

**T.C.  
SAKARYA ÜNİVERSİTESİ  
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ  
TÜRKÇE EĞİTİMİ ANABİLİM DALI  
TÜRKÇE EĞİTİMİ BİLİM DALI**

**İKİ DİLLİ ÖĞRENCİLERE YÖNELİK ÖLÇME VE  
DEĞERLENDİRMEDE MERKEZİ SINAVLAR: HOLLANDA  
ÖRNEĞİ**

**YÜKSEK LİSANS TEZİ**

**RABİA GÜRBÜZ**

**DANIŞMAN  
DOÇ. DR. HAVVA YAMAN**

**TEMMUZ 2016**



**T.C.  
SAKARYA ÜNİVERSİTESİ  
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ  
TÜRKÇE EĞİTİMİ ANABİLİM DALI  
TÜRKÇE EĞİTİMİ BİLİM DALI**

**İKİ DİLLİ ÖĞRENCİLERE YÖNELİK ÖLÇME VE  
DEĞERLENDİRMEDE MERKEZİ SINAVLAR: HOLLANDA  
ÖRNEĞİ**

**YÜKSEK LİSANS TEZİ**

**RABİA GÜRBÜZ**

**DANIŞMAN  
DOÇ. DR. HAVVA YAMAN**

**TEMMUZ 2016**

## BİLDİRİM

Hazırladığım tezin tamamen kendi çalışmam olduğunu, akademik ve etik kuralları gözeterek çalıştığımı ve her alıntıya kaynak gösterdiğimi taahhüt ederim.

Rabia GÜRBÜZ



## JÜRİ ÜYELERİNİN İMZA SAYFASI

“İki Dilli Öğrencilere Yönelik Ölçme ve Değerlendirmede Merkezi Sınavlar: Hollanda Örneği” başlıklı bu yüksek lisans tezi Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı/Türkçe Eğitimi Bilim Dalında hazırlanmış ve jürimiz tarafından kabul edilmiştir.



Başkan: Doç. Dr. Havva YAMAN (Danışman)



Üye: Doç. Dr. Alpaslan OKUR



Üye: Yrd. Doç. Dr. Nil Didem ŞİMŞEK

Yukarıdaki imzaların, adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylarım.

2.../8/2016



Doç. Dr. Halil İbrahim SAĞLAM

Enstitü Müdürü

## ÖN SÖZ

Bu çalışma yurt dışında yaşayan Türk öğrencilere yönelik uygulanan merkezi Türkçe sınav sorularının Yenilenmiş Bloom Taksonomisi'ne göre sınıflandırılması ve sınava ait metinlerin okunabilirliğinin ölçülmesine yönelik olarak yapılmıştır. Çalışmanın yurt dışında yaşayan Türk öğrencilerin eğitiminde faydalı olması amaçlanmıştır.

Araştırmanın ilk aşamasından itibaren yanımda olan, fikirleri ve düşünceleriyle tezimin şekillenmesinde çok büyük katkı sağlayan, her konuda beni yüreklendiren ve engin bilgisinden her zaman istifade ettiğim saygıdeğer danışmanım Sayın Doç. Dr. Havva YAMAN'a,

Tez yazdığım süre içerisinde hiçbir konuda yardımı esirgemeyen, birlikte çalışmaktan mutluluk duyduğum, hem idareci hem de eğitimci kimliği ile örnek olan Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürü Sayın Doç. Dr. Halil İbrahim SAĞLAM'a,

Çalışmaya başladığım ilk andan, çalışmamın son anına kadar beni yüreklendiren, dertlerimi dinleyen ve çözüm üretmeye çalışan hem mesai arkadaşım hem dostum Arş. Gör. Aysun EROĞLU'na; çalışmaya başladığım andan tezin incelenme sürecine kadar her aşamada fikirleriyle yol gösteren arkadaşım Arş. Gör. Safa EROĞLU'na; tezimle ilgili her konuda yardım etmekten çekinmeyen arkadaşım Fitnat KILIÇ'a, çalışmaktan zevk aldığım, kendilerini tanıdığım için her zaman şanslı hissettiğim Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü bünyesinde bulunan mesai arkadaşlarım ile Türkçe Eğitimi Bölümü öğretim üyelerine ve araştırma görevlilerine; Hollanda'da uygulanan merkezi sınav sorularına ulaşmamda bana büyük kolaylık sağlayan CITO çalışanlarına çok teşekkür ederim.

Hayatımda olduğu süre boyunca maddi ve manevi desteğiyle hep yanımda olan, hem mutluluğumu hem de üzüntümü paylaşan canım kardeşim Senem AKKURT'a ve tez kaynaklarına ulaşmamda büyük emeği olan çok sevgili arkadaşım Gökhan DURYILMAZ'a çok teşekkür ederim.

Bu günlere gelmemde en büyük pay sahibi, evlatları olduğum için gurur duyduğum sevgili babam Rüstem GÜRBÜZ ve sevgili annem Nurten GÜRBÜZ'e, canımdan öte Reha GÜRBÜZ'e ayrıca teşekkür ediyorum, iyi ki varsınız.

Kısa zaman önce aramızdan ayrılan, CITO ile iletişimimizde en büyük pay sahibi Türkçe sınavı yetkilisi, Sayın Rahime GÜLCÜ'ye minnettarım, ruhu şad olsun.

## ÖZET

# İKİ DİLLİ ÖĞRENCİLERE YÖNELİK ÖLÇME VE DEĞERLENDİRMEDE MERKEZİ SINAVLAR: HOLLANDA ÖRNEĞİ

Gürbüz, Rabia

Yüksek Lisans Tezi, Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı, Türkçe Eğitimi Bilim Dalı

Danışman: Doç. Dr. Havva YAMAN

Temmuz, 2016. xvi+116 Sayfa.

Bu çalışmanın amacı Hollanda’da CITO tarafından düzenlenen ortaöğretime geçiş sınavında sorulan Türkçe sorularında kullanılan metinlerin okunabilirliğini tespit etmek ve bu metinlere ilişkin soruları Yenilenmiş Bloom Taksonomisi’nin bilişsel süreç boyutu basamakları doğrultusunda incelemektir.

Araştırma kapsamında Hollanda’da 2011-2015 yılları arasında uygulanan Türkçe sınavı soruları kullanılmıştır. Toplam 493 soru Yenilenmiş Bloom Taksonomisi’nin bilişsel süreç boyutuna göre incelenmiş, 113 metnin ise Ateşman (1997) tarafından geliştirilen okunabilirlik formülü ile okunabilirlik düzeyi belirlenmiştir. Araştırmanın birinci boyutu olan merkezi Türkçe sınavına ait metinlerin okunabilirlik düzeyinin belirlenmesinde betimlemeye dayalı nicel tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmanın ikinci boyutu olan merkezi Türkçe sınavına ait soruların Yenilenmiş Bloom Taksonomisi’ne uygunluk açısından düzeyinin belirlenmesinde doküman incelemesi yöntemi kullanılmıştır.

2011-2015 yılları arasında uygulanan VWO ve HAVO Türkçe sınavlarındaki metinlerin sınavlara göre ortalama okunabilirlik düzeyine bakıldığında sınavların 5 tanesinin orta güçlük düzeyinde, 5 tanesinin ise zor düzeyde olduğu görülmüştür. Sınav sorularına ilişkin bulgularda ise on sınavda en çok soru bulunan basamağın anlama basamağı olduğu tespit edilmiştir. Anlama basamağını takip eden diğer basamak ise hatırlama basamağı olmuştur. Üst düzey davranışların ölçüldüğü basamaklarda daha az soruya rastlanmıştır.

**Anahtar Kelimeler:** İki Dillilik, Ölçme ve Değerlendirme, Merkezi Sınavlar, Türkçe Eğitimi, Yenilenmiş Bloom Taksonomisi.

**ABSTRACT**

**CENTRAL EXAMINATIONS OF ASSESSMENT AND  
EVALUATION DEVOTED TO BILINGUAL STUDENTS:  
EXAMPLE NETHERLANDS**

Gürbüz, Rabia

Master Thesis, Department of Turkish Education, Science of Turkish Education

Supervisor: Assoc. Prof. Dr. Havva YAMAN

July, 2016. xvi+116 Pages.

The aim of this study is to determine the readability of the text used in Turkish questions asked in transition to secondary education exam, organized by CITO, in Netherlands . And to investigate questions related to the text in accordance with Revised Bloom Taxonomy's cognitive process.

In the scope of the research, Turkish exam questions had been asked in Netherlands between 2011-2015, were utilized. Total 493 questions have been examined based on cognitive process of Revised Bloom Taxonomy. Also, the readability level of 113 texts have been determined with the readability formulas developed by Atesman (1997). In the first dimension of the research, determining of the readability level in central Turkish exam texts, was used quantitative screening model based on description. In the second dimension, the central Turkish exam's questions were determined in terms of the level of compliance with Revised Bloom Taxonomy, by using document analysis method.

Applied in 2011-2015 VWO/ HAVO revealed that when looking at the average readability level of the text in Turkish exam according to tests, 5 of the exams was found in the middle difficulty and 5 of them in the harder levels. The findings on exam questions stated that the most questions contained section in 10 exams was understanding part. Following the understanding part was recall section. But in places where the upper level of behavior is measured was found less questions.

**Keywords:** Bilingualism, Assessment, Central Exams, Turkish Education, Revised Bloom Taxonomy.



## İÇİNDEKİLER

Bildirim .....	iv
Jüri Üyelerinin İmza Sayfası .....	v
Önsöz .....	vi
Özet .....	vii
Abstract .....	viii
İçindekiler .....	ix
Tablolar Listesi.....	xiv
Şekiller Listesi.....	xvi
Bölüm I, Giriş .....	1
1.1 Araştırmanın Amacı .....	3
1.2 Alt Amaçlar .....	3
1.3 Araştırmanın Önemi.....	3
1.4 Varsayımlar .....	4
1.5 Sınırlılıklar .....	4
1.6 Tanımlar .....	5
Bölüm II, Araştırmanın Kuramsal Çerçevesi ve İlgili Araştırmalar .....	6
2.1 İki Dillilik.....	6
2.2 İki Dillilik Türleri.....	7
2.2.1 Bireysel ve Toplumsal İki Dillilik.....	7
2.2.2 Eş Zamanlı İki Dillilik ve Birbirini İzleyen (Ardışık) İki Dillilik .....	8
2.2.3 Artırıcı ve Eksiltici İki Dillilik.....	9
2.2.4 Erken ve Geç İki Dillilik.....	9
2.2.5 Dengeli ve Baskın İki Dillilik .....	10
2.2.6 Doğal ve Kültürel (Yapay) İki Dillilik.....	10

2.2.7 Elit İki Dillilik ve Halk İki Dilliliği .....	11
2.2.8 Eşgüdümlü, Eklemeli ve Bağımlı İki Dillilik .....	11
2.3 İki Dilli Eğitim Modelleri .....	12
2.3.1 Daldırma (Submersion) Eğitimi Modeli .....	14
2.3.2 Geçici Dengeleyici Sınıflarda Daldırma (Submersion with Withdrawal Classes) Eğitimi Modeli.....	14
2.3.3 Soyutlayıcı /Ayrımcı (Segregationist) İki Dilli Eğitim Modeli .....	15
2.3.4 Geçici (Transitional) İki Dilli Eğitim Modeli .....	15
2.3.5 Yabancı Dil Öğretimi ile Temel Eğitim Modeli .....	16
2.3.6 Ayrımcı (Separatist) İki Dilli Eğitim Modeli.....	16
2.3.7 Batırma (İmmersion) Eğitimi Modeli .....	17
2.3.8 Miras Dilin Korunmasına Yönelik (Maintenance/Heritage Language) İki Dilli Eğitim Modeli.....	18
2.3.9 Çift Yönlü Eğitim Modeli .....	19
2.3.10 Egemen Dillerde İki Dilli Eğitim.....	19
2.4 Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme.....	20
2.4.1 Ölçme ve Değerlendirme .....	20
2.4.2 Ölçme Türleri .....	21
2.4.3 Ölçme Araç ve Yöntemleri .....	22
2.4.3.1 Sözlü Sınavlar .....	22
2.4.3.2 Yazılı Sınavlar.....	23
2.4.3.3 Kısa Cevaplı Testler.....	24
2.4.3.4 Doğru-Yanlış Testleri.....	24
2.4.3.5 Çoktan Seçmeli Testler .....	25
2.4.4 Değerlendirme Türleri.....	25
2.5 Bloom Taksonomisi .....	28
2.5.1 Orijinal Bloom Taksonomisi.....	28

2.5.2 Yenilenmiş Bloom Taksonomisi.....	31
2.5.2.1 Bilgi Birikimi Boyutu .....	33
2.5.2.1.1 Olgusal Bilgi .....	34
2.5.2.1.2 Kavramsal Bilgi .....	35
2.5.2.1.3 İşlemsel Bilgi .....	36
2.5.2.1.4 Üstbilişsel Bilgi.....	37
2.5.2.2 Bilişsel Süreç Boyutu.....	40
2.5.2.2.1 Hatırlama.....	40
2.5.2.2.2 Anlama .....	40
2.5.2.2.3 Uygulama .....	42
2.5.2.2.4 Çözümleme .....	42
2.5.2.2.5 Değerlendirme.....	43
2.5.2.2.6 Yaratma .....	43
2.6 Okunabilirlik .....	46
2.6.1 Okunabilirlik Formülleri .....	47
2.6.1.1 Dale-Chall Formülü.....	47
2.6.1.2 Fry Okunabilirlik Grafiği .....	47
2.6.1.3 Gunning Fog İndeksi.....	48
2.6.1.4 Flesch Okuma Kolaylığı Formülü.....	48
2.6.1.5 Ateşman Okunabilirlik Formülü .....	49
2.7 Hollanda Eğitim Sistemi, Ana Dili Eğitimi ve Merkezi Sınavlar.....	49
2.7.1 Hollanda Eğitim Sistemi ve Ana Dili Eğitimi.....	49
2.7.1.1. İlköğretim.....	51
2.7.1.2. Ortaöğretim .....	52
2.7.1.2.1 VWO (Wetenschappelijk Voorbereidend Onderwijs) .....	52
2.7.1.2.2 HAVO (Hoger Algemeen Voortgezet Onderwijs) .....	52

2.7.1.2.3 VMBO (Voorbereidend Middelbaar Beroeps Onderwijs) .....	52
2.7.1.3 Yükseköğretim .....	53
2.7.2 Hollanda’da Merkezi Sınav Uygulaması .....	53
2.8 İlgili Araştırmalar .....	54
2.8.1 İki Dillilik ile İlgili Yapılan Çalışmalar .....	54
2.8.2 Bloom Taksonomisi ile İlgili Yapılan Çalışmalar .....	55
2.8.3 Merkezi Sınavlar Üzerine Yapılan Çalışmalar .....	56
Bölüm III, Yöntem .....	58
3.1 Araştırmanın Modeli .....	58
3.2 Evren ve Örneklem .....	59
3.3 Verilerin Toplanması .....	59
3.4 Verilerin Analizi .....	60
Bölüm IV, Bulgular ve Yorum .....	62
4.1 Merkezi Sınavların Okunabilirliğine Yönelik Bulgular .....	62
4.1.1 2011 Yılına Ait Merkezi Sınav Metinlerinin Okunabilirliği .....	63
4.1.2 2012 Yılına Ait Merkezi Sınav Metinlerinin Okunabilirliği .....	66
4.1.3 2013 Yılına Ait Merkezi Sınav Metinlerinin Okunabilirliği .....	70
4.1.4 2014 Yılına Ait Merkezi Sınav Metinlerinin Okunabilirliği .....	72
4.1.5 2015 Yılına Ait Merkezi Sınav Metinlerinin Okunabilirliği .....	75
4.2 Merkezi Sınav Sorularının Yenilenmiş Bloom Taksonomisi’nin Bilişsel Süreç Boyutu Basamaklarına Göre Sınıflandırılması .....	79
4.2.1 2011 Yılına Ait VWO ve HAVO Türkçe Sınav Sorularının Yenilenmiş Bloom Taksonomisi’nin Bilişsel Süreç Boyutu Basamaklarına Göre Sınıflandırılması .....	80
4.2.2 2012 Yılına Ait VWO ve HAVO Türkçe Sınav Sorularının Yenilenmiş Bloom Taksonomisi’nin Bilişsel Süreç Boyutu Basamaklarına Göre Sınıflandırılması .....	82
4.2.3 2013 Yılına Ait VWO ve HAVO Türkçe Sınav Sorularının Yenilenmiş Bloom Taksonomisi’nin Bilişsel Süreç Boyutu Basamaklarına Göre Sınıflandırılması .....	84

4.2.4 2014 Yılına Ait VWO ve HAVO Türkçe Sınav Sorularının Yenilenmiş Bloom Taksonomisi'nin Bilişsel Süreç Boyutu Basamaklarına Göre Sınıflandırılması .....	85
4.2.5 2015 Yılına Ait VWO ve HAVO Türkçe Sınav Sorularının Yenilenmiş Bloom Taksonomisi'nin Bilişsel Süreç Boyutu Basamaklarına Göre Sınıflandırılması .....	87
Bölüm V, Sonuç Tartışma ve Öneriler.....	91
5.1 Sonuç.....	91
5.2 Tartışma.....	94
5.3 Öneriler .....	96
Kaynakça.....	97
Ekler .....	105
Özgeçmiş ve İletişim Bilgileri .....	114

## TABLULAR LİSTESİ

Tablo 1. İki Dilli Eğitim Modelleri .....	13
Tablo 2. Ölçme Türleri.....	22
Tablo 3. Kullanılan Ölçüte Göre Değerlendirme Türleri.....	26
Tablo 4. Amaca Göre Değerlendirme Türleri .....	27
Tablo 5. Orijinal Bloom Taksonomisi .....	29
Tablo 6. Yenilenmiş Taksonomi Tablosu .....	33
Tablo 7. Bilgi Birikimi Boyutu .....	39
Tablo 8. Bilişsel Süreç Boyutu .....	44
Tablo 9. Ateşman Tarafından Geliştirilen Okunabilirlik Aralıkları.....	60
Tablo 10. 2011-2015 yılına ait VWO ve HAVO Türkçe Sınav Metinlerinin Alındığı Kaynaklar .....	62
Tablo 11. 2011 VWO Türkçe Sınavı Metinlerinin Okunabilirlik Düzeyi .....	63
Tablo 12. 2011 VWO Türkçe Sınavı Metinlerinin Okunabilirlik Düzeyi Dağılımları .....	64
Tablo 13. 2011 HAVO Türkçe Sınavı Metinlerinin Okunabilirlik Düzeyi .....	65
Tablo 14. 2011 HAVO Türkçe Sınavı Metinlerinin Okunabilirlik Düzeyi Dağılımları .....	66
Tablo 15. 2012 VWO Türkçe Sınavı Metinlerinin Okunabilirlik Düzeyi .....	66
Tablo 16. 2012 VWO Türkçe Sınavı Metinlerinin Okunabilirlik Düzeyi Dağılımları .....	67
Tablo 17. 2012 HAVO Türkçe Sınavı Metinlerinin Okunabilirlik Düzeyi .....	68
Tablo 18. 2012 HAVO Türkçe Sınavı Metinlerinin Okunabilirlik Düzeyi Dağılımları .....	69
Tablo 19. 2013 VWO Türkçe Sınavı Metinlerinin Okunabilirlik Düzeyi .....	70
Tablo 20. 2013 VWO Türkçe Sınavı Metinlerinin Okunabilirlik Düzeyi Dağılımları .....	71

Tablo 21. 2013 HAVO Türkçe Sınavı Metinlerinin Okunabilirlik Düzeyi .....	71
Tablo 22. 2013 HAVO Türkçe Sınavı Metinlerinin Okunabilirlik Düzeyi Dağılımları .....	72
Tablo 23. 2014 VWO Türkçe Sınavı Metinlerinin Okunabilirlik Düzeyi .....	73
Tablo 24. 2014 VWO Türkçe Sınavı Metinlerinin Okunabilirlik Düzeyi Dağılımları .....	74
Tablo 25. 2014 HAVO Türkçe Sınavı Metinlerinin Okunabilirlik Düzeyi .....	74
Tablo 26. 2014 HAVO Türkçe Sınavı Metinlerinin Okunabilirlik Düzeyi Dağılımları .....	75
Tablo 27. 2015 VWO Türkçe Sınavı Metinlerinin Okunabilirlik Düzeyi .....	76
Tablo 28. 2015 VWO Türkçe Sınavı Metinlerinin Okunabilirlik Düzeyi Dağılımları .....	76
Tablo 29. 2015 HAVO Türkçe Sınavı Metinlerinin Okunabilirlik Düzeyi .....	77
Tablo 30. 2015 HAVO Türkçe Sınavı Metinlerinin Okunabilirlik Düzeyi Dağılımları .....	78
Tablo 31. 2011-2015 yılına ait VWO ve HAVO Türkçe Sınav Metinlerinin Ortalama Okunabilirlik Düzeyleri .....	78
Tablo 32. 2011-2015 Yıllarına Ait Soruları Sayılarının Dillere Göre Dağılımları...	79
Tablo 33. 2011-2015 Yıllarına Ait Soruların Soru Türlerine Göre Dağılımı .....	80
Tablo 34. 2011-2015 VWO ve HAVO Sınavı Türkçe Sorularının Yenilenmiş Bloom Taksonomisinin Bilişsel Süreç Boyutundaki Basamaklara Göre Dağılımı .....	90

## ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1. Orijinal Bloom Taksonomisi ile Yenilenmiş Bloom Taksonomisi Arasındaki Farklar .....	32
Şekil 2. Fry Okunabilirlik Grafiği.....	48
Şekil 3. Hollanda Eğitim Sistemi.....	51
Şekil 4. 2011 VWO Sınavı Türkçe Sorularının Yenilenmiş Bloom Taksonomisinin Bilişsel Süreç Boyutundaki Basamaklara Göre Dağılımı .....	81
Şekil 5. 2011 HAVO Sınavı Türkçe Sorularının Yenilenmiş Bloom Taksonomisinin Bilişsel Süreç Boyutundaki Basamaklara Göre Dağılımı .....	81
Şekil 6. 2012 VWO Sınavı Türkçe Sorularının Yenilenmiş Bloom Taksonomisinin Bilişsel Süreç Boyutundaki Basamaklara Göre Dağılımı .....	82
Şekil 7. 2012 HAVO Sınavı Türkçe Sorularının Yenilenmiş Bloom Taksonomisinin Bilişsel Süreç Boyutundaki Basamaklara Göre Dağılımı .....	83
Şekil 8. 2013 VWO Sınavı Türkçe Sorularının Yenilenmiş Bloom Taksonomisinin Bilişsel Süreç Boyutundaki Basamaklara Göre Dağılımı .....	84
Şekil 9. 2013 HAVO Sınavı Türkçe Sorularının Yenilenmiş Bloom Taksonomisinin Bilişsel Süreç Boyutundaki Basamaklara Göre Dağılımı .....	85
Şekil 10. 2014 VWO Sınavı Türkçe Sorularının Yenilenmiş Bloom Taksonomisinin Bilişsel Süreç Boyutundaki Basamaklara Göre Dağılımı .....	86
Şekil 11. 2014 HAVO Sınavı Türkçe Sorularının Yenilenmiş Bloom Taksonomisinin Bilişsel Süreç Boyutundaki Basamaklara Göre Dağılımı .....	87
Şekil 12. 2015 VWO Sınavı Türkçe Sorularının Yenilenmiş Bloom Taksonomisinin Bilişsel Süreç Boyutundaki Basamaklara Göre Dağılımı .....	88
Şekil 13. 2015 HAVO Sınavı Türkçe Sorularının Yenilenmiş Bloom Taksonomisinin Bilişsel Süreç Boyutundaki Basamaklara Göre Dağılımı .....	89



# BÖLÜM I

## GİRİŞ

Geçmişten günümüze kadar, toplumların çeşitli şekillerde etkileşimleri neticesinde bu toplumlarda yaşayan ve farklı dilleri konuşan insanların anlaşması mecburiyeti her zaman varlığını devam ettirmiştir. İnsanlar anlaşabilmek için diğer dilleri öğrenmiş, bu durumda da iki dillilik kavramı ortaya çıkmıştır. En genel ifadesiyle iki dillilik, iki farklı dili belli bir seviyede kullanabilme olarak tanımlanabilir.

Özellikler göçler sonucu yaşadığı toplumdaki ayrılarak farklı dillerin konuşulduğu toplumlara girilmesi sonucu iki dillilik durumu ortaya çıkmaktadır. Türklerin de 60'lı yıllarda Avrupa'nın genelinde var olan işçi ihtiyacını karşılamak amacıyla Avrupa ülkelerine göç etmesi sonucu iki dillilik hayatlarına giren bir kavram olmuştur.

Avrupa'ya giden ilk Türk işçiler Türkiye'ye geri dönmeyi amaçlamıştır. Gittikleri ülkelerde de her zaman için geçici işçi olarak nitelendirilmişlerdir. Özellikle Almanya, Hollanda, Belçika, Avusturya, Fransa gibi ülkeler göçmen işçilerin, ülkenin ekonomik ihtiyaçlarını karşılayacakları süreler içinde çalışacaklarını düşündükleri için göçmenler ile ilgili bir politika geliştirmemişlerdir. Ancak Türk işçiler geçici olarak geldiği ülkelerde kalıcı olmaya başlamışlardır. Almanya için Başkurt (2009) şu sebepleri göstermektedir:

Türkiye ekonomisinin içinde bulunduğu olumsuzluk, şiddet, terör, siyasi çekişmeler ve 1975 yılında yürürlüğe giren "çocuk parası düzenlemesi" gerekçesiyle Türkiye'deki çocuklara az para ödenmesi ve 12 Eylül 1980 askeri darbesi gibi sebepler, 1974 yılından itibaren Türkiye'den Almanya'ya yoğun bir "aile birleşimi" göçü başlattı (Başkurt, 2009: 81).

Bu ve benzeri durumların yaşandığı diğer Avrupa ülkelerindeki Türkler, Türkiye'de kalan eşlerini ve çocuklarını getirerek Avrupa ülkelerinde geçici değil kalıcı işçi olmaya başlamışlardır.

Göçmen işçilerin ülkelerine dönüşünün artık mümkün olmadığını gören ülkeler bu konuda çeşitli politikalarla durumu kontrol altına almayı amaçlamışlardır. Özellikle

eğitim ve topluma entegrasyon bağlamında bu politikaların yoğunlaştığı görülmektedir.

Geçici işçi olarak gelen Türkler genellikle kırsal kesimden göç etmiş, eğitim seviyesi düşük çoğunluğu okuryazar olmayan kişilerden oluşmaktaydı (Kaya, 2007). Avrupa ülkelerince bu durumun hem işçilerin topluma uyumunu zorlaştırdığı hem de ilerleyen yıllarda çocuklarının da eğitim ve dil öğrenmede sıkıntılar yaşamasına yol açtığı düşünülmüştür. Özellikle ocukların ne tam olarak Türkçeyi ne de buldukları ülkenin dilini öğrenmeleri, göçmen çocuklarının daha alt seviyelerdeki okullara yerleşmelerine yahut toplumdan dışlanmalarına sebep olmuştur. Ancak Kutlay bu düşüncenin yanlış olduğunu savunmaktadır ve asıl sebebin sosyo-ekonomik düzeyin düşük olması değil, toplumun dilini öğrenmemin ön koşulu olan ana dili eğitiminin yeteri düzeyde verilmemesi olduğunu söylemektedir (Kutlay, 2010).

Hollanda zeline ana dili eğitimine baktığımızda ilk olarak işçi göçünün olduğu yılların devamında, ülkeye gelen işçilerin Hollanda'ya uyum sağlaması amacıyla dil eğitimi verilmiştir. Daha sonraları bu eğitim göçmen çocuklarına da verilmiştir.

1998-2004 yılları arasında tekrar düzenlenen ana dili eğitimi yasası ile çok dillilik amaç olmuştur ve yine aynı yıllar arasında ana dili eğitimi merkezden kaydırılıp yerel yönetimlere bırakılmıştır. 2004 yılından sonra ise ana dili dersleri programlardan kaldırılmıştır ancak bazı gönüllü kuruluşlarla Türkçe dersleri devam etmektedir (Yağmur, 2010).

Hollanda'da ana dili eğitimi programlardan kaldırılrsa da Türkçe, İşpanyolca, Arapça, Rusça ya da Frizce gibi dillere yönelik sorular Hollanda'nın merkezi sınav merkezi olan CITO'nun ortaöğretime geçişte uyguladığı sınavlarda sorulmaktadır. Bu sınavlarda metinlerin yer aldığı bir metin kitapçığı ve soruların yer aldığı soru kitapçığı öğrencilere verilmekte ve metinlerden hareketle soruların cevaplanması istenmektedir. Sınavlarda hem sınavı yapılan dilde sorular bulunmakta hem de Felemenkçe sorular yer almaktadır. Metinler ise sınavın yapıldığı dildeki metinlerden seçilmektedir.

Bu alışmada, CITO tarafından yapılan merkezi Türkçe sınavına ait metinler ve sorular incelenecektir.

## 1.1 AMAÇ

Bu çalışmanın amacı Hollanda’da CITO tarafından düzenlenen ortaöğretime geçiş sınavında sorulan Türkçe sorularında kullanılan metinlerin okunabilirliğini tespit etmek ve bu metinlere ilişkin soruları Yenilenmiş Bloom Taksonomisi’nin bilişsel süreç boyutu basamakları doğrultusunda incelemektir.

## 1.2. ALT AMAÇLAR

Araştırmanın temel amacından hareketle yola çıkıldığında, aşağıdaki alt amaçlara yer verilmiştir:

1. CITO sınavlarındaki sorularda kullanılan Türkçe metinlerdeki ortalama kelime ve cümle uzunluğu nedir?
2. CITO sınavlarındaki sorularda kullanılan Türkçe metinlerin okunabilirlik gücü nedir?
3. CITO sınavlarındaki sorularda kullanılan Türkçe metinlerin okunabilirlik düzeylerinde farklı sınav seviyelerine göre anlamlı fark var mıdır?
4. CITO sınavlarında yer alan Türkçe sorularının Bloom Taksonomisi’nin bilişsel süreç boyutunun basamaklarına göre dağılımı nasıldır?

## 1.3 ÖNEM

Okunabilirlik ile ilgili yapılan çalışmalara bakıldığında genellikle ders kitaplarının incelendiği görülmektedir. Ders kitaplarının yanı sıra hikâye kitaplarının da okunabilirliği ölçülmüştür. Ancak sınavlarda kullanılan metinler üzerine ya da yurt dışında yaşayan Türk çocuklarının karşılaştığı Türkçe metinler üzerine çalışma yapılmadığı görülmektedir. Özellikle yurtdışında yaşayan Türk çocuklarının ana dili eğitiminin yeterli düzeyde olmadığı göz önüne alındığında böyle bir çalışmanın yapılmasına ihtiyaç duyulduğu düşünülmektedir.

