social Sciences Education
Turkish Education Program
Thesis of MoS

Developing Achievement Test As to Reading Comprehension Skills of 8th Graders and the Prediction Level of the Test Comparing With High School Placement Test (HSPT)

Özge SARAÇOĞLU YILDIRIM

Reading is a term which has an increasing weigh gradually in historical period. Screen reading is another term that enters into our lives besides rapid comprehension in the era we live. It is imperative to educate today's students as individuals with rapid comprehension skills, interpreting the knowledge in a text combined with the knowledge in mind while reading and screen-reading fast, to raise succesful generations in the future.

The aim of this paper is to prepare an achievement test on comprehension skills which has the qualification to predict Turkish High School Placement Test (HSPT). There has been several studies in recent years indicating the impetus of comprehension skills of students in national and international exams. Additionally, it has been professed that this skill can not merely be applied to lessons on mother tongue skills, it also has a driect effect on other lessons. In this regard, comprehension skills are highly emphasized and evaluated in HSPTs. On the other hand, it is professed that high achievement levels are not mesaured in HSPTs in several studies. It is considered that this may be one of the reasons why Turkish students are relatively unsuccesful in international exams that high reading achievements are nor concentrated so much in-lesson activities and in nation-wide exams.

It's obvious that there are studies based on developing achievement tests on various units and subjects in lessons other than Turkish when similar studies are examined in literature. However, studies on developing achievement test in mother language teaching are relatively few. Additionally because there is no study focused on developing achievement test on comprehension skills, this study is conducted in purpose of filling the gap about it.

In the consideration of this perception, an achievement test, consisted of 50 questions involving new type and verbal reasoning questions, has been designed to predict HSPT 2019 Turkish Reading Test. This test was applied to 8th grade students as a pilot test and then was decreased to 20 questions in accordance with difficulty and discrimination items analysis. It's calculated that the achievement test has a significant discrimination item index (0,5718) and its discrimination and reliability level is high due to KR-20 score estimated as 0,87117.

It has been indicated that the achievement test successfully predicted HSPT when achievement test results and HSPT results of the students compared to each other. Due to the fact that national and international tests will focus more and more on reading and comprehension skills, students should be guided for more reading practices to develop their comprehension skills from the start of education process. As a conclusion, I highly recommend for the future to develop more achievement tests on comprehension skills and these studies to concenstrate in new type and verbal reasoning questions.

Key Words: Achievement test, prediction, comprehension skill, corelation.

BÖLÜM I

1 GİRİŞ

1.1. Problem Durumu

Ülkelerin gelişmişlik seviyesini belirlemede ve geleceğe dair öngörüler oluşturmada, ülkelerin eğitim sistemleri, başka bir deyişle yeni nesillerin nasıl eğitildiği önemli bir yer tutmaktadır. Ülkemizde de son yıllarda -hangi seviyede ya da hangi yaş grubuna yönelik olursa olsun- gerçekleştirilen ulusal çaptaki sınavlara bakıldığında, okuduğunu anlayabilmenin, okunan metinden yorum çıkarabilmenin ve bunun yanında temel matematik ve işlem kabiliyetinin de giderek daha fazla önem kazandığını görmekteyiz.

İletişim teknolojilerine kolay erişilebilirlik nedeniyle bireylerin bilgi bombardımanına tutulduğu bir çağda, gelecek nesillerin daha hızlı okuma yeteneğinden mahrum olması ve okunan metni hızlıca kavrayıp yorumlama kabiliyetinden yoksun olması düşünülemez. Bu kabiliyetlerin genç nesillere kazandırılmamasının dramatik sonuçları olacağı da kesindir.

Bu bağlamda öğrencilerin okuduğunu anlama becerisinin ölçülebilmesi maksadıyla başarı testi geliştirilmesi, çalışmanın hedefi olarak ortaya konmuştur. Geliştirilecek başarı testi, 8. sınıf öğrencilerinin büyük çoğunluğunun girdiği ulusal bir sınav olan LGS'yi öngörebildiği ölçüde başarılı kabul edilecektir.

Araştırma problemi “8. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerisine ilişkin geliştirilen başarı testi LGS’yi ne düzeyde yordamaktadır?” olarak belirlenmiştir.

Buna göre sekizinci sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerisine ilişkin geliştirilen başarı testi ham puanı ile LGS ham puanları arasındaki korelasyon düzeyi belirlenecektir.

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu çalışmanın amacı okuduğunu anlama becerisine yönelik bir başarı testi geliştirme ve geliştirilen testin ulusal düzeyde yapılan LGS’yi yordama düzeyinin belirlenmesidir. Çalışma sonucunda, Türkçe derslerine yönelik, ileride geliştirilecek başarı testlerinde ne tür hususlara yer verilmesi gerektiğine yönelik sonuç ve öneriler belirlenmeye çalışılacaktır.

1.3. Araştırmanın Önemi

İlk bakışta anadil öğretiminin diğer derslerden pek bir farkı olmadığı kolaylıkla öne sürülebilir. Böyle düşünenlerin bazı noktalarda haklılık payları bulunduğu da yadsınamaz. Gerçekten de yazılım ve veri mühendislikleri gibi yeni mühendislik alanlarının ortaya çıktığı, genetik ve biyo-teknoloji konularının yaşamın içerisine bu denli nüfuz ettiği bir dönemde sayısal temelli derslerin çok fazla ön plana çıktığını reddetmek pek mümkün değildir.

Hâl böyle olsa da anadil öğretiminin dil, kültür ve toplumsal gelişim bakımından mühim bir pozisyonda olduğu açık bir gerçektir. Kaplan’a göre dil kültürün temelidir ve bir milletin dille ifade ettiği sözlü veya yazılı her şey “kültür” kavramının içine girmektedir (Kaplan, 2004: 151). Dolayısıyla teknolojik gelişmelerin egemen olduğu ve kültür kavramının küreselleştiği çağımızda bireylerin kendi anadillerindeki yetkinliği ulusal kültürün gelişmişlik durumunu etkilemektedir. Bu bakış açısı gerek anadil öğretiminin diğer derslerde öğrencilerin başarısını nasıl ve neden etkilediğini gerekse öğrencilerin genel başarısı için anadil öğretiminin bir alt basamağı olan okuduğunu anlama kabiliyetinin nasıl bir önem taşıdığını anlamamıza katkı sağlayacaktır.

Bu bağlamda yapılacak çalışma, okuduğunu anlama becerisinin öğrencilerin genel başarı düzeyindeki yerinden hareketle, okuduğunu anlama becerisine yönelik başarı testi geliştirmeye odaklanmıştır.

1.4. Sayıtlar

Bu çalışmada;

- Geliştirilen başarı testinin belirlenen kazanımları tam ve nesnel olarak yansıttığı,
- Ulaşılan sonuçların gerçeği yansıttığı,
- Her öğrencinin en iyi performansını sergilediği varsayılmıştır.

1.5. Sınırlılıklar

Bu çalışma örneklem evreninde yer alan 8. sınıf öğrencileri ve 2020 yılında yapılan LGS ile sınırlı tutulmuştur. Bu kapsamda çalışmaya Ankara'daki iki ortaokuldan ve Konya'daki iki ortaokuldan olmak üzere toplam 185 sekizinci sınıf öğrencisi katılmıştır.

1.6. Tanımlar

Okuma: Ses organları ve göz yoluyla algılanan işaret ve sembollerin beyin tarafından yorumlanarak değerlendirilmesi ve anlamlandırılması sürecidir.

Okuduğunu anlama: Düşünme, araştırma, tahmin etme, ilişkilendirme, değerlendirme gibi zihinsel beceriler kullanılarak metinleri doğru olarak algılama ve yorumlamadır.

Tutum: Davranışları güdüleyen kalıplı ve kazanılmış eğilim ya da yatkınlık.

Başarı testi: Öğrencilerin belli bir öğrenim süreci neticesinde edindiği bilgi, beceri ve bilişsel yeteneklerini ölçmeyi amaçlayan ve öğrencilerin değerlendirilmesine yarayan açık uçlu veya çoktan seçmeli sınavlardır.

BÖLÜM II

2 ALAN YAZIN

2.1. Okumaya İlişkin Teorik Çerçeve

2.1.1. Okuma Kavramı

Okuma denilen kavram, yazının icadından bu yana bilgiye erişmek için öncelikli yollardan biri olmuştur. Özellikle tarihi süreç içerisinde toplumsal eğitim seviyesinin giderek artması nedeniyle sözel bilgi aktarımı giderek azalmış; yeni nesillerin bilgiye ulaşımında okuma, temel araçlardan biri hâline gelmiştir. İnsanların ve hatta bazı hayvan türlerinin bir arada yaşayabilmelerinin ön koşulu “haberleşme” olduğuna göre (Aksan, 2007: 42), insanların yazı yoluyla haberleşebilmeleri, kaçınılmaz olarak okuma kavramından geçmektedir. Bu bağlamda özellikle okur-yazar niteliğini haiz toplumlarda okuma olmadan bir eğitim faaliyeti gerçekleştirilmesi düşünülemez (Aksoy, 2018: 7). Okuma faaliyeti, yazıya aktarılmış olan duygu ve düşüncelerin anlamlandırılması, çözümlenmesi ve değerlendirilmesi faaliyetleri olduğundan, bu faaliyetlerin içerisinde fizyolojik, ruhsal ve zihinsel yönler de bulunmaktadır (Çoban, 2020: 23).

Okuma kavramı, okumak eylemi ile ilişkilendirildiğinden, TDK sözlüğünün “okumak” eylemini ele almak gerekir. TDK’ye göre okumak; “*Bir yazıyı meydana getiren harf ve işaretlere bakıp bunları çözümlemek veya seslendirmek*” ve “*Yazılmış bir metnin iletmek istediği şeyleri öğrenmek*” olarak tanımlanmıştır (TDK Güncel Türkçe Sözlük). Söz konusu tanımdan da anlaşılacağı üzere, okuma eylemi; sesli

veya sessiz, yazıyı meydana getiren sembolleri çözümlemek şeklinde gerçekleştirilir. Dolayısıyla okuma bir algılama süreci olup okuyucu metinde gördüklerini okuyarak yorumlama sürecini yaşayacak ve bu süreçlerin sonunda öğrenme gerçekleşecektir (Aksoy, 2018: 8). Başka bir ifadeyle, okumanın bir anlama süreci olduğu söylenebilir. Anlama ise ancak bilinen bir dilde gerçekleşecek, bilinmeyen bir dilde yazılmış bir metnin ancak seslendirilmesi mümkün olacak lâkin anlamlandırma gerçekleşmeyecektir (Tosunoğlu, 2010: 681; Yılmaz, 2008: 134). Okuma sürecini sadece okulla ilişkilendiremeyiz. Aslında okuma hayatımızın her alanında ortaya çıkmaktadır. Bir gazeteyi okumak, tabelayı okumak, bir mekânda otururken size verilen menüyü okumak da buna dâhildir. Çünkü okuma öğretimi, birey ile toplum arasında bir bütünlük sağlamaktadır (Çoban, 2020: 24).

Başka bir tanıma göre okuma, gözlerle ses organlarının çeşitli hareketlerinden ve zihnin metindeki anlamı kavrama çabasından oluşan karmaşık bir etkinlik olup görerek algılama, algılanan şeyi anlama, anlaşılan şeyi seslendirme ya da yazma ve zihinde yapılandırma gibi göz, ses organları ile zihnin çeşitli hareketlerinden oluşur. Dolayısıyla göz resmeder, zihin algılayıp anlamlandırır, ses organları da canlandırır. Bu organların üçlü bir ortaklaşa hareketinin zihinsel işlemlerden geçmesiyle okuma gerçekleşmektedir (Çelik, 2006: 19). Okuma becerisine paralel olarak öğrencilere okuduğunu anlama becerisi de kazandırılması gerekmektedir (Yıldız vd., 2019: 1074).

Bu tanımlar okuma becerisinin iki yönünü ortaya çıkarmaktadır. Bunlar yazıyı oluşturan sembolleri görmek, tanımak ve bu sembollerin anlamlarını kavramaktır. Karmaşık bir süreç olarak nitelendirilen okuma, bir yönüyle fizyolojik, ancak bir

diğer yönüyle de zihinsel bir süreçtir (Özbay, 2006: 7-8). Bunun yanında okumanın sadece görme ve algılamadan ibaret olmadığı, pek çok zihinsel ve fiziksel aktivitenin gerçekleşmesiyle okumanın meydana geldiği de literatürde savunulmaktadır (Coşkun, 2002: 234).

Okumanın zihinde nasıl oluştuğuna dair üç ana yaklaşım bulunmaktadır. Bunlar; parçadan bütüne, bütünden parçaya ve etkileşimsel süreç yaklaşımlarıdır.

Parçadan bütüne yaklaşımına göre okuyucu metinde önce harfleri, sonra kelimeleri ve en son cümleleri analiz eder. Metnin zihindeki anlamı bu şekilde oluşur. Bütünden parçaya yaklaşımı ise bunun tersine bir anlayışla okuyucunun zihninde genel kültür ve dil bilgisiyle metnin önce bütün olarak sonrasında parça olarak algılandığını savunmaktadır.

Etkileşimsel süreç yaklaşımında, ilk iki teorinin ortak noktaları birleştirilmeye çalışılmış, okuyucunun hem harflerden başlayarak metni okuduğu, hem de okuma esnasında okuyucunun mevcut genel kültüründen faydalanarak metni eş zamanlı olarak yorumladığı savunulmuştur.

Bu teorilere yönelik tartışmalar bulunmakla birlikte, en çok kabul edilen görüşün etkileşimsel süreç yaklaşımı olduğu söylenebilir (Coşkun, 2002: 240-242). Gerçekten de okuma faaliyetinin hem parçaların analiz edildiği hem de okuyucunun genel kültür ve bilgi seviyesine göre kendince bir anlam oluşturduğu bir süreç olduğunu söylemek olanaklıdır.

2.1.2. Okuma ve Sınav Başarısı Arasındaki İlişki

Okuduğunu anlama yeteneği ile ulusal/uluslararası platformlarda yapılan sınavlar arasında güçlü bir bağ olduğu düşünülmektedir. Okuduğunu anlamayan bir öğrencinin ders ayırımına gitmeksizin sınav başarısının düşeceği şüphesizdir. Ayrıca işlem basamaklarını doğru yapma yeteneği olsa veya soruda sorulan bilgiyi biliyor olsa dahi öğrencinin okuduğunu anlamama ve okuma hızının düşüklüğünden dolayı soruyu yapamayacağı veya girdiği sınavlarda süre yönünden çeşitli sorunlar yaşayacağı açıktır. Bu bakımdan Türkçe dersine yönelik okuma kazanımlarının yeniden sorgulanmasının uygun olacağı değerlendirilmektedir.

Yukarıda bahsedilen hususa yönelik bazı çalışmalar da yapılmıştır. Örneğin Batur ve Ulutaş; PISA uygulamalarında Türk öğrencilerinin başarısızlığını ele almış ve PISA kazanımları ile 2009 yılı Türkçe dersi kazanımlarını karşılaştırmıştır. Yapılan inceleme neticesinde;

- PISA testinin öğrencilerin temel okuryazarlık seviyesinden çıkıp daha üst seviyeye çıkmasının beklendiği,
- Türkçe dersi kazanımlarının PISA yeterliliklerine göre çok daha genel ve göreceli olduğu,
- PISA okuma yeterliliklerinin 6 düzeyden oluştuğu, Türkçe dersi kazanımlarının PISA kazanımlarına kıyasla birinci ve ikinci düzeyde kalması sebebiyle Türkiye'nin PISA'da alt sıralarda kaldığı,

- Türkçe dersi kazanımlarının daha somut ve uygulanabilir duruma getirilmesi ve kazanımların bir üst düzeye geçişe zemin hazırlayacak şekilde oluşturulması gerektiği tespit edilmiştir (Batur ve Ulutaş, 2013: 1559-1561).

Batur ve Ulutaş'ın bu çalışmasından hareketle okuma becerileri seçmeli dersinin kazanımlarına yönelik yapılan bir çalışmada, bu dersin kazanımlarının PISA yeterliliklerini karşıladığı tespit edilmiştir. Dolayısıyla yeterli fiziksel imkânları (ders kitap, araç ve gereçleri vb., hizmet içi eğitim, sınıf kitaplıklarının geliştirilmesi vs.) arttırarak ve anılan dersi zorunlu hâle getirerek öğrencilerin okuma becerilerinin geliştirilebileceği savunulmaktadır (Batur ve Alevli, 2014: 27-28).

Ülkemizin son dönemde PISA testlerinde giderek düşen başarı grafiğinin nedenleri üzerine ders kitaplarının yeterliliğinin sorgulandığı çalışmalar da yapılmıştır.

Coşkun'un bir incelemesinde;

- PISA sonuçlarına göre Türk öğrencilerin okuma becerileri açısından düşük düzeyde olduklarının tespit edilmesinin sürpriz olmadığı, ders kitaplarının uluslararası ölçütler bakımından yetersiz olduğu, ders kitaplarında yer alan soruların ise alt okuma düzeyine yönelik ölçüm yaptığı,

- Öğrencilerin metin üzerinden eleştirel değerlendirmelerde bulunabileceği, bir hipotez oluşturarak kendine ait bilgileri kullanabileceği sorulara ders kitaplarında yer verilmesi gerektiği,

- Dolayısıyla Türkçe dersinde kullanılan materyallerin PISA sınavlarının ölçtüğü becerilere dayanarak düzenlenmesine ve değerlendirme sisteminin de gözden geçirilmesine ihtiyaç duyulduğu tespit edilmiştir (Coşkun, 2013: 37-39).

Bunun yanında, gerek uluslararası seviyedeki gerek ulusal düzeydeki araştırmalarda öğrencilerin okuduğunu anlama düzeyleri ile ders başarıları arasında olumlu ve anlamlı bir ilişki bulunduğu da tespit edilmiştir (Coşkun, 2002: 236).

Bunlara ek olarak aynı çalışmada PISA testindeki okuma becerisi kazanımları ile öğretim programındaki kazanımların çok fazla uyuşmadığı da dile getirilmektedir. Buna göre PISA'nın alt düzeydeki (1., 2. ve 3. düzey) okuma becerileriyle öğretim programındaki kazanımlar fazlaca örtüşmekte ancak üst düzeylerdeki (4., 5. ve 6. düzey) kazanımların örtüşme yüzdesi düşmektedir.

Bunun yanında, 7, 8. ve 9. sınıf öğrencileriyle yapılan yakın tarihli bir çalışmada öğrencilerin sene başındaki ve sene sonundaki PISA okuma becerileri testinin istatistiksel olarak farklılaşmakla birlikte, tatmin edici düzeyde olmadığı da tespit edilmiştir (İnce ve Gözütok, 2018: 1617-1620). Dolayısıyla bir yıllık öğrenimin PISA testi okuma becerileri bakımından öğrencilere yeterli katkı sağlamadığı düşünülebilir. Konuyla ilgili nitel bir çalışmada, PISA okuma becerileri alanındaki düşüşün sebebinin, kazanımların azaltılması veya sınıf uygulamalarında becerilere yeterince yer verilmemesi olabileceğine değinilmiştir (Kalaycı ve Yıldırım, 2020: 250). Ancak kazanımların azaltılmasından ziyade, İnce ve Gözütok'un belirttiği gibi kazanımların PISA yeterliliklerini yeterince karşılamamasının PISA testlerindeki başarısızlıkla ilişkilendirilmesi daha uygun olacaktır.

Ayrıca Aksoy'un 217 sekizinci sınıf öğrencisinin okuma alışkanlıklarının TEOG sınavına etkileri üzerinde yaptığı çalışmada;

- Türkçe, Matematik, Fen Bilimleri, T.C. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi ile yabancı dil dersleri ile okuma alışkanlığı arasında olumlu yönde anlamlı bir ilişki olduğu,

- Okuma alışkanlığının arttırılmasıyla öğrencilerin TEOG sınavı puanlarının da artacağı,

- Bu nedenle öğrenci ve velilerin okuma alışkanlığının TEOG sınavına etkisi yönünden bilinçlendirilmesi ve okuma alışkanlığının bütün derslerin ortak paydası hâline getirilmesinin uygun olacağı sonuçlarına ulaşılmıştır (Aksoy, 2017: 586).

Aslantaş, PISA uygulamalarında öğrencileri başarılı olan Güney Kore, Singapur ve Finlandiya'nın anadil programlarıyla Türk öğretim programının karşılaştırılmasını yapmıştır. Bu karşılaştırma sonucunda erişilen sonuçlar şunlardır:

- 2015 PISA'nın Türkiye'de bilgisayar tabanlı olarak gerçekleştirilmesi nedeniyle Türk öğrencilerin bilgisayar okuryazarlık becerilerinin geliştirilmesi gerekmektedir.