Yurt dışında yaşayan Türk öğrencilerin yahut Türkçe dersini alan öğrencilerin, ortaöğretime geçiş amacıyla girdikleri merkez Türkçe sınavında sorulan soruların Yenilenmiş Bloom Taksonomisi’nin aşamalarına göre sınıflandırılması, sorulan soruların hangi davranışları ölçtüğünü belirlemek açısından önemlidir. Bu sayede

çalışmanın, ölçme ve değerlendirme sürecinde eksik kalan noktaların belirlenmesini kolaylaştıracağı, basamaklardaki soru sayılarının dengeli bir şekilde dağıtımına katkıda bulunacağı, gerek araştırmacılara ve öğretmenlere gerekse soru hazırlayanlara ışık tutacağı düşünülmektedir. Ayrıca, ülkemizde uygulanan ortaöğretime giriş ya da üniversitelere giriş için uygulanan merkezi sınavlar ile ilgili birçok çalışma bulunmaktadır. Ancak yurt dışında uygulanan merkezi sınav soruları üzerine çalışmalara rastlanmamıştır. Bu yönüyle de yapılan çalışma bu alanda çalışanlara yardımcı olacaktır.

#### 1.4 SINIRLILIKLAR

Bu araştırma;

1. Hollanda’da CITO tarafından yalnızca ortaöğretime geçişte uygulanan HAVO ve VWO olarak adlandırılan ortaöğretim kurumlarına giriş için uygulanan merkezi sınavlarla,
2. CITO’nun merkezi sınavlarında yer alan Türkçe dersine ait sınavıyla,
3. 2011-2015 yıllarına ait metinler ve sorular ile sınırlıdır.

#### 1.5 TANIMLAR

**İki Dillilik:** Bir kişinin aynı anda iki dili dengeli bir şekilde kullanabilmesi, her iki dille de dilsel ve kültürel bakımdan bütünleşmesi durumudur.

**Ölçme:** Ölçülen niteliklerin aralarındaki ilişkileri koruyacak şekilde bu niteliklere sayı veya sembollerin atanması işlemine, ölçme denir (Tan, 2008).

**Değerlendirme:** Ölçme sonuçlarının bir ölçüt ile karşılaştırılarak sonuca varma işlemi, değerlendirmedir (Güler, 2014).

**Taksonomi:** Öğrenme-öğretme sürecinde öğrencilerin ulaşacağı hedef davranışların belirlenmesi ve yazılmasında yararlanılan hedeflerin amaçların aşamalı sınıflaması (taksonomi); hedef davranışların “basitten karmaşığa, kolaydan zora, somuttan soyuta birbirinin önkoşulu olacak şekilde aşamalı sıralanmasıdır (Sönmez, 2012).

**Okunabilirlik:** Metinlerin okuyucu tarafından kolay ya da zor olarak algılanması durumudur (Ateşman, 1997).

## 1.6 KISALTMA VE SİMGELER

**Akt:** Aktaran

**CITO:** Centraal Instituut voor Toetsontwikkeling (Merkezi Sınav Geliştirme Enstitüsü)

**HAVO:** Hoger Algemeen Voortgezet Onderwijs (Yüksek Genel Ortaöğretim)

**L1:** İlk Edinilen Dil (Ana Dili)

**L2:** İkinci Edinilen Dil

**TDK:** Türk Dil Kurumu

**VMBO:** Voorbereidend Middelbaar Beroeps Onderwijs (Meslekî Hazırlık Lisesi)

**Vd:** Ve diğerleri

**VWO:** Wetenschappelijk Voorbereidend Onderwijs (Bilimsel Hazırlık Lisesi)

## BÖLÜM II

### ARAŞTIRMANIN KURAMSAL ÇERÇEVESİ VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

#### 2.1 İKİ DİLLİLİK

Günümüzde yalnızca dil bilimi değil psikoloji, sosyoloji ve eğitim bilimleri gibi toplumu ve insanları ele alan bilim dallarının da araştırma alanına giren iki dillilik üzerinde yapılan çalışmalar her geçen gün artmaktadır. Birçok alanda çalışılmasının getirisi olarak iki dillilik üzerine yapılmış çeşitli tanımlar bulunmaktadır. TDK Güncel Türkçe Sözlük'te yer alan en genel ifadesiyle iki dillilik iki ayrı dile sahip olma veya iki ayrı dili okuyup yazma gücünde ve becerisinde olma şeklinde tanımlanmaktadır (TDK, 2005). Çok çeşitli alanlarda çalışma yapan araştırmacılar, lengüistler, uzmanlar, sosyolog ya da psikologlar ise iki dilliliği farklı yönlerini ele alarak tanımlamışlardır. Örneğin bir lengüist iki dillilerin farklı zamanlarda kelimeleri nasıl kullandıklarına bakarken, bir coğrafya araştırmacısı harita üzerinde iki dilli bireylerin yoğun olarak yaşadığı yerlere odaklanmaktadır ya da bir eğitimci iki dilli eğitimin politikalarını ya da şartlarını irdelemektedir (Baker, 2001).

İki dillilik Mackey (1962)'e göre bireyin farklı nedenlerden dolayı birden fazla dili edinmesi ya da ana diline yakın bir düzeyde ikinci bir dili öğrenmesidir (Mackey 1962; Akt. Güzel, 2014). İki dillilik konusunda yapılan bir diğer tanım ise Baker'a aittir. Baker (2011) iki dilliliği iki dilin ya da bir dilin türlerinin bir toplumda her dile farklı kullanımların atanmasıyla dengeli bir düzen içinde var olması şeklinde tanımlamaktadır. Kültür ve toplum perspektifinde iki dilli insan tanımı yapan Skutnabb-Kangas (1981)'a göre ise iki dilli, çeşitli nedenlerden dolayı tek dil konuşan ya da iki dil konuşan kişiler içerisinde ana dili konuşma düzeyinde iki dili de konuşan ve bu diller ile çoğu yönden bütünleşen kişidir.

İki dilliliği Vardar (2002: 118) bir bireyin iki dili bilmesi ya da toplumda iki dili kullanması durumuna verilen ad olarak tanımlarken, Karaağaç (2011: 222)'a göre iki dillilik bir kişi, bir meslek, bir topluluk veya bütün bir dil toplumunda görülen iki dil kullanma durumudur.

Yukarıda yer alan dil tanımlarına bakıldığında iki dilliliği tanımlamada ortak bir tanım etrafında bulunmadığı, tek bir kavramın farklı yönleriyle ele alındığı görülmektedir. Bazı dilbilimciler iki dili de akıcı bir şekilde konuşan bireyleri iki dilli olarak tanımlarken, bazı dilbilimcilere göre ise yalnızca iki dil konuşabilmesi iki dillilik olabilmektedir. Achmet (2005) araştırmasında tanım birliği olmamasını şöyle açıklamaktadır:

Tanım güçlüğü, iki dillilik olgusunun durağan olmamasından kaynaklanmaktadır. Örneğin, çocuk okula başlarken tek dilli iken, aldığı eğitim sonunda iki dilli olabilir, bunun tersi bir durumda ise ikinci dilin körelmesi ve yitirilmesi ile çocuk tekdilli birine dönüşebilir.

Tüm bu tanımların ardından genel bir tanımda bulunmak gerekirse bireylerin çeşitli sebeplerden dolayı birden fazla dili bilmesi ve bu dilleri anlama ve anlatma becerileri çerçevesinde toplum içerisinde kullanabilmesi durumunu iki dillilik olarak açıklamak mümkün olacaktır.

İki dilliliği daha iyi anlayabilmek ve kimleri niçin iki dilli birey olarak tanımladığımızı daha açık bir şekilde ifade edebilmek adına iki dillilik türlerinin açıklanması yerinde olacaktır.

## 2.2 İKİ DİLLİLİK TÜRLERİ

### 2.2.1 Bireysel ve Toplumsal İki Dillilik

İki dilliliğin tanımlarından da anlaşılacağı gibi iki dillilik olgusu ile ilgili iki önemli nokta üzerinde durulmaktadır. Bu iki nokta bireyin iki dilli olması (bilingualism) ya da toplumun iki dillilik (diglossia) içinde bulunmasıdır. Bu durumda iki dilliliğin bireysel ve toplumsal olmak üzere iki boyutu olduğundan söz etmek mümkündür.

Bireyin, yaşadığı toplumdan kaynaklı ya da çeşitli nedenlerden dolayı iki dilli olması durumu bireysel iki dillilik olarak adlandırılmaktadır. Karaağaç (2011) bireysel iki dilliliğin iki kültürlü ortamlarda büyüme ve ihtiyaç olarak öğrenme şeklinde ortaya çıktığını savunmaktadır. Bireylerin savaş, göç, iş imkânlarına ulaşma, farklı dile sahip kişilerle evlilik yapma gibi nedenlerden dolayı ikinci bir dili öğrenmesi iki kültürlü ortamlarda dil öğrenmeye neden olmaktadır. İhtiyaç olarak öğrenme ise bireyin gelişen dünya içinde yaşadığı toplumdan ya da dilden farklı bir toplum veya

dilin sahip olduğu bilgilere ulaşmak amacıyla yeni bir dil öğrenmesini kapsar. Öğrenilmiş bir dili ve ana dili kullanmayı içermektedir (Karaağaç, 2011).

Toplumun çeşitli zaman dilimlerinde yaşadığı göçler, benimsediğı dinler ya da çeşitli sebeplerle toplum içerisinde iki dilin konuşulması toplumsal iki dillilik durumudur. Bazı toplumlarda kabul gören birden fazla devlet dili veya ülkenin çeşitli yerlerinde kullanılan farklı dillerin olması toplumsal iki dillilik kavramına örnek teşkil etmektedir. Toplumun sahip olduğu bu iki dilin zamanla eşit olarak kullanılması durumunda ortaya melez bir dil çıkabilmektedir. Böyle durumlarda iki dilin kelimelerinin birbiri yerine kullanılması, söz diziminin ve cümle öğelerinin karışması gibi durumlar oluşabilmektedir (Karaağaç, 2011).

### **2.2.2 Eş Zamanlı İki Dillilik ve Birbirini İzleyen (Ardışık) İki Dillilik**

Bireylerin sahip oldukları dilleri edinim sıralarına göre iki dillilikten bahsetmek mümkündür. Buna göre bireyin dilleri edinim sırasına göre iki dillilik; eş zamanlı iki dillilik ve birbirini izleyen (ardışık) iki dillilik olmak üzere iki alt başlığa ayrılmaktadır ( Achmet 2005; Yazıcı ve İter 2008; İnce 2011).

Bireyin bulunduğu ailedeki ebeveynlerin iki farklı dili konuşması ya da bireyin bulunduğu ortamda yer alan kişilerin birden fazla dili konuşması durumunda birey iki dile de maruz kalmaktadır. Bu gibi durumlarda birey aynı anda iki dile birden maruz kaldığı için iki dili de edinmiş olmaktadır. Burada önemli olan nokta iki dilin de aynı anda bireyin bulunduğu ortamda kullanılıyor olmasıdır. Çocukların ikinci bir dili en iyi öğrenebilecekleri zaman, dil gelişimine biyolojik açıdan da en hazır oldukları çocukluk dönemidir (İnce 2011: 449). Doğal ortam içerisinde öğrendikleri iki dili çocukluk çağından sonra ayırt edebilmekte ve iki dilin de farklı yapılar olduğunu anlayabilmektedirler.

Bireyin ilk öğrendiğı dilin edinimi belli bir aşamada tamamlandıktan sonra ikinci bir dili öğrenmesi birbirini izleyen (ardışık) iki dillilik olarak tanımlanmaktadır. Ardışık iki dillilik genellikle göçmen ailelerin çocuklarında rastlanan bir durumdur. Kendi ülkesinde belli bir aşamaya kadar birinci dili öğrendikten sonra farklı bir ülkeye göç edildiğinde o toplumun konuştuğı dili de öğrenirler. Bir diğer ardışık iki dillilik ise ikinci bir dili okul vasıtasıyla öğrenmektir. Bu gibi ardışık iki dillilik Baker (2001) tarafından formal ikinci dil olarak adlandırılmaktadır. Çeşitli dil kursları, okulların



gönüllü dil sınıfları, dil laboratuvarları aracılığıyla ikinci dilin edinildiğini belirtmektedir (Baker, 2001).

### **2.2.3 Artırıcı ve Eksiltici İki Dillilik**

İkinci dilin öğrenilmesi anında birinci dilin korunup korunmamasına göre artırıcı ve eksiltici iki dillilikten bahsetmek mümkündür. İkinci dilin (L2) öğrenilmesi anında ya da geliştirilmesi durumunda, birinci dilin (L1) ikinci dili negatif yönde etkilemeyip aksine katkı sağlamasına artırıcı iki dillilik denir( Lambert, 1974; akt. Butler, 2013; Baker 2011). Artırıcı iki dillilikte birey ikinci bir dili öğrenirken, birinci dilde kayıplar yaşanmamaktadır. Ayrıca birinci dildeki çoğu değer kendini korumaktadır. İkinci dilin çoğunluk ya da azınlık dili olup olmamasına bakılmaksızın birinci dilin, ikinci dilin yerini alma durumu olmayacaktır (Baker, 2011).

Eksiltici iki dillilik ise öğrenilen ikinci dilin zamanla ilk öğrenilen birinci dilin yerini alması durumudur. Özellikle göçlerden sonra, toplumda kullanılan çoğunluk dilinin öğrenilmesi ve genellikle bu dilin kullanılması sonucunda ilk öğrendiği dilin kullanımını azaltmakta veya ilk dili kullanırken ikinci dilin etkileri yoğun şekilde görülmektedir. Göç edilen büyük ülkeler iş bulma, fırsat eşitliği, topluma uyum sağlama gibi sebeplerle azınlıkların birinci dilini kaybederek çoğunluk dilini kullanan bireyler haline gelmesini istemektedir (Baker, 2011). Bu durum diller arasındaki dengeyi değiştirmekte zayıf ya da azınlık dili olan birinci dil üzerinde bozucu etki yapmaktadır.

### **2.2.4 Erken ve Geç İki Dillilik**

İkinci dilin birey tarafından edinme yaşına göre iki tip iki dillilikten bahsedilmektedir. Montrul (2013)'a göre iki dilin de ergenlik döneminden önce edinilmesi erken iki dillilik, ergenlik döneminden sonra, daha çok yetişkinlik döneminde ikinci dilin edinimi ise geç iki dilliliktir. Erken ve geç iki dillilik kavramları üzerine çeşitli tartışmalar mevcuttur. Dilin öğrenildiği zamanın hangi aşamada kesilip erken ya da geç olarak adlandırılacağı konusunda henüz kesin bir fikir birliği bulunmamaktadır (Butler, 2013). Bu durum erken ve geç iki dillilik kavramının ayırımında farklılıklara yol açmaktadır. Karahan (2005)'ın Wei (2000)'den aktardığına göre, iki dilin de çocukluk döneminden önce öğrenilmesi

erken iki dillilik, çocukluk döneminden sonra öğrenilmesi ise geç iki dilliliği ifade etmektedir.

### **2.2.5 Dengeli ve Baskın İki Dillilik**

İki dilin arasındaki yeterlilik ilişkisine göre dengeli ve baskın iki dillilik olmak üzere iki türden bahsetmek mümkündür. Dengeli iki dillilikte, her iki dildeki beceriler hemen hemen aynı düzeydedir. Birey her iki dilde eşit şekilde temel becerileri gerçekleştirir ve yine aynı düzeyde dili kullanır. Dengeli iki dillilik her ne kadar iki dili eşit kullanma olarak ifade edilse de bu terim genelde her iki dili *ileri* seviyede eşit kullanabilen olarak da literatürde karşımıza çıkmaktadır (Butler, 2013). Ancak bu durum bir yanılgıya sebebiyet vermektedir. Dengeli iki dile sahip olan birey her iki eşit fakat düşük seviyede kullanabilir. Bu yüzden en doğru tanımı makul ve yaklaşık düzeyde iki dile hâkim olmak şeklinde yapmak daha doğru olacaktır (Baker, 2001).

Baskın iki dillilik ise bireyin sahip olduğu iki dilden birini diğerine göre daha sık ya da diğer dile göre daha rahat kullanması durumudur. Birey her iki dili tek dilli bir birey kadar olmasa da rahat kullanır fakat bir dil daha gelişmiştir (İnce, 2011). Baskın iki dillilik kavramında da dengeli iki dillilik kavramında olduğu gibi tanım noktasında bazı fikir ayrılıkları bulunmaktadır. İki dilden birinin daha yoğun kullanılması olarak ifade edilirken, dil seviyesinden açıkça bahsedilmemektedir, yüksek derecede dil kullanımından kastın ne olduğu gelişigüzel belirlenmektedir (Butler, 2013).

### **2.2.6 Doğal ve Kültürel (Yapay) İki Dillilik**

Dillerin edinim şekline göre bir ayırım yapıldığında doğal ve kültürel (yapay) iki dillilikten söz etmek mümkün olmaktadır. Doğal iki dillilik, bireyin herhangi bir formal eğitim olmaksızın günlük hayatın içinde erken yaştan itibaren öğrenilen iki dillilik olarak tanımlanmaktadır (Skutnabb- Kangas, 1981).

Doğal iki dillilik ile içinde farklı dil konuşularak içsel bir şekilde gerçekleşebileceği gibi toplumun aileden farklı bir dil konuşması durumunda dışsal da gerçekleşebilir.

Kültürel ya da yapay iki dillilik ise doğal iki dilliliğin tam tersi olarak düşünüldüğünde bireyin doğal ortamın haricinde bir kurs ya da formal bir eğitim ile ikinci dili öğrenmesidir. İş seyahat vb. durumlarda öğrenilen iki dillilik ise okul iki dilliliği olarak ifade edilmektedir. Okul iki dilliliği ile kültürel iki dillilik birbirine çok benzemekle birlikte bu noktada birbirinden ayrılmaktadır (Skutnabb-Kangas, 1981).

Uç bir görüşe göre, sadece doğal iki dilliler, iki dilli olarak kabul edilirken okul iki dillileri ve buna kültürel iki dilliliği de eklersek yabancı dilde yetkinliğe sahip olmaktan fazlası olmadığı düşünülmektedir (Cengiz, 2006: 29).

### **2.2.7 Elit İki Dillilik ve Halk İki Dilliliği**

Toplum içindeki statüsüne göre diller elit iki dillilik ve halk iki dilliliği olmak üzere ikiye ayrılmaktadır. Elit iki dillilik yüksek düzeyde eğitim almış ve ikinci dillerini bu eğitim ile yabancı dil olarak edinmiş bireylerden oluşmaktadır (Skutnabb-Kangas, 1981; Oran ve Kaya, 2015). Halk iki dilliliği ise ana dili haricinde bir dil konuşan bireylerle iletişim kurmak için bireylerin öğrenmek zorunda kaldıkları iki dillilik durumudur (Skutnabb-Kangas, 1981: 97).

### **2.2.8 Eşgüdümlü, Eklemeli ve Bağımlı İki Dillilik**

İki dillilik, psikolinguistik yaklaşım bağlamında Weinreich (1953) tarafından eşgüdümlü, eklemeli ve bağımlı iki dillilik olmak üzere üçe ayrılmıştır (Akt. Romaine, 1989). Eşgüdümlü iki dillilikte kullanılan iki dil için farklı gösterenler vardır ve bu gösterenler her iki dil için ayrı anlama gelmektedir (Romaine, 1989; Wei, 2013). Birey iki dili ayrı çevrelerde öğrenir ve bunun sonucu olarak her iki dilin de kendi sistemi oluşur.

Eklemeli iki dillilik ise eşgüdümlü iki dilliliğin aksine iki dilin aynı bağlamda öğrenilmesidir. Bireylerin zihinlerinde dillerin temsili aynı yerdedir ancak kelimeler her dil için zihinde ayrı ayrı tutulmaktadır (Romaine, 1989; Achmet, 2005).

Bağımlı iki dillilik ise bireyin ilk öğrendiği dil yardımıyla ikinci bir dili edinmesidir. Romaine (1989)'e göre birey baskın olan dil yardımıyla zayıf olan dilin kelimelerini yorumlar ve böylece baskın dil, diğer dil için filtre görevi görür. Weinreich'in modeli

her zaman için açıkça kabul edilen bir model olmamasına rağmen kendinden sonraki psikolinguistik modelleri de etkilediği bir gerçektir (Wei, 2013: 36).

### 2.3 İKİ DİLLİ EĞİTİM MODELLERİ

Her ne kadar 60'lı yıllarda ortaya çıkan bir durum gibi gözükse de iki dilliliğin tarihi çok eskilere dayanmaktadır (Lewis, 1977 Akt: Baker, 2001: 182). Dünyanın birçok ülkesinde iki dilli çocukların eğitimlerinin sağlanması ve her iki dilde de gerekli becerileri kazanması amacıyla eğitim programları uygulanmaktadır. Bir ülkede bu modellerin birkaç türü aynı anda gerçekleştirildiği gibi, çeşitli ülkeler tarafından her model farklı şekillerde de kurgulanmaktadır. (Yılmaz, 2013: 1646) Özellikle iki dilli bireylerin sayısının fazla olduğu ABD, Kanada, Avusturalya ve Avrupa ülkelerinde çeşitli eğitim modellerine rastlamak mümkündür.

İki dilliler için geliştirilen eğitim modelleri, ülkelerin tarihi, göç, sosyolojik ve politik durumlara göre değişiklik göstermektedir. Achmet (2005), Bir ülkede uygulanan iki dilli eğitim modeli incelenirken bu modelin etkilerini anlayabilmek için söz konusu modelin uygulanmasına neden olan sosyal-tarihsel, kültürel, ekonomik ve siyasi etkenleri açıklığa kavuşturmak gerektiğini ifade etmektedir (Achmet, 2005: 74).

İki dillilerin ya egemen olan dile dönüşünü sağlamak üzere tek dilli hale getirmeye yönelik olarak ya da her iki dilin korunarak zengin bir birikime sahip olması amacıyla uygulanmıştır. Baker eğitim modellerini aşağıdaki şekliyle tablolastırmış ve on ayrı kategoriye ayırmıştır:

Tablo 1. İki Dilli Eğitim Modelleri

---

İKİ DİLLİLİK İÇİN ZAYIF EĞİTİM MODELLERİ

---

Program türü	Çocuğun kökeni	Sınıf Dili	Toplumsal ve Eğitsel Amaç	Nihai Dilsel Hedef
Daldırma (Submersion)	Dilsel azınlık	Egemen dil	Asimilasyon	Tek dillilik
Daldırma(Submersion) (Dengeleyici Geçici Sınıflarla Destekli)	Dilsel azınlık	L2 (anadil) de geçici sınıflarla egemen dil	Asimilasyon	Tek dillilik
Soyutlayıcı İki dilli Eğitim	Dilsel azınlık	Azınlık dili (mecburi, seçeneksiz)	İrk ayrımı	Tek dillilik
Geçici İki dilli Eğitim	Dilsel azınlık	Azınlık dilinden egemen dile geçiş	Asimilasyon	Göreceli Tek dillilik
Bir Yabancı Dil Eğitimi İle Egemen	Dilsel çoğunluk	Egemen dil ve L2 /YD de derslerle	Sınırlı zenginleştirme	Sınırlı ölçüde iki dillilik
Ayrıncı İkidilli Eğitim	Dilsel azınlık	Azınlık dili (seçmeli)	Ayrışma/otonomi	Sınırlı İki dillilik

#### İKİDİLLİLİK VE İKİDİLLİ OKURYAZARLIK İÇİN GÜÇLÜ EĞİTİM MODELLERİ

Batırma (İmmersion)	Dilsel Çoğunluk	Başlangıçta L2'ye Ağırlık Veren İki dillilik	Çoğulculuk ve Zenginleştirme	İki dillilik ve İki dilli Okuryazarlık
Dili Koruma/ Yerli-Azınlık Dili	Dilsel Azınlık	L1' e Ağırlık Veren İki dillilik	Koruma, Çoğulculuk ve Zenginleştirme	İki dillilik ve İki dilli Okuryazarlık
Dilsel Açıdan Çift Yönlü İkidilli Eğitim	Karma: Dilsel Azınlık ve Dilsel Çoğunluk	Azınlık ve Çoğunluk Dili	Koruma, Çoğulculuk ve Zenginleştirme	İki dillilik ve İki dilli Okuryazarlık
Egemen Dillerde İkidilli Eğitim	Dilsel Çoğunluk	İki Egemen Dil	Koruma, Çoğulculuk ve Zenginleştirme	İkidillilik ve İkidilli Okuryazarlık

Not: L2:İkinci Dil, L1:İlk Dil (Anadili), YD:Yabancı dil

(Baker, 2001: 278; Akt: Achmet, 2005: 75).

### 2.3.1 Daldırma (Submersion) Eğitimi Modeli

Daldırma ya da submersion olarak isimlendirilen model, azınlık dilini konuşan çocukların, çoğunluk dili konuşan topluma uyum sağlamaları için kullanılan eğitim modelidir. Bu modele göre azınlık dili, çocukların eğitimini olumsuz yönde etkilemekte ve akademik olarak başarısızlığa neden olmaktadır. Bu yüzden bireyin ilk öğrendiği dilin etkisinin azaltılarak çoğunluk dili öğrenmesi ve çoğunluk dili konuşan toplumla azınlık dili konuşan bireyin kaynaşması amaçlanmaktadır. Baker (2001) bu modelin bir yüzme havuzu metaforuyla açıklandığını ifade etmektedir. Buna göre çocuk, çoğunluk dili olan ikinci dile (L2) batırılıp çıkarılmak yerine havuzun en dibine atılır ve herhangi bir yüzme dersi ya da yardım almadan yüzmeyi hızlıca öğrenmesi istenir. Havuz olarak kastedilen çoğunluğun kullandığı dildir, evde ya da azınlık çevrede kullanılan dil bu metafora yer almamaktadır. Öğrenciler bu durumda ya batacaktır ya mücadele edecektir ya da yüzecektir (Baker, 2001: 195). Yağmur bu durumu “at havuza ister boğulsun, ister yüzün” cümlesiyle ifade etmiştir (Yağmur, 2007: 75).

Daldırma modeli her ne kadar iki dilli çocukların eğitimi için kullanılan bir model olsa da aslında temelinde bireyleri tek dilli hale getirmeye yönelik bir modeldir. Burada amaç daha çok asimilasyon dediğimiz bireyin eğitimini aldığı ve yaşadığı kültürün içinde tıpkı o kültüre sahip bireyler gibi olmasını ve sonuçta öğrencinin tek dilli hale gelmesini sağlamaktır (Karahan, 2014: 22). Bireyin yaşadığı kültüre uyumu sağlanırken azınlık kültürüne ait özellikleri ve ana dili yetkinliğini kaybetmesi sonucunda ailesiyle ve azınlık kültürden olan bireylerle iletişimde sorunlar ortaya çıkarmaktadır.

Tüm bunların yanı sıra Yıldız'ın 2008 yılında yapmış olduğu sunumunda bahsettiği gibi, daldırma modeli ile eğitim gören çocuklarda kendine güven yerine aşağılık duygularının geliştiği ve öğrencilerin okuldan ve akademik çalışmalardan uzaklaşmak istediği sonucuyla karşılaşılmaktadır (Yıldız, 2008).

### **2.3.2 Geçici Dengeleyici Sınıflarda Daldırma (Submersion with Withdrawal Classes) Eğitimi Modeli**

Daldırma modeline genel yapı olarak benzeyen geçici dengeleyici sınıflarda daldırma modelin azınlık çocukların, çoğunluk dilini konuşanlarla dengeleme amacı bulunmaktadır. Bu modele göre azınlık dilini konuşan çocuklar çoğunluk dilinde

eğitim alırlar ancak bu çocukların sınıfları farklıdır ve diğer sınıflara göre daha basit ve anlaşılır bir dil kullanılır (Baker, 2001). Bu sınıflara alınan çocukların, arkadaşları tarafından “yetersiz” ya da “algılama özürlü” olarak nitelendirilmeleri ihtimali de vardır. Bu model okul için bir maliyet doğurmamaktadır ve amaç çocukların ikinci dildeki becerilerini geliştirmektir (Achmet, 2005: 78). Yine zayıf iki dilli eğitim modellerinden olan geçici dengeleyici sınıflarda daldırma modeli azınlık bireylerin tek dilli olmasına ve asimile olmasına neden olabilmektedir.

### **2.3.3 Soyutlayıcı /Ayrımcı (Segregationist) İki Dilli Eğitim Modeli**

Zayıf iki dilli eğitim modellerinden olan soyutlayıcı iki dilli eğitim modelinde azınlık öğrencilerine kendi dilleriyle eğitim verilmektedir. Birey bulunduğu toplumda konuşulan dil yerine azınlık dilinde eğitim almaktadır. Azınlık dilinde öğretim her ne kadar var gibi görülse de burada bireyin ayrımcılığa tabi olduğu görülmektedir (Karahana, 2014: 22). Birey yaşadığı toplumun konuştuğu çoğunluk dilinden soyutlanmakta ve azınlık diliyle tek dilli olması hedeflenmektedir (Achmet, 2005).

### **2.3.4 Geçici (Transitional) İki Dilli Eğitim Modeli**

Geçici iki dilli eğitim adından da anlaşılacağı üzere iki dil arasında geçişin söz konusu olduğu bir modeldir. Bu modele göre birey eğitimine öncelikle azınlık dili ya da birinci dil olarak tabir edilen dil ile başlamaktadır. Bu dönem genellikle eğitime başladığı ilk yılları kapsamaktadır. Zamanla azınlık dil ile çoğunluk dili ya da hâkim dil olarak tabir edilen ikinci dil arasında geçiş olmaktadır. Bu geçiş aniden olabileceği gibi kademeli olarak da gerçekleşebilir (Siegel, 2011). Baker kademeli olarak geçişin erken ve geç çıkış olmak üzere iki farklı uygulamasını Ramirez ve Merino (1990)’dan aktarmaktadır. Erken çıkış uygulamasında birey ilk iki yıl azınlık diliyle daha sonraları ise çoğunluk diliyle eğitim almaktadır. Geç çıkış uygulamasında ise 6. sınıfa kadar eğitimin %40’lık kısmı ana dili ile verilmektedir (Baker, 2001).

Geçici iki dilli eğitim modeli ABD’de yaygın olarak kullanılan iki dilli eğitim modelidir (Baker, 2001). Ülkemizde ise özellikle İngilizce ve Fransızca gibi dillerin öğretilmesine yönelik açılan özel okullarda yaygın olarak kullanılmaktadır (Ceyhan ve Koçbaşı, 2009). Her ne kadar ana dili eğitimi ile başlayan bir model olsa da

ilerleyen dönemlerde çoğunluk dilin kullanım yoğunluğu arttığı için ana dili kullanımının azalmasına neden olmakta ve çoğunluk diline yönelik tek dilliliği hedeflemektedir.

### **2.3.5 Yabancı Dil Öğretimi ile Temel Eğitim Modeli**

Yabancı dil öğretimi ile temel eğitim modelinde diğer zayıf eğitim modellerinden farklı olarak ana dili çoğunluğun konuştuğu dil olarak karşımıza çıkmaktadır. Çoğu ülkede eğitim çoğunluğun ana diliyle verilmektedir. Ana dili eğitiminin yanı sıra okulda verilen diğer dersler gibi haftalık bir ya da birkaç saat verilen farklı bir dilin eğitimi bu kapsamda değerlendirilmektedir.

Temel eğitim boyunca verilen bu yabancı dil dersleri yardımıyla öğrencilerin iki dilli olmasından bahsetmek zordur ancak düşük düzeyde iki dilli olduklarını söylemek mümkündür. İkinci dil eğitimi verilse bile haftalık ders saati olarak yetersiz olduğu için ikinci dilin gelişmesi ve akıcı bir şekilde kullanılması mümkün olmamaktadır ayrıca ikinci dil eğitimi alan çocuklarda yine aynı sebepten dolayı dili çabuk unutma ve tamamen kaybetme görülmektedir. (Baker, 2001). Ancak nadiren de olsa bu eğitim sayesinde ikinci dilini geliştiren ve akıcı şekilde kullanan bireyler de olmaktadır. Türkiye’de temel eğitimde verilen yabancı dil dersleri bu modele örnek olarak gösterilmektedir (Achmet, 2005; Karahan, 2014).

### **2.3.6 Ayırıcı (Separatist) İki Dilli Eğitim Modeli**

Ayırıcı iki dilli eğitim çok dar çevrede kabul görmüş azınlık dilini tek yönlü olarak geliştirmeyi seçen bir modeldir. Bu eğitimin amacı tek dillilik ve tek kültürlülük bağlamında özerk olma durumunu sağlamaktır, bir çeşit kendini ayırıştırmaya çalışma olarak ifade edilebilmektedir. Azınlık dilini, çoğunluk dilinden ya da çoğunluğun politik, dini ya da kültürel özelliklerinden azınlık dili eğitimi ile korumaya çalışmanın bir yolu gibi görülmektedir (Baker, 2001).



### 2.3.7 Batırma (İmmersion) Eğitimi Modeli

Batırma modeli güçlü iki dilli eğitim modelleri içinde yer almaktadır. Daha önce bahsedilen iki dilli eğitim modellerinin sonucunda bireylerin tek dilli ya da sınırlı iki dilli olma hedeflenmekteyken batırma modelinde bireyin tam olarak iki dilli olması hedeflenmektedir. Bireyin her iki dili zengin bir çerçevede alması sağlanmaktadır.

Batırma modeli ilk olarak Kanada'da geliştirilmiş ve uygulanmaya başlanmıştır (Artigal, 1993; Lyster, 1998; Baker,2001; Lindholm- Learly, 2001). 1965 yılında Kanada'nın Montreal şehrinde bulunan St. Lambert'te ana dili İngilizce olan çocuklara Fransızca eğitimi vermek üzere uygulanmıştır ve çeşitli araştırmalar ile programın etkililiği ölçülmüştür. Baker bu program için bir eğitim deneyi ifadesini kullanmaktadır (Baker, 2011).

Orta sınıfa mensup ve İngilizce konuşan ailelerin çocuklarından ana sınıfı seviyesinde 26 kişilik bir grup oluşturulmuştur. Bu çocukların iyi bir düzeyde Fransızca okuması konuşması ve yazmasını sağlamak, İngilizce dersinde de müfredatın öngördüğü başarıya ulaştırmak ve her iki dile ait kültürel değerleri kazandırmak, kısacası çocukların başarılarını kaybetmeden iki dilli ve iki kültürlü olmaları amaçlanmıştır (Baker, 2001; 2011).

Çocuklar öncelikle Fransızca okumayı öğrenmişler, kısa bir süre sonra ilk dilde dilsel beceriler eğitim programına girmeye başlamıştır. Daha sonraki konular daha ileri seviyelerde İngilizce olarak verilmiş sonunda ise programın yarısı İngilizce yarısı Fransızca eğitim olacak biçime getirilmiştir (Swain ve Johnson,1997).

Batırma modelinin uygulandığında farklı deneyimlere rastlamak mümkündür. Baker (2001) bu modelleri yaşa göre erken batırma, gecikmiş erken batırma ve geç batırma; eğitim için harcanan zamana göre tam batırma ve kısmi batırma olarak gruplandırmaktadır (Baker, 2011).

Okul öncesi dönemde yahut anaokulu döneminde başlayan eğitim erken batırma, dokuz ya da on yaş itibarıyla başlayan gecikmiş erken batırma, ikinci kademe eğitim kurumlarında başlayan ise geç batırmadır. (Baker, 2001). Tam batırma modelinde ikinci dilde immersiyona %100 oranında başlanır iki ya da üç yıl sonra %80'e düşürülür okul bitimine doğru %50 oranına gelir ancak kısmi batırmada erken dönemde %50 immersiyon şeklinde uygulanır (Baker, 2011).

Kanada’da uygulanan batırma programının başarılı sonuçlar vermesinden sonra hem Kanada’nın diğer bölgelerinde hem de başta ABD olmak üzere İspanya, İskoçya gibi ülkelerde de modelin uygulanması yapılmıştır. Aynı model ABD’de (Sheltered) English Immersion modeli olarak uygulanmış ancak Kanada’da uygulandığı gibi başarılı olmamıştır. Wright (2013)’a göre bunun iki önemli sebebi vardır: Birincisi Kanadalı öğrenciler yaşadıkları bölgenin dilini kendi ana dilleri olarak konuşmaktadır Fransızca ikinci dil olarak verilmiştir, ikincisi ise eğitimin kademeli olarak verilmesidir. ABD’de ise batırma programına tabi tutulan öğrenciler toplumun baskın olarak kullandığı dili ikinci dil olarak almışlar ve kendi ana dilleri hiçbir zaman eğitim dili olarak verilmemiştir (Wright, 2013). Tek dilli eğitim modellerinde olan daldırma yöntemine benzer bir program dâhilinde uygulama yapıldığını söylemek mümkündür.

### **2.3.8 Miras Dilin Korunmasına Yönelik (Maintenance/Heritage Language) İki Dilli Eğitim Modeli**

Azınlık dilinin korunmasına yönelik bu model güçlü iki dilli eğitim modellerindedir. Toplumun konuştuğu dilin haricindeki azınlık dillerin yok olmasını değil aksine toplumda yer edinmesine, bu dillere ait birçok kültürün ve etnik olgunun korunmasına ve çok kültürlü bir ortam oluşmasına katkı sağlamaktadır. Bu modelde amaç bireyin hem akademik hem kültürel hem de dilsel anlamda başarılarını sağlayıp aynı zamanda tam anlamıyla iki dilli olarak yetişmelerine imkân vermektir. Bu sayede azınlık dilin korunmasının yanı sıra çoğunluk dilinin de gelişimi sağlanmaktadır.

Miras dilin korunmasına yönelik olan bu model İspanya, Kanada, İskoçya, İsveç ve ABD gibi birçok ülkede uygulanmıştır (Baker, 2011). Azınlık dili, ülkede çoğunluğun konuştuğu dile eşdeğer olarak kabul edilmekte ve belirtilen iki dil ile eğitim verilmektedir. Bu modelin uygulanmasına ana sınıfı düzeyinden başlanmaktadır ve eğitimin en ileri seviyelerine kadar sürdürülebilmektedir.

Wright (2013)’ın Thomas ve Collier’in 2002 yılında yaptıkları bir çalışmadan aktardığına göre iyi uygulanmış bir DBE programından mezun olan öğrencilerin eğitimlerindeki başarıları, yalnızca İngilizce konuşan emsalleri ile eşit düzeyde

bulunmuştur. Bu sonuç, programın iki dilli öğrencilerin başarılı olmalarına olumlu yönde katkıda bulunduğunu göstermektedir.

Modelin uygulanış şekli ülkelere ya da bölgelere göre değişim gösterebilmektedir. Bazı bölgelerde her iki dil yarı yarıya kullanılırken bazı ülkelerde ya da bölgelerde yoğun olarak azınlık dilinde eğitim verildiği görülmektedir. Ayrıca bu tip eğitim veren okullara ailenin isteğine göre gönderebilme imkânı vardır, zorunluluk bulunmamaktadır (Baker, 2001).

### **2.3.9 Çift Yönlü Eğitim Modeli**

Azınlık dilini ve çoğunluk dilini konuşan eşit sayıdaki öğrencinin aynı sınıfta iki dille de eğitim alması esasına dayanan iki dilli eğitim modelidir. Özellikle Amerika'nın İspanyolca konuşulan bölgelerinde rastlanmaktadır. Bu modelin amacı hem azınlık dilini korumak hem de çoğunluk dilini konuşan bireyleri iki dilli hale getirmek ve aynı zamanda çok kültürlü bir ortam oluşturmaktır. Ayrıca akademik başarıyı sağlamak da amaçlanmaktadır (Wright, 2013).

Çocukların eşit sayıda bulunduğu sınıflarda verilen eğitiminde kullanılan dillerin kullanım ağırlıkları çeşitlilik göstermektedir. Wright(2013) %50-%50 dil ağırlığı ile %90-%10'dan başlayarak ilerleyen seviyelerde dengelenen dil ağırlığından söz etmektedir. Azınlık dilini konuşanlar için bu eğitim modeli azınlık dilini korumaya yönelik iken çoğunluk dilini konuşanlar için daldırma eğitimine daha yakın bir modeldir (Wright, 2013).

Çift yönlü eğitim modelinin uygulandığı okullarda model çok yönlü olduğu için çok fazla zaman harcanmaktadır. Ayrıca hangi dilin daha önce öğretileceği ya da hangi dersin hangi dilde öğretileceği de bir diğer önemli konudur (Wright, 2013). Tüm bunların yanı sıra azınlık öğrencilerinin velileri için okula kayıt isteği sıkıntı oluşturmazken, çoğunluk dilini konuşan öğrencilerin velilerini bu okullarda verilen eğitim için ikna etmek gerekebilmektedir (Baker, 2001; Achmet, 2005).

### **2.3.10 Egemen Dillerde İki Dilli Eğitim**

Egemen dillerde iki dilli eğitim modeli çok kültürlü ve çok dilli ülkelerde ya da bölgelerde uygulanan bir modeldir. Yerel dil ve yerel dilin yanı sıra ülkede

konusulan bir diğ er dil eğitimde birlikte kullanılmaktadır. Afrika'da konuşulan yerel dil ve çoğunluk dili olarak kullanılan İngilizcenin eğitimde birlikte yer alması bu modele örnektir (Achmet, 2005).

## 2.4 EĞİTİMDE ÖLÇME VE DEĞERLENDİRME

Verilen eğitim neticesinde öğrencilerin istenilen yönde gelişim gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla süreç sonucunda ölçme ve değerlendirme yapılmaktadır. Ölçme ve değerlendirme farklı kavramları ifade etmektedir. Ülkemizde ölçme ve değerlendirme kavramları birbirleriyle karıştırılmakta, ölçme ve değerlendirme işlemleri arasındaki farklar ve değerlendirmenin gerekenleri bilinmemektedir (Turgut ve Baykul, 2014: 65).

### 2.4.1 Ölçme ve Değerlendirme

Ölçme kavramı TDK Güncel Sözlük'te ölçmek işi olarak ifade edilmiştir. Eğitimde ölçme kavramı ise Turgut ve Baykul (2014) tarafından niteliklerin sayı veya sembollerle eşleşmesi olarak tanımlanmıştır. Göçer (2014), ölçmeyi belli bir nesnenin ya da nesnelerin belli bir özelliğe sahip olup olmadığının, sahipse sahip oluş derecesinin gözlenip gözlem sonuçlarının sembollerle ve özellikle sayı sembolleriyle ifade edilmesi olarak tanımlamıştır.

Caws (1959) ise, kavramsal varlıklara, (1) o varlığı kapsayan bütün durumların belirli matematiksel anlatımına, (2) o varlığın bütün değerlerinin sözde seri halinde sıralanmasına imkan verecek bireysel matematiksel özellikler vermesi şeklinde tanımlamışlardır (Akt.; Turgut ve Baykul, 2014: 104).

Değerlendirme ise yapılan ölçme işleminin sonuçları hakkında bir yargıya ulaşmadır. Değerlendirmeyi Özçelik (2011), ölçme işleminin bir ölçüt ile karşılaştırma ve bu yolla, ölçülen özellik hakkında bir karara varma işlemi olarak tanımlamaktadır. Ölçme işleminin sonuçları, bir ölçütün yardımıyla değerlendirilebilmektedir. Ölçüt ise, ölçme işlemi sonucunun hangi kriterler bağlamında karara bağlanacağı konusunda yardımcı olmaktadır. Değerlendirme işleminde hem ölçüm hem de ölçüt yer aldığı için, yapılan değerlendirme ölçme işleminin hatasızlığına ve ölçütün uygunluğuna bağlı olmaktadır (Tan, 2008).

Eğitim, bireyde istenilen bir değişiklik oluşturma süreci olduğu için, girdiler, eğitim süreci, çıktılar ve kontrol birimlerinden oluşan belli bir sistemi bulunmaktadır. Bu

sürecin sonunda kazanımların ya da davranışların öğrencilere ne ölçüde verildiği yahut öğrencilerin istenen seviyeye gelip gelmediğini belirlemek amacıyla ölçme ve değerlendirme işlemleri yapılmaktadır. Ancak bu ölçme işlemi belli koşulların yerine getirilmesi ile gerçekleşmektedir. Bir kişinin istenilen davranışlarda ulaştığı yetkinlik ve kararlılık nesnel bir biçimde belirlenmeden, istenilen düzeye ulaştığına karar verilemeyeceği için, öğrencilerin gerçekleştirdiği görülen öğrenme düzeyi ölçülmeli ve gerçekleşmesi gereken öğrenme düzeyi arasında fark olup olmadığı karşılaştırılmalıdır (Özçelik, 2011).

Ölçme ve değerlendirme kavramlarının tanımlarına bakıldığında iki kavramın farklı kavramı karşılamalarına rağmen birbiriyle ilişkili olduğunu söylemek mümkündür.

#### **2.4.2 Ölçme Türleri**

Günlük hayatta pek çok zaman ölçmeye ihtiyaç duyulmaktadır. Bu ölçme işlemi ise her zaman aynı şekilde yapılamaz. Ölçme, ölçülen özelliğin ne olduğuna göre farklılıklar gösterebilmektedir. Ölçme türleri doğrudan, dolaylı ve türetilmiş olmak üzere üçe ayrılmaktadır. Doğrudan ölçmede değişken doğrudan gözlenebilmektedir. Bazı durumlarda ölçülmek istenen değişken doğrudan gözlemlenemeyebilir. Böyle durumlarda ölçme işlemi farklı bir değişken ya da özellik yardımıyla yapılmaktadır (Kan, 2013). Bu ölçme türüne dolaylı ölçme denir. Türetilmiş ölçme ise bir değişkenin kendinden farklı ikiden fazla değişkenin arasındaki ilişkinin aritmetik işlemler aracılığıyla ölçmesidir. Güler (2014), bu üç ölçme türünü aşağıdaki şekliyle ifade etmektedir:

Tablo 2. Ölçme Türleri

Doğrudan (Temel) Ölçme	Dolaylı (Göstergeyle) Ölçme	Türetilmiş Ölçme
<p>Ölçmek istenen özellik doğrudan gözleniyorsa ya da bu özelliğin ilişkili bir ölçme aracı ile ölçülebiliyorsa, bu tür ölçmelere doğrudan (temel) ölçme denir.</p> <p><i>Doğrudan ölçme yapmak demek araç kullanmamak anlamına gelmez!</i></p> <p><i>Doğrudan ölçmede asıl olan; ölçülen özellik bir başka özelliğin ölçme işlemine karışmamasıdır!</i></p> <p><i>Örneğin; "Öğrencilerin cinsiyetlerini gözlemleyerek kız-erkek sembolleri ile eşleştirmek" doğrudan gözlemleyerek yapılan bir doğrudan ölçme işlemidir.</i></p>	<p>Bir özellik doğrudan gözlemlenemez ve ölçülemez, ancak bir başka özellik yardımıyla ölçülebilirse, bu tür ölçmelere dolaylı (göstergeyle) ölçme denir.</p> <p><i>Dolaylı ölçmede ölçülmek istenen özellik, başka bir özellik yardımıyla dolaylı olarak ölçülebilmektedir.</i></p> <p><i>Örneğin; "Havanın sıcaklığını termometre ile ölçmek" dolaylı ölçmedir. Çünkü burada sıcaklık, termometrenin cam borusu içindeki cıva ya da alkolün sıcaklıkla genişleyerek boru içinde yükselmesiyle oluşan yüksekliğe bağlı olarak ölçülmektedir.</i></p> <p><i>Not: Sosyal bilimlerde, bilişsel ve duyuşsal alanlarda yapılan ölçmeler dolaylı ölçmedir.</i></p>	<p>Ölçülmek istenilen özellik kendisinden farklı iki ya da daha fazla özelliğin arasındaki matematiksel bir bağıntı (Toplama çıkarma, çarpma ya da bölme işlemleri) yardımıyla ölçülebiliyorsa, bu ölçme işlemine türetilmiş ölçme adı verilir.</p> <p><i>Örneğin; "Hız=Yol / Zaman" burada hız özelliği kendisinden farklı yol ve zaman gibi iki özelliğin matematiksel bir bağıntısı olan bölme işlemi yardımıyla ölçülebilmektedir. Yani hız ölçülürken türetilmiş ölçme işlemi yapılabilmektedir.</i></p>

(Güler, 2014: 5)

Ölçme sonuçlarının daha objektif ifade edilebilmesi için sayılarla ifade edilmesi tercih edilmekte ve ölçme sonuçlarının sayılarla ifade edilebilmesi için de ölçme araçlarından yararlanılmaktadır (Güler, 2014).

## 2.4.3 Ölçme Araç ve Yöntemleri

### 2.4.3.1 Sözlü sınavlar

Soruların sözlü ya da yazılı olarak sorulduğu, cevapların ise sözlü olarak verildiği sınav türüdür. Sözlü sınavlar öğrencilere tüm sınıfın önünde uygulanacağı gibi, bir kurul huzurunda da gerçekleştirilebilir (Tan, 2008).

Sözlü sınavlar özellikle öğrencilerin dil becerisini ölçmeye yönelik olarak uygulanmaktadır. Konuşma becerisi, telaffuz, vurgu ve tonlama gibi sözlü ifade

gücünü ölçmek için sözlü sınavlar kullanılabilir en geçerli yöntemlerdendir (Özçelik, 2011).

Sözlü sınavların avantajlı olduğu durumlar kadar dezavantajlı olduğu durumlar da mevcuttur. Özellikle istenen bilginin derinlemesine cevaplanması gereken noktalarda sözlü sınavların avantajı bulunmaktadır. Bunun yanı sıra sorularını hazırlamak diğer sınavlara göre daha kolaydır. Ayrıca kopya çekme ihtimali yoktur ya da çok azdır (Tan, 2008; Güler, 2014).

Sözlü sınavların en büyük dezavantajı uzun zaman almasıdır. Her öğrenci için ayrı zaman gerektiği düşünüldüğünde kâğıt üzerinde uygulanan sınavlara göre çok daha uzun sürmektedir. Bir diğer dezavantajı ise puanlamada yanlışlık ihtimalinin olmasıdır. Sorulan sorunun dışındaki bazı etkenler de puanlamaya dâhil olabilmektedir. Ayrıca aynı sorunun sorulması güvenilirlik ve geçerliği düşüreceğinden her öğrenciye farklı soru hazırlanması gerekmektedir (Doğan, 2013).

#### **2.4.3.2 Yazılı sınavlar**

Soruların yazılı olarak verildiği, öğrencilerden de cevapların belli bir süre içerisinde yazılı olarak istendiği sınav türüdür. Bu tür sınavlarda öğrenciler soruların cevaplarını kendileri yazdığı için zaman sıkıntısı olabileceğinden soru sayısı fazla değildir. Bu sınavlar kompozisyon becerisini ölçmek amacıyla da kullanılabilir.

Yazılı sınavlarda soru sayısı fazla olmadığı için öğretmen açısından hazırlanması kolay sınavlardandır. Soruların seçmeye ya da eşleştirmeye dayalı olmaması ve öğrencinin kendi düşüncelerini ya da bilgilerini aktarması şeklinde gerçekleştiği için şans faktörü etkili değildir. Yazılı sınavlar karmaşık davranışları ölçmede en uygun sınavlardır (Tan, 2008). En alt seviyeden en üst ve karmaşık seviyeye kadar her aşamada ölçme işlemi yapılabilir.

Yazılı sınavların en büyük dezavantajı kısa sürede az sayıda sorunun cevaplanması neticesinde geçerlik ve güvenilirliğinin düşük olmasıdır (Güler, 2014). Ayrıca sorular uzun cevaplardan oluştuğu için ya da kompozisyon şeklinde yazıldığı için sınavları değerlendirme süresi uzundur. Bunun yanı sıra yanlışlıklar da olabilmektedir.

Yazılı sınavlarda mutlak bir doğru ya da mutlak bir yanlış olmadığı için çeşitli doğruluk dereceleri bulunmaktadır, bu durum ise takdir edilen puanın yanlışlığına yol açmaktadır (Turgut ve Baykul, 2014). Öğrencilerin sorulan sorunun dışına çıkması,

çok farklı cevaplar vermesi ya da cevapları gereksiz şekilde uzatması ihtimali de yine bu sınavın dezavantajlarından biridir.

#### **2.4.3.3 Kısa cevaplı testler**

Cevaplayıcının, bir kelime, bir rakam, bir ibare veya en çok bir cümle ile cevaplayabileceği sorulardan oluşturulmuş ölçme aracının, kısa cevaplı test denir (Turgut ve Baykul, 2014:165). Kısa cevaplı testler bir tanımın verilip tanımın karşılığı olan kavramın istendiği sorular olabileceği gibi tam tersi durum olan kavramın verilip tanımın veya açıklamanın istendiği sorular şeklinde de olabilir. Ayrıca eksilteli cümle, boşluk doldurma ve tamamlama gibi boşluk bırakılan kısmın doldurulması istenen sorular da bu sınavların kapsamına girmektedir.

Kısa cevaplı testlerin hazırlanması ve uygulanması kolaydır. Puanlama kısmında da yine kolay ve yazılı sınavlara göre daha objektif puanlandığını söylemek mümkündür. Hazırlanması kolay olduğu ve kısa kısa cevaplar istendiği için tek seferde yazılı sınavlara göre daha çok soru sorulabilmektedir. Bu durum testin kapsam geçerliliğini arttırmaktadır (Tan, 2008). Soruların, yazılı sınavda olduğu gibi öğrenci tarafından yanıtlanmasına rağmen yazılı sınavdaki gibi şişirme cevap verme durumu yoktur bu da güvenilirlik ve geçerliliği arttırmaktadır (Güler, 2014).

Kısa cevaplı testler her ne kadar çoğu yönden avantajlı olsa da üst düzey bilişsel davranışların ölçülmesinde kullanılamamaktadır. Daha çok alt düzey hatırlama, kavrama gibi basamakların ölçülmesinde uygundur.

#### **2.4.3.4 Doğru-yanlış testleri**

Doğru-yanlış testleri verilen bir önermenin doğru ya da yanlış olarak cevaplanmasına yönelik testlerdir. Test içerisinde verilen her bir madde için verilen önermelerin bir kısmı doğrudur bir kısmı ise yanlıştır (Atılğan, 2013). Öğrenciler ilgili önermenin yanına Doğru/Yanlış (D /Y şeklinde ya da doğru-yanlış yazılarının altına yapılan kutucuklara işaret koyarak) ifadelerinden uygun olduğunu düşündüğünü yazarak soruları cevaplamış olurlar.

Doğru-yanlış testlerinin hazırlanması, uygulanması ve puanlanması kolaydır. Ancak başarıda şans faktörü oldukça yüksek olduğu için güvenilirliği düşük bir test olduğunu söylemek mümkündür.



#### **2.4.3.5 Çoktan seçmeli testler**

Sorulan sorunun yanı sıra doğru cevap olabilecek seçeneklerin de yer aldığı ve öğrenciden doğru olan seçeneğin seçilmesi istenen testler çoktan seçmeli testler olarak adlandırılmaktadır. Bu tür testlerde cevap öğrenci tarafından yazılmaz, soru içerisindeki seçeneklerden biri doğru cevaptır.

Çoktan seçmeli bir testte madde kök, seçenekler, doğru cevap ve çeldiriciler bulunmaktadır (Tan, 2008; Özçelik, 2011; Güler 2012). Madde kökü sorunun sorulduğu bölümdür. Seçenekler sorulan soruya cevap olabilecek doğru ve yanlış tüm ifadelerdir. Doğru cevap sorunun istenen cevabıdır. Çeldiriciler ise doğru cevap dışında kalan ve yanıltmak amaçlı yer verilen seçeneklerdir.

Çoktan seçmeli testler de kısa cevaplı testler ve doğru-yanlış testleri gibi uygulanması ve puanlaması kolay testlerdendir. Ancak hazırlanması uzun sürmekte ve hazırlanışı uzmanlık gerektirmektedir. Alan bilgisinin yanı sıra ölçme ve değerlendirme bilgisi de bu testlerin hazırlanışı için gereklidir (Tan, 2008).

Çoktan seçmeli testler çok sayıda soru sormaya elverişlidir. Yazılı sınavlara oranla daha çok soru yer alır. Ayrıca öğrenciler sürelerini yazı yazmak için değil doğru cevabı bulmak için harcarlar (Güler, 2014). Ancak çoktan seçmeli testlerde üst düzey davranışların ölçülmesi istenilen düzeyde olmayabilir daha çok alt düzey davranışların ölçülmesine elverişlidir.

#### **2.4.4 Değerlendirme Türleri**

Ölçme işleminin sonuçları kullanılarak bir ölçüt yardımıyla karara varma işi olan değerlendirme, ölçülen özelliğin işe yarayıp yaramadığı konusunda araştırmacıya bilgi verir (Özçelik, 2011). Eğitim alanındaki değerlendirmeler de öğrenciye not verme şeklindedir. Bu şekilde öğrenci kendi başarı düzeyi hakkında haberdar olur. Ayrıca değerlendirme öğretmen ve öğrenciye eğitimin etkililiği hakkında geri dönüt sağlamaktadır (Tan, 2008).

Eğitimde çeşitli değerlendirme türleri bulunmaktadır. Değerlendirmede kullanılan ölçüte göre ya da kullanılış amacına göre değerlendirmeyi ayırmak mümkündür. Kullanılan ölçüte göre değerlendirme mutlak ve bağıl değerlendirme olmak üzere ikiye ayrılmaktadır. Değerlendirmenin amacına göre ise tanıma-yerleştirmeye dönük değerlendirme, biçimlendirme ve yetiştirmeye dönük değerlendirme, değer biçmeye dönük değerlendirme olarak üç gruba ayrılmaktadır (Güler, 2014).

Güler (2014), kullanılan ölçüte göre değerlendirme türlerini şu şekilde açıklamaktadır:

Tablo 3. Kullanılan Ölçüte Göre Değerlendirme Türleri

Mutlak Değerlendirme	Bağlı Değerlendirme
<p>Mutlak değerlendirmede, mutlak ölçüt adı verilen önceden belirlenmiş bir kriter kullanılır.</p> <p>Mutlak ölçütle yapılan değerlendirmede, her bir bireyin (öğrencinin) değerlendirme sonucu, içinde bulunduğu sınıf, topluluk, grup vb.'den bağımsızdır.</p> <p>"Her koyun kendi bacağından asılır."</p> <p>Deyimi bu değerlendirme için uygun olacaktır.</p> <p>Örneğin; Bir sınavdaki 50 sorudan 30'unu doğru yanıtlamış olmak, sınavdan 100 üzerinden en az 65 almak ya da 10 hedef-davranışın 7'sini başarmış olmak gibi bireyin sadece kendi başarısıyla değerlendirileceği durumlar, mutlak değerlendirme kapsamına girer. Eğer 50 sorudan 30'unu doğru yanıtlamış olmanın başarı sayılacağı bir sınavda bir öğrenci, örn; Can, 35 soruyu doğru yanıtlamışsa, sınavın uygulandığı sınıftaki diğer arkadaşlarının tümü 50 soruyu da doğru cevaplasa ya da tümü hiçbir soruyu da doğru bilmemiş olsa Can bu sınav için belirlenen ölçüte göre daima başarılı sayılacaktır.</p> <p>Mutlak değerlendirmenin yapıldığı, ders çalışırken, öğrenciler arası bilgi alışverişinde bulunmak, yardımlaşmak daha yaygındır.</p>	<p>Bağlı değerlendirmede, bağlı ölçüt adı verilen ölçme sonuçlarına göre sonradan belirlenmiş bir kriter kullanılır.</p> <p>Bağlı ölçütle yapılan değerlendirmede, her bir bireyin (öğrencinin) değerlendirme sonucu, içinde bulunduğu sınıf, topluluk grup vb.'den etkilenir.</p> <p>Her öğrenci sınıftaki diğer arkadaşlarının da başarılarını önemsemek durumundadır.</p> <p>Örneğin; bir sınav sonucunda, sınıftaki öğrencilerin aldıkları puanların aritmetik ortalamasının üstünde puan almış olmanın başarının ölçütü olması ya da tüm öğrenciler içinde sınavdan en yüksek puan alan ilk üç öğrencinin arasına girmenin başarı sayılması gibi durumlarda öğrencinin sadece kendi başarısı değil içinde bulunduğu grubun başarı durumu da başarılı sayılabilmesi için önem taşımaktadır.</p> <p>Bağlı değerlendirmenin yapıldığı sınıf ortamları, öğrencileri daha çok çalışmaya sevk eder.</p> <p>Ancak bu tür değerlendirmenin yapılması, öğrenciler arası rekabeti arttıracığı gibi, öğrencilerin arasındaki dayanışmanın azalmasına sebep olacaktır.</p>

(Güler, 2014: 13)

Yine Güler (2014)'in amaca göre değerlendirme türlerini açıkladığı tablo ise şu şekildedir:

Tablo 4. Amaca Göre Değerlendirme Türleri

Tanıma-Yerleştirmeye Dönük Değerlendirme	Biçimlendirme ve Yetiştirmeye Dönük Değerlendirme (Formatif Değerlendirme)	Değer Biçmeye Dönük Değerlendirme (Summatif Değerlendirme)
Eğitim sürecinin başında yapılır.	Eğitim süreci devam ederken, belli periyotlarda yapılır.	Eğitim sürecinin sonunda yapılır.
Amaç, öğrenciyi tanımak ve onu uygun olan eğitim programına yerleştirmektir.	Amaç, öğrencinin eksiklerini, hatalarını belirleyerek bunları düzeltmek, öğrenciye geri bildirimde bulunmaktır.	Amaç öğrenciye tamamlanan eğitim sonucundaki seviyesini, ulaştığı noktayı bildirmektir.
Bir bakıma öğrencinin hazırbulunuşluk düzeyini belirlemeyi amaçlar	Bir bakıma eğitim süreci bitmeden, belirli aralıklarla eğitimin hedefine ulaşıyor olup olmadığı hakkında fikir sahibi olmak için yapılır. Böylelikle eksiklikler ya da yapılan yanlışların birikerek başa çıkılmaz bir hal alması engellenmiş olur. Eğitimde, istenen hedefe doğru daha sağlam adımlarla ilerleme sağlanır.	Bir bakıma öğrenciye eğitim süreci sonunda aldığı nota göre bir değerlendirme biçilmiş olur.
Bu değerlendirmede amaç öğrencinin aldığı nota göre en doğru programa (ya da sınıfa) yerleşmesini sağlamak olduğu için asıl amaç öğrenciye not vermek değildir.	olmadığı hakkında fikir sahibi olmak için yapılır. Böylelikle eksiklikler ya da yapılan yanlışların birikerek başa çıkılmaz bir hal alması engellenmiş olur. Eğitimde, istenen hedefe doğru daha sağlam adımlarla ilerleme sağlanır.	göre bir değerlendirme biçilmiş olur.
Her öğrencinin kendisine uygun olan programa yerleştirilmesi, zaman, para ve emek açısından ekonomi sağlar.	Bu değerlendirmede amaç öğrencinin aldığı nota göre geri bildirimde bulunmak olduğu için asıl amaç öğrenciye not vermek değildir.	Bu değerlendirmede asıl amaç öğrenciye not vermektir. Çünkü artık hedeflenen eğitim süreci sona ermiştir.
Bu değerlendirme türüne; seviye tespit sınavları, muafiyet sınavları vb. örnek olarak verilebilir.	Bu değerlendirme türüne; quizler, ünite testleri, tarama testleri örnek olarak verilebilir.	Bu değerlendirme türüne; bitirme sınavları uzmanlık sınavları, sertifika sınavları, finaller örnek olarak verilebilir.