- Dilbilgisi yapılarının kural olarak verilmesi yerine bu yapıların öğrenciler tarafından sezilmesi, öğrenilmesi ve farklı metinlerde uygulanması gibi kazanımların öğretim programına eklenmesi gereklidir.

- Türkçe öğretim programlarına estetik hayal gücünü artırmaya yönelik edebiyat alanı eklenmeli ve farklı edebî türler üzerinde çalışmalar yapılması sağlanmalıdır.
- Öğretmenlere programların yöntem, teknik ve stratejilerin kavratılması maksadıyla tüm öğretmenler hizmet içi eğitime alınmalıdır.
- Türkçe öğretim programlarına eleştirel düşünme, yaratıcılığı geliştirme, problem çözme gibi konularda üst düzey bilişsel beceriler kazandırılmalıdır.
- Kitle iletişim araçlarının farklı metinlerinin programda daha fazla yer alması, öğrencilerin dijital ortamda metinleri okuması, anlaması, yorumlaması, eleştirmesi, bilgiyi yeniden yapılandırması ve farklı amaçlar için bilgiyi kullanabilmesi gibi uygulamalar yapılması Türkiye'nin PISA uygulamalarındaki başarısını arttıracaktır (Aslantaş, 2017: 194-196).

Bunun yanında Yıldız ve arkadaşları, Türkçe dersi öğretim programında üst düzey kazanımlar bulunduğunu belirtmektedir. Bu kapsamda okumaya ilişkin aşağıdaki kazanımlar üst düzey olarak belirlenmiştir:

- Metnin içeriğini yorumlar.
- Metinde ele alınan sorunlara farklı çözümler üretir.
- Metinler arasında karşılaştırma yapar.
- Okudukları ile ilgili çıkarımlarda bulunur.
- Medya metinlerini analiz eder.

- Grafik, tablo ve çizelgeyle sunulan bilgileri yorumlar.
- Metindeki iş ve işlem basamaklarını kavrar.

Yazarlara göre Program’da üst düzey kazanımlar olmasına rağmen öğrencilerin PISA sınavında başarısız olmaları uygulamanın problemli olduğunu ortaya koymaktadır. Dolayısıyla öğrencilerin okuma alanında üst düzey becerilerini geliştirici uygulamaların gerçekleştirilmesi fayda sağlayacaktır. (Yıldız vd., 2019: 6)

2.2. Okuma Süreci

2.2.1. Okuma Esnasında Kullanılan Yöntem ve Teknikler

2.2.1.1. Sesli Okuma

Sesli okuma, kelimelerin gözle algılandıktan sonra zihinde anlamlandırılması ve aynı anda konuşma organlarıyla seslendirilme faaliyetidir. Sesli okumada görme-algılama-seslendirme işlemleri arasında bir bağlantı mevcuttur. Bu bağlantı için geçen süreye “göz-ses genişliği” denir (Menteşe, 2013: 86).

Sesli okumanın okuyucuya pek çok katkısı bulunmaktadır. Bu faaliyet sayesinde okuyucunun dil sürçmelerinin giderilmesi, okuyucunun topluluk önünde akıcı bir okuma yeteneği kazanması ve kendine olan güveninin artırılması mümkün olabilecektir. Bunun yanında sesli okumanın okuyucunun topluluk önünde konuşma yeteneğine de dolaylı bir katkı sağlayabileceği düşünülebilir.

Sesli okuma becerisi kazanabilmek için; sözcükleri doğru ve anlaşılır şekilde okunmasına, doğru vurgulama ve doğru tonlamaya, ses ve tonlamanın yazının türü, konusu, anlatım özelliği ve okunan ortamın durumuna göre ayarlanmasına, dinleyenlerin anlamalarını sağlayacak bir hızda ve konuşur gibi okumaya dikkat edilmelidir (Menteşe, 2013: 86). Türkçe öğretmenlerinin tüm öğrencilere bu kurallar doğrultusunda sesli okuma faaliyetleri yaptırması hem öğrencilerin diksiyonunun düzelmesine katkı sağlayacak hem de öğrencilerin zevk alacağı sınıf içi bir aktivitenin gerçekleştirilmesini sağlayacaktır.

2.2.1.2. Sessiz Okuma

Sessiz okuma, bireyin yaşamında en çok yer alan, beyin ve göz organlarıyla gerçekleştirilen bir okuma çeşididir. Sessiz okuma sadece göz okumasıdır. Göz sesli okumaya kıyasla seslendirilen sözcüklerden daha fazla sözcük görür. Bu yüzden daha hızlı olduğunu söyleyebiliriz. Sessiz okuma bu özelliklerinden ötürü anlamayı amaçlar (Çelik, 2006: 24).

Sessiz okumanın akıcı okuma becerisini desteklemesi, anlama oranını arttırması ve okuyucuların çevreyi rahatsız etmeden okumayı gerçekleştirmesi gibi faydaları bulunmaktadır (Şahin, 2019: 24). Bu bakımdan öğrencilerin sadece göz organını kullanarak sessiz okuma yapmasının sağlanması gerek sınav başarılarının gerekse okuma hızının arttırılmasına katkı sağlayacaktır.

Sessiz okuma becerisi, okuma – yazma düzeneği tam olarak kavratıldıktan sonra öncelikle sesli okuma kurallarına göre kavratılmalı, sonra birinci sınıfın son

ayından itibaren sessiz okuma bilinci kazandırılmaya çalışılmalıdır. İkinci sınıfta eğitim ve öğretim yılının başından itibaren sessiz okuma çalışmalarına başlanmalı, ikinci ve üçüncü sınıf öğrencilerini sıkmayacak biçimde dikkat ve dinleme sürelerini göz önünde bulundurarak sessiz okumaya sınırlı bir zaman ayrılmalıdır. Bu sınıflarda daha çok sesli okumaya ağırlık verilmelidir. Özellikle dördüncü sınıfta sesli ve sessiz okumaya eşit zaman ayrılmalı, ortaöğretim aşamasında öğretmenler sessiz okumaya daha çok zaman ayırmalıdır (Çelik, 2006: 25).

2.2.1.3. Eleştirel Okuma

Eleştirel okuma; okunan bir metin üzerinde muhakeme yapmayı, çıkarımlarda bulunmayı, gerçek olaylar ve fikirler arasındaki farkı belirlemeyi, yazarın olaylara bakış açısını ve niyetini anlamayı kapsayan üst düzey bir beceridir. Türkiye’de eleştirel okuma, 2005 – 2006 öğretim yılında uygulamaya konulan ilköğretim programları aracılığıyla önem kazanmıştır. Özellikle bu tarihten itibaren eleştirel okuma ile ilgili çalışmaların yapılmaya başladığı görülmektedir (Çam Aktaş, 2015: 218-220). Bu bağlamda eleştirel okumanın öğretim programlarına oldukça geç bir tarihte dâhil edildiğini söyleyebiliriz.

Okuma ile eleştirel okuma arasında bazı farklılıklar bulunmaktadır. Okumada almaya/anlamaya yönelik etkinlikler söz konusuysen eleştirel okumada analiz etme, yorumlama ve değerlendirmeye yönelik etkinlikler söz konusudur. “*Metin ne söylemektedir?, Yazar ne anlatmaktadır?, Bu metinden ne öğreneceğim?*” gibi sorular okumayla; “*Bu metnin iddiası nedir?, Sonuç nedir? Ne tür bir akıl yürütmeye*

başvurulmuş ve fikirler nasıl desteklenmiş, hangi kanıtlara başvurulmuştur?, Varsayımların, bakış açılarının altında yatan nedir?, Bu metnin söylediği ne anlama gelmektedir?, Metin etkili midir? İkna edici midir?, Kendi tezimi geliştirmek için onu nasıl kullanabilirim?” gibi sorular eleştirel okumayla ilgili sorulardır. Okumanın yönü açısından değerlendirildiğinde okumada metin ile (yazılanın doğru olduğu varsayılarak) hareket söz konusuysen eleştirel okumada metne karşı (onun varsayımlarını, iddialarını, anlamını, değerini vb.) sorgulayarak hareket etme söz konusudur (Ateş, 2013: 43).

Eleştirel okuma yapan okur, yazarın metin konusuna ilişkin belgelerini ortaya koyarken konuyla alakalı olan ve alakalı olmayan bilgileri ayırt etmeye çalışır ve yazarın konu dışındaki belgelerini göz ardı etmeye çaba gösterir. Böylece okur, yazarın konuya ilişkin belgelerinin yeterliliğini değerlendirebilir. Bu bağlamda eleştirel okur, metinde yazılanların ne kadarının doğru olduğunu, ne kadarının kendi tespit ve çıkarımlarıyla uyup uyup olmadığını zihninde ölçüp biçer ve sorgular. Metinde var olan bilgilerle kendi zihninde bulunan bilgiler arasında yeni bağlar oluşturan öğrenciler eleştirel okumayı gerçekleştirirler (Karabay, 2012: 76). Dolayısıyla eleştirel okuma, öğrencinin önceki bilgilerini de kullanmasını sağlayarak bilişsel yeteneklerini en üst düzeyde kullanmasını gerektiren bir okuma türüdür.

2.2.1.4. Seçmeli Okuma

Bu yöntemde, okuma esnasında metnin önemli bölümlerini tarama, bulma, seçme, bulunan bölümleri hızlıca okuma ve anlama amacı güdülmektedir. Bu yöntem

uygulanırken hedef metindeki detaylara girilmeden metindeki anlamsal bütünlük kavranmaya, ana fikir bulunmaya çalışılır. Metne ilişkin tamamlayıcı bilgilere ulaşılması ise ikincil bir hedef olmaktadır (Güneş, 2012: 6).

Seçmeli okumanın tam okumaya göre bazı farkları bulunmaktadır. Mesela tam okumada tüm satırlar okunurken seçmeli okumada konunun yazar tarafından sunuluşuna bağımlı kalmaksızın, metnin bazı yerleri atlanarak okuma yapılmaktadır (Güneş, 2012: 7). Göz gezdirerek yapılan bu tür okumalarda zaman kaybının da önüne geçilmektedir (Acıyan, 2008: 27). Böylece okuyucunun dikkatini yüksek seviyede tutması, metni okuma amaçlarından uzaklaşmaması ve istenilen bilgiye çok hızlı biçimde erişim sağlanması mümkün olabilmektedir.

2.2.1.5. Okuma Stratejileri

Yukarıda sözü edilen araştırmalar, okuduğunu anlamanın sınavlardaki önemini apaçık ortaya koymaktadır. Dolayısıyla okuduğunu anlama becerisini geliştirme bakımından bazı stratejilerin öğrencilere benimsetilmesi faydalı olacaktır. Bu türden stratejilerin bilinçli okumaya katkı sağlayan ve öğrenilebilen yöntemler olduğu savunulmaktadır (Epçaçan, 2009: 213). Söz konusu stratejiler; okuma öncesinde, okuma sırasında ve okuma sonrasında olacak biçimde üç gruba ayrılabilir (Bu bölüm ve devamındaki bilgilere erişim için bkz. Yılmaz, 2008: 136 ve devamı).

Okuma öncesindeki stratejiler, beklenti oluşturma ve şema oluşturma stratejileridir. Okuyucu metni okumaya başlamadan önce okuma amacı belirleyebilir ya da metinle ilgili resimleri yorumlayarak varsa grafik ve şemaları inceleyerek

okuma öncesi hazırlık yapabilir. Okuma öncesinde, kendine güven duyma ve başkasına öğretiyormuş gibi okuma stratejileri de uygulanabilir. Anılan stratejilerin ilköğretim birinci kademedan itibaren öğretilip uygulatılabileceği düşünülmektedir.

Okuma sırasında; altını çizme, not alma ve düşünce takibi stratejileri kullanılabilir. Bu stratejilere göre okuyucu önemli yerlerin altını çizebilir, metnin kenarına not alabilir ve metindeki detaylara takılmadan ana düşüncelerin takibini yapabilir. Bu stratejilerin ilköğretim ikinci kademedan itibaren öğretilip uygulatılabileceği düşünülmektedir.

Okuma sonrasında; tekrar ve anlamlandırma stratejileri kullanılabilecektir. Bu stratejilere göre okunan metinlerden edinilen bilgiler tekrar edilebilir ve metnin ana fikri önceki bilgilerle birleştirilerek anlamlandırılmaya çalışılabilir. Bu tür stratejilerin de ikinci kademe ve sonrasında kullanılabileceği değerlendirilebilir.

Yukarıda bahsedilen stratejilere ek olarak Epçaçan, okuma sürecinin tümünde kullanılabilecek stratejiler bulunduğunu dile getirmektedir. Bu stratejiler; stratejik not alma, gözleme-sorma-okuma yansıtm-bakmadan cevaplama-yeniden gözden geçirme stratejisi, çoklu geçiş stratejisi, karşılıklı öğretim, K-W-L stratejisi, işbirlikli stratejik okuma, kavram haritası oluşturma, işbirlikli tartışma sorgulama ve tahmin-inceleme-özetleme-örgütleme-değerlendirme stratejisi olarak sayılabilir (Epçaçan, 2009: 215 ve devamı). Söz konusu stratejilerin geneline bakıldığında, okuma öncesi, okuma sırası, okuma sonrasında kullanılan stratejilerle yukarıda sayılan teknik ve yöntemlerin ortak noktaları bulunduğu (not almak, okuma öncesi metni, grafikleri, resimleri, tabloları inceleme vb.) görülebilir.

Stratejilerin okuduğunu anlama becerisini olumlu yönde arttırdığı noktasında pek çok nicel çalışma bulunmaktadır. Bu çalışmalar da anlama stratejilerini kullanan öğrencilerin anlama kabiliyetinin arttığı ortaya konmaktadır. Ancak az sayıda olmakla birlikte stratejilerin anlamlı fark oluşturmadığına yönelik çalışmalar da göz ardı edilmemelidir (Anılan çalışmalara ilişkin olarak bkz. Kaplan ve Maltepe, 2016: 1452).

Yukarıda pek çok stratejiden bahsedilmiş olmakla birlikte, yapılan bir meta-analiz sonucunda; *hikâyeler yoluyla düşünme yöntemi ve okumadan önce, okuma esnasında, okumadan sonra düşün* stratejilerinin okuduğunu anlama yeteneğinde önemli ölçüde etki oluşturmadığı da ortaya konmaktadır (Yıldız vd., 2019: 1076). Bu hususun da not edilmek suretiyle gelecekte konuya ilişkin daha fazla çalışmaya ihtiyaç duyulduğu söylenebilir.

2.2.2. Okuduğunu Anlama

Okuduğunu anlama kavramı, okuma sürecinden bağımsız değildir. Başka bir deyişle, yukarıda okumaya ilişkin bahsedilen fonetik algılama, harf ve kelimelerin tanımlanması ve kavranması gibi bilişsel bir sürecin en son parçası okuduğunu anlamadır. Ancak bu sürecin çok hızlı bir şekilde ve döngüsel olarak tekrarlandığını söylemek olanaklıdır.

Bunun yanında okuduğunu anlama işlemi, sadece metinde mevcut bir bilginin kavranması değildir. Bunun da ötesinde okunan metnin anlaşılması; öncelikle metinde verilen bilginin kavranması, bu bilginin önceki bilgilerle birlikte

değerlendirilmesi ve kıyaslanması ile oluşturulan bu bilgi harmanının yorumlanmasını da içeren bir tür bilişsel işlemler dizisidir. Yılmaz'a göre okuduğunu anlama, okurun önceden getirdiği bilgilerle okunan metinden öğrendiklerini karşılaştırması ve sentezleyerek yeni bir fikre erişebilmesidir. Bu ön bilgilerin artırılması amacıyla çocuğun uyarıcı yönünden zengin bir ortamda büyümesi gerekmektedir. Böyle ortamlarda büyüyen çocuklar, yaşlarına göre daha çok ön bilgiye sahip olmaktadır. (Yılmaz, 2008: 133) Dolayısıyla çocukların zengin uyarıcıların bulunduğu, okuma eylemi ve kitapların yoğun olarak yer aldığı bir ortamda büyümesi gelecekte okuduğunu anlama kabiliyetini geliştirecektir.

Okuduğunu anlama kabiliyeti öğrencilerin anadil öğretimi dışındaki derslerindeki başarısını da etkilemektedir. Buna göre öğrenci, soruda verilen bilgilerin bilişsel kavramasını ne kadar hızlı ve kesin biçimde gerçekleştirebilirse, o dersteki başarısı o kadar yükselecektir. Örneğin, “*yeni nesil soru*” olarak da adlandırılan soru tipleri, ders ayırt etmeksizin, öğrenciyi soru içinde bolca bilgi yağmuruna tutmakta, öğrencinin verilen bilgileri hızlıca algılamasını ve kendine soru çözümünde faydalı bilgileri seçmesini beklemektedir. İçinde bulunduğumuz çağda kişilerin kitle iletişim araçlarıyla bir tür bilgi yağmuruna maruz kaldığını da göz önüne aldığımızda, yeni nesil soruların öğrencilere değerli ve değerli olmayan bilgi ayrımını kavratma amacının da olduğunu düşünebiliriz. Örneğin; matematik dersinde öğrencilerin problem çözme yeteneğine yönelik yapılan bir çalışmada, öğrencilerin problem çözmeye problemi anlayarak başladıkları, kimi problemlerin sözel, kimilerinin de grafik, tablo ve şekillerle ifade edildiği, dolayısıyla öğrencinin problemi çözebilmesinin ilk adımının problemin doğru biçimde anlaşılması olduğu

belirtilmiştir (Yılmaz, 2020: 52 ve devamı). Dolayısıyla okuduğunu anlama kabiliyetinin geliştirilmesinin, başta öğrencinin okul başarısı olmak üzere, öğrencinin genel hayatına etki eden bir husus olduğunu belirtmek gerekir.

Okuma ve okuduğunu anlama; okuyucu, ortam ve metin olmak üzere üç temel faktörden etkilenmektedir. Okuyucu ve ortam haricinde, metnin yazı puntosu, satır uzunluğu, paragrafı oluşturan cümle sayısı, kelime araları, yazı alanının etrafındaki boşluklar, satırlar arasındaki mesafe ve yazı stili gibi fiziksel özelliklerinin anlama üzerinde doğrudan bir etkisi olduğu ortaya konmuştur. Tosunoğlu'nun deneysel yöntemle gerçekleştirdiği bir araştırmada;

- Öğrencilerin yazarken kullandıkları yazı stilinden farklı bir yazıyla basılmış bir metni okuması esnasında anlama düzeyinin azaldığı,
- Öğrencilerin bildiği ve kolayca tanıdığı yazı stilinde akıcı okuma gerçekleştirilebildiği ve anlamının hızlıca gerçekleştiği,
- Buna karşılık, öğrencilerin yeni gördüğü yazı stilinde öncelikli olarak sembollerin çözülmesine odaklanıldığı, anlama faaliyetinin farkında olmadan geri plana atıldığı ve sonuçta anlamının tam olarak gerçekleşmediği/anlama kabiliyetinin dramatik biçimde azaldığı tespit edilmiştir (Tosunoğlu, 2010: 682-688).

Okuduğunu anlama ile akıcı okuma arasında anlamlı bir ilişki olduğu söylenebilir. Ancak literatürde aksini ifade eden çalışmalar da bulunmaktadır. (Baştuğ ve Akyol, 2012: 400) Öğrencilerin akıcı okuma yeteneği geliştirildiğinde, okuduğunu anlama yeteneği de gelişeceği kabul edilmektedir. Genel olarak akıcı okuma; noktalama işaretleri, vurgu ve tonlamaya özen gösterilen, sözcük yineleme

ile geriye dönüşlere yer verilmeyen, heceleme ve gereği olmayan duruşların yapılmadığı, konuşurmuş gibi yapılan okuma olarak tanımlanmaktadır. Akıcı okumanın sağlıklı biçimde yapılabilmesi için okumanın ilk safhalarından olan fonetik farkındalık, fonetik çözümleme ve kelime tanıma gibi becerilerin okur tarafından yeterince edinilmiş olması gerekmektedir. (Akyol ve Kodan, 2016: 7-21)

Akıcı okumanın temeli olarak kelime tanıma becerisi görülmektedir. Akıcı okumanın gerçekleştirilebilmesi için 100 kelimenin 98'inin doğru okunması gereklidir. Kelimenin tanınmasının yanında kelimenin ayırt edilebilmesi de önem arz etmektedir. Kelimenin tanınması; kelimeyi meydana getiren harf, ses ve hecelerin bilinmesi ve seslendirilmesiyken kelimenin ayırt edilmesi, okuyucunun kelimeye yönelik ön bilgisinin olmasını ve kelimenin anlamının diğer kelimelerden farklı olduğunun bilinmesini gerektirmektedir. (Baştuğ ve Akyol, 2012: 397, 398)

Baştuğ ve Akyol, akıcı okuma becerisinin unsurları olan prozodi, okuma hızı ve doğru okuma ile okuduğunu anlama arasındaki korelasyonu incelemişlerdir. Çalışmada ulaşılan neticeye göre akıcı okuma becerilerinden okuduğunu anlama ile en yüksek ilişkiyi gösteren becerinin prozodi becerisi olduğu belirlenmiştir. Öte yandan, prozodi becerisi ile en yüksek ilişki gösteren akıcı okuma becerisinin okuma hızı olduğu ortaya çıkmıştır. Bu sonuçlara göre akıcı okuma becerileri birbirleriyle ilişkili olduğu öne sürülmüştür. Diğer taraftan, bu beceriler okuduğunu anlama ile de ilişkilidir. (Baştuğ ve Akyol, 2012: 406) Bu bağlamda akıcı okuma becerilerinin geliştirilmesine yönelik öncelikle Türkçe derslerinde olmak üzere eğitim kurumlarında çeşitli çalışma ve etkinlikler yapılmasının okuduğunu anlama becerilerine katkı sağlayacağı değerlendirilmektedir.