(Güler,2014:14)

## 2.5 BLOOM TAKSONOMİSİ

### 2.5.1 Orijinal Bloom Taksonomisi

Taksonomi kelimesi, sözlük anlamı itibariyle “sınıflandırılma ve bu sınıflandırmada kullanılan kurallar bütünü” olarak ifade edilmiş ve Fransızcadan dilimize geçmiştir. (TDK, 2005). Genel anlamıyla bir sınıflandırmayı ifade eden taksonomi, çeşitli alanlarda olduğu gibi eğitimde de kullanılmaktadır. Hedeflerin aşamalı olarak sınıflandırılmasına yönelik yapılan Bloom Taksonomisi de eğitim alanında yapılan önemli sınıflamalardan biridir. İlk olarak Bloom ve arkadaşları tarafından 1956 yılında “Taxonomy of Educational Objectives: Cognitive and Affective Domains” isimli bir kitapta yer alan bu taksonomi en genel ifadesiyle, eğitim hedeflerini sınıflandırmaya ve aşamalı olarak hedeflerin gerçekleştirilmesine yönelik olarak hazırlanmıştır. Bu kitap Türk ve dünya eğitim literatüründe en tanınmış yayınlardan birisi olup, 20’den fazla yabancı dile çevrilmiştir (Yüksel, 2007:480). Yayımlandığı yıllardan günümüze kadar çeşitli eleştiriler almış olmasına rağmen, 80’li ve 90’lı yıllarda öğrencilerin düşünmelerine ve karar verme becerilerini artırma amacıyla kullanılmıştır (Senemoğlu, 2015: 402).

Bloom Taksonomisinde eğitim hedeflerini çeşitli kategorilere yerleştirmek esastır. Bilişsel, duyuşsal ve psikomotor (devinişsel) olmak üzere üç ana kategori bulunmaktadır. Eğitim hedefleri öncelikle bu üç ana kategoriden uygun olana yerleştirilir. Daha sonra her kategorinin sahip olduğu daha alt kategorilere inilerek hedeflerin hangi gruba dâhil olduğunun belirlendiği işlemler yapılabilir.

Bu çalışmanın konusu yurtdışında yaşayan Türk kökenli öğrencilere sorulan sınav soruları olduğu için Bloom Taksonomisinin bilişsel alanı üzerinde durulacaktır. Orijinal Bloom Taksonomisi olarak da bilinen ve 1956 yılında yayınlanan taksonominin ilk halinde bilişsel alan hedefleri altı ana gruba ve yine bu altı ana grubun uygulama hariç beşi de alt gruplara ayrılmıştır:

Tablo 5. Orijinal Bloom Taksonomisi (Bloom, 1956; Küçükahmet, 2005; Krathwohl, 2009; Oliva, 1988; Wulf ve Schave, 1984 ; Akt. Arı, 2011:750)

---

1. Bilgi: Öğrenci öğretim etkinlikleri sonucunda, prensipler, listeler, tasnifler, ölçüler, teoriler ve olaylar hakkında bilgi sahibi olur. Öğrenci bunları bilir hale gelir, kendinden bir şey katmaz, bilgiyi olduğu gibi tekrar eder.

---

1.1.Belirli bir alana özgü bilgiler

1.1.1.Terimler (kavramlar) bilgisi

1.1.2.Olgular bilgisi

1.2.Belirgin bir alanla ilgili bilgilerle uğraşma araçları ve yolları bilgisi

1.2.1.Alışlar bilgisi

1.2.2.Yönelimler ve aşamalı diziler bilgisi

1.2.3.Sınıflamalar ve kategoriler bilgisi

1.2.4.Ölçütler bilgisi

1.2.5.Yöntem bilgisi

1.3.Bir alandaki evrenseller ve soyutlamalar bilgisi

1.3.1.İlke ve genellemeler bilgisi

1.3.2.Kuram ve yapılar bilgisi

---

2. Kavrama: Öğrenci yapılan öğretimin sonucunda edindiği bilgiyi kendi cümleleri ile ifade eder, teşhis eder, açıklar, sınıflandırır ve kendisine ait örnekler verir.

---

2.1.Çevirme

2.2.Yorumlama

2.3.Yordama

---

3. Uygulama: Öğrenci fikirleri, bilgileri, prensipleri ve teorileri kullanır, değiştirir ya da yeni ve özel durumlara uygular, yeni bir sorunun çözümünde kullanır, gösterisini yapar.

---

4. Analiz: Öğrenci bir bütünü açık olarak görür, parçalara ayırır, parçalar arasındaki benzerlik ve farklılıkları bulur. Olayı, bilgiyi, fikri, prensibi analiz eder, ilişkileri saptar.

---

4.1.Öğelerin analizi

4.2.İlişkilerin analizi

4.3.Örgütlenme ilkelerinin analizi

---

---

5. Sentez: Öğrenci birleştirir, tartışır, itiraz eder, yeniden düzenler, yeni ve orijinal bir fikir üretir.

---

5.1.Özgün bir iletişim muhtevası oluşturma

5.2.Bir plan veya işlemler takımı önerisi oluşturma

5.3.Soyut ilişkiler takımı geliştirme

---

6. Değerlendirme: Öğrenci destekler, savunur, yargılar, eleştirir, kıymet biçer, değerlendirir, haklıyı haksızı ayırt eder, aydınlatır.

---

6.1.İç kanıtlar bakımından yargılama

6.2.Dış kanıtlar bakımından yargılama

---

Taksonominin ana basamakları olan bilgi, kavrama, uygulama, analiz, sentez ve değerlendirme aşamalılık gözetilerek belirlenmiştir. Bir diğer basamağa geçiş için öncelikle daha önceki basamağın gerçekleştirilmesi gerekmektedir. Ayrıca basamaklar somuttan soyuta ve basitten karmaşığa bir hiyerarşi bulundurmaktadır. Her bir basamak bir öncekinden daha soyut ve daha karmaşık becerilerin bulunduğu hedefleri içermektedir.

Hedeflerin aşamalı sınıflandırılmasına yönelik geliştirilen taksonomi yıllar içerisinde çeşitli eleştirilere maruz kalmıştır. Bu eleştirilerden en önemlisi taksonominin basamaklarının kendi arasında tek boyutlu sıralanmasıdır. Bilişsel süreçlerin basitten karmaşığa tek boyutta sıralandığının düşünülmesi önemli bir eksiklik olarak kabul edilmektedir (Arı, 2011:751). Aynı zamanda bir basamağın, önceki basamaktan daha karmaşık olma durumunun değerlendirme ve sentez basamakları arasında ters yönlü olduğu ve sentezin değerlendirmeyi kapsadığı gerekçesiyle eleştirilmiştir ( Krietzer ve Madaus, 1994: 65 Akt. Bümen, 2006). Bir basamakta yerine getirilmesi gereken davranışların bir sonraki basamakta gerçekleşmediği durumlar olabilmektedir. Örneğin; bir roman eleştirmeni, özgün bir roman yazamamasına rağmen, yazılmış bir romanı değerlendirebilmektedir (Senemoğlu, 2015: 401)

Bir diğer eleştiri ise yapılan sınıflandırmanın her konu alanı ya da her ders için kullanımının uygun olmadığı yönündedir. Tüm bu eksikler hakkında yapılan eleştiriler taksonominin yenilenmesine zemin hazırlamıştır.

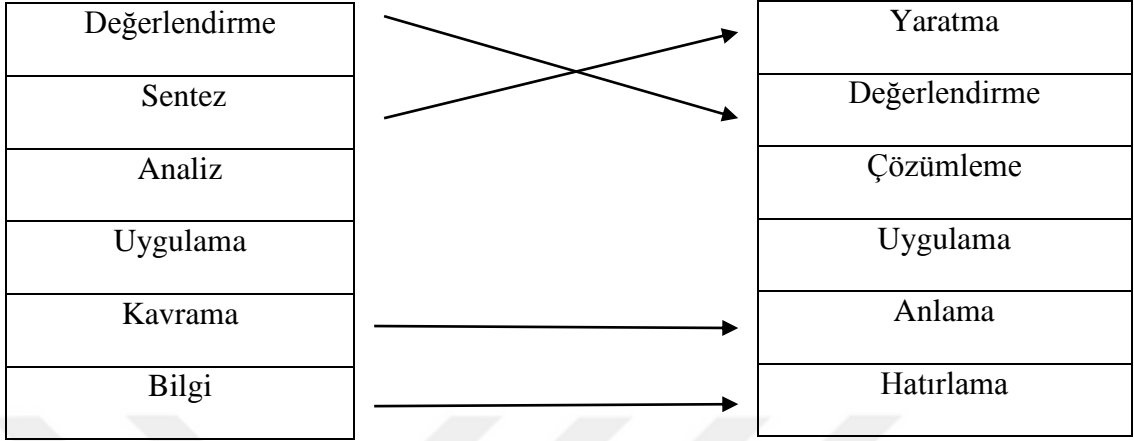
### 2.5.2 Yenilenmiş Bloom Taksonomisi

İlk defa 1956 yılında yayınlanan ve eğitim dünyasında büyük yankı uyandıran Bloom Taksonomisi, uzun yıllar kullanılmasının yanı sıra bu süreç içinde de çeşitli eleştiriler almıştır. Zamanla eğitim programlarının değişmesi ve davranışçı yaklaşımdan ziyade yapılandırmacı yaklaşımın tercih edilmeye başlanması, sınıflamanın tek yönlü olması gibi durumlar taksonomiye yenileme ihtiyacını ortaya çıkarmıştır. Taksonominin yenilenmesine yönelik Gerlach ve Sullivan'ın Sınıflaması, De Block'un Sınıflaması, Tuckman'ın Sınıflaması, Williams'ın Sınıflaması, Hannah ve Michaelis'in Sınıflaması gibi birçok alternatif sınıflama geliştirilmiştir (Yüksel, 2007). Yine alternatif bir sınıflama geliştirmek amacıyla Bloom'un öğrencilerinden Lorin W. Anderson'un önderliğinde bir çalışma grubu oluşturulmuş ve taksonomi çeşitli boyutlarda yenilenmiştir. Taksonominin yenilenen ve geliştirilen kısımları A Taxonomy for Learning, Teaching, and Assessing: A Revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives (Öğrenme, Öğretim ve Değerlendirme ile İlgili Bir Sınıflama: Bloom'un Eğitim Hedefleri ile İlgili Sınıflamasının Güncelleştirilmiş Biçimi) adıyla yayınlanmıştır. Bloom'un sınıflamasına köklü bir değişiklik getirmemekle birlikte, bazı önemli farklılıklar ortaya çıkmıştır.( Arı, 2011: 751)

Ortaya çıkan en önemli değişiklik tek yapılı olan taksonominin iki yapılı bir hal almasıdır. Bilgi boyutu ve bilişsel süreç boyutu taksonominin iki boyutunu oluşturmaktadır. Boyutlar birlikte incelendiğinde, bilgi boyutunda yer alan öğelerin isim, bilişsel süreç boyutundaki öğelerin ise fiil yapılarıyla birbirinden ayrıldığını ve olası bir karışıklığın önüne geçilmek istendiğini söylemek mümkündür.

İkinci olarak karşımıza çıkan değişiklik ise bilişsel süreç boyutundaki grupların isimlerinde ve yerlerinde değişikliğe gidilmiş olmasıdır. 1956 yılında Bloom tarafından geliştirilen orijinal taksonomide basamaklar sırasıyla bilgi, kavrama, uygulama, analiz, sentez ve değerlendirme şeklinde adlandırılmıştır. Ancak yenilenmiş taksonomide isimlendirmede ortaya çıkan isim ve fiil yapılarının farklılığının önüne geçilmiş ve basamaklar hatırlama, anlama, uygulama, çözümlenme, değerlendirme ve yaratma isimlendirmesiyle yeniden oluşturulmuştur (Anderson vd, çev. Özçelik, 2014). Orijinal taksonomide bilgi olarak adlandırılan basamak hatırlama, kavrama basamağı anlama, analiz basamağı çözümlenme ve sentez basamağı yaratma isimlerini almıştır. Aynı zamanda orijinal taksonomide yer alan sentez ve değerlendirme basamaklarının yeri yeni taksonomide değiştirilmiştir.

Sentez ve değerlendirme basamağının yer değiştirmesinin gerekçesi tümevarımın tümdengelimden daha karmaşık bir yapıya sahip olmasıdır. (Arı, 2011:754)



Şekil 1. Orijinal Bloom Taksonomisi ile Yenilenmiş Bloom Taksonomisi Arasındaki Farklar (Arı, 2011; Bümen, 2006)

Orijinal Bloom Taksonomisinde bilişsel süreçler arasında var olan aşamalılık ilkesi de yenilenmiş taksonomi de esnetilmiştir. Orijinal taksonomide yer alan her bir basamak bir sonraki basamağın alt koşuludur ve bir önceki basamakta hedeflenen davranışlar gerçekleştirilmediği sürece bir sonraki basamağa geçiş yapılamamaktadır. Ancak yenilenen taksonomi ile birlikte bu durum orijinal taksonomideki kadar kesin bir çizgiyle ayrılmamıştır. Örneğin “anlama” kategorisi, “uygulama” kategorisi için bir ön koşul değildir. Aslında birey bir öğrenme birimini veya hedefi anlamamış olsa bile, bu öğrenme birimi veya hedefle ilgili olarak kısmen de olsa uygulama yapabilir. (Bekdemir ve Selim, 2008: 190).

Yenilenmiş taksonominin iki boyutu aşağıda yer alan tabloda gösterilmiştir:



Tablo 6. Yenilenmiş Taksonomi Tablosu (Anderson vd. ,2001; çev. Özçelik, 2014)

BİLGİ BİRİKİMİ BOYUTU	BİLİŞSEL SÜREÇ BOYUTU					
	1.	2.	3.	4.	5.	6.
	HATIR- LAMA	ANLA- MA	UYGULA- MA	ÇÖZÜMLE- ME	DEĞER- LENDİRME	YARAT MA
A.						
OLGUSAL BİLGİ						
B.						
KAVRAMSAL BİLGİ						
C.						
İŞLEMSEL BİLGİ						
D.						
ÜSTBİLİŞSEL BİLGİ						

Yenilenmiş Taksonomi tablosunda bilgi birikimi boyutu dikey düzlemde, bilişsel süreç boyutu ise yatay düzlemde gösterilmiştir. Bilgi boyutu, öğrenciler ne biliyor, bilişsel süreç boyutu da öğrenciler nasıl düşünüyor sorusuna yanıt aramaktadır (Demirel, 2015:107). Bir öğrenme hedefi tabloya yerleştirilirken bilgi birikimi boyutunda hedefe uyan basamak ile bilişsel süreç boyutunda uygun olan basamağın kesiştiği hücre belirlenir ve hedef bu hücreye yazılır.

### 2.5.2.1 Bilgi birikimi boyutu

Taksonominin bilgi birikimi boyutunda dört ana grup yer almaktadır. Bu gruplar sırasıyla olgusal bilgi, kavramsal bilgi, işlemsel bilgi ve üstbilişsel bilgidir (Anderson vd 2001; çev. Özçelik, 2014). Bilgi birikimi boyutu aşağıdaki gibi ele alınmıştır:

#### 2.5.2.1.1 Olgusal bilgi

Bir alandaki bilinmesi gereken ve ilgili disipline ait problemlerin çözümünde ihtiyaç duyulan temel bilgilerin tümüdür. Bu bilgilerin içinde alan uzmanlarının ve aynı alanda çalışan kişiler ile alanı öğrenen öğrencilerin kullandıkları ortak öğeler yer alır. Bu öğeler soyut olmayan, genellikle somutluk ifade eden kavramları içinde bulundurur. Olgusal bilgi de kendi içinde terimler bilgisi, özel ayrıntı bilgisi ve öğeler bilgisi olmak üzere iki kategoriye ayrılmaktadır.

*Terimler bilgisi*, sözlü olan ve olmayan, belirli bir alana özgü isim ve simgeleri oluşturmaktadır. Belli bir konu alanının temelini oluşturan, bu alanın uzmanlarının iletişimini sağlayan bir dil bulunmaktadır. Bu dili de sözlü ya da sözel olmayan temel terimler oluşturur. Bu alanı öğrenen bir kişinin de temel terimleri bilinmesi gerekmektedir. Aynı zamanda terim bilgisinin yanında terimin karşılığı olan bilgiyi bilmek de önem taşımaktadır. Alfabe bilgisi, bilimsel terimler bilgisi, önemli muhasebe terimlerinin bilgisi gibi bilgi türleri terimler bilgisine örnek gösterilmektedir (Anderson vd 2001; çev. Özçelik, 2014).

*Özel ayrıntı ve öğelerin bilgisi*, belli bir alandaki önemli tarihlerin, yerlerin, kişilerin ya da bilgi kaynaklarının bilgileridir. Her alanda diğer alanlardan farklı olarak, alan çalışanlarının ya da uzmanlarının alan hakkında önemli gördükleri tarihler, yerler, kişiler gibi ayrıntılar bulunmaktadır. Özel ayrıntı ve öğelerin bilgisi ile terimler bilgisinin ayrıldığı nokta ise terimler bilgisinin daha ortak bir dili temsil ederken özel ayrıntı ve öğelerin bilgisinin bu ortak dil dışındaki yollarla alan bilgisine ulaşmasıdır. Herhangi bir alanla ilgili olan bir kitap, bir kaynak ya da iletişim aracı bu sınıflamaya dâhil edilebilmektedir. Ülkelerin başlıca ürünleri ve dış satımları ile ilgili bilgi, akıllı alışveriş ile ilgili güvenilir bilgi kaynakları bilgisi vb. özel ayrıntı ve öğelerin bilgisi kapsamındadır (Başbay,2008).

### 2.5.2.1.2 Kavramsal bilgi

Kavramsal bilgi, çeşitli şekillerde organize edilmiş olan sınıfların ya da kategorilerin kendi içlerinde veya diğer gruplarla olan ilişkisini içeren bilgidir. Bir alanla ilgili bir araya gelen çeşitli sınıflamaların diğer sınıflamalarla sistematik şekilde bir araya gelerek oluşturdukları bütünlüğü ve parçaların işlevleri hakkında bireyin bilgisini temsil etmektedir. Kavramsal bilgi sınıflamalar ve sınıflar bilgisi, ilkeler ve genellemeler bilgisi ve kuram, model ve yapılar bilgisi olmak üzere üç alt başlığa ayrılmaktadır (Anderson vd 2001; çev. Özçelik, 2014).

*Sınıflamalar ve sınıfların bilgisi*, bir alanda kullanılan özel bölümleri ve sınıfları işaret etmektedir. Bu bilgi türü alanda var olan bilgilerin sınıflamasına yönelik olup daha geneldir. Olgusal bilginin alt kategorisi olan özel ayrıntı bilgisiyle çoğu zaman karıştırılsa da çeşitli yönlerden ayrılmaktadır. Sınıflamalar ve sınıfların bilgisi özel ayrıntı bilgisine oranla daha soyut bir yapıyı ifade eder. Ayrıca sınıflamalar ve sınıfların bilgisi alanda yapılan çalışmaları daha kolay ve anlaşılır hale getirmek amacıyla düzenlenmişken özel ayrıntı bilgisinin ortaya çıkışı yapılan çalışmalar sonucu veya keşfetme sayesinde olmuştur. Bir alanda uzmanlaşmanın önemli basamaklarından birini sınıflamalar ve sınıfların bilgisi oluşturmaktadır. Edebi tür bilgisi, cümlenin kısımları bilgisi, farklı jeolojik dönemlerin bilgisi örnek olarak gösterilmektedir (Başbay, 2008).

Olayların ve olguların incelenmesinde ilkelerden ve genellemelerden yararlanılır. *İlkeler ve genellemeler bilgisi*, çeşitli sınıflamaların sonucunda oluşmuştur. Bir konuda uzmanlaşan bireyler ilkeler ve genellemeler bilgisine büyük oranda sahiptir ve bu bilgiyi uygulamada kullanabilmektedir. İlkeler ve genellemeler, bir konu hakkında ortaya çıkan tüm özel olgu ve olayları bir araya getirmekte ve bu olgular ile olaylar arasındaki ilişkiyi sağlayarak çeşitli sınıflamaları da ortaya çıkarmaktadır. Öğrenciler ilkeler ve genellemeler bilgisini kavradıkları anda konuya ya da alana ait kavramları sınıflamada ve ilişkiyi kurmada başarıyı yakalayabilmektedir. Fizikteki temel yasaların bilgisi, öğrenme ile ilgili başlıca ilkelerin bilgisi, belli kültüre ait başlıca genellemelerin bilgisi ilkeler ve genellemeler bilgisine örnek olarak gösterilmektedir (Anderson vd 2001; çev. Özçelik, 2014).

*Kuramlar, modeller ve yapıların bilgisi*, farklı disiplinler içerisinde yer alan değerler dizisi (paradigma), epistemoloji, kuram ve modellerin bilgilerini içeren bilgi türüdür. Bu bilgi türü ilke ve genellemeler bilgisi ile aralarındaki ilişkiyi de içerir. Genetik

modellerin bilgisi, yerel şehir yönetiminin organizasyon bilgisi, kimyasal kuramların temelini oluşturan kimyasal ilkeler arasındaki ilişkilerin bilgisi kuramlar, modeller ve yapıların bilgisine örnek olarak gösterilebilir (Anderson vd., 2001; çev. Özçelik, 2014; Demirel, 2015).

### 2.5.2.1.3 İşlemsel bilgi

Bir şeyin nasıl yapılacağına dair bilgiyi içeren bilgi türü işlemsel bilgi olarak adlandırılmaktadır. En basit işlemlerden daha karmaşık basamaklı veya yeni ortaya çıkan problemlerin çözümüne kadar geniş bir yelpaze içinde değişen her şey işlemsel bilginin içerisinde yer alır. İşlemsel bilgi türü beceriler, algoritmalar, yöntem ve teknikleri içermektedir. Olgusal bilgi ve kavramsal bilgi, bilginin “ne” olduğu yönüyle ilgilenirken işlemsel bilgi “nasıl” olduğu yönünü ele alır. Bir diğer deyişle olgusal ve kavramsal bilgi ürünü, işlemsel bilgi süreci yansıtmaktadır. Bu bilgi türü konuya özel beceri ve algoritmalar bilgisi, konuya özel teknik ve yöntemler bilgisi ve uygun işlemlerin ne zaman kullanılacağına belirlenmesi ile ilgili ölçütlerin bilgisi olmak üzere üçe ayrılmaktadır.

*Konuya özel beceri ve algoritmalar bilgisi*, , sabit bir işlem sırası ya da karışık bir işlem sırası takip edilmesine rağmen ulaşılan sonucun sabit bulunduğu bilgi türüdür. Ulaşılan sonuç genelde olgusal bilgiye ya da kavramsal bilgiye denk gelmektedir ancak süreçte işlemsel bilginin kullanımı söz konusu olmaktadır. Denklem çözerken kullanılan denklem çözümü ile ilgili algoritmaların bilgisi, yapısal çözümlmeye dayalı olarak kelime anlamını belirlerken kullanılan bilgi konuya özel beceri ve algoritmalar bilgisine örnek olmaktadır (Anderson vd 2001; çev. Özçelik, 2014).

*Konuya özel yöntem ve teknikler bilgisi*, doğrudan bir gözlemin ya da deneyin ürünü olmayıp bir disiplinindeki normların veya fikir birliğinin ürünü olan bilgi türüdür. Bu bilgi türü problemin çözümünde ortaya çıkan sabit bir sonuçtan ziyade problemin çözümüne nasıl yaklaşıldığıyla ilgilenmektedir. Konuya özel beceri ve algoritmaların bilgisi bilgi türünden ayrılan yönü ise sabit bir sonucun olmaması aksine çeşitli değişkenlere bağlı olarak değişebilmesidir. Sosyal bilimlerde ilgili araştırma yöntemlerinin bilgisi, çeşitli edebi eleştiri yöntemlerinin bilgisi bu bilgi türüne örnek teşkil etmektedir (Başbay, 2008).

*Uygun işlemlerin ne zaman kullanılacağına belirlenmesi ile ilgili ölçütlerin bilgisi, bilginin ne zaman kullanılacağı ile ilgili bilgi türüdür. Bir konuya ilişkin özel işlemleri bilmenin yanı sıra bu özel işlemleri ne zaman kullanmak gerektiğini de bilmek gerekmektedir. Bu durum da konuya ilişkin bilginin geçmişte ne zaman kullanıldığının bilinmesini de içermektedir. Bir çalışmaya başlamadan önce aynı konu hakkında daha önceden yapılmış çalışmalara bakmak ve uygun işlemin ne zaman kullanılacağını bilmek öğrenciden beklenmektedir. Bu bilgi türünde de uzmanların daha önceden yapmış olduğu bir sistemleştirme söz konusudur ve neyi ne zaman kullanacaklarını kararlaştırdıkları ölçütler bulunmaktadır. Cebirsel denklemlerin çözümünde hangi yöntemin kullanılacağını belirlemek ile ilgili ölçütlerin bilgisi, bir yazıda birkaç anlatım biçiminden hangisinin seçileceğinin belirlenmesi ile ilgili ölçütlerin bilgisi örnek olarak verilebilmektedir (Başbay, 2008; Demirel, 2015)*

#### **2.5.2.1.4 Üstbilişsel bilgi**

Üstbilişsel bilgi türü, kişinin kendi bilişi hakkında bilgi sahibi olması anlamını taşımaktadır. Öğrencinin bilişi hakkında çıkarımlar yapabilmesi, kendi düşüncesinden haberdar olması kendilerinin farkına varmalarını sağlamakta ve öğrenmelerinin kolaylaşmasının önünü açmaktadır. Ayrıca kişinin kendi bilişinin farkında olmasının bir getirisi olarak öğrenmesini düzenlemeyi ve kendini değerlendirmeyi de başarmasını sağlamaktadır. Üstbilişsel bilginin stratejik bilgi, bağlamsal ve koşullarla ilgili yönler de dâhil olmak üzere bilişsel görev bilgisi ve kendi kendisi hakkında bilgi olmak üzere üç alt kategorisi bulunmaktadır (Anderson vd 2001; çev. Özçelik, 2014).

*Stratejik bilgi*, öğrenme, düşünme ve problem çözme ile alakalı genel stratejilerin oluşturduğu bilgi türüdür. Öğrencinin bir konuyu öğrenmek için yapmış oldukları ezberleme, anlam çıkarma ya da ders materyallerini kavramada kullanabilecekleri stratejileri içermektedir. Öğrenci ayrıca bilişlerini planlama, bilişini izleme ve bilişlerini düzenlemede de ihtiyacı olacak bazı üstbilişsel stratejilerin bilgisini de kullanmaktadır. Problem çözme esnasında yararlanacakları çeşitli stratejiler ile tümevarım ve tümdengelim stratejilerini de kullanmak yine bu bilgi türünün içinde yer almaktadır. Farklı şekillerde ifade etme ya da özetleme gibi geliştirme stratejilerinin bilgisi, kendi kendini sınama gibi anlama stratejilerinin bilgisi, şema ile

gösterme gibi organizasyonla ilgili stratejilerin bilgisi bu bilgi türünün örnekleri arasında yer almaktadır (Demirel, 2015).

*Bağlamsal ve koşullarla ilgili yönler de dâhil olmak üzere bilişsel görevler bilgisi*, öğrencilerin hangi stratejiyi ne zaman ve nasıl kullanacağı bilgisidir. Öğrenciler bilgi ile karşılaştıklarında hangi stratejiyi kullanmaları gerektiğini öğrenmektedir. Fakat her strateji her duruma uygun olmayabilir. Böyle bir durumda ise öğrenciler her farklı durum için en uygun ve en işe yarar yarar stratejiyi geliştirmelidir. Koşullarla ilgili bilgilerin diğer bir yönü ise strateji kullanımının kültüre, sosyal yaşantıya ya da daha özel bir alana bağlı olmasıdır. Yani bir stratejinin her kültürde ya da her ortamda aynı faydayı sağlayamayabileceği bilinmelidir. Basit bir ezberleme görevinin sadece tekrar gerektirebileceğinin bilgisi, özetleme ya da farklı şekilde ifade etme gibi geliştirme stratejilerinin daha derinlere inen bir kavrayışla sonuçlanabileceğinin bilgisi bu bilgi türüne örnek olarak gösterilebilir (Anderson vd 2001; çev. Özçelik, 2014).

*Kendi kendisi hakkında bilgi (özbilgi)*, öğrencinin öğrenme ve bilişle ilgili olarak kendi düzeyinin farkında olmasının, güçlü veya zayıf yönlerinin farkında olmasının bilgisini içerir. Öğrencilerin hangi sınav türünde daha başarılı oldukları ya da hangi durumlarda daha kolay kavradığının bilisi kendi kendisi hakkında bilgi sahibi olduğunu göstermektedir. Ayrıca uzmanların da kendi bilgi düzeyleri ve eksiklerini bilmeleri ve ihtiyaçları olan bilgiyi bulmak için kullanacakları stratejiyi bilmeleri de bu tür bilgi dâhilindedir ve uzmanları da diğerlerinden bu yönüyle ayırmaktadır. Kişinin kendisi hakkındaki bilgi, üstbilişsel bilginin önemli bir yönü olarak görülmektedir. Ancak burada önemli olan bilginin doğruluk derecesidir. Özellikle öğrencilere verilen geri dönütlerde, öğrencinin kendini olduğundan farklı biri olarak algılamasına yol açacak dönütlerden kaçınılması gerekmektedir. Kişinin bazı alanlarda bilgili olup bazı alanlarda ise bilgili olmayabileceği ile ilgili bilgi, bir göreve duyduğu kişisel ilginin bilgisi, bir görevi yapmadaki kendi amaçları ile ilgili bilgi kendi kendisi hakkındaki bilgi türüne örnektir (Başbay, 2008; Demirel 2015).