Bunlara ilave olarak okuduğunu anlamayı engelleyen çeşitli faktörler olduğu da ileri sürülmektedir. Bunlardan çözülmesi en zor olanları fiziksel ve zihinsel problemlerdir. Okuyucunun göz açısının genişliği veya ses organlarının işlevlerindeki eksiklikler anlamayı zorlaştıracaktır. Bununla birlikte, psikolojik faktörlerin de okuma ve okuduğunu anlama eylemine olumsuz etkisi olduğu savunulmaktadır. Buna göre özgüven eksikliği, okumaya yönelik önyargılar, dikkat dağınıklığı ve daha başka psikolojik faktörler buraya dâhil edilebilecektir. Ayrıca çeşitli sosyo-ekonomik faktörler de okuma ve okuduğunu anlamaya olumsuz etkide bulunabilmektedir. (Yantır, 2011: 23) Söz konusu faktörlerin elden geldiği ölçüde azaltılması ve iyileştirilmesi öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerinin artırılmasını sağlayacaktır.

2.2.3. Görsel Okuryazarlık ve Ekran Okuma

Günümüzde teknolojinin artan bir hızla gelişmesiyle görsel okuryazarlık kavramı da öne çıkmıştır. Görsel okuma ve görsel anlatma kavramlarını içinde barındıran görsel okuryazarlık, *“iletişim sürecinde, görsel mesajlardan anlam üretebilme ve bilinçli görsel mesajlar oluşturabilme becerisi”* olarak tanımlanabilir (Tüzel, 2010: 693). Bununla birlikte belirtmek gerekir ki görsel okuma, bir beceri olarak 25 asır geriye gitmekte ancak bir kavram olarak 40 yıldır var olmaktadır. Aslında çağımızın çocukları da hayatlarının büyük bir bölümünü görsel okuyucu olarak devam ettirmektedirler (Tüzel, 2010: 697, 698). Özellikle 2020 yılı içinde yaşadığımız ve dünyanın neredeyse her ülkesinin etkilendiği salgın hastalık sürecinde tüm öğretim yöntemlerinin uzaktan eğitime kayması, görsel okuyuculuğun

önemini arttırmış; görsel okuyuculuk kavramı öğrencilerin öğrenim hayatlarının merkezine oturmuştur. Gelecekte görsel okuyuculuğun daha da ivmelenerek artış göstereceği söylenebilir.

Hâl böyle olmakla beraber, EK-1’de sunulan 2019 yılı MEB Türkçe Öğretim Programının okumaya ilişkin kazanım tablosu incelendiğinde, görsel okuryazarlığa yer verildiği ancak yeterince önem verilmediği görülmektedir. Nitekim Tüzel de bu durumu tespit etmiş, Türkçe derslerinin halen klasik metin anlayışıyla okullarda sürdürüldüğünü hatta Türkçe Öğretmenliği ve Sınıf Öğretmenliği bölümlerindeki üniversite öğrencilerinin öğretim programlarına görsel okuryazarlığa yönelik ders konulmadığını belirtmiştir (Tüzel, 2010: 702, 703).

Görsel okuryazarlık ile ilintili bir başka kavram ise ekran okumadır. Ekran okuma; okuyucu, metin ve ortam olmak üzere üç bileşenin sürekli etkileşimine dayalı gerçekleşmektedir. Okuyucu bu süreçte; ekranda bulunan yazıları görme, algılama, anlama, ilişkilendirme, sorgulama, zihinde yapılandırma gibi çeşitli işlemleri gerçekleştirmektedir. Ancak bunun yanında ekran okumanın okuyucuya yarattığı bazı zorluklar bulunmaktadır. Örneğin ekran okumanın;

- Gözün doğal hareketlerini, soldan sağa sıçramalarını zorlaştırma,
- Yazılarda kullanılan farklı karakterler kelime tanıma işlemini yavaşlatma,
- Çeşitli okuma tekniklerini uygulama ve tam okuma yapmayı güçleştirme,

- Sayfaların hareketli olması metnin yapısını keşfetmeyi ve gözün geri dönüş hareketlerini zorlaştırma,
- Ekrandan görülen bölümlerle görünmeyen bölümlerdeki bilgileri zihinde birleştirme,
- Okuma süreci, bilgisayar tuşları, fare, okunan metnin yapısı gibi metin dışı öğeler nedeniyle bozulma gibi çeşitli zorlukları bulunmaktadır (Güneş, 2010: 1-6).

Tüm zorluklarına rağmen içinde bulunduğumuz çağın gereklilikleri göz önüne alındığında, ekran okumanın öğrencilere benimsetilmesi ne kadar zorunlu olduğu ortadadır. Öğretim programlarında ve başta Türkçe olmak üzere tüm derslerde ekran okumaya daha fazla yer verilmesi, giderek daha önemli olmaktadır. Zira geleceğin çocukları şimdiye kadar olduğundan çok daha fazla biçimde ekran üzerinden okuma yapmak zorunda kalacaktır.

BÖLÜM 3

3 YÖNTEM

3.1. Araştırmanın Modeli

Türkçe dersine yönelik öğrencilerin okuduğunu anlama yeteneğinin ve bu yeteneğin geliştirilmesinin okul ve ulusal/uluslararası sınav başarısına etkileri önceki bölümde incelenmişti. Bu bağlamda Türkçe öğretiminde belirli kazanımların hedef kitleye kazandırılma derecesini ölçmek ve öğrencilerin başarılarını ortaya koymak maksadıyla güvenilir ölçme ve değerlendirme araçlarına ihtiyaç duyulduğunun sarıh olduğu söylenebilir.

Ölçme ve değerlendirme birbirinden farklı kavramlardır. Ölçme, herhangi bir özelliğin gözlenmesi ve gözlem sonucunun sayısal ifadelere dönüştürülmesi veya çeşitli sıfatlarla ifade edilmesi olarak tanımlanabilir. Değerlendirme ise ölçme işleminden doğan çıktıların birbiriyle karşılaştırılması, mukayese edilmesi ve bir sonuca varılması faaliyetidir. (Saraç, 2018: 417) Dolayısıyla ölçme ve değerlendirme kavramları arasında birbiriyle ilintili ve nedensel açıdan bağlantılı olma durumlarının olduğu söylenebilir.

Bu çalışma okuduğunu anlamaya yönelik bir başarı testi geliştirmeyi amaçlamaktadır. Başarı testinin geliştirilme aşamaları; testin hazırlanması, uygulama ve raporlaşma olarak safhalandırılabilir. (Yıldız vd., 2019: 6)

Başarı testi geliştirilirken çeşitli yöntemler kullanılabilir. Örneğin; geliştirilecek başarı testinin konusuna yönelik kazanımların belirlenmesi, kazanımlara yönelik soru geliştirilmesi, sorulara yönelik uzman görüşlerine başvurulması, madde analizlerinin yapılarak teste son hâlinin verilmesi bu bağlamda bir yöntem olarak sayılabilir. Öte yandan mevcut ders kitapları ve çeşitli sınavlarda çıkmış sorular da incelenerek benzer soruların hazırlanması da başka bir yöntemdir. (Akbulut ve Çepni, 2013: 21, 22) Kimi zaman da her iki yöntemden de faydalanılabilmektedir. Bu çalışma kapsamında başarı testi geliştirilirken okuduğunu anlamaya yönelik kazanımlar belirlenmiş, konuya yönelik oluşturulan sorular 3 uzmanın görüşüne sunulmuş ve madde analizleri neticesinde teste son hâli verilmiştir. Başarı testindeki bazı sorular hazırlanırken kaynaklardaki soruların revize edilmesi yoluna başvurulmuştur. Uzman incelemeleri doğruluk, hedef kazanımlara uygunluk, öğrenci düzeyi ve benzeri ölçütlere göre gerçekleştirilmiştir.

Başarı testinin geliştirilmesinden önce 2019 MEB Türkçe Öğretim Programı kazanımları (EK-1) tamamen gözden geçirilmiş ve okumaya yönelik kazanımlar belirlenmiştir. Mevcut programda okuma başlığı altında 35 kazanım bulunmaktadır. Bu kazanımlardan 20 adedinin okuduğunu anlama yeteneğine ilişkin olabileceği düşünülmektedir. Söz konusu kazanımların yetersiz olduğuna dair literatürde çeşitli eleştiriler mevcuttur. Bu nedenle sorular hazırlanırken tarafımdan eklenen ilave kazanımlardan da faydalanılmaya çalışılmış, toplam kazanım adedi 51'e çıkarılmıştır. Başarı testi geliştirilirken faydalanılan kazanımlar aşağıda sunulmuştur:

- Metinde verilen bilgileri yorumlar.

- Okuduklarıyla ilgili çıkarımlarda bulunur.
- Verilen metni analiz eder.
- Metinde verilen örtük anlamı belirler.
- Verilen bilgiler doğrultusunda konuyu mantık sırasına göre devam ettirilebilir.

- Metindeki iş ve işlem basamaklarını kavrar.
- Cümlelerin ifade ettiği anlam ilişkilerini kavrar.
- Cümleleri anlam yönünden inceler.
- Atasözlerinin cümleye kattığı anlamı kavrar.
- Karşılaştıkları bir probleme çözüm önerisinde bulunur.
- Verilen bilgilere eleştirel bir bakış açısıyla yaklaşır.
- Kelimelerin farklı anlam kazanmalarında nelerin etkili olduğunu belirler.
- Kelimelerdeki anlam değişmelerini açıklar.
- Deyimlerin cümlelere olan katkısını belirler, kavrar.
- Deyimlerin kalıplaşmış söz grupları olduğunu fark eder.
- Deyimlerin anlam özelliklerini kavrar.
- Aynı anlam alanına giren söz öbeklerini ayırt eder.

- Verilen metnin hangi edebî türle yazıldığını fark eder.
- Verilen edebî türün özelliklerini kavrar.
- Bir sözcüğün farklı anlamlarda kullanılabileceğini kavrar.
- İki kelimelerin cümledeki anlamına olan katkısını kavrar.
- İki kelimelerin kuruluş özelliklerini belirler.
- Söz sanatlarının anlama olan katkısını belirler.
- Okuduklarında bulunan söz sanatlarını belirler.
- Okuduğu metinle ilgili çıkarımlarda bulunur.
- Okuduğu metni çözümleyebilir.
- Metni mantık sırasına göre devam ettirebilir.
- Okuduklarını çözümleyebilir.
- Metnin içeriğini yorumlar.
- Metnin ana düşüncesini belirler.
- Ana düşünceden hareketle çıkarımlarda bulunur.
- Geçiş ve bağlantı ifadelerinin metnin anlamına olan katkısını değerlendirir.
- Metinde koyu renkle belirtilen yerlerin önemli olduğunu kavrar.

- Okuduklarında yer alan düşünceyi geliştirme yollarını belirler.
- Görselle ilgili soruları cevaplar.
- Görselden hareketle ana düşünceyi belirler.
- Görselden hareketle metnin konusunu belirler.
- Görselde verilen bilgileri çözümler.
- Görselde verilen bilgileri yorumlar.
- Okuduğu parçada verilen soruna çözüm önerisinde bulunur.
- Grafik, tablo ve çizelgeyle sunulan bilgileri yorumlar.
- Sembollerle ilgili bilgileri yorumlar.
- Sembollerle ilgili sorularda analitik düşünme yetisini kullanır.
- Metindeki bilgilere göre tablo oluşturabilir.
- Soruda verilen bilgilere göre farklı olasılıkları belirler.
- Verilen bilgilerden yola çıkarak alternatif sonuçlar ortaya çıkarır.
- Görsel ile metin arasında karşılaştırma yapar.
- İki metin arasında karşılaştırma yapar.
- İki metin arasındaki ortak görüşü belirler.
- Verilen bilgilerden yola çıkarak tahminde bulunur.

- Bir cümleden çıkarılabilecek en kesin sonucu belirler.

3.2 Araştırmanın Çalışma Grubu

2019-2020 eğitim-öğretim yılında Ankara ve Konya il merkezlerinde amaçlı örnekleme yöntemiyle seçilmiş 8. sınıf öğrencisi olan toplam 185 öğrenciden çalışma grubu oluşturulmuştur. Bu kapsamda 65 öğrenciye ön uygulama yapıldıktan sonra başarı testinin geçerlik ve güvenirlik analizleri gerçekleştirilmiş ve sorular yine aynı düzeydeki 120 öğrenciye uygulanmıştır. Uygulamaya katılan öğrencilerin % 53.33'ü kız, % 46.66'sı erkektir.

3.3 Veri Toplama Araç ve/veya Teknikleri

Başarı testi geliştirilmesi çalışmalarına belirtke tablosu hazırlamak suretiyle başlanmıştır. Belirtke tablosu, bilindiği üzere bir dersin tablo üzerinde nicel ve nitel olarak şemalandırılmasıdır. Bu bakımdan başarı testi geliştirmede yol haritasının belirlenmesi bakımından belirtke tablosunun önemli bir yeri olduğunu söyleyebiliriz.

Belirtke tablosu hazırlanırken okuduğunu anlama ve sözel yorum yeteneğine yönelik konular önceliklendirilmiştir. (EK-3) Bu bağlamda sözcükte anlam (*gerçek/yan/mecaz//terim anlam, sözcükler arası anlam ilişkileri, eş/zıt anlam, deyim/atasözleri/özdeyişler, yansıma/ikilemeler*), cümlede anlam (*cümle yorumlama, cümlede anlam ilişkileri*), paragrafta anlam (*paragrafın ana/yardımcı düşüncesi, paragrafın yapısı, cümleler arası ilişki kurma, paragrafın yorumu*) konu başlıkları ile

öğrencilere kazandırılması gereken nitelikler (kazanımlar) belirlenmiştir. Kazanımlar doğrultusunda belirtilen konularla örnek sorular hazırlanmıştır. Görsele dayalı sorular ile sözel mantık soruları son yıllarda sınavlarda artan düzeyde yer verilmesi nedeniyle başarı testi kapsamına alınmıştır.

Başarı testinin ilk hâli, kazanımlar ve belirtke tablosuyla beraber uzman görüşüne sunulmuştur. Üç uzmanın görüşlerinin alınmasını müteakip test geliştirilmiş ve okuduğunu anlama ile doğrudan bağlantılı olmadığı değerlendirilen ve ölçümde yetersiz kalabilecek bazı sorular kapsam dışı bırakılarak yenileri teste eklenmiştir.

3.4. Verilerin Toplanması

Başarı testi, 2020 LGS öncesinde örneklem gruplarına uygulanmıştır. Ön test neticesinde gerçekleştirilen analizler neticesinde soru sayısı LGS'ye paralel biçimde 20 soruya düşürülmüş ve diğer gruba tekrar uygulanmıştır.

Başarı testi, tüm öğrencilere COVID-19 pandemisinin yaşandığı dönemde uygulanmıştır. Bu nedenle testin dijital hâli, öğrencilere elektronik ortamda gönderilmiş ve sonuçlar da elektronik ortamda toplanmıştır. Verilerin toplanması aşamasında en sağlıklı yöntemin veriyi birebir ve yüz yüze toplamak olduğu düşünülmekle beraber devam eden pandemi süreci nedeniyle bu yöntemin uygulanması mümkün olmamıştır.

3.5 Verilerin Analizi

3.5.1. Madde Güçlük Analizi

Madde analizinin gerçekleştirilmesindeki amaçlardan en önde geleni, maddelerin güvenilirliğini ve geçerliliğini araştırmaktır. Bu şekilde ölçümü gerçekleştirilmek istenen hususlar için geçerlilik ve güvenilirliği yüksek bir ölçüm vasıtası tespit edilebilecektir. Madde analizi esnasında istatistikleri hesaplayabilmek için muhtelif metotlar bulunmaktadır. Bunlardan en yaygın olanları ise, “Henryson yöntemi” ve “basit yöntem”dir. İki yöntem arasındaki temel fark; Henryson yönteminde tüm katılımcıların hesaplamaya dâhil edilmesi, basit yöntemdeyse en başarılı ve en başarısız %27’lik grupların hesaplamaya dâhil edilerek örneklem grubunun %54’ünün alınmasıdır. Bu kapsamda örneklem grubunda en yüksek ve en düşük puan alan 18 öğrenci belirlenmiştir.

Bu çalışmada basit yöntem tercih edilmiştir. Bu yöntemde madde güçlük analiz değeri (P_j);

$$\frac{\text{Maddeyi Üst Grupta Doğru Cevaplayanların Sayısı} + \text{Maddeyi Alt Grupta Doğru Cevaplayanların Sayısı}}{\text{Üst Gruptaki Öğrenci Sayısı} + \text{Alt Gruptaki Öğrenci Sayısı}}$$

olarak hesaplanabilecektir. Hesaplamalar sonucunda tüm değerler 0 ilâ 1 arasında çıkacaktır. Değerlerden 0-0,29 arası zor, 0,3-0,49 arası orta, 0,5-0,69 arası kolay, 0,7-1 arası çok kolay olarak tasnif edilmektedir (Hasançebi vd., 2020: 225 ve devamı). Bu çalışmada söz konusu değerlere “çok zor” sınıfı da eklenmiş; 0-0,199 arası çok zor, 0,2-0,399 arası zor, 0,4-0,599 arası orta, 0,6-0,799 arası kolay, 0,8-1 arası çok kolay olarak tasnif edilmiştir.

Çalışmanın ön grubunda test yapılan 65 kişilik test grubunun sonuçlarına göre % 27'lik en başarılı ve en başarısız grup tespit edilerek güçlük analizi gerçekleştirilmiştir. Yapılan analiz sonucunda çıkan tablo şu şekildedir:

Soru Nu.	Güçlük İndeksi (P)	Güçlük Değerlendirmesi
1	0,722	Kolay
2	0,527	Orta
3	0,388	Zor
4	0,5	Orta
5	0,694	Kolay
6	0,722	Kolay
7	0,888	Çok Kolay
8	0,833	Çok Kolay
9	0,944	Çok Kolay
10	0,75	Kolay
11	0,805	Çok Kolay
12	0,944	Çok Kolay
13	0,638	Kolay
14	0,472	Orta
15	0,388	Zor
16	0,555	Orta
17	0,75	Kolay
18	0,472	Orta
19	0,444	Orta
20	0,333	Zor
21	0,722	Kolay
22	0,75	Kolay
23	0,194	Çok Zor
24	0,722	Kolay
25	0,75	Kolay
26	0,805	Çok Kolay
27	0,416	Orta
28	0,222	Zor
29	0,666	Kolay
30	0,694	Kolay
31	0,722	Kolay
32	0,361	Zor
33	0,472	Orta

34	0,416	Orta
35	0,527	Orta
36	0,333	Zor
37	0,472	Orta
38	0,305	Zor
39	0,25	Zor
40	0,38	Zor
41	0,694	Kolay
42	0,694	Kolay
43	0,416	Orta
44	0,333	Zor
45	0,666	Kolay
46	0,583	Orta
47	0,638	Kolay
48	0,444	Orta
49	0,305	Zor
50	0,555	Orta

Tablo-1

3.5.2. Güvenilirlik Analizi

Güvenilirlik analizi testteki maddelerin ayırt edicilik niteliğini ortaya koymak için yapılmaktadır. Bu nedenle çeşitli kaynaklarda anılan analizin “ayırt edicilik analizi” olarak adlandırıldığını da görmek olanaklıdır. Madde ayırt edicilik analiz değeri (R_{jx});

$$\frac{\text{Maddeyi Üst Grupta Doğru Cevaplayanların Sayısı} - \text{Maddeyi Alt Grupta Doğru Cevaplayanların Sayısı}}{\text{Grupların Herhangi Birindeki Öğrenci Sayısı}}$$

olarak hesaplanmaktadır. Bu bağlamda üstteki formül sonucunda yapılan hesaplama sonucunda; 0,40 veya daha yüksek değerler çok iyi madde, 0,3-0,39 arasındaki değerler oldukça iyi ama yine de geliştirilebilir madde, 0,2-0,29 düzeltilmesi gereken

madde, 0,19 veya daha küçük değerler ise çıkartılması gereken madde olarak ortaya konmaktadır. (Hasançebi ve arkadaşları, 2020: 226)

Bu çalışmada 0,40 ve daha üst değerler “mükemmel”, 0,3-0,39 arası değerler “çok iyi”, 0,2-0,29 arası değerler “düzeltmesi gerekir”, 0,19 veya daha düşük değerler “çıkartılmalı” olarak kabul edilmiştir. Bu doğrultuda başarı testi sorularının tasnifi aşağıda sunulmuştur.

Soru Nu.	Ayırt Edicilik İndeksi (R)	Ayırt Edicilik Değerlendirmesi
1	0,111	Çıkartılmalı
2	0,722	Mükemmel
3	0,333	Çok İyi
4	0,666	Mükemmel
5	0,277	Düzeltmesi Gerekir
6	0,333	Çok İyi
7	0,111	Çıkartılmalı
8	0,333	Çok İyi
9	0,111	Çıkartılmalı
10	0,166	Çıkartılmalı
11	0,166	Çıkartılmalı
12	0,111	Çıkartılmalı
13	0,722	Mükemmel
14	0,277	Düzeltmesi Gerekir
15	0,111	Çıkartılmalı
16	0,555	Mükemmel
17	0,277	Düzeltmesi Gerekir
18	0,5	Mükemmel
19	0,333	Çok İyi
20	0,444	Mükemmel
21	0,111	Çıkartılmalı
22	0,388	Çok İyi
23	0,055	Çıkartılmalı
24	0,333	Çok İyi
25	0,5	Mükemmel
26	0,277	Düzeltmesi Gerekir
27	0,277	Düzeltmesi Gerekir

28	0,111	Çıkartılmalı
29	0,444	Mükemmel
30	0,277	Düzeltilmesi Gerekir
31	0,444	Mükemmel
32	0,722	Mükemmel
33	0,5	Mükemmel
34	0,722	Mükemmel
35	0,722	Mükemmel
36	0,555	Mükemmel
37	0,611	Mükemmel
38	0,055	Çıkartılmalı
39	0,166	Çıkartılmalı
40	0,666	Mükemmel
41	0,611	Mükemmel
42	0,611	Mükemmel
43	0,5	Mükemmel
44	0,555	Mükemmel
45	0,555	Mükemmel
46	0,277	Düzeltilmesi Gerekir
47	0,611	Mükemmel
48	0,666	Mükemmel
49	0,388	Çok İyi
50	0,777	Mükemmel

Tablo-2

3.5.3. Yordama Analizi

Bu çalışmanın amacı, okuduğunu anlama konusunda başarı testi geliştirilmesi ve geliştirilen testin 2020 LGS Türkçe sorularını yordamasıdır. Test geliştirilirken maddelerin yazımı, ön uygulamaların yapılması, analiz süreci, testin yeniden şekillendirilerek uygulanması basamakları takip edilmiştir. Yukarıda da belirtildiği üzere ilk aşamada 50 soru olarak hazırlanan başarı testi, ilk uygulama grubunun sonuçlarına göre 20 soruya düşürülmüştür. Bu aşamada soruların güçlük ve ayırt

edicilik analizi dikkate alınmıştır. 20 soruluk başarı testine yönelik çizelge aşağıda sunulmuştur.

Soru Nu.	Güçlük Katsayısı	Güçlük Değerlendirmesi	Ayırt Edicilik Katsayısı	Ayırt Edicilik Değerlendirmesi
2	0,527	Orta	0,722	Mükemmel
4	0,5	Orta	0,666	Mükemmel
13	0,638	Kolay	0,722	Mükemmel
16	0,555	Orta	0,555	Mükemmel
18	0,472	Orta	0,5	Mükemmel
20	0,333	Zor	0,444	Mükemmel
22	0,75	Kolay	0,388	Çok İyi
24	0,722	Kolay	0,333	Çok İyi
25	0,75	Kolay	0,5	Mükemmel
29	0,666	Kolay	0,444	Mükemmel
32	0,361	Zor	0,722	Mükemmel
33	0,472	Orta	0,5	Mükemmel
34	0,416	Orta	0,722	Mükemmel
35	0,527	Orta	0,722	Mükemmel
36	0,333	Zor	0,555	Mükemmel
44	0,333	Zor	0,555	Mükemmel
45	0,666	Kolay	0,555	Mükemmel
48	0,444	Orta	0,666	Mükemmel
49	0,305	Zor	0,388	Çok İyi
50	0,555	Orta	0,777	Mükemmel

Tablo-3

Alan yazında yapılan benzer nitelikli çalışmalara bakıldığında; kimya dersi çözeltiler konusuna ilişkin başarı testi geliştirilmesi (Demir vd., 2016), fizik dersi basit elektrik devreleri konusuna ilişkin başarı testi geliştirilmesi (Şen ve Eryılmaz, 2011), matematik dersi sayılar konusuna ilişkin başarı testi geliştirilmesi (Fidan, 2013) gibi genelde sayısal niteliği ağır basan derslere yönelik farklı başarı testi uygulamaları literatürde yer almaktadır.

Bunların yanında, Batur vd. (2019), 2018 LGS Türkçe sorularını PISA okuma becerilerine göre incelediği çalışma önemlidir. Bu çalışmada yazarlar LGS Türkçe sorularının çoğunluğunun (19 soru) alt düzeydeki okuma becerilerini ölçtüğünü, sadece bir sorunun üst düzey okuma becerisini ölçtüğünü bulmuşlardır. Çalışmada her ne kadar LGS 2018 hızlı okuma ve okuduğunu anlama becerisini ön plana çıkaran ve böylece öğrencileri kitap okumaya yönlendiren bir sınav görünümünde olsa da bu tür merkezi sınavlarda üst düzey okuma becerilerinin ölçülmesinin ehemmiyeti vurgulanmaktadır.

Bu çalışmada, okuduğunu anlama ve hızlı okuma konularının ulusal sınavlarda artan ağırlığından hareketle, LGS 2020 Türkçe testini yordayan bir başarı testi geliştirilmesi amaçlanmıştır. Bu amaçla öğrencilerin LGS sonuçları ile başarı testi sonuçları korelasyon analizine tabi tutularak karşılaştırılmıştır. Öğrenci isimleri numaralandırılarak elde edilen çizelge aşağıda sunulmuştur.

Öğrenci Adı	BAŞARI TESTİ				LGS 2020 TÜRKÇE TESTİ			
	DOĞRU	YANLIŞ	BOŞ	NET	DOĞRU	YANLIŞ	BOŞ	NET
Öğrenci Nu. 1	17	3	0	16,25	17	3	0	16,25
Öğrenci Nu. 2	17	0	3	17	17	2	1	16,5
Öğrenci Nu. 3	17	3	0	16,25	18	2	0	17,5
Öğrenci Nu. 4	15	2	3	14,5	13	6	1	11,5
Öğrenci Nu. 5	16	3	1	15,25	14	3	3	13,25
Öğrenci Nu. 6	17	3	0	16,25	19	1	0	18,75
Öğrenci Nu. 7	16	0	4	16	16	3	1	15,25
Öğrenci Nu. 8	16	2	2	15,5	13	6	1	11,5

Öğrenci Nu. 9	15	4	1	14	15	4	1	14
Öğrenci Nu. 10	15	2	3	14,5	13	3	4	12,2 5
Öğrenci Nu. 11	14	6	0	12,5	14	5	1	12,7 5
Öğrenci Nu. 12	13	7	0	11,2 5	14	4	2	13
Öğrenci Nu. 13	12	6	2	10,5	10	5	5	8,75
Öğrenci Nu. 14	14	4	2	13	15	5	0	13,7 5
Öğrenci Nu. 15	9	4	7	8	15	2	3	14,5
Öğrenci Nu. 16	12	5	3	10,7 5	14	4	2	13
Öğrenci Nu. 17	10	9	1	7,75	12	5	3	10,7 5
Öğrenci Nu. 18	14	5	1	12,7 5	13	6	1	11,5
Öğrenci Nu. 19	15	5	0	13,7 5	12	7	1	10,2 5
Öğrenci Nu. 20	11	9	0	8,75	14	6	0	12,5
Öğrenci Nu. 21	11	9	0	8,75	13	3	4	12,2 5
Öğrenci Nu. 22	11	9	0	8,75	16	1	3	15,7 5
Öğrenci Nu. 23	11	9	0	8,75	9	6	5	7,5
Öğrenci Nu. 24	11	4	5	10	10	5	5	8,75
Öğrenci Nu. 25	10	4	6	9	13	7	0	11,2 5
Öğrenci Nu. 26	13	7	0	11,2 5	13	7	0	11,2 5
Öğrenci Nu. 27	10	5	5	8,75	11	7	2	9,25
Öğrenci Nu. 28	9	5	6	7,75	15	5	0	13,7 5
Öğrenci Nu. 29	13	5	2	11,7 5	17	3	0	16,2 5
Öğrenci Nu. 30	10	6	4	8,5	12	8	0	10
Öğrenci Nu. 31	11	9	0	8,75	14	4	2	13

Öğrenci Nu. 32	9	6	5	7,5	11	7	2	9,25
Öğrenci Nu. 33	9	10	1	6,5	7	5	8	5,75
Öğrenci Nu. 34	8	7	5	6,25	10	6	4	8,5
Öğrenci Nu. 35	9	6	5	7,5	13	7	0	11,2 5
Öğrenci Nu. 36	10	8	2	8	12	8	0	10
Öğrenci Nu. 37	11	9	0	8,75	5	5	10	3,75
Öğrenci Nu. 38	10	8	2	8	12	4	4	11
Öğrenci Nu. 39	7	13	0	3,75	13	2	5	12,5
Öğrenci Nu. 40	7	10	3	4,5	12	8	0	10
Öğrenci Nu. 41	10	10	0	7,5	13	7	0	11,2 5
Öğrenci Nu. 42	5	13	2	1,75	9	7	4	7,25
Öğrenci Nu. 43	4	13	3	0,75	11	9	0	8,75
Öğrenci Nu. 44	5	9	6	2,75	11	7	2	9,25
Öğrenci Nu. 45	3	13	4	-0,25	8	5	7	6,75
Öğrenci Nu. 46	8	9	3	5,75	4	12	4	1
Öğrenci Nu. 47	7	11	2	4,25	7	12	1	4
Öğrenci Nu. 48	6	4	10	5	12	4	4	11
Öğrenci Nu. 49	7	13	0	3,75	11	8	1	9
Öğrenci Nu. 50	8	12	0	5	9	7	4	7,25
Öğrenci Nu. 51	5	9	6	2,75	10	6	4	8,5
Öğrenci Nu. 52	2	12	6	-1	8	9	3	5,75
Öğrenci Nu. 53	5	15	0	1,25	11	5	4	9,75
Öğrenci Nu. 54	6	14	0	2,5	6	9	5	3,75

Öğrenci Nu. 55	1	19	0	-3,75	7	13	0	3,75
Öğrenci Nu. 56	1	19	0	-3,75	6	14	0	2,5
Öğrenci Nu. 57	2	18	0	-2,5	5	13	2	1,75
Öğrenci Nu. 58	3	17	0	-1,25	5	8	7	3
Öğrenci Nu. 59	16	3	1	15,25	18	2	0	17,5
Öğrenci Nu. 60	11	9	0	8,75	15	2	3	14,5
Öğrenci Nu. 61	15	4	1	14	17	0	3	17
Öğrenci Nu. 62	17	3	0	16,25	17	3	0	16,25
Öğrenci Nu. 63	16	0	4	16	17	3	0	16,25
Öğrenci Nu. 64	17	3	0	16,25	19	1	0	18,75
Öğrenci Nu. 65	15	5	0	13,75	14	5	1	12,75
Öğrenci Nu. 66	16	2	2	15,5	13	6	1	11,5
Öğrenci Nu. 67	14	6	0	12,5	16	3	1	15,25
Öğrenci Nu. 68	15	2	3	14,5	13	3	4	12,25
Öğrenci Nu. 69	14	4	2	13	15	2	3	14,5
Öğrenci Nu. 70	13	7	0	11,25	15	4	1	14
Öğrenci Nu. 71	12	6	2	10,5	10	5	5	8,75
Öğrenci Nu. 72	14	4	2	13	17	2	1	16,5
Öğrenci Nu. 73	9	4	7	8	13	3	4	12,25
Öğrenci Nu. 74	13	6	1	11,5	14	4	2	13
Öğrenci Nu. 75	10	9	1	7,75	12	5	3	10,75
Öğrenci Nu. 76	10	5	5	8,75	13	6	1	11,5
Öğrenci Nu. 77	15	5	0	13,75	12	7	1	10,25

Öğrenci Nu. 78	12	5	3	10,75	14	6	0	12,5
Öğrenci Nu. 79	9	10	1	6,5	11	9	0	8,75
Öğrenci Nu. 80	11	9	0	8,75	16	1	3	15,75
Öğrenci Nu. 81	10	6	4	8,5	12	8	0	10
Öğrenci Nu. 82	11	4	5	10	14	5	1	12,75
Öğrenci Nu. 83	9	6	5	7,5	13	7	0	11,25
Öğrenci Nu. 84	13	7	0	11,25	13	7	0	11,25
Öğrenci Nu. 85	10	5	5	8,75	11	7	2	9,25
Öğrenci Nu. 86	9	5	6	7,75	14	4	2	13
Öğrenci Nu. 87	15	5	0	13,75	17	3	0	16,25
Öğrenci Nu. 88	10	6	4	8,5	11	9	0	8,75
Öğrenci Nu. 89	11	9	0	8,75	13	5	2	11,75
Öğrenci Nu. 90	9	6	5	7,5	11	7	2	9,25
Öğrenci Nu. 91	7	5	8	5,75	10	4	6	9
Öğrenci Nu. 92	8	7	5	6,25	9	6	5	7,5
Öğrenci Nu. 93	9	6	5	7,5	13	7	0	11,25
Öğrenci Nu. 94	10	8	2	8	10	8	2	8
Öğrenci Nu. 95	11	9	0	8,75	5	5	10	3,75
Öğrenci Nu. 96	9	7	4	7,25	12	4	4	11
Öğrenci Nu. 97	7	13	0	3,75	13	2	5	12,5
Öğrenci Nu. 98	7	10	3	4,5	12	8	0	10
Öğrenci Nu. 99	10	10	0	7,5	13	7	0	11,25
Öğrenci Nu.100	5	13	2	1,75	8	9	3	5,75

Öğrenci Nu.101	4	13	3	0,75	11	9	0	8,75
Öğrenci Nu.102	5	9	6	2,75	12	8	0	10
Öğrenci Nu.103	6	14	0	2,5	8	5	7	6,75
Öğrenci Nu.104	2	12	6	-1	4	12	4	1
Öğrenci Nu.105	7	11	2	4,25	7	12	1	4
Öğrenci Nu.106	11	7	2	9,25	12	4	4	11
Öğrenci Nu.107	7	13	0	3,75	11	8	1	9
Öğrenci Nu.108	8	12	0	5	11	5	4	9,75
Öğrenci Nu.109	5	9	6	2,75	5	8	7	3
Öğrenci Nu.110	6	4	10	5	8	9	3	5,75
Öğrenci Nu.111	9	7	4	7,25	10	6	4	8,5
Öğrenci Nu.112	6	14	0	2,5	6	9	5	3,75
Öğrenci Nu.113	1	19	0	-3,75	7	13	0	3,75
Öğrenci Nu.114	1	19	0	-3,75	3	17	0	-1,25
Öğrenci Nu.115	2	18	0	-2,5	5	13	2	1,75
Öğrenci Nu.116	2	18	0	-2,5	3	13	4	-0,25
Öğrenci Nu.117	5	15	0	1,25	5	13	2	1,75
Öğrenci Nu.118	3	17	0	-1,25	5	8	7	3
Öğrenci Nu.119	3	17	0	-1,25	5	8	7	3
Öğrenci Nu.120	16	3	1	15,25	14	3	3	13,25

Tablo-4

Bu çizelgeden toplamda 7 öğrencinin sonuçları dışlanmıştır. Bu öğrencilerden 5'inin LGS sonuçlarına ulaşamamış, 2 öğrencinin sonuçları ise başarı testi sonuçları

ile LGS sonuçları arasında çok ciddi bir fark olduğu için çıkartılmıştır. Başarı testinin pandemi koşulları nedeniyle toplu olarak yapılamamış olması sebebiyle, bir öğrencinin başarı testinden düşük ancak LGS’den yüksek sonuç alması kabul edilebilirdir ancak tam tersi anlamlı gözükmemektedir. Bu çıkarımın yapılmasında LGS’nin gözetmenler eşliğinde ve ulusal düzeyde alınan tedbirlerle gerçekleştirilen bir sınav olması ancak başarı testinin zaman kısıtlamasına tabi olunmadan ve soruların online ortamda paylaşılması ile yapılan bir sınav olması etkili olmuştur.



BÖLÜM 4

4 BULGULAR

4.1 Güçlük Analizine İlişkin Bulgular

Test sonuçlarına ilişkin gerçekleştirilen güçlük analizi neticesinde; sorulardan %12'si (No: 6) “çok kolay”, % 34'ü (No: 17) “kolay”, % 30'u (No: 15) “orta”, %22'si (No: 11) “zor”, % 2'si (No: 1) “çok zor” olarak tasnif edilmiştir. Soruların tasnifi ele alındığında, güçlük dağılımının dengeli olduğu söylenebilir.

4.2 Ayırt Edicilik Analizine İlişkin Bulgular

Analiz sonucunda; sorulardan % 24'ü (No: 12) “çıkartılmalı”, % 14'ü (No: 7) “düzeltmesi gerekir”, %14'ü (No: 7) “çok iyi”, % 48'i (No: 24) “mükemmel” olarak tasnif edilmiştir. Soruların tasnifi ele alındığında, ayırt edicilik dağılımının dengeli olduğu söylenebilir.

Gerek soruların zorluk bakımından belirli bir dengede olması (yani ne çok zor ne de çok kolay olması) gerekse de başarı testinin ayırt edicilik niteliğinin yüksek olması bu tür bir çalışmada elzemdir. Bu kapsamda iki analizin birleştirilerek bir tabloda bütüncül biçimde incelenmelidir.

Soru Nu.	Güçlük Katsayısı	Güçlük Değerlendirmesi	Ayırt Edicilik Katsayısı	Ayırt Edicilik Değerlendirmesi
1	0,722	Kolay	0,111	Çıkartılmalı
2	0,527	Orta	0,722	Mükemmel
3	0,388	Zor	0,333	Çok İyi
4	0,5	Orta	0,666	Mükemmel
5	0,694	Kolay	0,277	Düzeltmesi Gerekir
6	0,722	Kolay	0,333	Çok İyi

7	0,888	Çok Kolay	0,111	Çıkartılmalı
8	0,833	Çok Kolay	0,333	Çok İyi
9	0,944	Çok Kolay	0,111	Çıkartılmalı
10	0,75	Kolay	0,166	Çıkartılmalı
11	0,805	Çok Kolay	0,166	Çıkartılmalı
12	0,944	Çok Kolay	0,111	Çıkartılmalı
13	0,638	Kolay	0,722	Mükemmel
14	0,472	Orta	0,277	Düzeltilmesi Gerekir
15	0,388	Zor	0,111	Çıkartılmalı
16	0,555	Orta	0,555	Mükemmel
17	0,75	Kolay	0,277	Düzeltilmesi Gerekir
18	0,472	Orta	0,5	Mükemmel
19	0,444	Orta	0,333	Çok İyi
20	0,333	Zor	0,444	Mükemmel
21	0,722	Kolay	0,111	Çıkartılmalı
22	0,75	Kolay	0,388	Çok İyi
23	0,194	Çok Zor	0,055	Çıkartılmalı
24	0,722	Kolay	0,333	Çok İyi
25	0,75	Kolay	0,5	Mükemmel
26	0,805	Çok Kolay	0,277	Düzeltilmesi Gerekir
27	0,416	Orta	0,277	Düzeltilmesi Gerekir
28	0,222	Zor	0,111	Çıkartılmalı
29	0,666	Kolay	0,444	Mükemmel
30	0,694	Kolay	0,277	Düzeltilmesi Gerekir
31	0,722	Kolay	0,444	Mükemmel
32	0,361	Zor	0,722	Mükemmel
33	0,472	Orta	0,5	Mükemmel
34	0,416	Orta	0,722	Mükemmel
35	0,527	Orta	0,722	Mükemmel
36	0,333	Zor	0,555	Mükemmel
37	0,472	Orta	0,611	Mükemmel
38	0,305	Zor	0,055	Çıkartılmalı
39	0,25	Zor	0,166	Çıkartılmalı
40	0,38	Zor	0,666	Mükemmel
41	0,694	Kolay	0,611	Mükemmel
42	0,694	Kolay	0,611	Mükemmel
43	0,416	Orta	0,5	Mükemmel
44	0,333	Zor	0,555	Mükemmel
45	0,666	Kolay	0,555	Mükemmel
46	0,583	Orta	0,277	Düzeltilmesi Gerekir

47	0,638	Kolay	0,611	Mükemmel
48	0,444	Orta	0,666	Mükemmel
49	0,305	Zor	0,388	Çok İyi
50	0,555	Orta	0,777	Mükemmel

Tablo-5

Genel itibariyle test analizlerinde, testin ortalama güçlük değerinin 0,50 değerinden az olması testin uygulanan grup için zor olduğunu gösterir. Aynı şekilde testin ortalama güçlük değeri 0,50'den yüksek olursa testin uygulama grubuna kolay geldiğini söyleyebiliriz. Bu bağlamda testin ortalama güçlük değerinin 0,50 seviyesinde olması uygun olacaktır. (Yıldız vd., 2019: 14)

Bu çalışmada; 50 soruluk başarı testinin 0,56552 ortalama güçlük indeksine, 20 soruya indirgenen başarı testinin ise 0,51625 ortalama güçlük indeksine sahip olduğu tespit edilmiştir. Dolayısıyla testin uygulama grubu için ideal seviyede olduğu söylenebilir. Bunun yanında testin ayırt edicilik indeksinin 0,40 ve üzerinde olması, ayırt ediciliğinin yüksek olduğunu ortaya koymaktadır. Bu kapsamda; geliştirilen 50 soruluk başarı testinin 0,40292 ortalama ayırt edicilik indeksine, 20 soruya indirgenen başarı testinin ise 0,5718 ortalama ayırt edicilik indeksine sahip olduğu hesaplanmıştır.