Tablo 7. Bilgi Birikimi Boyutu (Anderson vd., 2001; çev. Özçelik,2014: 39; Demirel, 2015:114, Başbay, 2008)

Ana ve Alt Gruplar	Örnekler
A. Olgusal Bilgi- Bir konu alanını tanımış, o alandaki problemleri çözebilen bir öğrencinin bilmesi zorunlu olan temel öğeler	
AA. Terimlerin bilgisi	Teknik terimler, müzik sembelleri
AB. Özel ayrıntı ve öğelerin bilgisi	Başlıca doğal kaynaklar, güvenilir bilgi kaynakları
B. Kavramsal Bilgi - Geniş bir yapının temel öğeleri arasında bulunan ve bu yapıyı oluşturan öğelerin birlikte hareket etmesini sağlayan ilişkiler	
BA. Sınıflamalar ve sınıfların bilgisi	Jeolojik zamanlar, işletmelerde mülkiyet şekilleri Pisagor teoremi, arz ve talep kanunu
BB. İlkeler ve genellemeler bilgisi	Evrimsel kuram, parlamentonun yapısı
BC. Kuram, model ve yapıların bilgisi	
C. İşlemsel Bilgi- Bir şeyin nasıl yapılacağı, araştırma yöntemleri; beceri, algoritma, teknik ve yöntemlerden nasıl yararlanılacağına dair ölçütler	
CA. Alana özel beceri ve algoritmaların bilgisi	Suluboya resimde kullanılan beceriler, tam sayılarda bölme algoritması
CB. Alana özel teknik ve yöntemlerin bilgisi	Görüşme teknikleri, bilimsel yöntem
CC. Uygun yöntemlerin hangi durumlarda kullanılacağına belirlenmesine ilişkin ölçütlerin bilgisi	Newton'un ikinci yasasına dayalı bir işlemde ne zaman hangi durumda yararlanılacağına belirlenmesine ilişkin ölçütler; işletme maliyetlerini tahmin etmek için belli bir yöntemden yararlanılıp yararlanılmayacağına karar verme ile ilgili ölçütler
D. Üstbilişsel Bilgi- Genelde bilişle ilgili bilgi, kişinin kendi bilişinin farkında ve onunla ilgili bilgi sahibi olması	
DA. Stratejik bilgi	Ders kitabında verilen şekliyle bir konu alanı bölümünün(ünite) yapısını ortaya koyarken yararlanılabilecek araçlardan biri olan ana hatların belirlenmesi ile ilgili bilgi; çeşitli stratejilerden yararlanma yolları ile ilgili bilgi
DB. Uygun bağlam ve koşullarla ilgili olanlar da dâhil olmak üzere, bilişsel görevlerle ilgili bilgi	Belli öğretmenlerin öğrencilerine uygulayabilecekleri test çeşitleri hakkında bilgi, değişik görevlerin gerektirebileceği bilişsel hazırlıklar
DC. Kendi kendisi hakkında bilgi	Makaleleri eleştirmenin bir kişisel güç, makale yazmanın ise bir kişisel zayıflık göstergesi olduğunun bilgisi; kişinin kendi bilgi düzeyinden haberdar olması

### **2.5.2.2 Bilişsel süreç boyutu**

Bilişsel süreç boyutu altı alt basamağa ayrılmaktadır. Basamaklar sırasıyla hatırlama, anlama, uygulama, çözümlenme, değerlendirme ve yaratma şeklinde adlandırılmıştır. Anderson ve diğerleri (2001), bu basamaklara aşağıdaki şekilde değinmiştir:

#### **2.5.2.2.1 Hatırlama**

Hatırlama, bilgilerin kullanılmak için uzun süreli bellekten geri çağırılmasını içermektedir. Hatırlama basamağı bilişsel süreçleri tanıma ve hatırlama (anımsama) olmak üzere iki alt basamağa ayrılmaktadır. Hatırlanan bilgi daha önceki bölümde bahsedilmiş olan bilgi boyutu basamaklarından olgusal, kavramsal, işlemsel ve üstbilişsel bilgi olabileceği gibi herhangi iki ya da daha fazlasının birleşimi de olabilmektedir. Öğrenmenin daha karmaşık görevlerinde temel bilgiler kullanılacağı için hatırlama basamağı öğrenmede önemli bir yere sahiptir.

*Tanım*a, karşılaşılan yeni bir bilginin, daha önce öğrenilmiş olanlarla karşılaştırılması amacıyla, uzun süreli bellekten geri getirilmesi süreci olarak tanımlanmaktadır. Öğrenci böylelikle yeni bilgi ile daha önce öğrenilen bilginin eşleşip eşleşmediğini ve ilgilerini kontrol etmektedir (Anderson vd 2001; çev. Özçelik, 2014).

*Hatırlama*, bir diğer terimsel ifade ile bilgiye erişme, uzun süreli bellekten ihtiyaç olan bilgiyi aktif belleğe getirmedir. Öğrenci, ihtiyacı olan bilgiyi uzun süreli bellekte tarayıp işlem yapmak amacıyla bulduğu bilgiyi kullanır. Yani daha önceden öğrenilen bilginin kullanımı söz konusudur (Mayer, 2002).

#### **2.5.2.2.2 Anlama**

Öğrencilerin öğretmen, ders kitabı ya da çeşitli materyaller aracılığıyla aldığı bilgiyi, farklı şekilde yapılandırılmış görsel araçlar, grafikler, geziler, yazılı ya da sözel ifadeler ile sunulmuş bilgiyi almak anlamayı oluşturmaktadır. Daha önceden edinilmiş bilgiler ile yeni öğrendikleri bilgiler arasında anlamlı bir bağ olduğu zaman anlama gerçekleşmiş olmaktadır. Anlama basamağı yorumlama, örneklendirme, sınıflama, özetleme, sonuç çıkarma, karşılaştırma ve açıklama alt basamaklarından oluşmaktadır.



*Yorumlama*, öğrencinin bilgiyi bir temsil şekline daha başka bir temsil şekline dönüştürdüğü alt basamaktır. Yorumlamada öğrenci sayıları kelimelere, kelimeleri sayılara, resimleri kelimelere ya da kelimeleri resimlere, notaları seslere dönüştürmektedir. Değerlendirmede hatırlama basamağı ile yorumlama basamağının ayrımı yapılmalıdır. Yorumlama basamağı ile hatırlama basamağı arasında bilginin yeni olma durumu farkı vardır. Yani yorumlama için öğrencinin bir bilgiyi yeni bir formda sunması gerekmektedir (Anderson vd 2001; çev. Özçelik, 2014).

*Örneklendirme*, öğrencinin bir kavrama veya bir ilkeye özel bir örnek vermesi durumunda gerçekleşen basamaktır. Bahsedilen kavramın ya da ilkenin belli başlı özelliklerini bilerek ve bu özellikleri kullanarak özel örneği yapılandırması ve bu örneğin daha önce kullanılmayan, yeni karşılaşılan bir örnek olması basamağı gerçekleştirme açısından önem arz etmektedir (Başbay, 2008).

*Sınıflama* basamağının gerçekleştirilebilmesi için öğrenciye sunulan bir kavramın ya da örneğin öğrenci tarafından hangi gruba ya da kategoriye yerleştirilmesi gerektiğinin bilinmesi gerekmektedir. Burada önemli olan nokta, kavramlar veya örnekleri doğru kategoriyle eşleşmeyi ayırt edebilmektir. Ayrıca sınıflama basamağı, bir önceki alt basamak olan örnekleme ile birbirini tamamlamaktadır. Sınıflamada örnek verilip kategori bulunması istenmekte, örnekleme de ise kategori sunulup örnek istenmektedir (Anderson vd 2001; çev. Özçelik, 2014).

*Özetleme*, öğrencinin bir konuyu en öz haliyle ifade etmesi ya da konuyu temsil eden noktalara değinerek kısaltması ile gerçekleşen alt basamaktır. Konunun özünün verilmesi şeklinde yapılandırma sağlanmaktadır (Mayer,2002).

*Sonuç çıkarma*, bir dizi örnekte ya da durumda bulunan örüntüyü bulma işidir. Öğrenci bu örnek veya durumlar içinde olan bağlantıyı ya da aralarındaki ilişkiyi bulduğu ve genel bir ilkeye ulaştığı zaman sonuç çıkarma basamağını gerçekleştirmiş olmaktadır (Anderson vd 2001; çev. Özçelik, 2014).

*Karşılaştırma*, iki ya da daha fazla çok olay, nesne, durum veya problem arasındaki benzer ya da farklı durumların ortaya çıkarılmasıdır. Bu şekilde bir karşılaştırma durumunda öğrenci iki durum, bilgi ya da nesne arasındaki ortak nokta belirler.

*Açıklama*, öğrencinin belirli bir düzen oluşturan parçaları ve bu parçalar arasındaki neden – sonuç ilişkisini, bu ilişkinin bütün sistemi nasıl ve hangi açılardan etkilediğini belirlemesi ve yorumlayabilmesini içerir (Demirel, 2015).

### 2.5.2.2.3 Uygulama

Uygulama basamağı alıştırma yapılacağı ya da bir problem çözüleceği anda gerçekleştirilecek olan işlemlerden yararlanılmasını içermektedir. Uygulama basamağı aynı zamanda işlemsel bilgi ile yakından ilişkilidir. Bu basamak yapma ve yararlanma olmak üzere iki alt basamaktan oluşmaktadır.

*Yapma*, öğrencinin bildiği bir ödev ile karşılaşması durumunda işlemi her zaman yaptığı gibi gerçekleştirmesi durumunu içerir. Böyle bir durumda öğrenci hangi işlemsel bilgi ile işlem yapacağı konusunda bilgi sahibidir. Yapma, daha çok beceri ve algoritmaların kullanımı ile alakalıdır. Çünkü beceri ve algoritmalarda sabit bir işlem sırası bulunmaktadır ve hata yapılmadığı sürece kesin bir sonuç vardır (Anderson vd 2001; çev. Özçelik, 2014).

*Yararlanma*, öğrencinin daha önceden karşılaşmadığı bir öğrenme ödevini gerçekleştirirken bir işlemi seçmesi veya kullanmasını içermektedir. Yararlanma gerçekleştirilirken öğrenci yeni bir problemle karşılaştığı için öncelikle hangi işlemden yararlanacağını belirleyemez veyahut işlem basamaklarında değişikliğe ihtiyaç duyabilir. Bu basamak teknikler ve yöntemler ile yakından ilişkilidir. Bunun nedeni yöntem ve tekniklerde izlenen stabil bir sıra değil bir akış şemasının bulunması ve işlem neticesinde ortaya çıkan net bir sonucun olmamasıdır (Demirel, 2015).

### 2.5.2.2.4 Çözümleme

Çözümleme, bir materyalin kendine ait parçalara ayrıştırılmasını ve bu parçalar ile bütün arasındaki ilişkiyi içermektedir. Çözümleme basamağı ayrıştırma, örgütleme ve irdeleme olmak üzere üç alt basamağa ayrılmaktadır.

*Ayrıştırma*, bir bütün içerisindeki parçaların önemli ya da önemsiz; ilgili ya da ilgisiz olması bakımından ayrımını içermektedir. Öğrenci ilgili ve önemli parçaları fark ettiği zaman ayrıştırma gerçekleşmiş olur (Anderson vd 2001; çev. Özçelik, 2014).

*Örgütleme*, bir bütünü oluşturan parçaları belirlemeyi ve bu parçaların oluşturdukları bütün yapının nasıl oluştuğunu belirlemeyi kapsamaktadır. Örgütleme, bir önceki alt basamak olan ayrıştırma ile işbirliği içindedir. Ayrıştırma ile belirlenen önemli ve ilgili yapıların uygunluğu ise örgütleme ile belirlenmektedir (Başbay, 2008).

*İrdeleme*, bir konu ya da iletişimin altında yatan yargıyı, bakış açısını, mesajı ortaya çıkarabilmesini içermektedir. Öğrenci kendisine sunulan materyalden yazarın anlatmak istediğini belirleyip kavramanın da ilerisinde yeniden yapılandırmaktadır (Anderson vd 2001; çev. Özçelik, 2014).

#### **2.5.2.2.5 Değerlendirme**

Değerlendirme, çeşitli ölçüt ve standartlara göre yargıda bulunma olarak tanımlanmaktadır. Değerlendirme basamağında kullanılan ölçütler etkililik, etkinlik, tutarlılık vb. ile ilgilidir. Ölçütler öğrenciler tarafından belirlenmiş olabileceği gibi başkaları tarafından da belirlenmiş olabilir. Değerlendirme basamağının en önemli noktası açıkça belirlenmiş ölçüt ve standartlar doğrultusunda yapılmasıdır. Bu basamak denetleme ve eleştirme olmak üzere iki alt basamağa ayrılmaktadır.

*Denetleme*, bir ürünün ya da yapılan bir işlemin kendi içerisindeki tutarsızlıkları ya da yanlış düşünceleri bulup denetlemeyi ifade etmektedir. Öğrenci, sonuçların hipotezi destekleyip desteklemediğini ve ürünün çelişen tarafı olup olmadığını kontrol ettiğinde denetleme gerçekleşmiş olur (Anderson vd 2001; çev. Özçelik, 2014).

*Eleştirme*, bir ürünün ya da yapılan bir işlemin kişinin kendisi tarafından değil de dışarıdan belirlenen ölçüt ve standartlar çerçevesinde yargılanması olarak tanımlanmaktadır. Eleştirme basamağında öğrenci ürün ya da işlemin olumlu ya da olumsuz taraflarını belirler ve bir yargıya varır (Başbay, 2008).

#### **2.5.2.2.6 Yaratma**

Yaratma, öğrencinin çeşitli parçaları veya öğeleri bir araya getirerek yeni ve özgün bir yapı bütünü oluşturmasıdır. Yaratma, bireyde var olan önceki öğrenmeler yardımıyla gerçekleşir. Bu aşamada yaratıcı düşünme gerekmele birlikte tamamen sınırsız bir yaratıcılık kastedilmemektedir. Yaratmada birçok kaynak ya da yapıdan alınan parçalar ile öğrencinin daha önceki öğrenmelerinin bir sonucu olan özgün bir yapı oluşturmak gereklidir. Bu basamak oluşturma, planlama ve üretme olmak üzere üç alt başlığa ayrılmaktadır.

*Oluşturma*, bir problemi ortaya çıkarmayı, tezler geliştirmeyi ya da alternatif çözümlere ulaşmaya sağlamayı kapsamaktadır. Oluşturma basamağında temel nokta var olan önbilgiler ve çeşitli sınırların dışına çıkarak açık uçlu düşünmeyi ve dolayısıyla yaratıcı düşünmeyi sağlamaktır (Demirel, 2015).

*Planlama*, ortaya çıkan problemi çözmek amacıyla geliştirilen planları veya çözüm yöntemlerini içermektedir. Planlama basamağında öğrenci çeşitli alt amaçlar belirleyebilir ya da alt görevler oluşturabilir (Anderson vd 2001; çev. Özçelik, 2014).

*Üretme*, bir problemi çözmek amacıyla belirlene planın uygulanmasını içermektedir. Bu aşamada bilgi boyutu basamakları olan olgusal, kavramsal, işlemsel ve üstbilişsel bilgi ile birlikte çalışma gerekebilmektedir. Üretme basamağında öğrenci geliştirmiş olduğu planı uygulamaya koymaktadır (Başbay, 2008).

Tablo 8. Bilişsel Süreç Boyutu (Anderson vd., 2001; çev. Özçelik, 2014: 86-88)

Ana Gruplar ve Bilişsel Süreçler	Alternatif İsimler	Tanımlar ve Örnekler
1. Hatırlama	Bilgiyi uzun süreli bellekten geri getirme	
1.1 Tanıma	Belirleme	Verilen materyale uygun bilginin uzun süreli bellekteki yerini belirleme (örneğin, ABD tarihindeki önemli olayların tarihlerini tanıma)
1.2 Hatırlama	Bilgiye erişme	İlgili bilgiyi uzun süreli bellekten geri getirme (örneğin, ABD tarihindeki olayların tarihlerini hatırlama)
2. Anlama	Sözlü ve ya yazılı olarak ya da grafik biçiminde sunulan eğitim iletilerinden anlam çıkarma (kavrama)	
2.1 Yorumlama	Açıklık getirme, başka bir ifadeyle anlatma, çevirme	İfade şeklini değiştirme (örneğin sayısal olarak ifade edilmiş bir bilgiyi sözlü olarak ifade etme); önemli konuşma veya dokümanları farklı biçimde sunma
2.2 Örneklendirme	Gösterimleme, somutlama	Kavram veya ilkeyi örneklendirmek, belirtmek için özel bir örnek veya gösterimleme yolu bulma (örneğin, boya ile yapılan çeşitli sanatsal etkinlik biçimlerine örnek verme)
2.3 Sınıflama	Gruplara ayırma, ilgili gruba	Bir şeyin belli bir gruba girip giremeyeceğini belirleme (örneğin, gözlenen zihinsel özürleri veya bunlarla)

	yerleştirme	ilgili betimlemeleri sınıflama)
2.4 Özetleme	Kısaca ifade etme, genelleme	Genel temayı veya önemli noktaları toplama(örneğin, videoteypte üzerinde durulan olayı kısaca yazma)
2.5 Sonuç çıkarma	Çıcarsama, ulama, öteleme, önceden kestirme	Verilen bilgilerden hareketle bir genellemeye ulaşma (örneğin, bir yabancı dili öğrenirken örneklerden hareketle dilbilgisi ilkelerine ulaşma)
2.6 Karşılaştırma	Benzerlik veya fark arama, eşleme, örtme,	İki düşünce, nesne veya benzeri arasındaki benzerlikleri bulma (örneğin, tarihsel olayları çağdaş durumlarla karşılaştırma)
2.7 Açıklama	Modeller oluşturma	Bir sistemdeki neden- sonuç ilişkilerini gösteren bir model oluşturma
3. Uygulama	Verilen durumda bir işlemi uygulama veya ondan yararlanma	
3.1 Yapma	İcra etme	İşlemi, bilinen bir göreve uygulama (örneğin, çok basamaklı bir tamsayıyı çok basamaklı başka bir tamsayıya bölme)
3.2 Yararlanma	Kullanma	Uygun olduğu yeni bir durumda işlemden yararlanma (örneğin, uygun olduğu durumlarda Newton'un ikinci yasasından yararlanma)
4. Çözümleme	Materyalin onu oluşturan parçalara ayırma, parçaların birbiriyle ve materyalin bütünüyle nasıl bir ilişki içinde olduğunu belirleme	
4.1 Ayırıştırma	Ayirt etme, ayırma, büyüteç altına alma, seçme	Sunulan materyalin ilişkili ve ilişkisiz ya da önemli ve önemsiz kısımlarını birbirinden ayirt etme (örneğin, bir matematik problemindeki sayılardan problemle ilişkili olanları ilişkisiz olanlardan ayırma)
4.2 Örgütlenme	Bütünlüğü ve bütünleşmeyi görme, ana çizgileri belirleme, özleştirme, yapılandırma	Bir yapıda yer alan elemanların ne derecede uygun veya işlevsel olduklarını belirleme (örneğin, tarihsel bir betimlemedeki kanıtları, belli bir tarihi açıklamaya uygun olanlar ve olamayanlar şeklinde iki gruba ayırma)
4.3 İrdeleme	Atfetme, yükleme	Sunulan materyalde kendini gösteren bakış açısını, yanlılıkları, değerleri ve niyeti belirleme(örneğin, politik bir bakış açısından yararlanarak bir makale

yazarının görüşünü belirleme)		
5. Değerlendirme	Ölçütler veya standartları göz önünde tutarak yargıya ulaşma	
5.1 Denetleme	Eşgüdümleme, izleme, test etme	Bir süreç veya ürünlerdeki uyumsuzlukları belirleme; ürün veya süreçte iç tutarlılık olup olmadığını ortaya çıkarma; bir işlem kullanıldığında onun ne derecede etkili bir süreç oluşturacağını görebilme (örneğin, bir bilim adamının ulaştığı sonuçları gözlemlenmiş olan verilere uygunluğunu ortaya koyma)
5.2 Eleştirme	Yargılama	Bir ürünün ilgili dış ölçütlerle uyumsuzluğunu ortaya çıkarma, ürünün dış ölçütlere uygunluğunu belirleme; bir işlemin verilen problem için uygunluğunu ortaya koyma (örneğin, iki yöntemden hangisinin verilen problemi çözmeye daha etkili bir yol olacağını meydana çıkarma)
6. Yaratma	Elemanları yeni bir örüntü veya yapıya göre birleştirerek bütünleşik ve işlevsel bir bütün ortaya koyma	
6.1 Oluşturma	Hipotez önerme	Ölçütlerden hareketle yeni hipotezler oluşturma (örneğin, gözlenen bir olay ya da durumu açıklayabilecek hipotezler oluşturma)
6.2 Planlama	Tasarlama	Bazı görevleri yerine getirmede işe yarayacak bir işlem tasarlama (örneğin, verilen tarihi konuya ışık tutacak bir araştırma raporu planlama)
6.3 Yapma	Yapma	Ürünler icat etme (örneğin, özel bir amaca hizmet edecek bir yaşam alanı (habitat) oluşturma)

## 2.6 OKUNABİLİRLİK

Okunabilirlik kavramına baktığımızda ise çeşitli tanımlara rastlamak mümkündür. Ateşman (1997: 71)'a göre okunabilirlik, okuyan tarafından metinlerin kolay ya da güç anlaşılır olmasıdır. Klare (1963)'ye göre ise okunabilirlik yazım biçimine bağlı anlama ve kavrama kolaylığıdır. SMOG (Simple Measure of Gobbledegook) okunabilirlik formülünü ortaya koyan McLaughlin (1969) okunabilirliği, belirli bir

düzeydeki insanın belirli bir okuma metnini zorlayıcı veya kavranabilir bulması olarak betimlemektedir. (akt: Okur ve Arı, 2013: 204).

Okunabilirlik geliştirilen çeşitli formüller yardımıyla ölçülmektedir. Bu formüllerden en çok bilinenler ise Dale-Chall Formülü, Gunning Fog Formülü, Fry Okunabilirlik Grafiği, Flesch Okuma Kolaylığı Formülü'dür. Ülkemizde okunabilirlik ile yapılan en önemli çalışma Ateşman (1997) tarafından Türkçeye uyarlanan Flesch Formülüdür. Türkçenin kelime ve cümle yapısına uyarlanan bir formüle göre Türkçe metinlerin okunabilirliğini ölçmek mümkün olmaktadır. Ayrıca Çetinkaya ve Uzun (2010) tarafında geliştirilmiş olan okunabilirlik formülü de Türkiye'de okunabilirlik üzerine yapılmış önemli çalışmalardandır.

## **2.6.1 Okunabilirlik Formülleri**

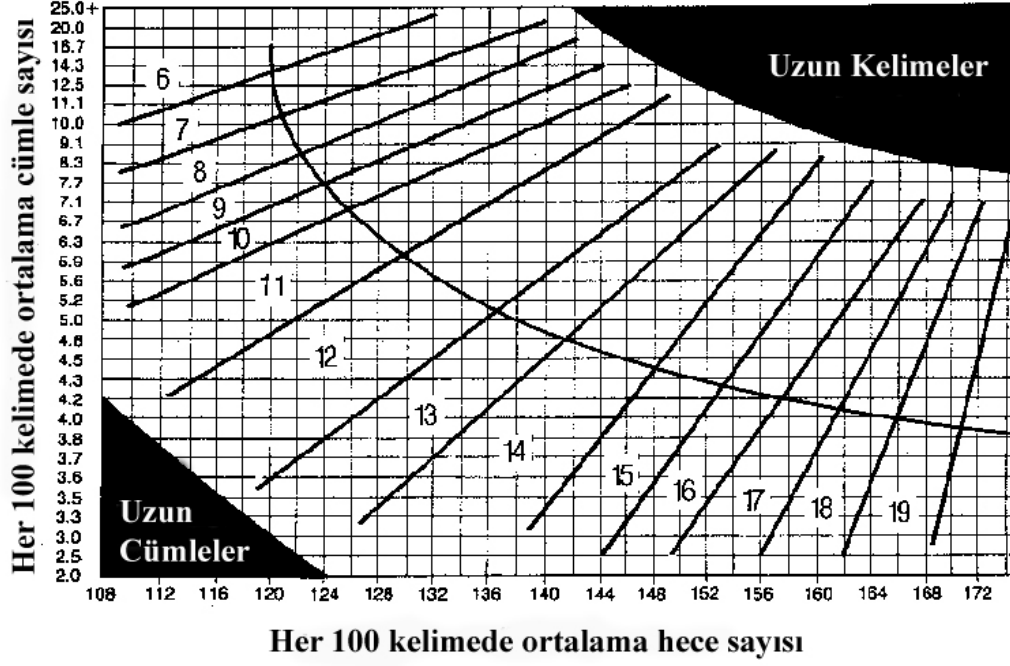
### **2.6.1.1 Dale-Chall formülü**

Edgar Dale ve Jeanne Chall tarafından 1948 yılında geliştirilen bu formül Flesch Okuma Kolaylığı testindeki hataları düzeltmek amacıyla ortaya çıkmıştır (DuBay, 2004). Bu teste göre metnin ilk yüz kelimesi alınır, ardından metnin cümle sayısı ve zor kelimeleri belirlenir. Kelime sayısının cümle sayısına bölünmesiyle cümle uzunluğu; zor kelimelerin sayısının diğer kelimelerin sayısına bölünmesi ve 100 ile çarpılmasıyla ise zor kelimelerin oranı bulunmaktadır.

1995 yılından sonra ise formül yenilenmiştir. (Solmaz, 2009).

### **2.6.1.2 Fry okunabilirlik grafiği**

Herhangi bir metinde; 100 kelime metnin başından, 100 kelime ortasından ve 100 kelime sonundan almak koşulu ile her bölümün ortalama cümle sayısı ile hece sayısı belirlenir. Bu değerlerin Fry okunabilirlik grafiğinde hangi noktaya denk geldiği bulunur (Temur, 2003).



Şekil 2. Fry Okunabilirlik Grafiği

### 2.6.1.3 Gunning fog indeksi

1952 yılında Robert Gunning tarafından geliştirilen Fog İndeksi kullanımı kolay olduğu için popüler olmuş bir formüldür (DuBay, 2004). Ortalama cümle uzunluğu ve üçten fazla heceli kelimeler formülün iki boyutunu oluşturur.

Metinden alınan 100 kelimelik bölümde bulunan üç ve daha fazla heceli kelimeler sayılır ve geriye kalan kelime sayısına bölünerek 100 ile çarpılır böylece üç heceli kelimelerin yüzdesi bulunur (Temur, 2003: 175). Bu indekse göre en uygun okunabilirlik puanı 7 ve 8'dir ve 12'nin üstünde okunabilirlik puanı engelli düzey olarak tanımlanmaktadır (Çetinkaya, 2010).

### 2.6.1.4 Flesch okuma kolaylığı formülü

Flesch okuma kolaylığı formülünün uygulanabilmesi için metinden 100 kelimelik bir bölüm alınır, kelime ve cümlelerin uzunluğu belirlenir.

Kelimelerin uzunluğunu belirlemek için toplam hece sayısı, toplam kelime sayısına bölünür. Tümcelerın uzunluğu ise toplam kelime sayısı, toplam tümce sayısına



bölünerek belirlenir (Çetinkaya, 2010: 47). Sıfır seviyesi çok zor, 100 ise çok kolaydır. Metinler bu iki değer arasında çeşitli seviyelere ayrılır.

### **2.6.1.5 Ateşman okunabilirlik formülü**

1997 yılında Flesch'in Okuma Kolaylığı Formülü'nün Ateşman tarafından Türkçeye uyarlanmıştır. Flesch testindeki formül Türkçenin yapısına uygun hale getirilmiştir. Bu formüle göre hece sayılarının kelime sayılarına bölünmesi ile ortalama kelime uzunluğu ve kelime sayılarının hece sayılarına bölünmesiyle ortalama cümle uzunluğu bulunur.

## **2.7 HOLLANDA EĞİTİM SİSTEMİ, ANA DİLİ EĞİTİMİ VE MERKEZİ SINAVLAR**

### **2.7.1 Hollanda Eğitim Sistemi ve Ana Dili Eğitimi**

Özellikle 1950 ve 60'lı yıllarda çalışmak amacıyla Avrupa'nın çeşitli ülkelerine göç eden Türk vatandaşları, gittikleri ülkede yaşamlarını devam ettirebilmek ve toplumla bütünleşebilmek için buldukları ülkelerin dillerini öğrenmişlerdir. Burada yaşamaya devam eden ailelerin çocukları ise hem ülkenin dilini hem de ailede konuşulan dili öğrendikleri için iki dilli bireyler olarak yetişmişlerdir.

Çalışma amacıyla Türk vatandaşlarının göç ettiği ülkelerden birisi de Hollanda'dır. Hollanda '60'lı yıllarda gelişme hamlesini devam ettirmek için işgücüne ihtiyaç duymuştur. Önceleri İspanya, Fas, Endonezya, Türkiye gibi ülkelerden işçi talebinde bulunmuş ve bu işçileri misafir işçi olarak belli bir süre çalıştırma düşüncesiyle iş vermiştir. Hollanda resmi istatistiklerine göre 1960 yılında bu ülkede çalışma müsaadesi olan Türklerin sayısı sadece 22'dir (Özyurt, 2000: 259). İlk yıllarda çok fazla çalışan işçi olamamasına rağmen, sonraki yıllarda geri döneceği düşünülen işçilerin Hollanda'da kalması ve işçilerin ailelerinin de Hollanda'ya yerleşmesi sonucu göçmenlerin sayısı artmıştır. Hollanda'ya ilk giden işçiler geçici olarak çalışmış ve belli bir süre sonra Türkiye'ye geri dönüş yapmışlardır. Ancak daha sonraki yıllarda özellikle 1970'den sonra işçiler Hollanda'da kalmaya devam etmişler ayrıca evlilik ya da aile birleşimi gibi yollarla, Türkiye'de kalan yakınlarını da Hollanda'ya getirmeye başlamışlardır. Refah seviyesinin yüksek oluşu ve

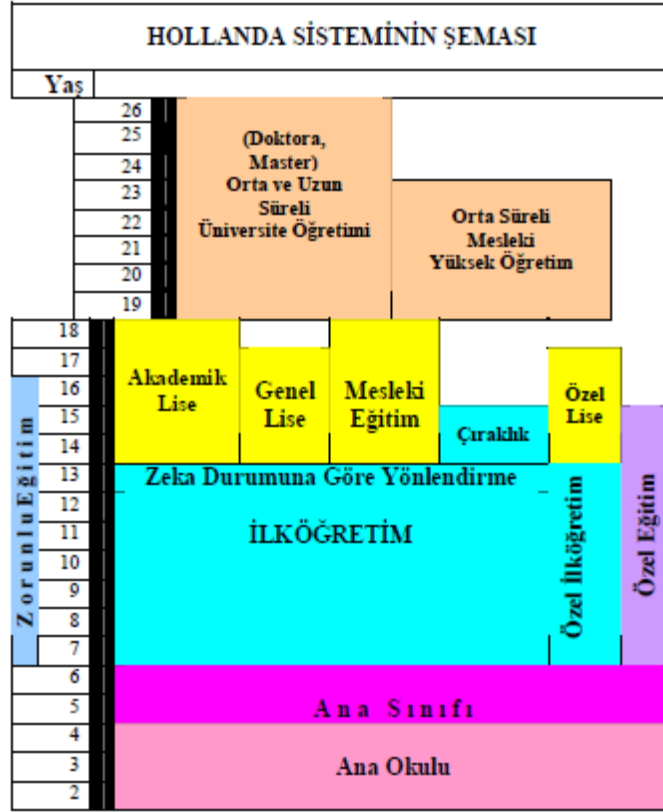
Türkiye'deki mevcut durumun iyi olmayışı da geri dönüşü engellemiştir (Özyurt, 2000).