Başarı testi benzeri bir ölçme aracı geliştirmede, puanların da güvenilirliğinin sorgulanması gerekecektir. Güçlük indeksinin birbirine yakın olmaması, yani heterojen olması gibi durumlarda Kuder Richardson-20 (KR-20) güvenilirlik katsayısı, güçlük katsayısının birbirine yakın olduğu, yani homojen olduğu durumlarda Kuder Richardson-21 (KR-21) güvenilirlik katsayısı kullanılmaktadır.

Başarı testindeki heterojenlik nedeniyle KR-20 hesaplanması yoluna gidilmiştir.

Aşağıdaki formül üzerinden KR-20 hesabı yapılmıştır:

$$KR-20 = \frac{K}{K-1} \times [1 - (\frac{maddelerin\ toplam\ varyansı}{Testin\ varyansı})]$$

Hesaplama sonucunda KR-20 değeri 0,87117 olarak bulunmuştur. Bu bağlamda başarı testinin güvenilirlik ve ayırt ediciliğinin yüksek olduğu ve testin uygulama grubunun düzeyine uygun olduğu söylenebilir.

4.3 Yordama Analizine İlişkin Bulgular

Yordamaya ilişkin bulgular çalışmanın en önemli bölümünü oluşturmaktadır. Zira çalışmada başarı testinin LGS'yi yordayabilmesi hedeflenmektedir. Başarı testi ile LGS sonuçlarının kıyaslanmasına ilişkin sonuçlar aşağıdaki tabloda sunulmuştur.

Normallik Dağılımına İlişkin Veriler

Veri toplama araçları	N	Min	Max	Ortalama	S.S.	Çarpıklık	Basıklık
Başarı testi	120	0	20	7,69	16,05	-,704	,009
LGS Doğru sayıları	120	0	20	10,22	6,48	,787	,508

Tablo-6

Araştırmada, doğrusal regresyon analizi yapılmadan önce bağımsız değişkenlere ait verilerin (başarı testi puanları) ile bağımlı değişken olan LGS doğru sayılarına ilişkin verilerin normal dağılım gösterip göstermediği incelenmiştir. Bu bağlamda,

her bir değişkene ait basıklık ve arpıklık değerleri incelenmiştir. Tablo 2 incelendiğinde normalliğe ilişkin basıklık ve arpıklık değerlerinin +1 ve – 1 arasında yer aldığı görülmektedir. Hair, Black, Babin, Anderson ve Tatham’a (2013) göre her bir değişkene ait verilerin arpıklık ve basıklık değerlerinin – 1 ve +1 arasında yer alması verilerin normal dağılım gösterdiğinin bir kanıtıdır.

Aşağıdaki tabloda başarı testi puanları ve LGS arasındaki korelasyon verilmiştir.

Başarı Testi Puanları ve LGS Arasındaki Korelasyon

	Korelasyon
Doğru cevapların korelasyonu	0.73
Yanlış cevapların korelasyonu	0.64
Netlerin korelasyonu	0.75
p<0.01	

Tablo-7

Yapılan korelasyon analizi neticesinde; öğrencilerin başarı testi sonuçları ile LGS sonuçları arasında pozitif bir ilişki bulunduğu grlmştir. Doğru cevapların korelasyonu 0.73; yanış cevapların korelasyonu 0.64; netlerin korelasyonu 0.75 olarak hesaplanmıştır. Korelasyon analizinde 0-0,3 arası korelasyon değeri düşük;

0,3-0,7 arası korelasyon değeri orta; 0,7-1 arası korelasyon değeri yüksek düzeyde pozitif bir ilişkinin varlığını ortaya koymaktadır. Bazen de 0,7-0,9 arası korelasyon değeri yüksek, 0,9-1 arası korelasyon değeri çok yüksek olarak kabul edilebilmektedir. İki durumda da başarı testi sonuçları ile LGS 2020 Türkçe testi sonuçları arasında yüksek düzeyde pozitif bir ilişkinin varlığından bahsedilebilecektir. Bu noktada yanlış cevap korelasyonunun 0.64 civarında çıkması yanıltıcı olmamalıdır. Zira yanlış cevapların doğrulara etki ettiği ulusal nitelikli bir sınav ile evde kendi kendine yapılan ve yanlış cevap vermenin çok önemsenmeyeceği bir başarı testinin değerlendirilmesi aynı şekilde olamayacaktır. Dolayısıyla yanlış cevaplar arasındaki nispeten düşük korelasyon ilişkisinin göz ardı edilebileceği mülahaza edilmektedir.

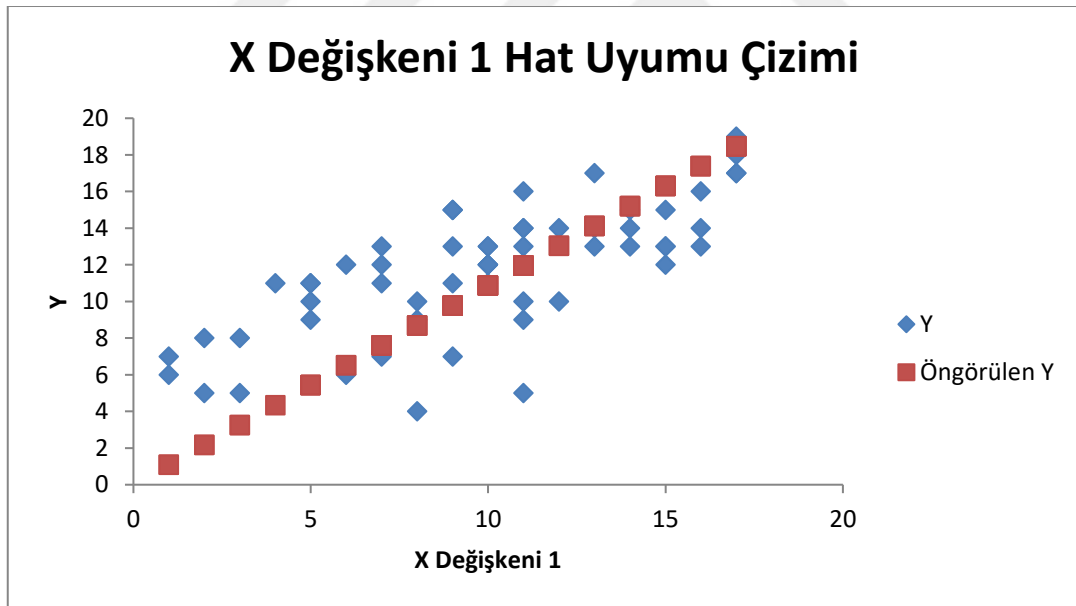
Korelasyon analizine ilave olarak yukarıda verilen sonuçlar basit regresyon analizine tabi tutulmuştur.

Değişkenler	B	Std. Hata	β	R	R ²	Adj. R ²	t	p	F
Sabit	.002	.001		.367	.623	.431	2.777	.000	
Başarı Testi	.728	.027	.358				1.038	.000	7.073

Tablo-8

Başarı testi değişkenine göre LGS başarısının yordanmasına ilişkin yapılan analiz sonuçları tabloda verilmiştir. Tabloda görüldüğü üzere başarı testi değişkeninin LGS başarısını istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde yordadığı ($R=.36$, $R^2=.12$, $p<0.01$) tespit edilmiştir. 8. sınıf öğrencilerinin LGS puanlarındaki varyansın yaklaşık %42'sinin başarı testi tarafından açıklandığı görülmektedir.

Regresyon analizinde, bilindiği üzere, bağımsız değişkenlerin bağımlı değişken ile ilişkisi ele alınmaktadır. Başka bir deyişle bu analiz türünde yordayıcı olarak kabul edilebilecek bağımsız değişkenlerin bağımlı değişkeni ne ölçüde yordayabildiğine bakılmaktadır. Bu noktada x bağımsız değişkeni olarak başarı testi, y bağımlı değişkeni olarak öğrencilerin LGS sonuçları kabul edilerek % 95 güvenilirlik düzeyinde regresyon analizine tabi tutulmuştur. Analiz sonucunda R^2 değeri 0,623 olarak hesaplanmıştır. R^2 değeri regresyon analizinde 0 ilâ 1 arasında değerler almaktadır ve bu değer 1'e yakınlığı, x'in y'yi yordama ölçüsünü gösterir. Bu bakımdan R^2 değerinin 1'e yakınlığı, başarı testinin LGS'yi yordayabildiğini göstermektedir.



Tablo-9

BÖLÜM 5

5 TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

5.1 Tartışma

Bu çalışma kapsamında literatürde incelenen çalışmaların pek çoğu, öğrencilere ilk ve orta öğretimde bolca kitap okutulmasının ve ileri düzey okuma tekniklerinin öğretilmesinin önemini ortaya koymaktadır. Öğrencilerin ileri düzey okuma hız ve okuma tekniklerini kazanmasının ilk aşaması, öğrencilere kitap okuma sevgisinin kazandırılmasıdır. Öğrencilere kitap okuma sevgisinin kazandırılması, herhâlde sadece okulların ve öğretmenlerin üzerine bırakılabilecek bir yük değildir. Zira öğrencilerin ailelerinde görmedikleri kitap okuma alışkanlığını sadece öğretmenlerinin tavsiyesiyle hayatlarına sokması, gerçekleşmesi zor bir olasılıktır. Bu gözlemi önceki çalışmalar da desteklemektedir.

5.2 Sonuç

Bu çalışmada okuduğunu anlamaya yönelik başarı testi geliştirilmesi ve söz konusu testin 2020 LGS'yi yordama niteliğinin ölçülmesi hedeflenmiştir. Bu noktada başarı testinin okuduğunu anlamaya yönelik geliştirilmesindeki amaçlardan biri de son yıllarda ulusal çapta hazırlanan neredeyse tüm sınavlarda özellikle sözel bölümlerde fazla bilgi içeren, hızlı okuma ve okuduğunu hızlıca kavrama niteliği gerektiren sorulara yer verildiği gözleminden hareketle, söz konusu gözlemin

yordama yoluyla doğruluğunun sınanması olmuştur. Başarı testi özelinde yapılan bu sınamanın başarılı olduğu görülmektedir.

Öğrencilerin, öncelikle sözel dersler olmak üzere, tüm derslerde okuduğunu anlama becerisinin geliştirilmesi Türkçe derslerinin ana gayelerinden biri olmalıdır. Geçmişte de bu husus pek çok defa dile getirilmiş olmakla beraber, bu gayenin öğrenim yaşamına sokulamadığı açıktır. Sanıyorum ki bu nedenle ulusal çaplı sınavlarda okuduğunu anlama becerisine yönelmiş sorularla sıkça karşılaşilmektedir. Bundan sonra da ulusal sınavlarda bu becerinin ölçülmesine devam edeceği öngörülebilir.

Okuma sürecinin sadece okulla ilişkilendirilmesi imkân dâhilinde değildir. Aslında okuma hayatımızın her alanında bir şekilde ortaya çıkmaktadır. Okuma bir anlama becerisi olduğundan, hayatımızın önemli bir bölümüne etkide bulunmaktadır. Bu süreçten öğrencilerin ders başarılarını soyutlamamız mümkün olmamaktadır. Dolayısıyla okuma becerisinin geliştirilmesi öğrencilerin tüm derslerdeki başarısına olumlu yönde etki edeceği öngörülebilir.

5.3 Öneriler

Okuma hızının ve okuduğunu anlama becerisinin arttırılması toplumsal çapta yapılabilecek projelerle mümkün olabilir. Bu bakımdan makro çapta geliştirilecek projelerle toplumun kitap okuma alışkanlığının arttırılmasının bu hususa olumlu yönde etki edebileceği mülahaza edilmektedir.

Çalışma sonucunda ulaşılan sonuçlardan biri de, öğrencilerin yeni nesil sorularla ileride daha fazla karşılaşması gerektiği hususudur. Geliştirilen başarı testinde öğrencilerin sözel mantık sorularında zorlanabildiği, bu tür soruların başarılı ve başarılı olmayan öğrencileri ayırt etme gücünün genel itibariyle yüksek olduğu görülmüştür. Gelecekte yapılacak çalışmalarda okuduğunu anlama konusuna ilişkin daha fazla başarı testi geliştirilmesinin ve ileride geliştirilecek benzer testlerde yeni nesil sözel sorulara çok daha fazla yer verilmesinin faydalı olacağı düşünülmektedir.

Alanyazındaki çalışmalarda anadil öğretimine yönelik yapılan ulusal sınavlarda uluslararası üst düzey okuma kazanımlarının yeterince ölçülmediği eleştirisi dile getirilmiştir. Bu nedenle eğitim programları ile ulusal sınav kazanımlarının uluslararası üst düzey okuma kazanımları doğrultusunda geliştirilmesi gerektiği değerlendirilmektedir.

KAYNAKÇA

Acıyan, Ahmet Ali (2008). Ortaöğretim Öğrencilerinin Okuma Alışkanlıkları ve Akademik Başarı Düzeyi Arasındaki İlişki, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üni. Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Akbulut, Hava İpek, Çepni, Salih (2013). Bir Üniteye Yönelik Başarı Testi Nasıl Geliştirilir: İlköğretim 7. Sınıf Kuvvet ve Hareket Ünitesine Yönelik Bir Çalışma. Amasya Üni. Eğitim Fak. Dergisi, 2 (1), 18-44.

Aksan, Doğan (2007). Her Yönüyle Dil (Ana Çizgileriyle Dilbilim), C.: 1 (4. Baskı). Ankara: Türk Dil Kurumu Yay.

Aksoy, Taner (2017). Okuma Alışkanlığının Temel Eğitimden Ortaöğretime Geçiş (TEOG) Sınavına Etkisi. Ana Dili Eğitimi Dergisi, 5 (4), 571-588.

Aksoy, Taner (2018). Okuma Alışkanlığının Temel Eğitimden Ortaöğretime Geçiş (TEOG) Sınavına Etkisi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üni. Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Akyol, Hayati, Kodan, Hülya (2016). Okuma Güçlüğü Olan Bir Öğrencinin Okuma Güçlüğüünün Giderilmesine Yönelik Bir Uygulama: Akıcı Okuma Stratejilerinin Kullanımı. Ondokuz Mayıs Üni. Eğitim Fak. Dergisi, 35 (2), 7-21.

Aslantaş, Tuba (2017). Türkiye ve PISA’da Başarılı Olan Ülkelerin (Finlandiya, Güney Kore, Singapur) Anadili Öğretim Programlarının İncelenmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Erciyes Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Kayseri.

Ateş, Seyit (2013). Eleştirel Okuma ve Bir Beceri Olarak Öğretimi. Turkish Journal of Education, Vol. 2 (3), 40-49.

Baştuğ, Muhammet, Akyol, Hayati (2012). Akıcı Okuma Becerilerinin Okuduğunu Anlamayı Yordama Düzeyi. Kuramsal Eğitimbilim Dergisi, 5 (4), 394-411.

Batur, Zekerya ve Ulutaş, Mustafa (2013). PISA ile Türkçe Öğretim Programındaki Okuduğunu Anlama Kazanımlarının Örtüşme Düzeylerinin İncelenmesi. International Journal of Social Science, 6 (2), 1549-1563.

Batur, Zekerya ve Alevli, Ozan (2014). Okuma Becerileri Dersinin PISA Okuduğunu Anlama Yeterlilikleri Açısından İncelenmesi. Okuma Yazma Eğitimi Araştırmaları, 2 (1), 22-30.

Batur, Zekerya, Ulutaş, Mustafa, Beyret Tuğba Nur (2019). 2018 LGS Türkçe Sorularının PISA Okuma Becerileri Hedefleri Açısından İncelenmesi. Milli Eğitim Dergisi, 48 (1), 595-615.

Coşkun, Eyyup (2002). Okumanın Hayatımızdaki Yeri ve Okuma Sürecinin Oluşumu. Türklük Bilimi Araştırmaları, 11, 231-244.

Çam Aktaş, Bilge (2015). Türkiye’de Eleştirel Okuma Kapsamında Gerçekleştirilen Çalışmaların İncelenmesi. Akademik Araştırmalar Dergisi, 17, 217-232.

Çelik, Ergun C. (2006). Sesli ve Sessiz Okuma ile İçten Okumanın Karşılaştırılması. Dicle Üni. Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi, 7, 18-30.

Çoban, Ezgi (2020). 2017 Türkçe Dersi Öğretim Programının Öğretmen Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.

Demir, Nagehan, Kızılay, Esra, Bektaş, Oktay (2016). 7. Sınıf Çözümler Konusunda Başarı Testi Geliştirme: Geçerlilik ve Güvenilirlik Çalışması. Necatibey Eğitim Fak. Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi, 10 (1), 209-237.

Diker Coşkun, Yelkin (2013). Türkçe Ders Kitaplarının PISA Sınavı Okuma Ölçütleri Açısından İncelenmesi. Mehmet Akif Ersoy Üni. Eğitim Fak. Dergisi, 26, 22-43.

Epçaçan, Cevdet (2009). Okuduğunu Anlama Stratejilerine Genel Bir Bakış. Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi, 2 (6), 207-223.

Fidan, Esra (2013). İlkokul Öğrencileri İçin Matematik Dersi Sayılar Öğrenme Alanında Başarı Testi Geliştirilmesi. Ankara Üni. Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara.

Güneş, Firdevs (2010). Öğrencilerde Ekran Okuma ve Ekranik Düşünme. Mustafa Kemal Üni. Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 7 (14), 1-20.

Güneş, Firdevs (2012). Okuma ve Zihni Yönetme. Mustafa Kemal Üni. Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 9 (18), 1-15.

Hair, J. F., Black, W. C., Babin, B. J., Anderson, R. E., & Tatham, R. L. (2013). Multivariate Data Analysis. Essex, England.

Hasançebi, Burcu, Terzi, Yüksel, Küçük, Zafer (2020). Madde Güçlük İndeksi ve Madde Ayırt Edicilik İndeksine Dayalı Çeldirici Analizi. Gümüşhane Üni. Fen Bilimleri Enstitüsü Dergisi, 10 (1), 224-240.

İnce, Murat ve Gözütok, F. Dilek (2018). Türkçe 6,7, 8. Sınıf Öğretim Programının Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programında (PISA) Yoklanan Okuma Becerileri Açısından Analizi (Zonguldak Örneği). Kastamonu Education Journal, 26 (5), 1613-1621.

Kalaycı, Nurdan ve Yıldırım, Nilay (2020). Türkçe Dersi Öğretim Programlarının Karşılaştırmalı Analizi ve Değerlendirilmesi. Trakya Eğitim Dergisi, 10 (1), 238-262.