Hollanda hükümeti tarafından ilk defa çalışmayan gelen İspanyol vatandaşlara uygulanmaya başlayan ve gönüllülük esasına dayanan ana dili eğitimi daha sonra ilkokullarda da en fazla beş saat olacak şekilde verilmeye başlanmıştır. (Yıldırım, 2009). Sadece Türk göçmenler değil, Endonezya ve Fas gibi farklı ülkelerin vatandaşları da geri dönmediği için Hollanda hükümeti buradaki göçmen vatandaşlara daha önceden uyguladığı dil politikasını değiştirmiştir. Yaşanılan ülkeye uyum sağlama konusunu ön plana çıkaran ülke hükümeti iyi düzeyde Hollanda dilinin konuşulması üzeri yoğunlaşmış ve ders süreleri azaltılmıştır. 1998 yılından itibaren ise anadili eğitimi yerel yönetimlere bırakılmış ve bölgede konuşulan azınlık dile göre eğitim planlamasına gidilmiştir. Velilerin taleplerine göre anadili eğitimi dersleri açılmıştır. 2004 yılında ise tamamen kaldırılmıştır (Yıldırım, 2009; Yağmur, 2010).

Hollanda'da eğitim sistemi, ülke düzeyinde merkezi olarak düzenlendiği ve tüm ülkede ortak bir okul sistemi uygulandığı için, yönetim yönünden merkezi bir nitelik taşır. Buna karşılık, okulların idaresi yerel yönetimlerin sorumluluğunda olduğu için de yerel bir nitelik taşır. (Karakurt-Abass, 2012: 53)

Genel olarak eğitim sistemine bakıldığında ise Hollanda'da çocuklar 5 yaşından itibaren zorunlu eğitime tabiidir. Ancak çoğu veli 4 yaşından itibaren çocuklarını okullara göndermeye başlamaktadır. Hollanda'da ilköğretim düzeyinde hem devlet okulu hem de özel okullar bulunmaktadır ve her iki tip okulun da maddi olarak giderleri devlet tarafından karşılanmaktadır. Bu yüzden ülkede çocukların büyük çoğunluğu özel okullara devam etmektedir (WEB2).

Okullarda okutulacak dersler ve bazı genel çerçeveler hükümet ve anayasa tarafından belirlenmiştir ancak bu derslerin nasıl okutulacağı, harcamaların nereye yapılacağı ya da öğretmen seçimi yerel yönetim organları ile okullara bırakılmıştır.



Şekil 3. Hollanda Eğitim Sistemi (Kasapçopur, 2007)

Zorunlu eğitim 5-16 yaşları arasını kapsamaktadır. 5-12 yaş arası öğrenciler ilköğretim seviyesinde okullarda eğitim almaktadır. Ardından okul başarı ortalamalarına göre bir sonraki adım olan ortaöğretime geçiş yaparlar. Okul başarılarının yanı sıra merkezi sınav da öğrencilere uygulanır. Bu sınavlardan alınan puanlara göre öğrenciler 3 çeşit ortaöğretim kurumundan birine girmeye hak kazanırlar. Ortaöğretim kurumlarından mezun olan öğrenciler ise mezun oldukları ortaöğretim kurumlarının türüne göre yükseköğretime ya da meslek okullarına devam ederler.

### 2.7.1.1. İlköğretim

1985 yılında yapılan düzenleme ile birlikte Hollanda'da ilköğretim okulları 8 yıllık eğitim veren temel eğitimi kurumlarına dönüşmüştür. Bu temel eğitim içerisinde okul öncesi eğitim ve ilköğretim eğitimi yer almaktadır. 5-12 yaş arasını kapsayan

ilköğretim döneminde öğrenciler ücretsiz eğitim hakkına sahip olmaktadır. Devlet okullarının yanı sıra birçok özel okul da ilköğretim eğitimini devam ettirmektedir.

### **2.7.1.2. Ortaöğretim**

12-18 yaş aralığını kapsayan ve temel ilköğretimden sonraki basamak ortaöğretimdir. İlköğretimden mezun olan öğrenciler ailelerin, öğretmenlerin yönlendirmesi, ilgi alanı ve merkez sınav puanlarına göre çeşitli ortaöğretim kurumlarına devam ederler. Hollanda eğitiminde üç farklı ortaöğretim kurumu vardır. Bu ortaöğretim kurumları ve bazı özellikleri aşağıda yer almaktadır:

#### **2.7.1.2.1 VWO (wetenschappelijk voorbereidend onderwijs)**

Hollanda'da ortaöğretim eğitiminin verildiği ve üniversite öncesi hazırlık olan ülkemizdeki lise dengi okullardır. Atheneum, gymnasium, lyceum olmak üzere üç farklı VWO bulunmaktadır. VWO'larda eğitim 6 yıl sürmektedir. 3 yıl temel eğitim derslerini alan öğrenciler, 3. yarıyılın sonunda bir alan seçerler ve bu alanda ilerlerler (WEB1; WEB2).

#### **2.7.1.2.2 HAVO (hoger algemeen voortgezet onderwijs)**

Genel ortaöğretim olarak adlandırılabilir kurumlardır. VWO'da olduğu gibi 3 yıl temel eğitim dersleri verilmektedir. Ardından öğrenciler 2 yıl eğitim alacakları alanları seçerler. Bu okullar akademi ve yüksekokullara öğrencileri hazırlamaktadır. (WEB1; WEB2). HAVO'dan sonra öğrenci, VWO'nun beşinci sınıfına devam edebilir ya da Yüksek Meslek Eğitimi'ne (H.B.O) gidebilir (Martens, 2010, s.37; Akt: Karakurt-Abass, 2012: 71).

#### **2.7.1.2.3 VMBO (voorbereidend middelbaar beroepsonderwijs)**

Mesleki ve teknik eğitimin verildiği, teorik eğitimden ziyade pratik eğitimin ağırlıklı olduğu eğitim kurumlarıdır. Kendi içinde dört ayrı seviyesi vardır ve bu seviyelere göre eğitim süresi 6 ay ile 4 yıl arasında değişiklik göstermektedir. Bu seviyeler temel mesleğe yönelik bölüm, meslek eğitim bölümü, karma-kombine bölüm ve teorik bölümdür (Karakurt-Abass, 2012). Bu okullardan mezun olan öğrenciler teknoloji, ticaret, sağlık hizmetleri, tarım gibi alanlarda mesleki yeterliliğe sahip olarak mezun olurlar. (WEB1; WEB2).

### 2.7.1.3 Yükseköğretim

Ortaöğretim kurumlarından mezun olan öğrenciler, mezun oldukları ortaöğretim kurumuna göre bir üniversiteye ya da mesleki yükseköğretim kurumuna devam ederek eğitimlerini sürdürmektedirler.

Hollanda'da WO (Wetenschappelijk Onderwijs) adı verilen Akademik Eğitim Veren Üniversiteler ve HBO (Hoger Beroepsonderwijs) adı verilen Meslek Yüksekokulları olmak üzere iki çeşit yüksek öğrenim sistemi vardır (Ergun ve Ersoy, 2013: 667).

Akademik eğitim veren üniversitelere devam eden öğrenciler alan eğitimi almakta ve akademik çalışmalarını yürütebilmektedir. Meslek Yüksekokullarına devam eden öğrenciler bu kurumlarda hem teorik hem de pratik olarak mesleki ve seçtikleri alanlar için gerekli eğitimi almaktadırlar.

### 2.7.2 Hollanda'da Merkezi Sınav Uygulaması

Hollanda'da 12 yaşını bitirmiş olan öğrenciler ortaöğretim kurumlarına kabul edilmeye başlanır.

VMBO, HAVO ve VWO kurumlarına kabul için çocuklar kendi uygunluklarını ortaya koymaları için değerlendirmeye tabi tutulurlar. Bunların en yaygını ilkokulun son yılında merkezi olarak hazırlanmış testler vasıtasıyla çocuğun bilgi ve anlama seviyesinin ölçülmesidir (Karakurt-Abass, 2012: 58).

Merkezi olarak hazırlanan testler ülkenin merkezi sınav kuruluşu tarafından uygulanmaktadır. Açılımı Centraal Instituut voor Toetsontwikkeling ( Merkezi Sınav Geliştirme Enstitüsü) olan CITO, Hollanda'da merkezi sınavları hazırlayan bir kurumdur. Ülkede yapılan tüm ulusal sınavları bu merkez hazırlamaktadır.

CITO, 1968 yılında kurulan Hollanda merkezli bir ölçme ve değerlendirme kuruluşudur. Kurulduğu ilk yıllarda Hollanda için sınav düzenleyen bir kurum iken 1999 yılında özelleşmiştir. Günümüzde Almanya, İngiltere ve Amerika gibi ülkelerde şubeleri bulunurken, Asya'da Japonya ve Kore'de temsilcilikleri açılmıştır. PISA çalışmalarında da etkin rol üstlenen bir kurum olmuştur. 2006 yılında ODTÜ Teknokent'te kurulmuş ve bu tarihten itibaren Türkiye'de de Öğrenci İzleme Sistemi'ni etkili bir şekilde yürüten kuruluş olmuştur (CITO, 2013).

Felemenkçe, matematik, sosyal ve fen alanlarının kapsamına giren tarih, coğrafya, bilim, dini akımlar gibi dersler, resim, müzik gibi uygulamalı dersler ilköğretim okullarında okutulmaktadır. Tüm bu derslerin ilköğretim eğitimi sonunda uygulanan merkezi sınavları da CITO tarafından yapılmaktadır. Ayrıca ülkede yaşayan bazı

azınlık grupların dillerinde uygulanan sınavlar da yine bu kurum tarafından uygulanmaktadır.

## 2.8 İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

### 2.8.1 İki Dillilik ile İlgili Yapılan Çalışmalar

Achmet (2005), “Yunanistan’da (Batı Trakya’da) İki Dilli Eğitim Veren Azınlık Okullarında Türkçe ve Yunanca Öğretim Gören Öğrencilerin Okuduğunu Anlama ve Yazılı Anlatım Becerilerinin Değerlendirilmesi” isimli doktora tezinde Batı Trakya’da yaşayan ve anadili Türkçe ikinci dili ise Yunanca olan öğrencilerin her iki dilde de okuduğunu anlama ve yazılı anlatım becerilerini belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırmanın sonucunda öğrencilerin Türkçe ve Yunanca dil becerilerinin birbirleriyle orta düzeyde ilişkili olduğu sonucu çıkmıştır. Ayrıca öğrencilerin akademik başarıları ile okuduğunu anlama ve yazma becerileri arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur.

Cengiz (2006)’in “Dil ve Kültür İlişkisi açısından Hatay’da İki Dillilik” isimli yüksek lisans tez çalışmasında Hatay ilinde günlük sosyal hayatta konuşulan Arapçayı, Kültürel Antropolojinin bakış açısı ile ele alınmıştır. Araştırmada, Arapça bilen ve kullanan farklı yaş gruplarından 25 kişi ile görüşme yapılmış; yaş, bulunulan ortam, cinsiyet ve duruma dayalı dil seçimleri, gözlem ve mülakat ile belirlenmiştir.

İnce’nin 2011 yılına ait “Yurt Dışındaki Türk Çocuklarının Ana Dilleri Türkçede Yaşadıkları Anlatım Sorunları: Fransa Örneği” isimli doktora tezi çalışmasında Fransa’da Türkçe dersine devam eden 4.,5. ve 6. sınıf öğrencilerinin yazılı ve sözel becerilerde yaşa ve sınıf seviyesine göre gelişim gösterip göstermediğini incelemek amaçlanmıştır. Çalışmanın sonucunda ise yaşa ve sınıf seviyesine göre ciddi bir gelişim göstermedikleri saptanmış ve sözlü ve yazılı metinlerde anlam birim, biçimbirim ve söz dizim yanlışları yaptıkları ortaya çıkmıştır.

Şen (2011)’in “Belçika’da Yaşayan Türk Çocuklarının Türkçeye Yönelik Tutumları ve Yazma Becerileri” adlı doktora tezi çalışmasında Belçika’da yaşayan Türk çocuklarının Türkçe yönelik tutumlarını ortaya koymak ve ana dilde oluşturdukları yazılı anlatımlarını değerlendirmek amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda Belçika’da yaşayan 198 Türk çocuğu ile araştırma yapılmıştır. Araştırmacı tarafından geliştirilen tutum ölçeği yardımıyla veriler toplanmıştır. Çalışmada Belçika’da

yaşayan Türk çocuklarının Türkçeye karşı olumlu bir tutum sergiledikleri sonucuna ulaşılmış ancak yazılı anlatım becerilerinde başarılı olmadıkları ortaya çıkmıştır.

Yılmaz (2014)'ın "İki Dillilik Olgusu ve Almanya'daki Türklerin İki Dilli Eğitim Sorunu" isimli çalışmasında Almanya'da yaşayan iki dillilerin sorunlarını ortaya koymak amaçlanmıştır. Çalışmanın sonucunda, Almanya'da yaşayan Türk çocuklarının anadilinde eğitim almasının önünde engeller olduğu, bu konuda yapılan çalışmaların yetersiz kaldığı, Almanya'da Türkçe eğitimi verecek öğretmenlerin sayısının azlığı gibi sorunlar saptanmıştır.

Yaman ve Dağtaş (2015)'in yapmış oldukları "İngiltere'deki İki Dilli Türk Çocuklarına Türkçe Öğreten Öğretmenlerin İhtiyaç Analizi: Swot Analizi Örneği" isimli çalışmada, İngiltere'de Türkçe öğreten öğretmenlerin ihtiyaçları belirlenmeye çalışılmıştır. Araştırma verileri Swot analizi ile toplanmış ve içerik analizine göre ise analiz edilmiştir. Bu çalışma sonunda İngiltere'de Türkçe öğreten öğretmenlerin materyal eksiklikleri, mesleki olarak kendilerini yetersiz hissetmeleri ve bu durumu tersine çevirecek imkânlarının olmaması, maddi yetersizliklerin bulunması gibi sıkıntılarının olduğu ortaya çıkmıştır.

### **2.8.2 Bloom Taksonomisi ile İlgili Yapılan Çalışmalar**

Gökler (2012)'in "İlköğretim İngilizce Dersi Hedef Kazanımları SBS Soruları ve Yazılı Sınav Sorularının Yeni Bloom Taksonomisine Göre Değerlendirilmesi" adlı yüksek lisans tez çalışmasında Düzce ilindeki ilköğretim okullarında İngilizce öğretmenlerinin sınavlarında sordukları yazılı soruları ile SBS sorularının yeni Bloom Taksonomisine göre değerlendirilmesi amaçlanmıştır. Araştırma sonucunda hem SBS'de sorulan İngilizce sorularının hem de öğretmenlerin hazırladığı İngilizce sorularının alt düzey davranışları ölçtüğü, üst düzey davranışları ölçmede yetersiz kaldığı sonucuna ulaşılmıştır.

Tüzel, Yılmaz ve Bal (2013) tarafından yapılan "Türkçe Öğretmen Adaylarının Metin İşleme Sürecine Yönelik Hazırladıkları Soruların Revize Edilmiş Bloom Taksonomisi Doğrultusunda İncelenmesi" isimli çalışmada Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Türkçe Öğretmenliği son sınıfta öğrenim gören 52 öğretmen adayının, metin işleme sürecine yönelik hazırladıkları sorular yenilenen taksonomiye göre incelenmiştir. Farklı türlerde metinler verilen öğretmen adaylarının bu metin türlerine göre soru yazmaları istenmiştir. Araştırmanın sonucunda bilgilendirici ve

öyküleyici metinler için hazırlanan soruların alt basamaklara denk geldiği, şiir için hazırlanan soruların ise üst basamaklara denk geldiği sonucu ortaya çıkmıştır.

İnci tarafından 2014 yılında hazırlanan “Sekizinci Sınıf Fen ve Teknoloji Dersine İlişkin Ortak Sınav Sorularının Değerlendirilmesi” isimli yüksek lisans tezinde sekizinci sınıf Fen ve Teknoloji dersine ilişkin ortak sınav sorularının değerlendirilmesi amaçlanmış bunun yanı sıra Fen ve Teknoloji dersi öğretmenlerinin de ortak sınav soruları hakkındaki görüşlerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu amaçla ortak sınav soruları ve fen ve teknoloji dersine ait kazanımlar Yenilenmiş Bloom Taksonomisine göre sınıflandırılmıştır. Çalışma sonucunda ortak sınav sorularının kazanımların çoğunluğunu karşıladığı bulunmuş ayrıca öğretmenlerin ortak sınav sorularını yeterli bulduğu görüşü ortaya çıkmıştır.

Savaş (2014)’ın “Ortaokul Türkçe Ders Kitaplarındaki Dinleme Etkinliklerinin Güncelleştirilmiş Bloom Sınıflaması'na Göre Üst Düzey Bilişsel Beceriler Açısından Değerlendirilmesi” isimli çalışmasında ortaokul Türkçe ders kitaplarında bulunan dinleme etkinliklerinin Güncelleştirilmiş Bloom Sınıflaması'nda yer alan bilişsel beceri basamaklarına göre sınıflandırılması amaçlanmıştır. Araştırmanın sonucunda etkinliklerin basamaklara göre dağılımının dengeli olmadığı sonucu ortaya çıkmıştır.

### **2.8.3 Okunabilirlik ile İlgili Yapılan Çalışmalar**

Temur (2002)’un yapmış olduğu “İlköğretim 5. Sınıf Türkçe Ders Kitaplarında Bulunan Metinler ile Öğrenci Kompozisyonlarının Okunabilirlik Düzeyleri Açısından Karşılaştırılması” isimli yüksek lisans çalışmasında Türkçe ders kitaplarındaki metinler ile ilköğretim öğrencilerine ait kompozisyonların okunabilirliği karşılaştırılmıştır. Araştırma sonucunda ders kitaplarındaki Türkçe metinler ile öğrencilerin kompozisyonlarının okunabilirliği arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır.

Çetinkaya (2010)’ın “Türkçe Metinlerin Okunabilirlik Düzeylerinin Tanımlanması ve Sınıflandırılması” adlı doktora çalışmasında Türkçe metinlerin okunabilirlik düzeylerinin tanımlanması ve sınıflandırılması amaçlanmıştır. Araştırmada 32 bilgilendirici metin kullanılmış ve bu metinlerin ortalama kelime uzunluğu, ortalama tümce uzunluğu, çok heceli kelime oranı ve tekrarlanan kelime gövde oranı değişkenlerinin metinlerin okunabilirliğiyle ilişkisi belirlenmiştir.



Çeçen ve Aydemir (2011)'in "Okul Öncesi Hikâye Kitaplarının Okunabilirlik Açısından İncelenmesi" isimli çalışmalarında 50 okul öncesi eğitimde kullanılan hikâye kitabının Ateşman tarafından geliştirilen okunabilirlik formülüyle okunabilirlik düzeyi belirlenmiştir. Çalışma sonucunda hikâyelerin çok kolay, kolay, orta güçlükte olarak değişim gösterdiği belirlenmiştir.

Okur ve Arı'nın 2013 yılında yaptıkları "6, 7, 8. Sınıf Türkçe Ders Kitaplarındaki Metinlerin Okunabilirliği" isimli çalışmada Türkçe ders kitaplarındaki metinlerin ne kadar anlaşılabilir olduklarını öğrenmek için okunabilirlik puanları çıkarılmıştır. Türkçeye uyarlanmış iki farklı formül kullanılmıştır. Araştırmanın sonunda, öyküleyici metinlerin okunabilirlik açısından daha kolay olduğu ve sınıf seviyesi yükseldikçe metinlerin okunabilirlik seviyesinin de yükseldiği sonucu ortaya çıkmıştır.

Durukan (2014) "Metinlerin Okunabilirlik Düzeyleri ile Öğrencilerin Okuma Becerileri Arasındaki İlişki" adlı çalışmasında Türkçe ders kitaplarındaki metinlerin okunabilirlik düzeyleri ile öğrencilerin metinleri okuma hızı ve anlama oranları arasındaki ilişkiyi belirlemeye çalışmıştır. Ateşman tarafından geliştirilen okunabilirlik formülü kullanılmış ve seçilen metinlere yönelik Okuduğunu Anlama Testi hazırlanmış ve öğrencilere uygulanmıştır. Araştırma sonucunda metinlerin okunabilirlik düzeyine göre öğrencilerin anlama düzeylerinde anlamlı farklılıklar olduğu ortaya çıkmıştır.

Baş ve Yıldız İnan (2015)'in yaptıkları çalışmada 2. sınıf Türkçe ders kitabındaki metinlerin okunabilirlik düzeylerini belirlemeyi amaçlamışlardır. Bu amaç doğrultusunda Doku yayınlarına ait 2. sınıf Türkçe ders kitabındaki öyküleyici ve bilgilendirici metinlerin okunabilirlik düzeyleri Ateşman'ın okunabilirlik formülüne göre ölçülmüş, araştırma sonucunda öyküleyici metinlerin okunabilirlik puanlarının bilgilendirici metinlerin okunabilirlik puanlarına göre daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.

## BÖLÜM III

### YÖNTEM

Araştırmanın bu bölümünde, araştırmaya ait model, evren ve örneklem, verilerin toplanması ve verilerin analizine ilişkin bilgiler yer almaktadır.

#### 3.1 ARAŞTIRMANIN MODELİ

Bu çalışma iki boyuttan oluşmaktadır. Birinci boyut, Hollanda’da uygulanan merkezi Türkçe sınavına ait metinlerin okunabilirlik düzeyinin belirlenmesi, ikinci boyut ise Hollanda’da uygulanan merkezi Türkçe sınavına ait soruların Yenilenmiş Bloom Taksonomisi’ne uygunluk açısından düzeyini belirlemektir.

Araştırmanın birinci boyutu olan merkezi Türkçe sınavına ait metinlerin okunabilirlik düzeyinin belirlenmesinde betimlemeye dayalı nicel tarama modeli kullanılmıştır. Tarama modeli, geçmişte ya da hâlen var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımıdır. Araştırmaya konu olan olay, birey ya da nesne kendi koşulları içinde ve olduğu gibi tanımlanmaya çalışılır (Karasar, 2007: 77). Araştırmada tarama modellerinden “tekil tarama modeli” kullanılmıştır. Bu modelde, ilgilenilen konu, birim ve duruma ait değişkenler, ayrı ayrı betimlenmeye çalışılır (Karasar, 2007: 79). Nicel araştırmanın temel çalışma prensibi elde edilen bulguların bir şekilde sayısal değerlerle ifade edilmesi ve ölçülebilmesidir (Ekiz, 2003: 93).

Araştırmanın ikinci boyutu olan merkezi Türkçe sınavına ait soruların Yenilenmiş Bloom Taksonomisi’ne uygunluk açısından düzeyinin belirlenmesinde doküman incelemesi yöntemi kullanılmıştır. Doküman incelemesi, araştırılması hedeflenen olgu veya olgular hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analizini kapsar (Yıldırım ve Şimşek, 2011:187).

### 3.2 EVREN VE ÖRNEKLEM

Çalışmanın evrenini, merkezi Hollanda'da bulunan ve uluslararası çalışmaları olan ölçme değerlendirme kurumu CITO'nun Hollanda'da ortaöğretim kurumları olan HAVO ve VWO okullarına giriş için uygulanan Türkçe sınavı metinleri ve bu metinler ile ilişkili sorular oluşturmaktadır. Örneklem ise 2011-2015 yılları arasında ortaöğretim kurumları HAVO ve VWO'ya giriş için uygulanan Türkçe sınavlarında yer alan Türkçe sınavı metinlerinden ve bu metinler ile ilişkili sorulardan oluşmaktadır.

Evrenden örneklem alınırken, “ölçüt örnekleme yöntemi” kullanılmıştır. Ölçüt örnekleme yöntemindeki temel anlayış, önceden belirlenmiş bir dizi ölçütü karşılayan bütün durumların çalışılmasıdır. Sözü edilen ölçüt ya da ölçütler araştırmacı tarafından oluşturulabilir ya da daha önceden hazırlanmış bir ölçüt listesi kullanılabilir (Yıldırım ve Şimşek, 2005). Bu araştırmada, incelenecek metinler belirlenirken “güncellik” ölçüt alınmış ve son beş yılın sınavlarında çıkan metinler incelenmiştir.

Beş yılda yapılan on sınavda toplam 113 metin yer almaktadır. 113 metnin 26'sı bazı sınavlarda ortak kullanıldığı için, bu 26 metin iki kere sayılmamış tek olarak yer almıştır. Bu yüzden toplamda 87 metin incelenmiştir.

### 3.3 VERİLERİN TOPLANMASI

Araştırmanın her iki boyutunda da Hollanda'da CITO tarafından uygulanan sınavların 2013-2015 yılları arasındaki metin ve sorularına CITO Hollanda'nın resmi internet sitesinden erişilmiştir. 2011-2012 yıllarına ait sorular CITO çalışanlarının aracılığıyla elde edilmiştir. Sorular Türkçe metinlerden oluşmaktadır ancak metinlere ait sorular hem Türkçe hem de Felemenkçe olarak hazırlanmıştır. Felemenkçe olan sorular profesyonel olarak Türkçeye çevrildikten sonra incelenmiştir.

### 3.4 VERİLERİN ANALİZİ

Hollanda’da uygulanan merkezi Türkçe sınavına ait metinlerin okunabilirlik düzeyine ilişkin veriler analiz edilirken son beş yıla ait sınavlarda yer alan bütün metinler sınavda yer aldığı uzunlukta değerlendirilmiştir. Çalışmada, Ateşman (1997) tarafından Türkçeye uyarlanan Flesch okunabilirlik formülü kullanılmıştır. Metinlerin kelime ve cümle uzunluklarını tespit etmek amacıyla hece sayıları ve kelime sayıları belirlenmiştir. Heceler belirlenirken hece sayılmış, kısaltmalar ve rakamlar tek hece olarak, kelimeler belirlenirken boşluk ile ayrılmış her birim kelime olarak kabul edilmiştir. Nokta, soru işareti, iki nokta ve üç nokta ile biten her birim cümle olarak kabul edilmiş, noktalı virgülle ayrılmış ya da virgül ile bağlanmış cümleler tek cümle olarak ele alınmıştır.

Ateşman (1997) tarafından Türkçeye uyarlanan okunabilirlik formülü şu şekildedir:

$$\text{Okunabilirlik Sayısı} = 198,825 - 40,175.x1 - 2,610.x2$$

x1= Hece olarak ortalama kelime uzunluğu

x2 = Kelime olarak ortalama cümle uzunluğu

Ortalama kelime uzunluğu (x1) hece sayısının kelime sayısına bölünmesi ile bulunmaktadır. Ortalama cümle uzunluğu (x2) ise kelime sayısının cümle sayısına bölünmesi ile elde edilmektedir. Bulunan sonuçlar formüldeki yerlerine yerleştirildikten sonra okunabilirlik sayısı sonucuna ulaşılmaktadır. Okunabilirlik sayısı belirlenen aralıklara yerleştirilince okunabilirlik derecesine ulaşılmaktadır.

Ateşman (1997)’a göre okunabilirlik aralıkları aşağıdaki tablodaki haliyle belirlenmiştir:

Tablo 9. Ateşman Tarafından Geliştirilen Okunabilirlik Aralıkları

Okunabilirlik Derecesi	Okunabilirlik Puanı
Çok kolay	90-100
Kolay	70-89
Orta güçlükte	50-69
Zor	30-49
Çok zor	1-29

Sınavda yer alan sorulara ilişkin veriler analiz edilirken betimsel analiz yöntemi kullanılmıştır. Betimsel analizde; elde edilen veriler önceden belirlenen temalara, sorulara ya da boyutlara göre özetlenir ve yorumlanır (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Çalışmada Hollanda'da uygulanan Türkçe merkezi sınav soruları, L. W. Anderson ve ekibi tarafından tekrar düzenlenen yenilenmiş Bloom Taksonomisi tablosuna göre sınıflandırılmıştır. Sınıflandırmalar sonucunda uzman görüşü alınarak gerekli yerlerde düzeltmeler yapılmış ve son şekli grafikler halinde verilmiştir.

Çalışmanın güvenilirliği hesaplanırken Miles ve Huberman (2015) tarafından geliştirilen görüş birliği formülü kullanılmıştır.

Güvenirlik = Görüş Birliği Sayısı/ Toplam Görüş Birliği + Görüş Ayrılığı Sayısı

Formül kullanılarak yapılan hesaplama sonucunda Güvenirlik = %94 bulunmuş ve çalışma güvenilir kabul edilmiştir.

## BÖLÜM IV

### BULGULAR VE YORUM

#### 4.1 MERKEZİ SINAVLARIN OKUNABİLİRLİĞİNE YÖNELİK BULGULAR

Hollanda’da uygulanan merkezi sınavlarda sorulan Türkçe sorularına ait metinlerin okunabilirliğine ilişkin bilgilere bu başlık altında yer verilmiştir. VWO ve HAVO sınavlarında 2011-2015 yılları arasında toplam 113 soru metni sınavlarda kullanılmıştır. Sorulan metinlerin bir kısmı ortak olarak her iki sınavda da yer almaktadır. Ancak her iki sınav ayrı ayrı ele alındığı için sınavlardaki her metne tablolarda yer verilmiştir.

Sınavlarda yer alan metinlerin alındığı kaynakların incelenmesi sonucunda aşağıdaki tabloda yer alan bilgiler elde edilmiştir:

Tablo 10. 2011-2015 yılına ait VWO ve HAVO Türkçe Sınav Metinlerinin Alındığı Kaynaklar

Metnin Alındığı Kaynak	Adet	Yüzde
Haber Sitesi	39	44,83%
İnternet/Blog	8	9,20%
İnternet/Kurum Sitesi	8	9,20%
İnternet/Firma Sitesi	2	2,30%
İnternet/Dergi	9	10,34%
İnternet/Vikipedi	6	6,90%
İnternet	3	3,45%
Bildiri Kitabı	2	2,30%
Kaynakları Belirsiz	10	11,49%
Toplam	87	100,00%

87 metnin 39'u internette gazetelerin haber sitelerinde yer alan metinlerdir. Basılı halinin yanı sıra internette de yer alan dergilerden 9 metin alınmıştır. 8'i internette yer alan blog siteleri ile Türkiye'deki çeşitli kurum ve kuruluşların sitelerinden alınan metinlerden oluşmaktadır. İnternette bilgi vermek amaçlı kullanılan ve katılımcıların oluşturduğu içerikler ile bilgi vermeyi amaçlayan Vikipedi sitesinden 6 metin sınavda kullanılmıştır. İnternette birçok sitede ya da blogda yer alan ancak tam olarak kaynaklarına ulaşılamayan metinlerin sayısı 3'tür. Yine internet ortamında firmaların tanıtım ve bilgi verme amaçlı sitelerinden ve kitaplardan 2'ser adet metin bulunmaktadır. Hiçbir şekilde kaynaklarına ulaşılamayan metin sayısı ise 10'dur.