Kaplan, Ayşegül ve Maltepe, Sadet (2016). Türkçe Derslerinde Anlama Stratejileri Kullanımının Öğrencilerin Okuduğunu Anlama Düzeylerine Etkisi. Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi, 9 (43), 1446-1453.

Kaplan, Mehmet (2004). Kültür ve Dil (17. Baskı). İstanbul: Dergâh Yay.

Karabay, Ayşegül (2012). Eleştirel Okuma-Yazma Eğitiminin Türkçe Öğretmeni Adaylarının Akademik Başarılarına ve Eleştirel Okuma-Yazma Düzeylerine Etkisi. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Çukurova Üni. Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.

MEB Türkçe Dersi Öğretim Programı, 2019, <http://mufredat.meb.gov.tr/Dosyalar/20195716392253-02-T%C3%BCrk%C3%A7e%20%C3%96%C4%9Fretim%20Program%C4%B1%202019.pdf>, 14.08.2020.

Menteşe, Halil (2013). Türkçe Dersi Öğretim Programının Öğretmen Görüşlerine Göre İncelenmesi, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Adnan Menderes Üni. Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aydın.

Özbay, Murat (2006). Türkçe Özel Öğretim Yöntemleri 1 (1. Baskı). Ankara: Öncü Yay.

Saraç, Hakan (2018). Fen Bilimleri Dersi ‘Maddenin Değişimi’ Ünitesi ile İlgili Başarı Testi Geliştirme: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. Abant İzzet Baysal Üni. Eğitim Fak. Dergisi, 18 (1), 416-445.

Şahin, Elif (2019). 2017 İlköğretim Türkçe Öğretim Programına İlişkin Sınıf Öğretmenlerinin Görüşleri (Erzurum İli Örneği). Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Bayburt Üni. Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Bayburt.

Şen, Hanife Can, Eryılmaz, Ali (2011). Bir Başarı Testi Geliştirme Çalışması: Basit Elektrik Devreleri Başarı Testi Geliştirme Geçerlik ve Güvenilirlik Araştırması. Yüzüncü Yıl Üni. Eğitim Fak. Dergisi, 8 (1), 1-39.

TDK Güncel Türkçe Sözlük, <https://sozluk.gov.tr/>, Erişim Tarihi: 08.08.2020.

Tüzel, Sait (2010). Görsel Okuryazarlık. Türklük Araştırmaları Dergisi, 27, 691-705.

Tosunoğlu, Mesiha (2010). Farklı Yazı Stillerinin Okuduğunu Anlama Sürecine Etkisi. Türklük Araştırmaları Dergisi, 27, 679-690.

Yantır, Neslihan (2011). İlköğretim 6. Sınıf Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Becerilerinin İncelenmesi. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Atatürk Üni. Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.

Yıldız, Derya, Ünal, Ayşe Vildan, Bayrakçı, Muhammet Remzi, Polat, Mehtap (2019). Üst Düzey Okuduğunu Anlama Becerileri: Başarı Testi Geliştirme Çalışması. Eğitim ve İnsani Bilimler Dergisi, 10 (20), 1-22.

Yıldız, Mustafa, Çoban Sural, Ülkü, Boz, İsa (2019). Türkiye’de Okuduğunu Anlamayı Geliştirmeye Dönük İlkokul Düzeyindeki Çalışmaların Sistematiik İncelenmesi. Gazi Üni. Eğitim Fak. Dergisi, 39 (2), 1049-1086.

Yılmaz, Halil (2020). İlkokul 4. Sınıf Öğrencilerinin Akıcı Okuma Düzeyi ile Okuduğunu Anlama ve Rutin Olmayan Problem Çözme Başarısı Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Kırıkkale Üni. Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kırıkkale.

Yılmaz, Muammer (2008). Türkçede Okuduğunu Anlama Becerilerini Geliştirme Yolları. Mustafa Kemal Üni. Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 5 (9), 131-139.

MEB TÜRKÇE DERSİ ÖĞRETİM PROGRAMININ OKUMAYA İLİŞKİN KAZANIM VE AÇIKLAMALAR TABLOSU

5. Sınıf	6. Sınıf	7. Sınıf	8. Sınıf
AKICI OKUMA			
T.5.3.1. Noktalama işaretlerine dikkat ederek sesli ve sessiz okur.	T.6.3.1. Noktalama işaretlerine dikkat ederek sesli ve sessiz okur.	T.7.3.1. Noktalama işaretlerine dikkat ederek sesli ve sessiz okur.	T.8.3.1. Noktalama işaretlerine dikkat ederek sesli ve sessiz okur.
T.5.3.2. Metni türün özelliklerine uygun biçimde okur. <i>Öğrencilerin seviyelerine uygun, edebî değeri olan şiirleri ve kısa yazıları türünün özelliğine göre okumaları ve ezberlemeleri sağlanır.</i>	T.6.3.2. Metni türün özelliklerine uygun biçimde okur. <i>Öğrencilerin seviyelerine uygun, edebî değeri olan şiirleri ve kısa yazıları türünün özelliğine göre okumaları ve ezberlemeleri sağlanır.</i>	T.7.3.2. Metni türün özelliklerine uygun biçimde okur. <i>Öğrencilerin seviyelerine uygun, edebî değeri olan şiirleri ve kısa yazıları türünün özelliğine göre okumaları ve ezberlemeleri sağlanır.</i>	T.8.3.2. Metni türün özelliklerine uygun biçimde okur. <i>Öğrencilerin seviyelerine uygun, edebî değeri olan şiirleri ve kısa yazıları türünün özelliğine göre okumaları ve ezberlemeleri sağlanır.</i>
T.5.3.3. Farklı yazı karakterleri ile yazılmış yazıları okur.	T.6.3.3. Farklı yazı karakterleri ile yazılmış yazıları okur.	T.7.3.3. Farklı yazı karakterleri ile yazılmış yazıları okur.	T.8.3.3. Farklı yazı karakterleri ile yazılmış yazıları okur.
T.5.3.4. Okuma stratejilerini kullanır. <i>Sesli, sessiz, tahmin ederek, grup hâlinde, soru sorarak, söz korusu, ezberleyerek ve hızlı okuma gibi yöntem ve teknikleri kullanmaları sağlanır.</i>	T.6.3.4. Okuma stratejilerini kullanır. <i>Sesli, sessiz, tahmin ederek, not alarak, soru sorarak, okuma tiyatrosu ve hızlı okuma gibi yöntem ve teknikleri kullanmaları sağlanır.</i>	T.7.3.4. Okuma stratejilerini kullanır. <i>Göz atarak, özetleyerek, not alarak, işaretleyerek ve tartışarak okuma gibi yöntem ve teknikleri kullanmaları sağlanır.</i>	T.8.3.4. Okuma stratejilerini kullanır. <i>Göz atarak, özetleyerek, not alarak, tartışarak ve eleştirerek okuma gibi yöntem ve teknikleri kullanmaları sağlanır.</i>

T.5.3.5. Bağlamdan yararlanarak bilmediği kelime ve kelime gruplarının anlamını tahmin eder. a) Öğrencilerin tahmin ettikleri kelime ve kelime gruplarını öğrenmek için görseller, sözlük, atasözleri ve deyimler sözlüğü vb. araçları kullanmaları sağlanır. b) Öğrencinin öğrendiği kelime ve kelime gruplarından sözlük oluşturması teşvik edilir.	T.5.3.5. Bağlamdan yararlanarak bilmediği kelime ve kelime gruplarının anlamını tahmin eder. a) Kelime ve kelime gruplarını öğrenmek için sözlük, atasözleri ve deyimler sözlüğü vb. araçlar kullanılması teşvik edilir. b) Öğrencinin öğrendiği kelime ve kelime gruplarından sözlük oluşturması teşvik edilir.	T.5.3.5. Bağlamdan yararlanarak bilmediği kelime ve kelime gruplarının anlamını tahmin eder. a) Öğrencilerin kelime ve kelime gruplarını öğrenmek için sözlük, atasözleri ve deyimler sözlüğü vb. araçlar kullanmaları teşvik edilir. b) Öğrencinin öğrendiği kelime ve kelime gruplarından sözlük oluşturması teşvik edilir.	T.5.3.5. Bağlamdan yararlanarak bilmediği kelime ve kelime gruplarının anlamını tahmin eder. a) Kelime ve kelime gruplarını öğrenmek için sözlük, atasözleri ve deyimler sözlüğü vb. araçlar kullanılabilir. b) Öğrencinin öğrendiği kelime ve kelime gruplarından sözlük oluşturması teşvik edilir.
T.5.3.6. Deyim ve atasözlerinin metne katkısını belirler.	T.6.3.6. Deyim ve atasözlerinin metne katkısını belirler.	T.7.3.6. Deyim ve atasözlerinin metne katkısını belirler.	T.8.3.6. Deyim, atasözü ve özdeyişlerin metne katkısını belirler.
T.5.3.7. Kelimelerin eş anlamlılarını bulur.	T.6.3.7. Çekim eklerinin işlevlerini ayırt eder. İsim çekim ekleri (çoğul eki, hâl ekleri, iyelik ekleri ve soru eki) üzerinde durulur.	T.7.3.7. Metni oluşturan unsurlar arasındaki geçiş ve bağlantı ifadelerinin anlama olan katkısını değerlendirir. Oysaki, başka bir deyişle, özellikle, ilk olarak ve son olarak ifadeleri üzerinde durulur.	T.8.3.7. Metindeki söz sanatlarını tespit eder. Benzetme (teşbih), kişileştirme (teşhis), konuşturma (intak) ve karşıtlık (tezat), abartma (mübalağa) söz sanatlarının belirlenmesi sağlanır.
T.5.3.8. Kelimelerin zıt anlamlılarını bulur.	T.6.3.8. İsim ve sıfatların metnin anlamına olan katkısını açıklar.	T.7.3.8. Metindeki söz sanatlarını tespit eder. Kişileştirme (teşhis), konuşturma (intak) ve karşıtlık (tezat), abartma (mübalağa) söz sanatları verilir.	T.8.3.8. Metindeki anlatım bozukluklarını belirler. Dil bilgisi yönünden anlatım bozuklukları üzerinde durulur.
T.5.3.9. Eş sesli kelimelerin anlamlarını ayırt eder.	T.6.3.9. İsim ve sıfat tamlamalarının metnin anlamına olan katkısını açıklar.	T.7.3.9. Çekim eklerinin işlevlerini ayırt eder.	T.8.3.9. Fiilimsilerin cümledeki işlevlerini kavrar.

		a) Fiil çekim ekleri (kip ve kişi ekleri) üzerinde durulur. b) Fiillerde anlam kayması üzerinde durulur.	Fiilimsilerin türleri fark ettirilir. Ekler ezberletilmez.
T.5.3.10. Kökleri ve ekleri ayırt eder.	T.6.3.10. Edat, bağlaç ve ünlemlerin metnin anlamına olan katkısını açıklar.	T.7.3.10. Basit, türemiş ve birleşik fiilleri ayırt eder.	T.8.3.10. Geçiş ve bağlantı ifadelerinin metnin anlamına olan katkısını değerlendirir. <i>Oysaki, başka bir deyişle, özellikle, kısaca, böylece, ilk olarak ve son olarak ifadeleri üzerinde durulur.</i>
T.5.3.11. Yapım ekinin işlevlerini açıklar. <i>Yapım ekleri ezberletilmez, işlevleri sezdirilir. Kelime türetmenin mantığı kavratılır.</i>	T.6.3.11. Basit, türemiş ve birleşik kelimeleri ayırt eder.	T.7.3.11. Zarfların metnin anlamına olan katkısını açıklar.	T.8.3.11. Metindeki anlatım biçimlerini belirler.
	T.6.3.12. Zamirlerin metnin anlamına olan katkısını açıklar.	T.7.3.12. Fiillerin anlam özelliklerini fark eder. <i>İş (kılış), oluş ve durum fiillerinin anlam özellikleri üzerinde durulur.</i>	
	T.6.3.13. Metni oluşturan unsurlar arasındaki geçiş ve bağlantı ifadelerinin anlama olan katkısını değerlendirir. <i>Ama, fakat, ancak, lakin, bununla birlikte ve buna rağmen ifadeleri üzerinde durulur.</i>	T.7.3.13. Anlatım bozukluklarını tespit eder. <i>Anlam yönünden anlatım bozuklukları üzerinde durulur.</i>	
ANLAMA			
T.5.3.12. Metin türlerini ayırt eder. <i>Hikâye, fabl, masal, haber metni türleri tanıtılır. Metin türleri ile ilgili</i>	T.6.3.14. Metindeki söz sanatlarını tespit eder. <i>Konuşturma (intak) ve karşıtlık (tezat) söz</i>	T.7.3.14. Görsellerden ve başlıktan hareketle okuyacağı metnin konusunu tahmin eder.	T.8.3.12. Görsel ve başlıktan hareketle okuyacağı metnin konusunu tahmin eder.

<i>ayrıntılı bilgi verilmez.</i>	<i>sanatları verilir.</i>		
T.5.3.13. Okuduklarını özetler.	T.6.3.15. Görselden ve başlıktan hareketle okuyacağı metnin konusunu tahmin eder.	T.7.3.15. Okuduklarını özetler.	T.8.3.13. Okuduklarını özetler.
T.5.3.14. Metnin ana fikrini/ana duygusunu belirler.	T.6.3.16. Okuduklarını özetler.	T.7.3.16. Metnin konusunu belirler.	T.8.3.14. Metnin ilgili soruları cevaplar. <i>Metin içi ve metin dışı anlam ilişkileri kurulur.</i>
T.5.3.15. Metinde ele alınan sorunlara farklı çözümler üretir.	T.6.3.17. Metnin ilgili soruları cevaplar. <i>Metin içi ve metin dışı anlam ilişkileri kurulur.</i>	T.7.3.17. Metnin ana fikrini/ana duygusunu belirler.	T.8.3.15. Metnin ilgili soruları sorar.
T.5.3.16. Metindeki hikâye unsurlarını belirler. <i>Olay örgüsü, mekân, zaman, şahıs ve varlık kadrosu, anlatıcı vb. gibi hikâyeye unsurları üzerinde durulur.</i>	T.6.3.18. Metnin ilgili soruları sorar.	T.7.3.18. Metindeki yardımcı fikirleri belirler.	T.8.3.16. Metnin konusunu belirler.
T.5.3.17. Metni yorumlar. a) <i>Yazarın bakış açısını fark etmeleri, olayları ele alış şeklini yorumlamaları ve öğrencilerin metnin ilgili kendi bakış açılarını ifade etmeleri sağlanır.</i> b) <i>Metin içeriğinin yorumlanması sırasında metinlerdeki örneklere ve ayrıntılara atıf yapması sağlanır.</i>	T.6.3.19. Metnin konusunu belirler.	T.7.3.19. Metnin ilgili soruları cevaplar. <i>Metin içi ve metin dışı anlam ilişkileri kurulur.</i>	T.8.3.17. Metnin ana fikrini/ana duygusunu belirler.
T.5.3.18. Metnin ilgili soruları sorar.	T.6.3.20. Metnin ana fikrini/ana duygusunu belirler.	T.7.3.20. Metnin ilgili soruları sorar.	T.8.3.18. Metindeki yardımcı fikirleri belirler.
T.5.3.19. Metnin ilgili sorulara cevap verir. <i>Metin içi ve metin dışı anlam ilişkileri kurulur.</i>	T.6.3.21. Metnin içeriğine uygun başlık belirler.	T.7.3.21. Metindeki hikâye unsurlarını belirler. <i>Olay örgüsü, mekân, zaman, şahıs ve varlık kadrosu, anlatıcı üzerinde durulur.</i>	T.8.3.19. Metnin içeriğine uygun başlık/başlıklar belirler.
T.5.3.20. Metnin konusunu belirler.	T.6.3.22. Metindeki hikâye unsurlarını	T.7.3.22. Metnin içeriğini yorumlar.	T.8.3.20. Okuduğu metinlerdeki hikâyeye

	belirler. <i>Olay örgüsü, mekân, zaman, şahıs ve varlık kadrosu, anlatıcı üzerinde durulur.</i>	<i>a) Yazarın olaylara bakış açısının tespit edilmesi sağlanır.</i> <i>b) Metindeki öznel ve nesnel yaklaşımların tespit edilmesi sağlanır.</i> <i>c) Metindeki örnek ve ayrıntılara atıf yapılması sağlanır.</i>	unsurlarını belirler.
T.5.3.21. Görselden ve başlıktan hareketle okuyacağı metnin konusunu tahmin eder.	T.6.3.23. Metinde ele alınan sorunlara farklı çözümler üretir.	T.7.3.23. Metnin içeriğine uygun başlık/başlıklar belirler.	T.8.3.21. Metnin içeriğini yorumlar. <i>a) Yazarın olaylara bakış açısının tespit edilmesi sağlanır.</i> <i>b) Metindeki öznel ve nesnel yaklaşımların tespit edilmesi sağlanır.</i> <i>c) Metindeki örnek ve ayrıntılara atıf yapılması sağlanır.</i>
T.5.3.22. Görsellerle ilgili soruları cevaplar. <i>a) Resim ve karikatürleri yorumlayarak görüşlerini bildirmeleri sağlanır.</i> <i>b) Haberi/bilgiyi görsel yorumcuların nasıl ilettikleri üzerinde durulur.</i>	T.6.3.24. Metnin içeriğini yorumlar. <i>a) Yazarın olaylara bakış açısının tespit edilmesi sağlanır.</i> <i>b) Öznel ve nesnel yaklaşımların tespit edilmesi sağlanır.</i> <i>c) Metindeki örnek ve ayrıntılara atıf yapılması sağlanır.</i>	T.7.3.24. Metinde ele alınan sorunlara farklı çözümler üretir.	T.8.3.22. Metinde ele alınan sorunlara farklı çözümler üretir.
T.5.3.23. Metinde önemli noktaların vurgulanış biçimlerini kavrar. <i>a) Altını çizmenin, koyu veya italik yazmanın, renklendirmenin, farklı punto veya font kullanmanın işlevi vurgulanır.</i> <i>b) Köprü metinlerin (Hipertekst) dış bağlantı olduğu belirtilir.</i>	T.6.3.25. Metinler arasında karşılaştırma yapar. <i>Metinlerin tema, konu, olay örgüsü ve karakterler açısından karşılaştırılması sağlanır.</i>	T.7.3.25. Metinler arasında karşılaştırma yapar. <i>Bakış açısı ve mesajlar karşılaştırılır.</i>	T.8.3.23. Metinler arasında karşılaştırma yapar. <i>Aynı metnin çeviri, farklı baskı vb. özellikleri itibarıyla karşılaştırılması sağlanır.</i>
T.5.3.24. Okuduğu metnin içeriğine	T.6.3.26. Metin türlerini ayırt eder.	T.7.3.26. Metindeki gerçek ve kurgusal	T.8.3.24. Metindeki gerçek ve kurgusal

uygun başlık/başlıklar belirler.	a) <i>Anı, mektup, tiyatro, gezi yazısı türleri öğretilmelidir.</i> b) <i>Metin türlerine ilişkin ayrıntılı bilgi verilmemelidir.</i>	unsurları ayırt eder.	unsurları ayırt eder.
T.5.3.25. Medya metinlerini değerlendirir. <i>İnternet, sinema ve televizyonun verdiği iletileri değerlendirmeleri sağlanır.</i>	T.6.3.27. Şiirin şekil özelliklerini açıklar. <i>Şiirde kafiye, redif gibi ahenk unsurları üzerinde durulur, bunların türlerine değinilmez.</i>	T.7.3.27. Metinde önemli noktaların vurgulanış biçimlerini kavrar. <i>Altını çizmenin, koyu veya italik yazmanın, renklendirmenin, farklı punto veya font kullanmanın işlevi vurgulanır.</i>	T.8.3.25. Okudukları ile ilgili çıkarımlarda bulunur. <i>Neden-sonuç, amaç-sonuç, koşul, karşılaştırma, benzetme, örneklendirme, abartma, nesnel, öznel ve duygu belirten ifadeler üzerinde durulur.</i>
T.5.3.26. Metni oluşturan unsurlar arasındaki geçiş ve bağlantı ifadelerinin anlama olan katkısını değerlendirir. <i>Ama, fakat, ancak ve lakin ifadeleri üzerinde durulur.</i>	T.6.3.28. Metindeki gerçek ve kurgusal unsurları ayırt eder.	T.7.3.28. Okudukları ile ilgili çıkarımlarda bulunur. <i>Metinlerdeki neden-sonuç, amaç-sonuç, koşul, karşılaştırma, benzetme, örneklendirme, duygu belirten ifadeler ve abartma üzerinde durulur.</i>	T.8.3.26. Metin türlerini ayırt eder. a) <i>Fıkra (köşe yazısı), makale, deneme, roman, destan türleri üzerinde durulur.</i> b) <i>Metin türlerine ilişkin ayrıntılı bilgi verilmemelidir.</i>
T.5.3.27. Metinler arasında karşılaştırma yapar. <i>Metinleri biçim ve tür gibi açılardan karşılaştırmaları sağlanır.</i>	T.6.3.29. Okudukları ile ilgili çıkarımlarda bulunur. <i>Neden-sonuç, amaç-sonuç, koşul, karşılaştırma, benzetme, örneklendirme, duygu belirten ifadeler, abartma üzerinde durulur.</i>	T.7.3.29. Metin türlerini ayırt eder. a) <i>Söyleşi, biyografi, otobiyografi, günlük türleri üzerinde durulur.</i> b) <i>Metin türlerine ilişkin ayrıntılı bilgi verilmemelidir.</i>	T.8.3.27. Görsellerle ilgili soruları cevaplar. a) <i>Çizgi roman ve karikatürleri yorumlayarak görüşlerini bildirmeleri sağlanır.</i> b) <i>Haberi/bilgiyi görsel yorumcuların nasıl ilettikleri üzerinde durulur.</i>
T.5.3.28. Bilgi kaynaklarını etkili şekilde kullanır.	T.6.3.30. Görsellerle ilgili soruları cevaplar. a) <i>Öğrencilerin haber fotoğrafları ve karikatürleri yorumlayarak görüşlerini bildirmeleri sağlanır.</i> b) <i>Haberi/bilgiyi görsel yorumcuların nasıl ilettikleri üzerinde durulur.</i>	T.7.3.30. Görsellerle ilgili soruları cevaplar. a) <i>Duvar yazısı ve karikatürlerin incelenmesi ve bunlarla ilgili görüş bildirilmesi sağlanır.</i> b) <i>Haberi/bilgiyi görsel yorumcuların nasıl ilettikleri üzerinde durulur.</i>	T.8.3.28. Metinde önemli noktaların vurgulanış biçimlerini kavrar. <i>Altını çizmenin, koyu veya italik yazmanın, renklendirmenin, farklı punto veya font kullanmanın işlevi vurgulanır.</i>