#### 4.1.1 2011 Yılına Ait Merkezi Sınav Metinlerinin Okunabilirliği

2011 yılında uygulanan VWO ve HAVO sınavlarına ait bulgular aşağıdaki tablolarda belirtildiği şekliyle karşımıza çıkmaktadır:

Tablo 11. 2011 VWO Türkçe Sınavı Metinlerinin Okunabilirlik Düzeyi

Metin Adı	Kelime Uzunluğu	Cümle Uzunluğu	Okunabilirlik Sayısı	Okunabilirlik Düzeyi
'Dünya Yetmez' Dedi Uzay				
İçin Özel Saat Üretti	2,74	15	49,596	Zor
Çorba	2,76	13,56	52,551	Orta Güçlük
Gezmeye, Görmeye Değer				
Karadeniz	2,87	17,7	37,326	Zor
Galatasaray Lisesi	2,86	18,34	36,058	Zor
Anadolu Evleri	2,82	15,36	45,452	Zor
Fayton	2,72	11,62	59,221	Orta Güçlük
Gülmek Biraz da Düşünmek	2,6	8,35	72,577	Kolay
Aşk	2,76	14,55	47,967	Zor
Emlak Terimleri Sözlüğü	2,71	17,71	43,728	Zor
Alsancak Garı	2,76	17,7	41,745	Zor
Ortalama	2,76	14,98	48,62	Zor

Tablo 11'de yer alan bilgilere göre 2011 yılında yapılan VWO Türkçe sınavına bakıldığında 10 metnin yer aldığı görülmektedir. Metinlerin okunabilirlik düzeylerine bakıldığında ise bir metnin kolay, iki metnin orta güçlükte, yedi metnin ise zor olduğu görülmektedir. Metinlerin kelime uzunlukları 2,60 ile 2,87 arasında,

cümle uzunlukları ise 8,35 ile 18,34 arasında değişmektedir. Ortalama kelime uzunluğu ise 2,76, ortalama cümle uzunluğu 14,98 olarak belirlenmiştir. Tabloya göre 2011 yılında uygulanan VWO Türkçe sınavında en kolay metin “Gülmek Biraz Da Düşünmek” metni olurken en zor metin ise “Galatasaray Lisesi” isimli metin olmuştur.

Tablo 12. 2011 VWO Türkçe Sınavı Metinlerinin Okunabilirlik Düzeyi Dağılımları

Okunabilirlik Düzeyleri	Metin Sayısı	Yüzde%
Çok Kolay	0	0,0%
Kolay	1	9,1%
Orta Güçlükte	6	54,5%
Zor	3	27,3%
Çok Zor	1	9,1%
Toplam	11	100,0%

Tablo 12’ye bakıldığında 2011 yılında yapılan VWO Türkçe sınavı metinlerinin okunabilirlik düzeyi dağılımları görülmektedir. Tabloya göre sınavda en fazla %54,5 ile orta güçlükte metin yer almaktadır. %27,3 ile zor metinler de dağılımda yüksek bir yüzdeye sahiptir. Kolay ve çok zor metinlerin dağılımları eşit iken, çok kolay metin ise yer almamaktadır.



Tablo 13. 2011 HAVO Türkçe Sınavı Metinlerinin Okunabilirlik Düzeyi

Metin Adı	Kelime	Cümle	Okunabilirlik Sayısı	Okunabilirlik
	Uzunluğu	Uzunluğu		Düzeyi
Türk Romanındaki 'Ecinniler'	2,99	21,6	22,326	Çok Zor
Sahneye Çıkmam Tam Bir				
Çılgınlık	2,67	7,53	71,905	Kolay
Yaşam Döngüleri	2,72	13,37	54,654	Orta Güçlük
Aşk	2,76	14,55	47,967	Zor
Gezmeye, Görmeye Değer				
Karadeniz	2,87	17,7	37,326	Zor
Çorba	2,76	13,56	52,551	Orta Güçlük
Dünya Yetmez' Dedi Uzay				
İçin Özel Saat Üretti	2,74	15	49,596	Zor
İbrahim Tatlıses'in Hayatı	2,72	17,48	43,927	Zor
Sağlıklı Sahur	2,51	8,63	75,462	Kolay
Değerlerimiz-				
Misafirperverlik	2,77	5,72	72,612	Kolay
Alsancak Garı	2,76	17,7	41,745	Zor
Ortalama	2,75	13,89	51,82	Orta Güçlük

Tablo 13'te yer alan bilgilere göre 2011 yılında yapılan HAVO Türkçe sınavına bakıldığında 11 metnin yer aldığı görülmektedir. Metinlerin okunabilirlik düzeylerine bakıldığında ise üç metnin kolay, iki metnin orta güçlükte, beş metnin zor, bir metnin ise çok zor olduğu görülmektedir. Metinlerin kelime uzunlukları 2,51 ile 2,99 arasında, cümle uzunlukları ise 5,72 ile 21,6 arasında değişmektedir. Ortalama kelime uzunluğu ise 2,76, ortalama cümle uzunluğu 14,98 olarak belirlenmiştir. Tabloya göre 2011 yılında uygulanan HAVO Türkçe sınavında en kolay metin "Sağlıklı Sahur" metni olurken en zor metin ise "Türk Romanındaki 'Ecinniler'" isimli metin olmuştur.

Tablo 14. 2011 HAVO Türkçe Sınavı Metinlerinin Okunabilirlik Düzeyi Dağılımları

Okunabilirlik Düzeyleri	Metin Sayısı	Yüzde%
Çok Kolay	0	0,0%
Kolay	3	27,3%
Orta Güçlükte	2	18,2%
Zor	5	45,5%
Çok Zor	1	9,1%
Toplam	11	100,0%

Tablo 14'te 2011 yılında yapılan HAVO Türkçe sınavı metinlerinin okunabilirlik düzeyi dağılımları yer almaktadır. Tabloya göre sınavda en fazla %45,5 yüzde ile zor metin yer almaktadır. %27,3 ile kolay metinler ve %18,2 ile orta güçlükteki metinler sınavda kullanılmıştır. Çok zor metinlerin dağılımı %9,1 iken çok kolay metin ise yer almamaktadır.

#### 4.1.2 2012 Yılına Ait Merkezi Sınav Metinlerinin Okunabilirliği

2012 yılında uygulanan VWO ve HAVO sınavlarına ait bulgular aşağıdaki tablolarda belirtildiği şekliyle karşımıza çıkmaktadır:

Tablo 15. 2012 VWO Türkçe Sınavı Metinlerinin Okunabilirlik Düzeyi

Metin Adı	Kelime Uzunluğu	Cümle Uzunluğu	Okunabilirlik Sayısı	Okunabilirlik Düzeyi
Takvim-i Vekayi	2,69	15,26	50,927	Orta Güçlük
Siyah Türkler Fark Edilmek İstiyor	2,8	11,51	56,294	Orta Güçlük
Girit Fatihinin Acı Sonu	2,82	9,4	60,998	Orta Güçlük
Sahaflar Çarşısı	3,03	13,75	41,208	Zor
Ankara Kale İçi	2,72	16,02	47,737	Zor
Yapay Zekâ	2,8	17,55	40,53	Zor
Mizah	2,62	10,86	65,223	Orta Güçlük
Avrupa Birliğinin Tarihçesi	3	18,83	29,154	Çok Zor
Patronlar İş Hayatına Nasıl Adım Attı?	2,56	11,79	65,206	Orta Güçlük
Saygı Nedir?	2,38	6,3	86,766	Kolay
Türkiye'de Yüksek Hızlı Tren Setleri	2,61	10,83	65,703	Orta Güçlük
Ortalama	2,73	12,91	55,43	Orta Güçlük

Tablo 15’te yer alan bilgilere göre 2012 yılında yapılan VWO Türkçe sınavına bakıldığında 11 metnin yer aldığı görülmektedir. Metinlerin okunabilirlik düzeylerine bakıldığında ise bir metnin kolay, altı metnin orta güçlükte, üç metnin zor, bir metnin ise çok zor olduğu görülmektedir. Metinlerin kelime uzunlukları 2,61 ile 3,03 arasında, cümle uzunlukları ise 6,30 ile 18,83 arasında değişmektedir. Ortalama kelime uzunluğu ise 2,73, ortalama cümle uzunluğu 12,91 olarak belirlenmiştir. Tabloya göre 2012 yılında uygulanan VWO Türkçe sınavında en kolay metin “Saygı Nedir?” metni olurken en zor metin ise “Avrupa Birliğinin Tarihçesi” isimli metin olmuştur.

Tablo 16. 2012 VWO Türkçe Sınavı Metinlerinin Okunabilirlik Düzeyi Dağılımları

Okunabilirlik Düzeyleri	Metin Sayısı	Yüzde%
Çok Kolay	0	0,0%
Kolay	1	9,1%
Orta Güçlükte	6	54,5%
Zor	3	27,3%
Çok Zor	1	9,1%
Toplam	11	100,0%

Tablo 16’da 2012 yılında uygulanmış olan VWO Türkçe sınavı metinlerinin okunabilirlik düzeyi dağılımları verilmiştir. Sınav metinlerinin %54,5’lik kısmını orta güçlükte metinler oluşturmaktadır. En az yüzdeye sahip metinler ise %9,1 ile kolay ve çok zor metinler olmuştur. Çok kolay metinlere rastlanmadığı için bu metinlerin yüzde değeri %0 olarak belirlenmiştir.

Tablo 17. 2012 HAVO Türkçe Sınavı Metinlerinin Okunabilirlik Düzeyi

Metin Adı	Kelime Uzunluğu	Cümle Uzunluğu	Okunabilirlik Sayısı	Okunabilirlik Düzeyi
Altınımız Yer Altında Mı Kalsın?	3,04	15,77	35,534	Zor
Hep Şarjdayım; Deşarj Olmam Lazım, Olamıyorum	2,5	6,4	81,684	Kolay
12 Günde Kekemelikten Kurtuldular	2,85	11,95	53,138	Orta Güçlük
Türkiye'nin Rüzgargülleri: Yeldeğirmenleri	2,94	13,04	46,677	Zor
Ankara Kale İçi	2,72	16,02	47,737	Zor
Siyah Türkler Fark Edilmek İstiyor	2,8	11,51	56,294	Orta Güçlük
Takvim-i Vekayi	2,69	15,26	50,927	Orta Güçlük
Girit Fatihinin Acı Sonu	2,82	9,4	60,998	Orta Güçlük
Telefon Faturası	3,22	9,96	43,467	Zor
Türkiye'de Yüksek Hızlı Tren Setleri	2,61	10,83	65,703	Orta Güçlük
Ortalama	2,81	12,01	54,21	Orta Güçlük

Tablo 17’de yer alan bilgilere göre 2012 yılında yapılan HAVO Türkçe sınavına bakıldığında 10 metnin yer aldığı görülmektedir. Metinlerin okunabilirlik düzeylerine bakıldığında ise bir metnin kolay, beş metnin orta güçlükte ve dört metnin zor olduğu görülmektedir. Metinlerin kelime uzunlukları 2,50 ile 3,22 arasında, cümle uzunlukları ise 6,40 ile 16,02 arasında değişmektedir. Ortalama kelime uzunluğu ise 2,81, ortalama cümle uzunluğu 12,01 olarak belirlenmiştir. Okunabilirlik sayıları ise 35,534 ve 81,684 arasındadır. Tabloya göre 2012 yılında uygulanan HAVO Türkçe sınavında en kolay metin “Hep Şarjdayım; Deşarj Olmam Lazım, Olamıyorum” metni olurken en zor metin ise “Altınımız Yer Altında Mı Kalsın?” isimli metin olmuştur.

Tablo 18. 2012 HAVO Türkçe Sınavı Metinlerinin Okunabilirlik Düzeyi Dağılımları

Okunabilirlik Düzeyleri	Metin Sayısı	Yüzde%
Çok Kolay	0	0,0%
Kolay	1	10,0%
Orta Güçlükte	5	50,0%
Zor	4	40,0%
Çok Zor	0	0,0%
Toplam	10	100,0%

Tablo 18'e bakıldığında 2012 yılında yapılan HAVO Türkçe sınavı metinlerinin okunabilirlik düzeyi dağılımları görülmektedir. Sınav metinlerinin %50'lik kısmını orta güçlükte metinler oluşturmaktadır. En az yüzdeye sahip metinler ise %10 ile kolay metinler olmuştur. Çok kolay ve çok zor metinlere rastlanmadığı için bu metinlerin yüzde değeri %0 olarak belirlenmiştir.

#### 4.1.3 2013 Yılına Ait Merkezi Sınav Metinlerinin Okunabilirliği

2013 yılında uygulanan VWO ve HAVO sınavlarına ait bulgular aşağıdaki tablolarda belirtildiği şekliyle karşımıza çıkmaktadır:

Tablo 19. 2013 VWO Türkçe Sınavı Metinlerinin Okunabilirlik Düzeyi

Metin Adı	Kelime Uzunluğu	Cümle Uzunluğu	Okunabilirlik Sayısı	Okunabilirlik Düzeyi
İstanbul İzmirliler	2,9	9,02	57,21	Orta Güçlük
Anlamazdın Şarkısı Kime Yazıldı?	2,49	9,15	74,909	Kolay
Tuzlu Deniz Gözlerimi Yakarken	2,56	8,88	72,801	Kolay
Altın Koza Bu Yıl Daha Sağlam	2,6	17,7	48,173	Zor
Kütahya Çini Müzesi	2,84	17	40,358	Zor
Başarı	3,03	15,26	37,267	Zor
Düşünceyi Geliştirme Yolları	2,87	10,07	57,241	Orta Güçlük
Çağın Bizden Götürdükleri	2,68	7,94	70,433	Kolay
Trendy Sözcükler	2,77	14,02	50,949	Orta Güçlük
Odunpazarı Evleri	2,81	13,93	49,577	Zor
Kayısı	2,76	8,55	65,632	Orta Güçlük
Eylül Ayında Ne Yapsak?	2,66	8,4	70,036	Kolay
Ortalama	2,74	11,66	57,882	Orta Güçlük

Tablo 19 incelendiğinde 2013 yılında uygulanan VWO sınavında 12 metin sınavda yer almış olduğu görülmektedir. Bu metinlerin 4'ü kolay, 4'ü orta güçlükte, 4'ü ise zor olarak belirlenmiştir. Metinlerin kelime uzunlukları 2,49 ile 3,03 arasında, cümle uzunlukları ise 8,40 ile 17,7 arasında değişmektedir. Ortalama kelime uzunluğu ise 2,74, ortalama cümle uzunluğu 11,66 olarak belirlenmiştir. Okunabilirlik sayıları ise 37, 267 ve 74,909 arasındadır. Bu tabloya göre VWO sınavında sorulan soruların metinlerinde diğer metinlere nazaran okunabilirliği en kolay metin “Anlamazdın Şarkısı Kime Yazıldı?” isimli metin olurken en zor metin ise “Başarı” adlı metin olmuştur. Çok kolay ve çok zor düzeyde metinlere rastlanmamıştır.

Tablo 20. 2013 VWO Türkçe Sınavı Metinlerinin Okunabilirlik Düzeyi Dağılımları

Okunabilirlik Düzeyleri	Metin Sayısı	Yüzde%
Çok Kolay	0	0,0%
Kolay	4	33,3%
Orta Güçlükte	4	33,3%
Zor	4	33,3%
Çok Zor	0	0,0%
Toplam	12	100,0%

Tablo 20'ye bakıldığında 2013 yılında yapılan VWO Türkçe sınavı metnlerinin okunabilirlik düzeyi dağılımları görülmektedir. Tabloya göre kolay, orta güçlükte ve zor metinler %33,3 yüzdesiyle dağılım tablosunda eşit yüzdeye sahiptir. Çok kolay ve çok zor metin ise yer almamaktadır.

Tablo 21. 2013 HAVO Türkçe Sınavı Metnlerinin Okunabilirlik Düzeyi

Metin Adı	Kelime Uzunluğu	Cümle Uzunluğu	Okunabilirlik Sayısı	Okunabilirlik Düzeyi
Avis Türkiye	3,16	18,72	23,013	Çok Zor
Kokoreç	2,86	7,43	64,583	Orta Güçlük
Rüzgar, Su Ve Atom Enerjisi	2,99	12,73	45,477	Zor
Köln Karnavalı	4,09	6,94	16,397	Çok Zor
Öğrencilik Ve İş Hayatı	3,02	13,12	43,254	Zor
İstanbul İzmirliler	2,9	9,02	57,21	Orta Güçlük
Altın Koza Bu Yıl Daha Sağlam	2,6	17,7	48,173	Zor
Tuzlu Deniz Gözlerimi Yakarken	2,56	8,88	72,801	Kolay
Anlamazdın Şarkısı Kime Yazıldı?	2,49	9,15	74,909	Kolay
Eylül Ayında Ne Yapsak?	2,66	8,4	70,036	Kolay
Kayısı	2,76	8,55	65,632	Orta Güçlük
Kitap Okuma	2,77	19,76	35,968	Zor
Ortalama	2,90	11,7	51,454	Orta Güçlük

Tablo 21 incelendiğinde 2013 yılında uygulanan HAVO sınavında 12 metnin yer almış olduğu görülmektedir. Bu tabloya göre üç metnin kolay, üç metnin orta

güçlükte, üç metnin zor ve iki metnin de çok zor olduğu belirlenmiştir. Metinlerin kelime uzunlukları 2,49 ile 4,09 arasında, cümle uzunlukları ise 6,94 ile 19,76 arasında değişmektedir. Ortalama kelime uzunluğu ise 2,90, ortalama cümle uzunluğu 11,7 olarak belirlenmiştir. Okunabilirlik sayıları ise 16,397 ve 74,909 arasındadır. Bu tabloya göre HAVO sınavında sorulan soruların metinlerinde diğer metinlere nazaran okunabilirliği en kolay metin “Anlamazdın Şarkısı Kime Yazıldı?” isimli metin olurken en zor metin ise “Köln Karnavalı” adlı metin olmuştur. Çok kolay düzeyde metinlere rastlanmamıştır.

Tablo 22. 2013 HAVO Türkçe Sınavı Metinlerinin Okunabilirlik Düzeyi Dağılımları

Okunabilirlik Düzeyleri	Metin Sayısı	Yüzde%
Çok kolay	0	0,0%
Kolay	3	23,1%
Orta güçlükte	3	23,1%
Zor	4	30,8%
Çok zor	3	23,1%
Toplam	13	100,0%

Tablo 22'ye bakıldığında 2013 yılında yapılan HAVO Türkçe sınavı metinlerinin okunabilirlik düzeyi dağılımları görülmektedir. Tabloya göre metinlerin %30,8'i zor metinlerdir. Kolay, orta güçlükte ve zor metinler ise eşit (% 23,1) yüzdeye sahiptir. Çok kolay metin ise yer almamaktadır.

#### 4.1.4 2014 Yılına Ait Merkezi Sınav Metinlerinin Okunabilirliği

2014 yılında uygulanan VWO, HAVO ve VMBO sınavlarına ait bulgular aşağıdaki tablolarda belirtildiği şekliyle karşımıza çıkmaktadır:



Tablo 23. 2014 VWO Türkçe Sınavı Metinlerinin Okunabilirlik Düzeyi

Metin Adı	Kelime Uzunluğu	Cümle Uzunluğu	Okunabilirlik Sayısı	Okunabilirlik Düzeyi
Belediye, Halkı Araba				
Almaya Mahkûm Etti	2,81	12,79	52,553	Orta Güçlük
Mangala Oyunu Nasıl Oynanır?	2,52	11,6	67,308	Orta Güçlük
Balkanlar	3,12	17,16	28,692	Çok Zor
Böcek Deyip Geçmeyin	2,79	12,46	54,217	Orta Güçlük
Genetiğe Uygun Tedavi Geliyor	3,04	23	16,663	Çok Zor
Neden Sinirleniyoruz?	2,64	12,86	59,199	Orta Güçlük
Unutulan Çocuklar	2,92	15,67	40,616	Zor
Mizah	2,61	7,84	73,507	Kolay
Anıların Meskeni	3,23	13,11	34,843	Zor
Jean Monnet Bursu	2,93	14,6	43,007	Zor
E-Konsolosluk Pasaportları	2,71	25,64	22,381	Çok Zor
Ortalama	2,84	15,15	44,816	Zor

Tablo 23 incelendiğinde 2014 yılında uygulanan VWO sınavında 11 metnin yer aldığı görülmektedir. Bu metinlerin 1’i kolay, 4’ü orta güçlükte, 3’ü zor ve 3’ü ise çok zor olarak belirlenmiştir. Metinlerin kelime uzunlukları 2,52 ile 3,23 arasında, cümle uzunlukları ise 7,84 ile 23 arasında değişmektedir. Ortalama kelime uzunluğu ise 2,84, ortalama cümle uzunluğu 15,15 olarak belirlenmiştir. Okunabilirlik sayıları ise 16,663 ve 73,507 arasındadır. Bu tabloya göre VWO sınavında sorulan soruların metinlerinde diğer metinlere nazaran okunabilirliği en kolay metin “Mizah” isimli metin olurken en zor metin ise “Genetiğe Uygun Tedavi Geliyor” adlı metin olmuştur. Çok kolay düzeyde metinlere rastlanmamıştır.

Tablo 24. 2014 VWO Türkçe Sınavı Metinlerinin Okunabilirlik Düzeyi Dağılımları

Okunabilirlik Düzeyleri	Metin Sayısı	Yüzde%
Çok kolay	0	0,0%
Kolay	1	9,1%
Orta güçlükte	4	36,4%
Zor	3	27,3%
Çok zor	3	27,3%
Toplam	11	100,0%

Tablo 24'te 2014 yılında yapılan VWO Türkçe sınavı metinlerinin okunabilirlik düzeyi dağılımları görülmektedir. Sınav metinlerinin %36,4'lük kısmını orta güçlükte metinler oluşturmaktadır. En az yüzdeye sahip metinler ise %9,1 ile kolay metinler olmuştur. Çok kolay metinlere rastlanmadığı için bu metinlerin yüzdelik değeri %0 olarak belirlenmiştir.

Tablo 25. 2014 HAVO Türkçe Sınavı Metinlerinin Okunabilirlik Düzeyi

Metin Adı	Kelime	Cümle	Okunabilirlik	
	Uzunluğu	Uzunluğu	Sayısı	Okunabilirlik Düzeyi
Bankalar	2,76	13,4	52,968	Orta Güçlük
Bir Yastıkta 40 Yıl	2,89	11,13	53,671	Orta Güçlük
Türkan Şoray	2,65	8,44	70,334	Kolay
Kahve Falı Nasıl Bakılır?	2,85	7,18	65,588	Kolay
Bütün Mikroplar Zararlı Mıdır?	2,84	11,83	53,852	Orta Güçlük
Çocuk Yetiştirmenin Formülü	3	16,11	36,253	Zor
Belediye, Halkı Araba Almaya Mahkûm Etti	2,81	12,79	52,553	Orta Güçlük
Balkanlar	3,12	17,16	28,692	Çok Zor
Genetiğe Uygun Tedavi Geliyor	3,04	23	16,663	Çok Zor
Böcek Deyip Geçmeyin	2,79	12,46	54,217	Orta Güçlük
Mangala Oyunu Nasıl Oynanır?	2,52	11,6	67,308	Orta Güçlük
E-Konsolosluk Pasaportlar	2,71	25,64	22,381	Çok Zor
Türk Ev Tekstili Ürünleri	2,71	14,35	52,498	Orta Güçlük
Ortalama	2,82	14,23	48,22	Zor

Tablo 25 incelendiğinde 2014 yılında uygulanan HAVO sınavında 13 metnin yer almış olduğu görülmektedir. Bu tabloya göre iki metnin kolay, yedi metnin orta güçlükte, bir metnin zor ve üç metnin de çok zor olduğu belirlenmiştir. Metinlerin kelime uzunlukları 2,65 ile 3,12 arasında, cümle uzunlukları ise 7,18 ile 23 arasında değişmektedir. Ortalama kelime uzunluğu ise 2,82, ortalama cümle uzunluğu 14,23 olarak belirlenmiştir. Okunabilirlik sayıları ise 16,663 ve 70,334 arasındadır. Bu tabloya göre HAVO sınavında sorulan soruların metinlerinde diğer metinlere nazaran okunabilirliği en kolay metin “Türkan Şoray” isimli metin olurken en zor metin ise “Genetiğe Uygun Tedavi Geliyor” adlı metin olmuştur. Çok kolay düzeyde metinlere rastlanmamıştır.

**Tablo 26. 2014 HAVO Türkçe Sınavı Metinlerinin Okunabilirlik Düzeyi Dağılımları**

Okunabilirlik Düzeyleri	Metin Sayısı	Yüzde%
Çok Kolay	0	0,0%
Kolay	2	15,4%
Orta Güçlükte	7	53,8%
Zor	1	7,7%
Çok Zor	3	23,1%
Toplam	13	100,0%

Tablo 26’ya bakıldığında 2014 yılında yapılan HAVO Türkçe sınavı metinlerinin okunabilirlik düzeyi dağılımları görülmektedir. Sınav metinlerinin %53,8’lik kısmını orta güçlükte metinler oluşturmaktadır. En az yüzdeye sahip metinler ise %7,7 ile zor metinler olmuştur. Çok kolay metinlere rastlanmadığı için bu metinlerin yüzdelerik değeri %0 olarak belirlenmiştir.

#### **4.1.5 2015 Yılına Ait Merkezi Sınav Metinlerinin Okunabilirliği**

2015 yılında uygulanan VWO ve HAVO sınavlarına ait bulgular aşağıdaki tablolarda belirtildiği şekliyle karşımıza çıkmaktadır:

Tablo 27. 2015 VWO Türkçe Sınavı Metinlerinin Okunabilirlik Düzeyi

Metin Adı	Kelime Uzunluğu	Cümle Uzunluğu	Okunabilirlik Sayısı	Okunabilirlik Düzeyi
Sinema	3	17,8	31,842	Zor
Büyüyünce Ne Olacaktık Ne				
Olduk ?	2,9	11,95	51,129	Orta Güçlük
Kayın Ağacı	2,87	23,39	22,476	Çok Zor
Apple Iphone	2,69	24,06	27,898	Çok Zor
Martı	2,81	13,91	49,628	Zor
E-Kitap	2,92	10,49	54,116	Orta Güçlük
Kurduğumuz Hayaller	2,79	20,84	32,345	Zor
Dil, Beynin Neresinde?	2,75	16,63	44,94	Zor
Zamanda Yolculuk	2,75	16,65	44,888	Zor
Türkiye Koyunları	2,69	10,75	62,698	Orta Güçlük
Çin'de Yavaşlama	2,85	17,47	45,596	Zor
Ortalama	2,82	16,72	42,505	Zor

Tablo 27 incelendiğinde 2015 yılında uygulanan VWO sınavında 11 metnin yer aldığı görülmektedir. Bu metinlerin 3'ü orta güçlükte, 6'sı zor ve 2'si ise çok zor olarak belirlenmiştir. Metinlerin kelime uzunlukları 2,69 ile 2,92 arasında, cümle uzunlukları ise 10,49 ile 24,06 arasında değişmektedir. Ortalama kelime uzunluğu ise 2,82, ortalama cümle uzunluğu 16,72 olarak belirlenmiştir. Okunabilirlik sayıları ise 22,476 ve 62,698 arasındadır. Bu tabloya göre VWO sınavında sorulan soruların metinlerinde diğer metinlere nazaran okunabilirliği en kolay metin “Türkiye Koyunları” isimli metin olurken en zor metin ise “Kayın Ağacı” adlı metin olmuştur. Çok kolay düzeyde metinlere rastlanmamıştır.

Tablo 28. 2015 VWO Türkçe Sınavı Metinlerinin Okunabilirlik Düzeyi Dağılımları

Okunabilirlik Düzeyleri	Metin Sayısı	Yüzde%
Çok Kolay	0	0,0%
Kolay	0	0,0%
Orta Güçlükte	3	27,3%
Zor	6	54,5%
Çok Zor	2	18,2%
Toplam	11	100,0%

Tablo 28'e bakıldığında 2015 yılında yapılan VWO Türkçe sınavı metnlerinin okunabilirlik düzeyi dağılımları görülmektedir. Sınav metnlerinin %54,5'lik kısmını zor metinler oluşturmaktadır. En az yüzdeye sahip metinler ise %18,2 ile çok zor metinler olmuştur. Çok kolay ve kolay metinlere rastlanmadığı için bu metinlerin yüzdelik değeri %0 olarak belirlenmiştir.

Tablo 29. 2015 HAVO Türkçe Sınavı Metnlerinin Okunabilirlik Düzeyi

Metin Adı	Kelime	Cümle	Okunabilirlik	Okunabilirlik
	Uzunluğu	Uzunluğu	Sayısı	Düzeyi
Sinema	3	17,8	31,842	Zor
Kapı Kapı İstanbul	2,93	18,19	33,638	Zor
Dalış Merkezleri	2,75	11,96	57,129	Orta Güçlük
Apple İphone	2,69	24,06	27,898	Çok Zor
Kayın Ağacı	2,87	23,39	22,476	Çok Zor
Büyüyünce Ne Olacaktık Ne Olduk?	2,9	11,95	51,129	Orta Güçlük
Eski Oyuncak	2,67	19,63	40,374	Zor
Türk Halk Çalgıları	2,46	8,61	77,523	Kolay
Karız Kanalları	2,73	12,41	56,758	Orta Güçlük
Türkiye Koyunları	2,69	10,75	62,698	Orta Güçlük
İtiraf Ediyorum	2,84	11,38	54,202	Orta Güçlük
Ortalama	2,77	15,46	46,878	Zor

Tablo 29 incelendiğinde 2015 yılında uygulanan HAVO sınavında 11 metnin yer aldığı görülmektedir. Bu tabloya göre bir metnin kolay, beş metnin orta güçlükte, üç metnin zor ve iki metnin de çok zor olduğu belirlenmiştir. Metinlerin kelime uzunlukları 2,67 ile 3,00 arasında, cümle uzunlukları ise 8,61 ile 24,06 arasında değişmektedir. Ortalama kelime uzunluğu ise 2,77, ortalama cümle uzunluğu 15,46 olarak belirlenmiştir. Okunabilirlik sayıları ise 22,476 ve 77,523 arasındadır. Bu tabloya göre HAVO sınavında sorulan soruların metinlerinde diğer metinlere nazaran okunabilirliği en kolay metin “Türk Halk Çalgıları” isimli metin olurken en zor metin ise “Kayın Ağacı” adlı metin olmuştur. Çok kolay düzeyde metinlere rastlanmamıştır.

Tablo 30. 2015 HAVO Türkçe Sınavı Metinlerinin Okunabilirlik Düzeyi Dağılımları

Okunabilirlik Düzeyleri	Metin Sayısı	Yüzde%
Çok Kolay	0	0,0%
Kolay	1	9,1%
Orta Güçlükte	5	45,5%
Zor	3	27,3%
Çok Zor	2	18,2%
Toplam	11	100,0%

Tablo 30'a bakıldığında 2015 yılında yapılan HAVO Türkçe sınavı metinlerinin okunabilirlik düzeyi dağılımları görülmektedir. Sınav metinlerinin %45,5'lik kısmını orta güçlükte metinler oluşturmaktadır. En az yüzdeye sahip metinler ise %9,1 ile kolay metinler olmuştur. Çok kolay metinlere rastlanmadığı için bu metinlerin yüzde değeri %0 olarak belirlenmiştir.