T.5.3.29. Bilgi kaynaklarının güvenilirliğini sorgular. <i>Bilimsel çalışmalarda ağırlıklı olarak “edu” ve “gov” uzantılı sitelerin kullanıldığı vurgulanır.</i>	T.6.3.31. Metinde önemli noktaların vurgulanış biçimlerini kavrar. <i>Altını çizmenin, koyu veya italik yazmanın, renklendirmenin, farklı punto veya font kullanmanın işlevi vurgulanır.</i>	T.7.3.31. Medya metinlerini değerlendirir. <i>İnternet, sinema ve televizyonun verdiği iletileri değerlendirmeleri sağlanır.</i>	T.8.3.29. Medya metinlerini analiz eder. <i>Medya metinlerinin amaçlarının (kültür aktarma, olay yorumlama, bilgilendirme, eğlendirme, ikna etme) belirlenmesi sağlanır.</i>
T.5.3.30. Metindeki gerçek ve kurgusal unsurları ayırt eder.	T.6.3.32. Medya metinlerini değerlendirir. <i>İnternet, sinema ve televizyonun verdiği iletileri değerlendirmeleri sağlanır.</i>	T.7.3.32. Bilgi kaynaklarını etkili şekilde kullanır.	T.8.3.30. Bilgi kaynaklarını etkili şekilde kullanır.
T.5.3.31. Okudukları ile ilgili çıkarımlarda bulunur. <i>Neden-sonuç, amaç-sonuç, koşul, karşılaştırma, benzetme, örneklendirme, duygu belirten ifadeler, abartma, nesnel ve öznel çıkarımlar üzerinde durulur.</i>	T.6.3.33. Bilgi kaynaklarını etkili şekilde kullanır.	T.7.3.33. Bilgi kaynaklarının güvenilirliğini sorgular. <i>a) İnternet/yazılı (dergi, kitap, broşür, gazete vb.) kaynakların güvenilirliklerinin sorgulanması sağlanır.</i> <i>b) Bilimsel çalışmalarda ağırlıklı olarak “edu” ve “gov” uzantılı sitelerin kullanıldığı vurgulanır.</i>	T.8.3.31. Bilgi kaynaklarının güvenilirliğini sorgular. <i>a) Blog ve şahsi internet sayfalarındaki bilgilerin güvenilirliği konusunda çalışmalar yapar.</i> <i>b) Bilimsel çalışmalarda ağırlıklı olarak “edu” ve “gov” uzantılı sitelerin kullanıldığı vurgulanır.</i>
T.5.3.32. Metindeki söz sanatlarını tespit eder. <i>Benzetme (teşbih) ve kişileştirme (teşhis) söz sanatları verilir.</i>	T.6.3.34. Bilgi kaynaklarının güvenilirliğini sorgular. <i>a) İnternet/yazılı (dergi, kitap, broşür, gazete vb.) kaynakların güvenilirliklerinin sorgulanması sağlanır.</i> <i>b) Bilimsel çalışmalarda ağırlıklı olarak “edu” ve “gov” uzantılı sitelerin kullanıldığı vurgulanır.</i>	T.7.3.34. Grafik, tablo ve çizelgeyle sunulan bilgileri yorumlar.	T.8.3.32. Grafik, tablo ve çizelgeyle sunulan bilgileri yorumlar.

T.5.3.33. Okuduğu metindeki gerçek, mecaz ve terim anlamlı sözcükleri ayırt eder.	T.6.3.35. Grafik, tablo ve çizelgeyle sunulan bilgileri yorumlar.	T.7.3.35. Metinlerin yazılı hâli ile medya sunumlarını karşılaştırır. <i>a) Hikâye, masal, fıkra gibi metinlerin; çizgi film, animasyon gibi medya sunumları ile karşılaştırması sağlanır.</i>	T.8.3.33. Edebî eserin yazılı metni ile medya sunumunu karşılaştırır. <i>Kahramanlar, mekân, zaman ve olay yönünden karşılaştırılması sağlanır.</i>
T.5.3.34. Grafik, tablo ve çizelgeyle sunulan bilgilere ilişkin soruları cevaplar.		T.7.3.36. Metindeki anlatım biçimlerini belirler.	T.8.3.34. Okuduklarında kullanılan düşünceyi geliştirme yollarını belirler.
		T.7.3.37. Metinde kullanılan düşünceyi geliştirme yollarını belirler.	T.8.3.35. Metindeki iş ve işlem basamaklarını kavrar. <i>Kullanım kılavuzları incelenir.</i>
		T.7.3.38. Metindeki iş ve işlem basamaklarını kavrar. <i>Talimatnamelerin okunması sağlanır.</i>	

BAŞARI TESTİ SORULARI

2. 1998, 1999 ve 2001 yıllarındaki petrol fiyatlarındaki büyük artışlar ABD ve dünya ekonomilerinde durgunluk ve yavaşlamaya yol açtı. Hatta bazı iktisatçılar rekor düzeylere çıkan petrol fiyatlarının tarihe bankacılık krizi olarak geçen 2008'deki ekonomik krizde de rol oynadığını düşünüyorlar.....

Yukarıda boş bırakılan yere aşağıdaki cümlelerden hangisi getirilemez?

- A) Demek ki petrol gidince ekonomi de gidiyor.
- B) Dünya iktisadi tarihindeki büyük ekonomik krizlerin petrolle olan bu yakın ilişkisi modern ekonominin enerji tekerleği üzerinde döndüğünü göstermekte.
- C) Petrolün ekonomilere etkisinin gerçekte olduğundan biraz fazla abartıldığı düşünülebilir.
- D) Dolayısıyla petrol varil fiyatlarındaki anormal artışları takip ederek ekonomilerin seyrini gözlemleyebilir, geleceğe dönük tahminlerde bulunabiliriz.

4. Çağımızda aktif bir yaşantı olan mutluluk ve sevince karşı, pasif bir durum olan hoşnutluğun ve eğlencenin, insanın varoluş sorununa doyurucu bir çözüm getirip getiremeyeceği konusunda, bugüne dek denenmemiş olan toplumsal bir deneyi yaşamaktayız. Tarihte ilk kez haz ihtiyacını giderebilme imkanları belirli bir azınlığın imtiyazı olmaktan çıkıp endüstrileşmiş ülke nüfuslarının en az yarısınca kullanılan bilinir duruma gelmiştir. Ama yaşanan bu deney, soruyu olumsuz biçimde cevaplamıştır; “Tüm isteklerin tatmini insanı mutlu etmeye yetmemektedir.”

Yukarıdaki paragrafa göre yazarın aşağıdaki düşüncelerden hangisini savunması beklenemez?

- A) Endüstrileşme sorununu çözmüş ülke insanların önemli bir kısmı, haz ihtiyacını tatmin etme kabiliyetine tarihte ilk defa kavuşmuştur.
- B) İnsanoğlunun tüm istekleri karşılanırsa dahi kesin biçimde mutluluğu kavuşması mümkün değildir.
- C) İnsanın varoluşsal problemi, ihtiyaçlarının tamamının giderilmesiyle çözülebilecek niteliktedir.
- D) Endüstrileşmemiş ülkelerin bazılarında belirli bir azınlık grubun istekleri tatmin ediliyor olabilir.

13. Aşağıda verilen cümlelerdeki ikilemelerden hangisi farklı bir yolla kurulmuştur?

- A) Çevremizde iyi kötü birçok insan bulunuyor.
- B) Evde eski püskü ne varsa kapının önüne koydu.
- C) Okuluna eğri büğrü yollardan gidiyor.
- D) Derslerine yarım yamalak çalışmazsan bu sene başarı belgesini alırsın.

16. Afrika yağmur ormanlarında yaşayan dev Afrika orman filleri gezindikleri yerlerde bitki örtüsüne zarar verir. Bir grup bilim insanı tarafından yakın zamanda yapılan bir araştırma, Afrika orman filleri nedeni ile zarar gören ormanlardaki ağaçların zaman içinde gövdelerinin genişlediğini, genel olarak kök, dal, yaprak ve tohumlarının daha çok büyüdüğünü ve dolayısıyla diğer ağaçlara göre atmosferden daha fazla karbon soğurduğunu gösteriyor.....

Yukarıdaki parçada boş bırakılan yerlere aşağıdaki cümlelerden hangisi getirilemez?

- A) Dolayısıyla başlangıçta zararlı gibi görünen bir durum, zaman içinde Afrika yağmur ormanlarındaki ağaçlara fayda sağlamıştır.
- B) Bu araştırma, bir yönüyle ekosistemin birbirini tamamlayan bir bütün olduğunu da ortaya koymaktadır.
- C) Afrika fillerini avlanma ve benzeri nedenlerle sayısında azalma yaşanması, yağmur ormanların atmosferden soğurduğu karbon miktarının azalmasına neden olabilir.
- D) Yine de fillerin ormanın doğal yapısına zarar vermesi kabul edilemez.

18. Aşağıdaki cümlelerin hangisinde geçiş ve bağlantı ifadeleri bulunmamaktadır?

- A) Gece yağan kar sokakları tanınmaz bir hale getirmişti. Bütün gece düşünmüş, hayaller kurmuştu. Oysa ki şimdi hayalleri yıkılmıştı.
- B) Yaşadığı yer şehir merkezine çok uzaktaydı ve kış mevsiminde çoğu günler araç bulması mucize gibi bir şeydi. İlk olarak hayallerinin peşine koşmak için harekete geçmeye karar verdi.
- C) Telefon rehberinden ona yardım edebilecek bir kişi bulma umuduyla hızlıca rehberini gözden geçirdi.
- D) Evet, işte karşısındaydı. Ona hayatı boyunca destek vermiş kişi oradaydı. Böylece içine biraz olsun su serpilmiş oldu.

20. Sabah erkenden kalkmıştım. Her zamanki gibi odamı havalandırmak için balkon kapısını tüm gıcirtısıyla açtığımda kuş cıvıltılarının her günden daha güçlü olduğunu fark ettim. Doğanın sessizliğine kuş seslerinin o muhteşem neşesi karışıyordu. Gözlerimi yavaşça kapattım. Sadece doğanın sesinin içimde yayılımını hissetmeye çalıştım. Hayat bir anlığına durmuş, içim umutla dolmuştu. İleriden tek tük geçen araba sesleri bile bu anı değiştirememişti. Sanki uzaklarda gördüğüm yemyeşil kırlar yakınlaşmış, güneşin o tatlı sıcaklığı tüm hücrelerime işlemişti.

Bu parçanın anlatımında aşağıdakilerden hangisinden yararlanılmıştır?

- A) Açıklayıcı anlatım
- B) Tanık gösterme
- C) Öyküleyici anlatım
- D) Betimleyici anlatım

22.



Yukarıdaki görselden hareketle yazılacak bir metnin konusu hakkında hangisi söylenemez?

- A. Arkadaşlık insan hayatında önemli bir yere sahiptir. Duygusal gelişimimize katkılar sağlar.
- B. Kişiliğimizi olumlu yönde geliştirmek istiyorsak hayatımızda arkadaşlarımıza da yer vermeliyiz.
- C. Arkadaşlık ve oyun özellikle küçük yaştaki çocuklar için kaçınılmazdır.
- D. Çocukluk yıllarımızı teknolojiye daha çok zaman ayırarak geçirirsek ilerde duyguları olmayan bir robottan çok da farkımız kalmaz.

24. Son dönemlerde artış gösteren hastalık hastalığı, tıp dilinde “**Hipokondriyazis**” olarak adlandırılmaktadır. Aynı zamanda halk arasında **evhamlılık, pimpiriklik** ve **takıntılık** olarak da nitelendirilmektedir. Kişide herhangi bir hastalık bulunmadığı ve sağlıklı olduğu halde başkalarında gördüğü hastalıkların kendinde de olduğunu iddia etmesi durumudur. Kişi, sağlıklı olduğu halde ciddi hastalıkların kendinde olduğunu düşünerek bir korku yaşar. Bu durum yaklaşık 6 ay kadar sürebilmektedir.



Hastalık hastalığı bazı **psikosomatik hastalıklar** ile (**migren, mide ülseri** gibi) karışabilir. Fakat diğer hastalıklarda, hastalık hastalığında olduğu gibi **anksiyete** ve **endişe** gibi korkular ön planda değildir.



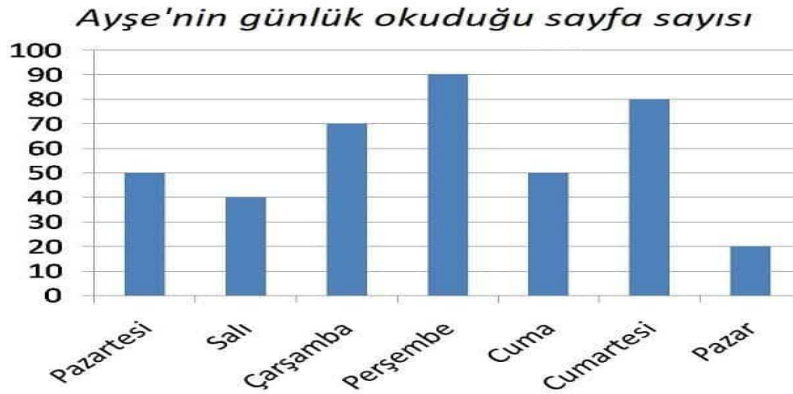
Hastalık hastalığının teşhisi diğer hastalıkların olmadığını görerek başlar. Bu hastalarda öncelikle **organik bir hastalığın olmadığına dair bütün tetkiklerin** ve muayenelerin dikkatli bir şekilde yapılması gereklidir. Çünkü bu bireylerde hem hastalık hastalığı hem de **organik bir hastalık** olabilir.



Hastalık hastalığının oluşmasının nedenlerinden biri de **ağır iş koşulları** ve **ekonomik sorunlardır**. İş yerindeki ağır koşullar nedeniyle **kendini hasta hissetmesi** ve bir hastalığa yakalanacağını düşünmesi başlıca nedenler arasındadır. Aynı zamanda **ekonomik koşulları yeterli olmayan kişilerde** hastalık hastalığı sıklıkla görülmektedir. **Yetersiz beslendiğini** ve kötü koşullarda tedavi olduğunu düşünen kişilerde hastalık oluşma inancı daha yüksektir.

Bu şekilde ifade edilen sorunla ilgili aşağıdakilerden hangisi bir **çözüm önerisi** **olamaz**?

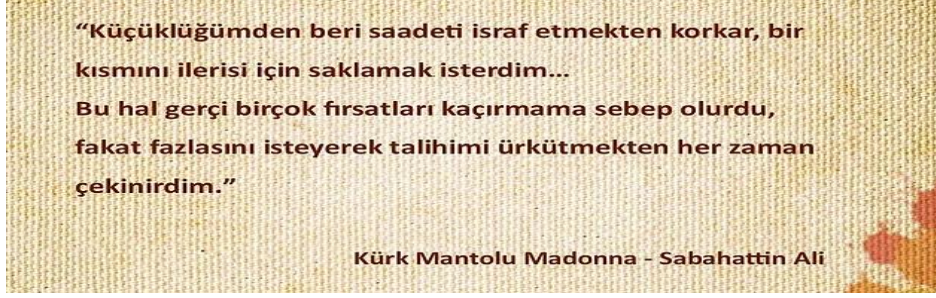
- A) Hastalığın diğer hastalıklarla karışmaması için yılda bir kez sağlık kontrolünden geçmek gerekir.
- B) Dengeli beslenme ve düzenli uyku alışkanlığı kazanmak hastalıklara yakalanma oranımızı azaltır.
- C) Düzenli spor alışkanlığı ve uğraş edindiğimiz bir hobi kafamıza herhangi bir problemi takmamızı engelleyecektir.
- D) Ekonomik yönden sıkıntıya düşmemek için her koşulda çalışıp kendimizi işimize vermeliyiz.



25. Bu grafikte Ayşe'nin bir haftalık okuma oranı gösterilmiştir. **Verilen bu bilgilere göre aşağıdakilerden hangisi yanlıştır?**

- A) Ayşe en çok okumayı Perşembe günü yapmıştır.
- B) Ayşe'nin okuduğu sayfa sayısı bir gün artıp bir gün azalma şeklinde devam etmektedir.
- C) Pazar günü Ayşe'nin okuduğu sayfa sayısı düşmüştür.
- D) Tüm hafta okuduğu sayfa sayısı Salı günü okuduğu sayfa sayısının 10 katıdır.

29.



Yukarıdaki paragrafta “Saadeti israf etmekten korkmak” söz grubuyla anlatılmak istenen düşüncüyü en iyi açıklayan seçenek hangisidir?

- A) Saadeti kaybetmekten korkmak
- B) Saadeti boşa harcıyıp değerini bilememekten korkmak
- C) Saadeti yakalayamamaktan korkmak
- D) Saadeti elde etmekten korkmak

32. $\mathcal{O}/\mathcal{C}/\mathcal{D}/\Theta/\mathfrak{f}/\phi/\varpi/\mathfrak{j}/\rho/2/\epsilon/\mathfrak{z}/Q/q$

2019 yılında Anadolu’da yapılan arkeolojik kazılar sonucunda Akinoi adlı kadim bir topluluktan kalan ve o güne kadar keşfedilmemiş bir dile ilişkin arkeolojik buluntular ortaya çıkarılmıştır. Dilin çözümlemesini yapan etimoloji uzmanı T, Akinoi dilinde her kelimenin yukarıdaki sembollere benzer bir sembolle ifade edildiğini, sembollerin toplam 9.795 adet olduğunu ve cümle içinde her sembolün birbirinden “/” işareti ile ayrıldığını tespit eder. T, aynı zamanda şair Ömer Hayyam’ın da hayranı olduğundan, Ömer Hayyam’a ait aşağıdaki dördlüğü Akinoi diline çevirip internette yayımlamaya karar verir.

“Gören göze güzel, çirkin hepsi bir;
Aşıklara Cennet, Cehennem hepsi bir;
Ermiş ha çul giymiş, ha atlas;
Yün yastık, taş yastık, seven başa hepsi bir.”

Bu bilgilere göre yukarıdaki dizelerin Akinoi diline çevrilmiş hali aşağıdakilerden hangisi olabilir?

- A) $\phi/\Theta/\epsilon/\mathfrak{z}/\acute{o}/\gamma$
 $\epsilon/\mathcal{C}/\mathcal{D}/\acute{o}/\gamma$
 $\mathfrak{j}/Q/\phi/\mathfrak{z}/Q/\sigma$
 $M/\mathcal{O}/\mathfrak{f}/\mathcal{O}/\varpi/\mathfrak{x}/\acute{o}/\gamma$

B) $\phi/\theta/\epsilon/\vartheta/\acute{o}/\gamma$
 $\epsilon/\zeta/\vartheta/\acute{o}/\gamma$
 $j/Q/\varphi/Q/\vartheta/\sigma$
 $M/\mathcal{O}/f/\mathcal{O}/\varpi/\kappa/\acute{o}/\gamma$

C) $\phi/\theta/\epsilon/\vartheta/\acute{o}/\gamma$
 $\epsilon/\zeta/\vartheta/\acute{o}/\gamma$
 $j/Q/\varphi/\vartheta/Q/\sigma$
 $M/\mathcal{O}/f/\mathcal{O}/\varpi/\kappa/\acute{o}/\gamma$

D) $\phi/\theta/\epsilon/\epsilon/\acute{o}/\gamma$
 $\epsilon/\zeta/\zeta/\acute{o}/\gamma$
 $j/Q/\varphi/\vartheta/Q/\sigma$
 $M/\mathcal{O}/f/\mathcal{O}/\varpi/\kappa/\acute{o}/\gamma$

33.

- Hafta içi günlerde Kadir, Leman ve Musa 2020 yılı Mayıs ayının birinci haftasında sinema, tiyatro ve opera etkinliklerine katılmak için plan yapıyorlar.
- Kadir ve Leman haftanın bir günü etkinlik planlamaktadır. Musa farklı faaliyetler için iki gün plan yapmaktadır.
- Leman Çarşamba günü operaya gitmeyi tercih ediyor.
- Tiyatroya gitmeyi iki kişi tercih ediyor.
- Sinemaya giden kişi Salı günü tercih ediyor.
- Haftanın her günü sadece bir kişinin etkinliğe katıldığı biliniyor.
- Cuma günü kimse etkinlik planlamamıştır.

Yukarıda verilen bilgilere göre aşağıdakilerden hangisi çıkarılamaz?

- A) Haftanın dört gününde çeşitli etkinlikler planlanmıştır.
 B) Musa Salı günü sinemaya gitmiştir.
 C) Leman pazartesi sinemaya gitmemiştir.
 D) Musa Perşembe günü sinemaya gitmiştir.

(Aşağıdaki üç soruyu metne göre cevaplayınız.)

Covid 19 salgını sebebiyle hafta sonları sokağa çıkma yasakları uygulanmaktadır. Sokağa çıkma yasağının olduğu bir gün için Ahmet, Ali, Ayşe, Sevim, Pınar ve Sami evde yapacaklarının planını yapmışlardır. Yapılan planlarla ilgili olarak şunlar bilinmektedir:

- Kitap okuma, televizyon izleme, evde spor yapma, pasta hazırlama ve evde evcil hayvanının bakımını yapma olarak beş etkinlik planlamıştır.
- Televizyon izleme hariç her etkinliği planlayan iki kişi bulunmaktadır.
- 6 kişiden ikisi kardeştir ve kardeşlerin günlük planı aynıdır.
- Ali ve Sami kitap okumayı seçmişlerdir.
- Ayşe spor yapmayı, Pınar ise pasta yapmayı tercih etmiştir.
- Ahmet gün içinde bir etkinlik yapmayı planlamıştır.
- Evcil hayvanı olan iki kız sokağa çıkma yasağında bakım yapacaklardır.

34. Yukarıda verilen bilgilere göre aşağıda verilen hangi iki etkinliği yapan kişiler tam olarak bilinmektedir?

- A) Kitap okuma-Spor yapma
- B) Televizyon izleme-evcil hayvan bakımı
- C) Kitap okuma- Televizyon izleme
- D) Spor yapma- Pasta hazırlama

35. Hangi iki kişi kardeş olamaz?

- A) Ahmet-Ali
- B) Ayşe-Sevim
- C) Sevim-Pınar
- D) Ali-Sami

36. Aşağıdaki seçeneklerden hangisi kesinlikle yanlıştır?

- A) Sami spor yapmayı planlamış olabilir.
- B) Sevim pasta yapmayı planlamış olabilir.
- C) Ayşe ve Pınar kardeş olabilir.
- D) Ali spor yapmayı veya pasta yapmayı seçmiş olabilir.

(Aşağıdaki iki soru metne göre cevaplandırılacaktır.)

S,T,M,L,N,K,Y,Z kişilerinin katıldığı turnuvaya ilişkin şunlar bilinmektedir.

- Her turda ikişer ikişer maç yapılmış ve maçların kazananları bir üst tura çıkmıştır.
- Z turnuvada şampiyon olmuştur.
- İkinci tur maçlarında L ve Z karşılaşmıştır.
- Finalistlerden birisi K'dir ve birinci turda T,M veya N ile karşılaşmamıştır.
- L' ye elenen Y ikinci tura çıkamamıştır.
- Birinci turda bir maçta alfabetik sırada arka arkaya gelen iki harf ile kodlanmış kişiler karşılaşmıştır.

44. K ikinci turda hangileriyle karşılaşmış olabilir?

- A) M-N B) S-Z C) Y-M D) Z-N

45. Aşağıdaki maçlardan hangisi yapılmış olamaz?

- A) Y-L B) K-M C) K-N D) S-M

48. Aşağıda bir tırtılın kelebek olma aşamaları karışık olarak verilmiştir.

- (I) Yumurtalardan çıkan tırtıllar yaşamlarını yaprak yiyerek geçirirler. 12-14 gün içinde büyürler. Büyümeleri sırasında birkaç kez deri değiştirirler.
- (II) Kelebek kozadan çıktığında nemli ve buruşuktur. Kozasından aşağı sarkık vaziyette durarak kanatlarına kan pompalar. Kuruyup uçabilmesi için iki saate ihtiyacı vardır.
- (III) Bu dönemde tırtılların derisi kalınlaşır. Tırtıl kendisini bir yaprağın sapına baş aşağı asarak krizalit (koza) denen bir kabuk oluşturur. Bu aşamayı bu kabuğun içinde geçirir. Bu aşama 1 hafta kadar sürer.
- (IV) Dişi kelebek yumurtalarını bir yaprağa bırakır. Yumurtaların büyüklüğü bir iğne başı kadardır. Dişi kelebeğin yumurtalarını bir yaprağa bırakma sebebi tırtılların sürekli yemeğe ihtiyaçları olmasındandır. Yumurtalar birkaç gün içinde kırılmaya başlar.

Verilen bilgilere göre tırtılın kelebek olma evrelerinin doğru sıralanışı hangisidir?

- A) I-III-IV-II
- B) III-II-IV-I
- C) IV-I-II-III
- D) IV-I-III-II

49. Çocuklarla olumlu bir iletişim kurmakta aile içi iletişimin ayrı bir önemi vardır. İlk olarak aile içinde başlaması gerekiyor sağlıklı iletişimin. Aile içinde iyi bir iletişim kurabilen çocuklar, hayatının ileriki, evrelerinde de bu alışkanlığını sürdürecektir. Bu nedenle anne babalar önce çocuklarıyla doğru iletişim kurmaya önem vermeli, bu konudaki bilgilerini geliştirmelidir.....

Yukarıdaki parça düşüncenin akışına göre nasıl devam ettirilebilir?

- A) Ebeveynlerin kendi anne babalarından gördüklerini devam ettirmeleri çocuklarla iletişim için yeterlidir.
- B) Okumanın, kendini geliştirmenin önemini bu konuda da görmekteyiz.
- C) Ebeveynler kendi düşüncelerini zorla da olsa benimsetmelidir.
- D) Aile içindeki diğer bireylerle iletişimden daha çok çocuklara odaklanmalıyız.

50.



Yukarıdaki bilgilerden hareketle aşağıdaki bilgilerden hangilerine ulaşamaz?

- A) El temizliği sanıldığı kadar basit bir işlem değildir.
- B) El temizliğinde en iyi sonucu alabilmek için ayrıntılı işlemlerden geçmek gerekir.
- C) El temizliğinde özellikle 20 saniye kuralı önemlidir.
- D) El temizliğine dikkat ederken tabii ki suyu da boş yere akıtmamaya dikkat etmeliyiz.

BELİRTKE TABLOSU

Kazanım Nu.	Kazanım İçeriği	Soru Numarası									
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
1	Metinde verilen bilgileri yorumlar.	X	X	X	X						
2	Okuduklarıyla ilgili çıkarımlarda bulunur.	X	X	X	X			X			
3	Verilen metni analiz eder.	X	X	X	X	X					
4	Metinde verilen örtük anlamı belirler.	X			X						
5	Verilen bilgiler doğrultusunda konuyu mantık sırasına göre devam ettirebilir.		X								
6	Metindeki iş ve işlem basamaklarını kavrar.					X					
7	Cümlelerin ifade ettiği anlam ilişkilerini kavrar.						X				
8	Cümleleri anlam yönünden inceler.						X			X	
9	Atasözlerinin cümleye kattığı anlamı kavrar.						X				
10	Karşılaştıkları bir probleme çözüm önerisinde bulunur.							X			
11	Verilen bilgilere eleştirel bir bakış açısıyla yaklaşır.							X			
12	Kelimelerin farklı anlam kazanmalarında nelerin etkili olduğunu belirler.								X		
13	Kelimelerdeki anlam değişimlerini açıklar.								X		
14	Deyimlerin cümlelere olan katkısını belirler, kavrar.									X	
15	Deyimlerin kalıplaşmış söz grupları olduğunu fark eder.									X	
16	Deyimlerin anlam özelliklerini kavrar.									X	
17	Aynı anlam alanına giren söz öbeklerini ayırt eder.										X
18	Verilen metnin hangi edebî türle yazıldığını fark eder.										
19	Verilen edebî türün özelliklerini kavrar.										
20	Bir sözcüğün farklı anlamlarda kullanılabileceğini kavrar. (Çok anlamlılık)										
21	İkilemelerin cümlelerin anlamına olan katkısını kavrar.										
22	İkilemelerin kuruluş özelliklerini belirler.										
23	Söz sanatlarının anlama olan katkısını belirler.										
24	Okuduklarında bulunan söz sanatlarını										

Kazanım Nu.	Kazanım İçeriği	Soru Numarası									
		11	12	13	14	15	16	17	18	19	20
1	Metinde verilen bilgileri yorumlar.										
2	Okuduklarıyla ilgili çıkarımlarda bulunur.										
3	Verilen metni analiz eder.	X									
4	Metinde verilen örtük anlamı belirler.										
5	Verilen bilgiler doğrultusunda konuyu mantık sırasına göre devam ettirilebilir.										
6	Metindeki iş ve işlem basamaklarını kavrar.										
7	Cümlelerin ifade ettiği anlam ilişkilerini kavrar.										
8	Cümleleri anlam yönünden inceler.										
9	Atasözlerinin cümleye kattığı anlamı kavrar.										
10	Karşılaştıkları bir probleme çözüm önerisinde bulunur.										
11	Verilen bilgilere eleştirel bir bakış açısıyla yaklaşır.										
12	Kelimelerin farklı anlam kazanmalarında nelerin etkili olduğunu belirler.										
13	Kelimelerdeki anlam değişmelerini açıklar.		X								
14	Deyimlerin cümlelere olan katkısını belirler, kavrar.										
15	Deyimlerin kalıplaşmış söz grupları olduğunu fark eder.										
16	Deyimlerin anlam özelliklerini kavrar.										
17	Aynı anlam alanına giren söz öbeklerini ayırt eder.										
18	Verilen metnin hangi edebî türle yazıldığını fark eder.	X									
19	Verilen edebî türün özelliklerini kavrar.	X									
20	Bir sözcüğün farklı anlamlarda kullanılabileceğini kavrar. (Çok anlamlılık)		X								
21	İkilemelerin cümlelerin anlamına olan katkısını kavrar.			X							
22	İkilemelerin kuruluş özelliklerini belirler.			X							
23	Söz sanatlarının anlama olan katkısını belirler.				X						
24	Okuduklarında bulunan söz sanatlarını belirler.				X						
25	Okuduğu metinle ilgili çıkarımlarda bulunur.					X					

26	Okuduğu metni çözümleyebilir.					X				X	
27	Metni mantık sırasına göre devam ettirebilir.						X				
28	Okuduklarını çözümleyebilir.						X				
29	Metnin içeriğini yorumlar.							X			
30	Metnin ana düşüncesini belirler.							X			
31	Ana düşünceden hareketle çıkarımlarda bulunur.							X			
32	Geçiş ve bağlantı ifadelerinin metnin anlamına olan katkısını değerlendirir.								X		
33	Metinde koyu renkle belirtilen yerlerin önemli olduğunu kavrar.									X	
34	Okuduklarında yer alan düşüncüyü geliştirme yollarını belirler.										X
35	Görselle ilgili soruları cevaplar.										
36	Görselden hareketle ana düşüncüyü belirler.										
37	Görselden hareketle metnin konusunu belirler.										
38	Görselde verilen bilgileri çözümler.										
39	Görselde verilen bilgileri yorumlar.										
40	Okuduğu parçada verilen soruna çözüm önerisinde bulunur.										
41	Grafik, tablo ve çizelgeyle sunulan bilgileri yorumlar.										
42	Sembollerle ilgili bilgileri yorumlar.										
43	Analitik düşünme yetisini kullanır.										
44	Metindeki bilgilere göre tablo oluşturabilir.										
45	Soruda verilen bilgilere göre farklı olasılıkları belirler.										
46	Verilen bilgilerden yola çıkarak alternatif sonuçlar ortaya çıkarır.										
47	Görsel ile metin arasında karşılaştırma yapar.										
48	İki metin arasında karşılaştırma yapar.										
49	İki metin arasındaki ortak görüşü belirler.										
50	Verilen bilgilerden yola çıkarak tahminde bulunur.										
51	Bir cümleden çıkarılabilecek en kesin sonucu belirler.										

Kazanım Nu.	Kazanım İçeriği	Soru Numarası									
		21	22	23	24	25	26	27	28	29	30
1	Metinde verilen bilgileri yorumlar.				X						
2	Okuduklarıyla ilgili çıkarımlarda bulunur.									X	X
3	Verilen metni analiz eder.										
4	Metinde verilen örtük anlamı belirler.								X	X	X
5	Verilen bilgiler doğrultusunda konuyu mantık sırasına göre devam ettirilebilir.										
6	Metindeki iş ve işlem basamaklarını kavrar.										
7	Cümlelerin ifade ettiği anlam ilişkilerini kavrar.										
8	Cümleleri anlam yönünden inceler.										
9	Atasözlerinin cümleye kattığı anlamı kavrar.										
10	Karşılaştıkları bir probleme çözüm önerisinde bulunur.										
11	Verilen bilgilere eleştirel bir bakış açısıyla yaklaşır.										
12	Kelimelerin farklı anlam kazanmalarında nelerin etkili olduğunu belirler.										
13	Kelimelerdeki anlam değişmelerini açıklar.										
14	Deyimlerin cümlelere olan katkısını belirler, kavrar.										
15	Deyimlerin kalıplaşmış söz grupları olduğunu fark eder.										
16	Deyimlerin anlam özelliklerini kavrar.										
17	Aynı anlam alanına giren söz öbeklerini ayırt eder.										
18	Verilen metnin hangi edebî türle yazıldığını fark eder.										
19	Verilen edebî türün özelliklerini kavrar.										
20	Bir sözcüğün farklı anlamlarda kullanılabileceğini kavrar. (Çok anlamlılık)										
21	İkilemelerin cümlelerin anlamına olan katkısını kavrar.										
22	İkilemelerin kuruluş özelliklerini belirler.										
23	Söz sanatlarının anlama olan katkısını belirler.										
24	Okuduklarında bulunan söz sanatlarını belirler.										

25	Okuduğu metinle ilgili çıkarımlarda bulunur.								X		
26	Okuduğu metni çözümleyebilir.										
27	Metni mantık sırasına göre devam ettirebilir.										
28	Okuduklarını çözümleyebilir.										
29	Metnin içeriğini yorumlar.										
30	Metnin ana düşüncesini belirler.							X			
31	Ana düşünceden hareketle çıkarımlarda bulunur.										
32	Geçiş ve bağlantı ifadelerinin metnin anlamına olan katkısını değerlendirir.										
33	Metinde koyu renkle belirtilen yerlerin önemli olduğunu kavrar.										
34	Okuduklarında yer alan düşüncüyü geliştirme yollarını belirler.										
35	Görselle ilgili soruları cevaplar.	X	X	X	X						
36	Görselden hareketle ana düşüncüyü belirler.	X	X								
37	Görselden hareketle metnin konusunu belirler.										
38	Görselde verilen bilgileri çözümler.			X							
39	Görselde verilen bilgileri yorumlar.			X							
40	Okuduğu parçada verilen soruna çözüm önerisinde bulunur.				X						
41	Grafik, tablo ve çizelgeyle sunulan bilgileri yorumlar.					X	X				
42	Sembollerle ilgili bilgileri yorumlar.										
43	Analitik düşünme yetisini kullanır.										
44	Metindeki bilgilere göre tablo oluşturabilir.										
45	Soruda verilen bilgilere göre farklı olasılıkları belirler.										
46	Verilen bilgilerden yola çıkarak alternatif sonuçlar ortaya çıkarır.										
47	Görsel ile metin arasında karşılaştırma yapar.										
48	İki metin arasında karşılaştırma yapar.										
49	İki metin arasındaki ortak görüşü belirler.										
50	Verilen bilgilerden yola çıkarak tahminde bulunur.										
51	Bir cümleden çıkarılabilecek en kesin sonucu belirler.										

Kazanım Nu.	Kazanım İçeriği	Soru Numarası									
		31	32	33	34	35	36	37	38	39	40
1	Metinde verilen bilgileri yorumlar.	X									
2	Okuduklarıyla ilgili çıkarımlarda bulunur.			X	X	X	X	X	X	X	X
3	Verilen metni analiz eder.										
4	Metinde verilen örtük anlamı belirler.										
5	Verilen bilgiler doğrultusunda konuyu mantık sırasına göre devam ettirilebilir.										
6	Metindeki iş ve işlem basamaklarını kavrar.										
7	Cümlelerin ifade ettiği anlam ilişkilerini kavrar.										
8	Cümleleri anlam yönünden inceler.										
9	Atasözlerinin cümleye kattığı anlamı kavrar.										
10	Karşılaştıkları bir probleme çözüm önerisinde bulunur.										
11	Verilen bilgilere eleştirel bir bakış açısıyla yaklaşır.										
12	Kelimelerin farklı anlam kazanmalarında nelerin etkili olduğunu belirler.										
13	Kelimelerdeki anlam değişmelerini açıklar.										
14	Deyimlerin cümlelere olan katkısını belirler, kavrar.										
15	Deyimlerin kalıplaşmış söz grupları olduğunu fark eder.										
16	Deyimlerin anlam özelliklerini kavrar.										
17	Aynı anlam alanına giren söz öbeklerini ayırt eder.										
18	Verilen metnin hangi edebî türle yazıldığını fark eder.										
19	Verilen edebî türün özelliklerini kavrar.										
20	Bir sözcüğün farklı anlamlarda kullanılabileceğini kavrar. (Çok anlamlılık)										
21	İkilemelerin cümlelerin anlamına olan katkısını kavrar.										
22	İkilemelerin kuruluş özelliklerini belirler.										
23	Söz sanatlarının anlama olan katkısını belirler.										

Kazanım Nu.	Kazanım İçeriği	Soru Numarası									
		41	42	43	44	45	46	47	48	49	50
1	Metinde verilen bilgileri yorumlar.	X									
2	Okuduklarıyla ilgili çıkarımlarda bulunur.						X	X			
3	Verilen metni analiz eder.										
4	Metinde verilen örtük anlamı belirler.										
5	Verilen bilgiler doğrultusunda konuyu mantık sırasına göre devam ettirilebilir.										
6	Metindeki iş ve işlem basamaklarını kavrar.		X								
7	Cümlelerin ifade ettiği anlam ilişkilerini kavrar.										
8	Cümleleri anlam yönünden inceler.										
9	Atasözlerinin cümleye kattığı anlamı kavrar.										
10	Karşılaştıkları bir probleme çözüm önerisinde bulunur.										
11	Verilen bilgilere eleştirel bir bakış açısıyla yaklaşır.										
12	Kelimelerin farklı anlam kazanmalarında nelerin etkili olduğunu belirler.										
13	Kelimelerdeki anlam değişimlerini açıklar.										
14	Deyimlerin cümlelere olan katkısını belirler, kavrar.										
15	Deyimlerin kalıplaşmış söz grupları olduğunu fark eder.										
16	Deyimlerin anlam özelliklerini kavrar.										
17	Aynı anlam alanına giren söz öbeklerini ayırt eder.										
18	Verilen metnin hangi edebî türle yazıldığını fark eder.										
19	Verilen edebî türün özelliklerini kavrar.										
20	Bir sözcüğün farklı anlamlarda kullanılabileceğini kavrar. (Çok anlamlılık)										
21	İkilemelerin cümlelerin anlamına olan katkısını kavrar.										
22	İkilemelerin kuruluş özelliklerini belirler.										