Tablo 31'de 2011-2015 yılları arasında uygulanan VWO ve HAVO Türkçe sınavlarındaki metinlerin sınavlara göre ortalama okunabilirlik düzeyi yer almaktadır:

Tablo 31. 2011-2015 yılına ait VWO ve HAVO Türkçe Sınav Metinlerinin Ortalama Okunabilirlik Düzeyleri

Sınavlar	Ortalama Kelime Uzunluğu	Ortalama Cümle Uzunluğu	Okunabilirlik Sayısı	Okunabilirlik Düzeyi
VWO 2011	2,76	14,98	48,62	Zor
VWO 2012	2,73	12,91	55,43	Orta Güçlük
VWO 2013	2,74	11,66	57,88	Orta Güçlük
VWO 2014	2,84	15,15	44,81	Zor
VWO 2015	2,82	16,72	42,50	Zor
HAVO 2011	2,75	13,89	51,82	Orta Güçlük
HAVO 2012	2,81	12,01	54,21	Orta Güçlük
HAVO 2013	2,90	11,7	51,45	Orta Güçlük
HAVO 2014	2,82	14,23	48,22	Zor
HAVO 2015	2,77	15,46	46,87	Zor

2011-2015 yılları arasında uygulanan VWO ve HAVO Türkçe sınavlarındaki metinlerin sınavlara göre ortalama okunabilirlik düzeyine bakıldığında sınavlardan 5'nin orta güçlükte, 5'nin ise zor düzeyde olduğu görülmektedir. Sınavlarda çok kolay, kolay ya da çok zor düzeyde ortalamaya rastlanmamıştır.

#### **4.2 MERKEZİ SINAV SORULARININ YENİLENMİŞ BLOOM TAKSONOMİSİ'NİN BİLİŞSEL SÜREÇ BOYUTU BASAMAKLARINA GÖRE SINIFLANDIRILMASI**

Hollanda'da uygulanan merkezi Türkçe sınavı sorularının Yenilenmiş Bloom Taksonomisi'nin bilişsel süreç boyutu basamaklarına göre sınıflandırılması bu başlık altında yer almaktadır. 2011-2015 yılları arasında VWO ve HAVO sınavlarında toplam 493 soru sorulmuştur. Bu sorular ile ilgili bilgiler aşağıdaki tablolarda yer almaktadır:

Tablo 32. 2011-2015 Yıllarına Ait Soruları Sayılarının Dillere Göre Dağılımları

	2011	2011	2012	2012	2013	2013	2014	2014	2015	2015
	VWO	HAVO	VWO	HAVO	VWO	HAVO	VWO	HAVO	VWO	HAVO
	f	f	f	f	f	f	f	f	f	f
Türkçe	22	28	23	23	24	24	24	24	28	28
Felemenkçe	31	25	24	22	23	22	25	23	26	24
Toplam	53	53	47	45	47	46	49	47	54	52

2011-2015 yılları arasında sorulan sorulara bakıldığında soruların hem Türkçe hem de Felemenkçe sorulduğu görülmektedir. Toplam soru sayısı içerisinde bakıldığında her iki dilde sorulan soruların sayısı birbirlerine yakındır.

Tablo 33. 2011-2015 Yıllarına Ait Soruların Soru Türlerine Göre Dağılımı

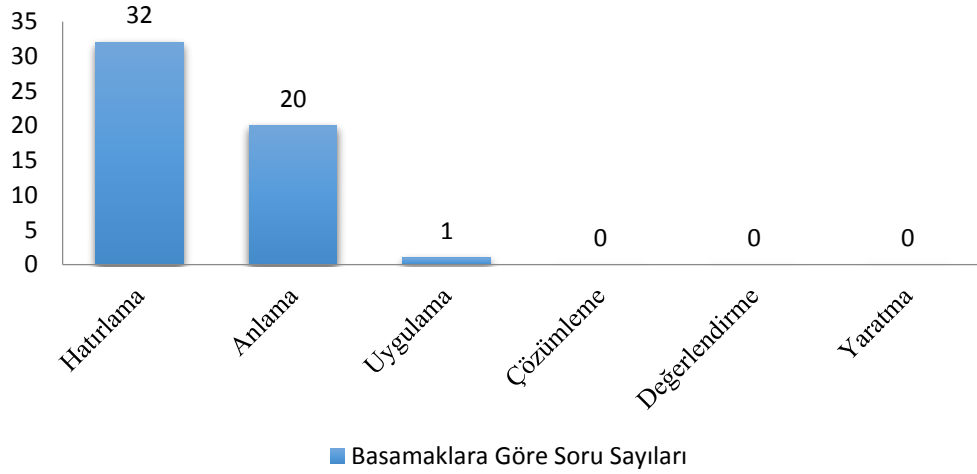
	Açık Uçlu	Çoktan Seçmeli	Doğru Yanlış	Eşleştirme	Boşluk Doldurma	Kısa Cevaplı	Toplam
2011 VWO	16	24	1	2	9	1	53
2011 HAVO	13	29	1	1	9	-	53
2012 VWO	11	23	3	2	8	-	47
2012 HAVO	11	23	3	-	8	-	45
2013 VWO	12	24	2	-	8	1	47
2013 HAVO	10	24	4	-	8	-	46
2014 VWO	14	25	3	-	7	-	49
2014 HAVO	13	24	1	1	7	1	47
2015 VWO	20	28	-	-	6	-	54
2015 HAVO	16	27	1	1	6	1	52
Toplam	136	251	19	7	76	5	493

Beş yılda yapılan sınavlarda yer alan soru tiplerine göre dağılım tablo ...'da yer almaktadır. Buna göre sınavlarda en çok sorulan sorular çoktan seçmeli sorulardır. Sorulan 136 tanesi ise açık uçlu sorulardan oluşmaktadır. 493 sorudan 68'i ise boşluk doldurma sorularıdır. Doğru yanlış soruları, eşleştirme soruları ve kısa cevaplı soruların sayısı ise diğer soru tiplerine göre daha azdır.

#### **4.2.1 2011 Yılına Ait VWO ve HAVO Türkçe Sınav Sorularının Yenilenmiş Bloom Taksonomisi'nin Bilişsel Süreç Boyutu Basamaklarına Göre Sınıflandırılması**

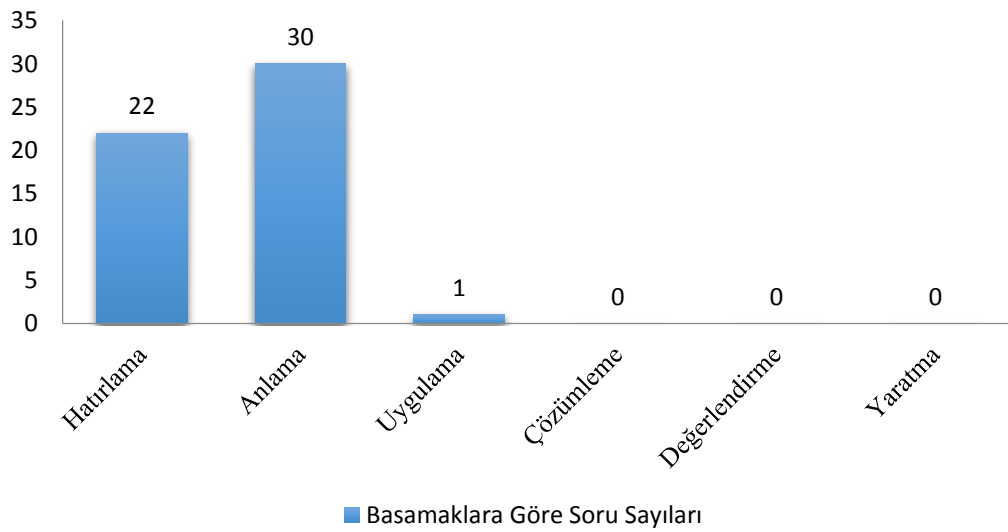
2011 yılında uygulanan VWO ve HAVO Türkçe sınavlarının sorularına ait bulgular aşağıdaki tablolarda yer almaktadır. 2011 yılı sınav sorularının yenilenmiş Bloom Taksonomisi'nin Bilişsel Süreç boyutundaki basamaklara göre dağılımına ilişkin bulgular Şekil 4 ve Şekil 5'te gösterilmiştir.





Şekil 4. 2011 VWO Sınavı Türkçe Soruların Yenilenmiş Bloom Taksonomisinin Bilişsel Süreç Boyutundaki Basamaklara Göre Dağılımı

Şekil 4'te verilen grafiğe göre, VWO Türkçe sınav sorularında Yenilenmiş Bloom Taksonomisi'nin en çok hatırlama basamağına ait sorulara yer verildiği görülmektedir. Bu basamaktaki sorular toplam 53 sorunun 32 tanesini oluşturmaktadır. Sınavda anlama basamağında yer alan soruların sayısı 20'dir. Uygulamaya basamağına ait ise 1 soru bulunmaktadır. Üst düzey davranışların ölçüldüğü basamaklar olan çözümleme, değerlendirme ve yaratma basamaklarına dair herhangi bir soruya rastlanmamıştır.

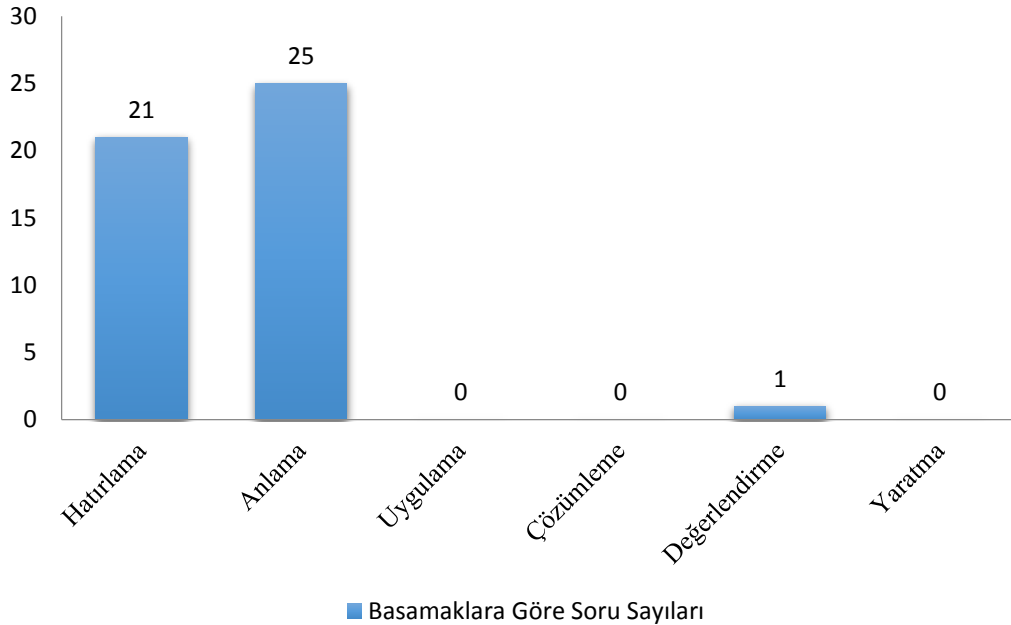


Şekil 5. 2011 HAVO Sınavı Türkçe Soruların Yenilenmiş Bloom Taksonomisinin Bilişsel Süreç Boyutundaki Basamaklara Göre Dağılımı

Şekil 5'te 2011 yılında uygulanan HAVO Türkçe sınavı sorularının Yenilenmiş Bloom Taksonomisi'nin bilişsel süreç boyutundaki basamaklara göre dağılımı yer almaktadır. Şekle göre 2011 yılında uygulanan HAVO sınavında sorulan Türkçe sorularının 22 tanesi hatırlama basamağına aittir. Anlama basamağına karşılık gelen sorular ise 53 sorudan 30 tanesini oluşturmaktadır. Uygulama basamağına ait 1 soru bulunmaktadır. Aynı yıla ait VWO sınavında olduğu gibi bu sınavda da çözümlleme, değerlendirme ve yaratma basamaklarına karşılık gelen sorular sınavda yer almamaktadır.

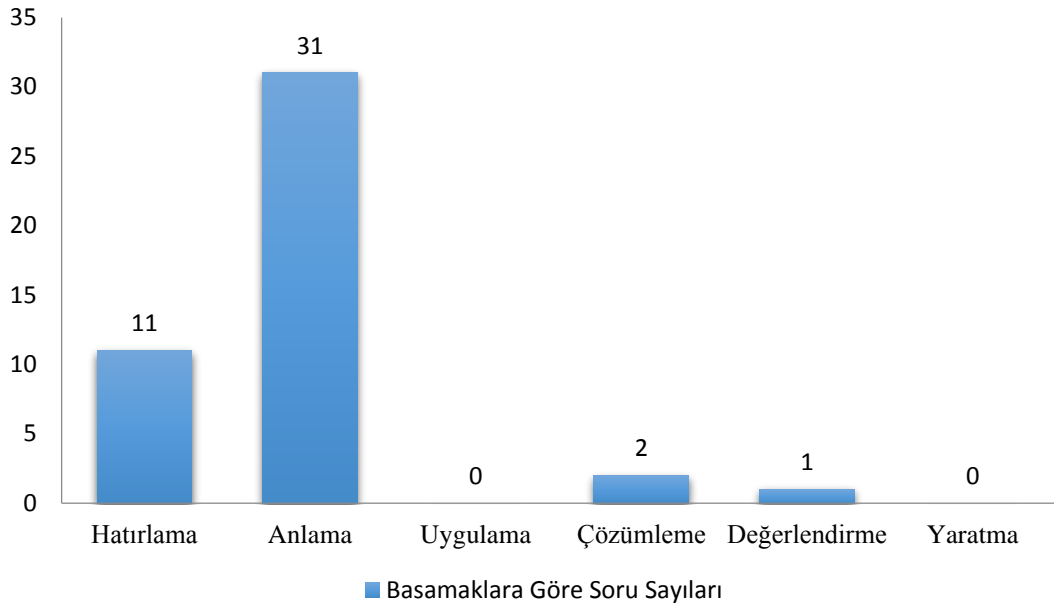
#### 4.2.2 2012 Yılına Ait VWO ve HAVO Türkçe Sınav Sorularının Yenilenmiş Bloom Taksonomisi'nin Bilişsel Süreç Boyutu Basamaklarına Göre Sınıflandırılması

2012 yılında uygulanan VWO ve HAVO Türkçe sınavlarının sorularına ait bulgular aşağıdaki tablolarda yer almaktadır. 2012 yılı sınav sorularının yenilenmiş Bloom Taksonomisi'nin Bilişsel Süreç boyutundaki basamaklara göre dağılımına ilişkin bulgular Şekil 6 ve Şekil 7'de gösterilmiştir.



Şekil 6. 2012 VWO Sınavı Türkçe Soruların Yenilenmiş Bloom Taksonomisinin Bilişsel Süreç Boyutundaki Basamaklara Göre Dağılımı

Şekil 6’da verilen grafiğe göre, 2012 VWO Türkçe sınav sorularının Yenilenmiş Bloom Taksonomisi’nin en çok anlama basamağındaki sorulara yer verildiği görülmektedir. Bu basamaktaki sorular toplam 47 sorunun 30’unu oluşturmaktadır. Sınavda hatırlama basamağında yer alan soruların sayısı 22’dir. Uygulama basamağına karşılık gelen soru bulunmamaktadır. Üst düzey davranışların ölçüldüğü değerlendirme basamağına ait ise 1 soru bulunmaktadır. Üst düzey davranışların ölçüldüğü diğer basamaklar olan çözümlenme ve yaratma basamaklarına dair herhangi bir soruya rastlanmamıştır.

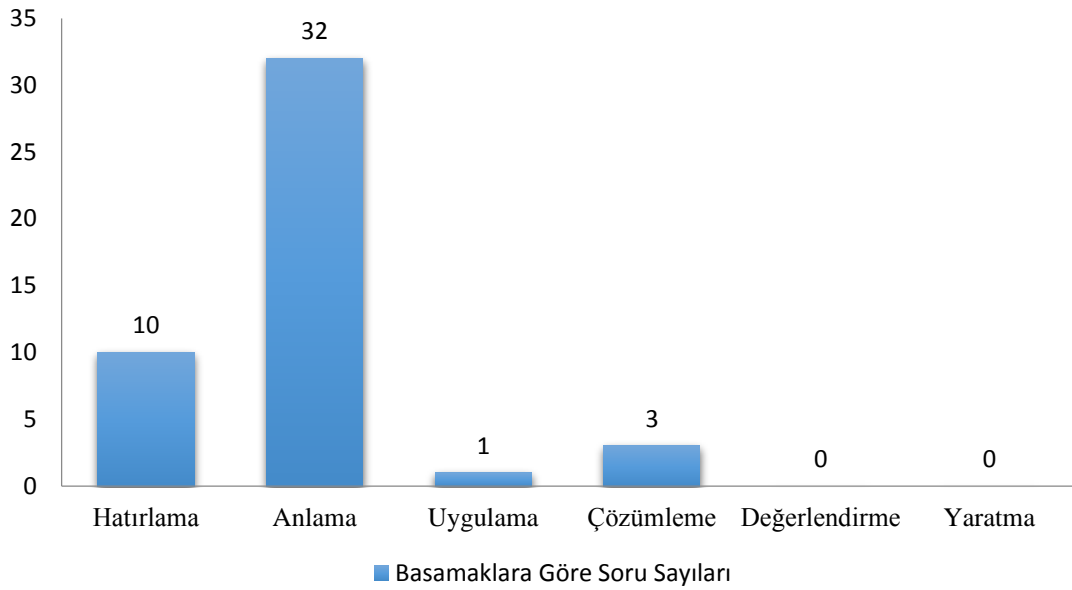


Şekil 7. 2012 HAVO Sınavı Türkçe Soruların Yenilenmiş Bloom Taksonomisinin Bilişsel Süreç Boyutundaki Basamaklara Göre Dağılımı

Şekil 7’de 2012 yılında uygulanan HAVO Türkçe sınavı sorularının Yenilenmiş Bloom Taksonomisi’nin bilişsel süreç boyutundaki basamaklara göre dağılımı yer almaktadır. Şekle göre 2012 yılında uygulanan HAVO sınavında sorulan Türkçe sorularının 11’i hatırlama basamağına aittir. Anlama basamağına karşılık gelen sorular ise 45 sorudan 31’ini oluşturmaktadır. Uygulama basamağına ait bulunmamaktadır. Üst düzey davranışların ölçüldüğü çözümlenme basamağına ait 2, değerlendirme basamağına ait ise 1 soru yer almaktadır. Yaratma basamağına dair soruya ise rastlanmamıştır.

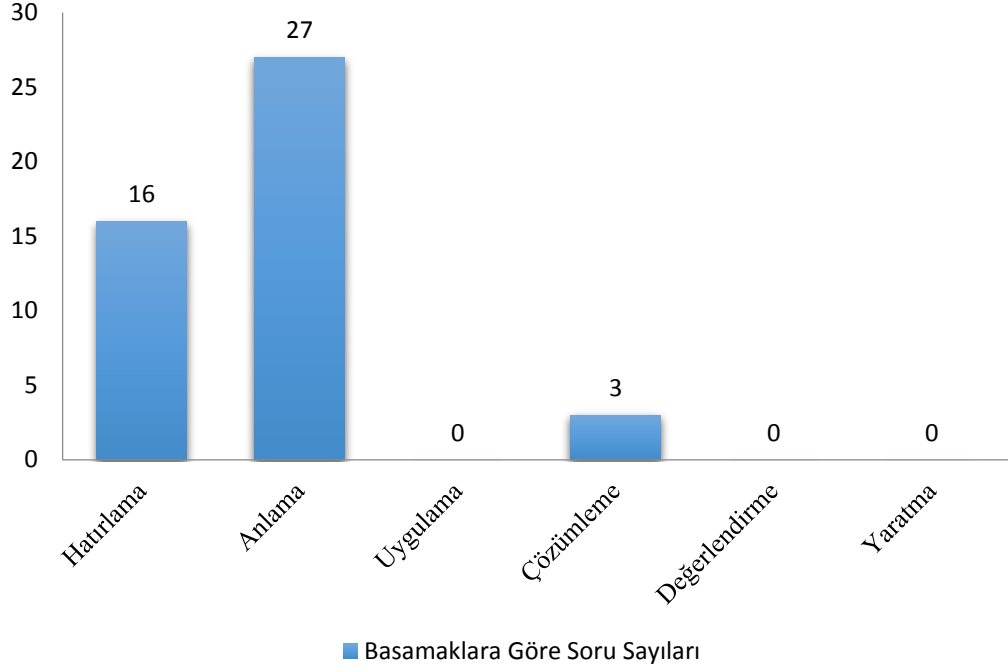
#### 4.2.3 2013 Yılına Ait VWO ve HAVO Türkçe Sınav Sorularının Yenilenmiş Bloom Taksonomisi'nin Bilişsel Süreç Boyutu Basamaklarına Göre Sınıflandırılması

2013 yılında uygulanan VWO ve HAVO Türkçe sınavlarının sorularına ait bulgular aşağıdaki tablolarda yer almaktadır. 2013 yılı sınav sorularının yenilenmiş Bloom Taksonomisi'nin Bilişsel Süreç boyutundaki basamaklara göre dağılımına ilişkin bulgular Şekil 8 ve Şekil 9'da gösterilmiştir.



Şekil 8. 2013 VWO Sınavı Türkçe Soruların Yenilenmiş Bloom Taksonomisinin Bilişsel Süreç Boyutundaki Basamaklara Göre Dağılımı

Şekil 8'de verilen grafiğe göre, 2013 VWO Türkçe sınav sorularının Yenilenmiş Bloom Taksonomisi'nin en çok anlama basamağındaki sorulara yer verildiği görülmektedir. Bu basamaktaki sorular toplam 47 sorunun 32'sini oluşturmaktadır. Sınavda hatırlama basamağında yer alan soruların sayısı 10'dur. Uygulama basamağına karşılık gelen 1 soru bulunmaktadır. Üst düzey davranışların ölçüldüğü çözümleme basamağına ait ise 3 soru bulunmaktadır. Üst düzey davranışların ölçüldüğü diğer basamaklar olan değerlendirme ve yaratma basamaklarına dair herhangi bir soruya rastlanmamıştır.

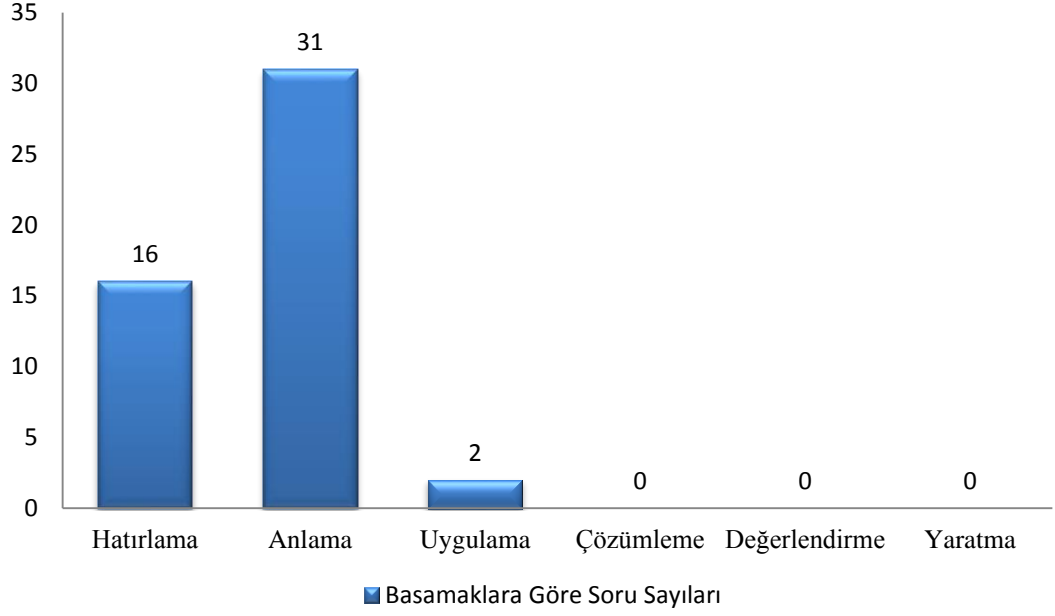


Şekil 9. 2013 HAVO Sınavı Türkçe Sorularının Yenilenmiş Bloom Taksonomisinin Bilişsel Süreç Boyutundaki Basamaklara Göre Dağılımı

Şekil 9’da 2013 yılında uygulanan HAVO Türkçe sınavı sorularının Yenilenmiş Bloom Taksonomisi’nin bilişsel süreç boyutundaki basamaklara göre dağılımı yer almaktadır. Şekle göre 2013 yılında uygulanan HAVO sınavında sorulan Türkçe sorularının 16 tanesi hatırlama basamağına aittir. Anlama basamağına karşılık gelen sorular ise 46 sorudan 27’sini oluşturmaktadır. Uygulama basamağına ait soru bulunmamaktadır. Üst düzey davranışların ölçüldüğü çözümlenme basamağına ait 3 soru bulunmaktadır. Değerlendirme ve yaratma basamağına dair soruya ise rastlanmamıştır.

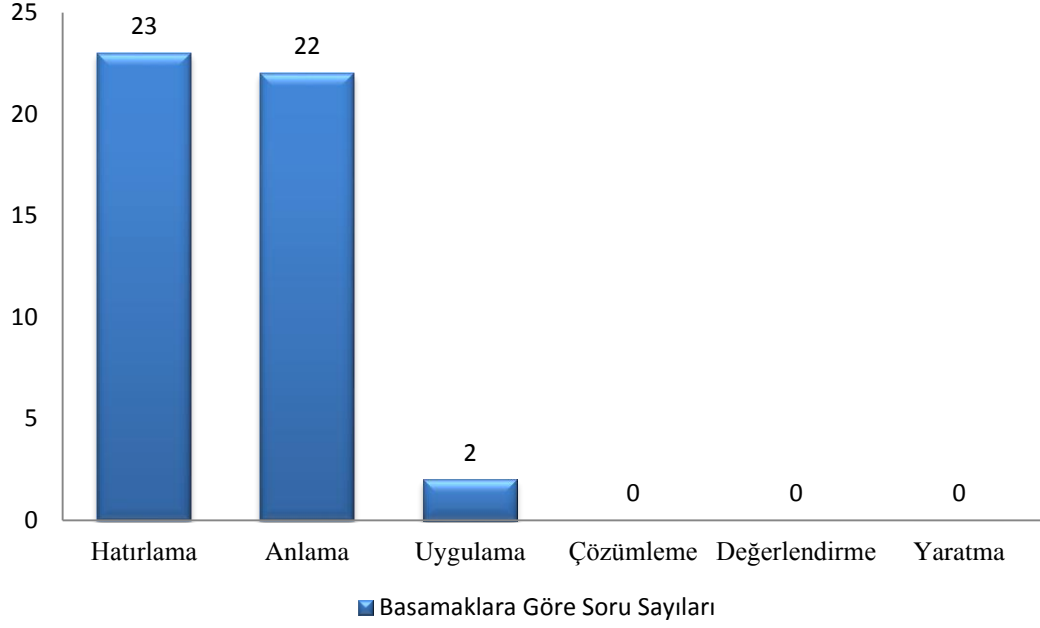
#### 4.2.4 2014 Yılına Ait VWO ve HAVO Türkçe Sınav Sorularının Yenilenmiş Bloom Taksonomisi’nin Bilişsel Süreç Boyutu Basamaklarına Göre Sınıflandırılması

2014 yılında uygulanan VWO ve HAVO Türkçe sınavlarının sorularına ait bulgular aşağıdaki tablolarda yer almaktadır. 2014 yılı sınav sorularının yenilenmiş Bloom Taksonomisi’nin Bilişsel Süreç boyutundaki basamaklara göre dağılımına ilişkin bulgular Şekil 10 ve Şekil 11’de gösterilmiştir.



Şekil 10. 2014 VWO Sınavı Türkçe Soruların Yenilenmiş Bloom Taksonomisinin Bilişsel Süreç Boyutundaki Basamaklara Göre Dağılımı

Şekil 10'da verilen grafiğe göre, 2014 VWO Türkçe sınav sorularının Yenilenmiş Bloom Taksonomisi'nin en çok anlama basamağındaki sorulara yer verildiği görülmektedir. Bu basamaktaki sorular toplam 49 sorunun 31'ini oluşturmaktadır. Sınavda hatırlama basamağında yer alan soruların sayısı 16'dır. Uygulama basamağına karşılık gelen 2 soru bulunmaktadır. Üst düzey davranışların ölçüldüğü basamaklar olan değerlendirme, çözümleme ve yaratma basamaklarına dair herhangi bir soruya rastlanmamıştır.

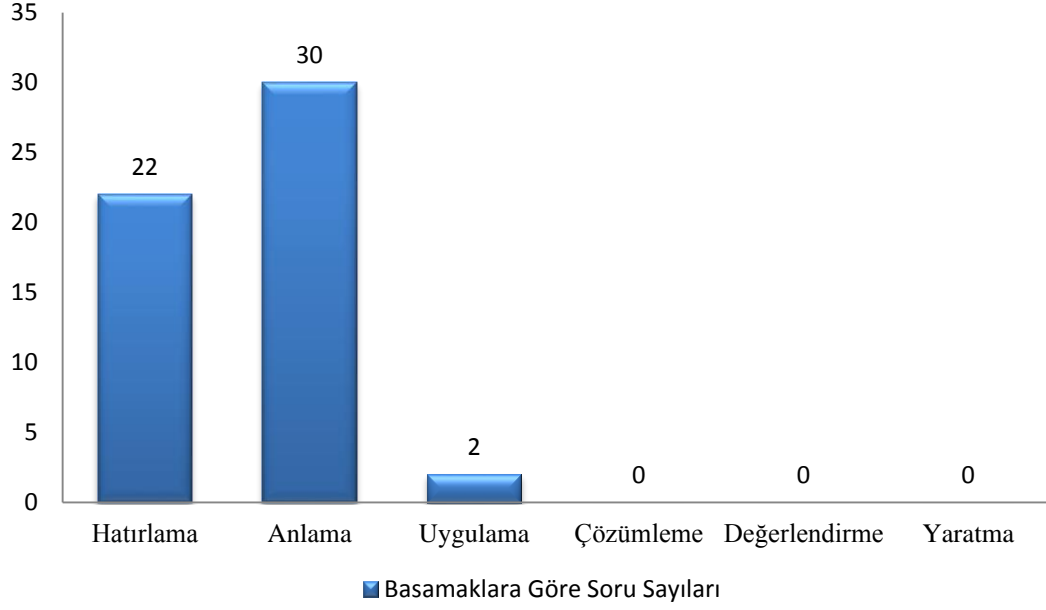


Şekil 11. 2014 HAVO Sınavı Türkçe Soruların Yenilenmiş Bloom Taksonomisinin Bilişsel Süreç Boyutundaki Basamaklara Göre Dağılımı

Şekil 11’de 2014 yılında uygulanan HAVO Türkçe sınavı sorularının Yenilenmiş Bloom Taksonomisi’nin bilişsel süreç boyutundaki basamaklara göre dağılımı yer almaktadır. Şekle göre 2014 yılında uygulanan HAVO sınavında hatırlama ve anlama basamaklarına ait soru sayıları birbirine çok yakındır. Sınavda sorulan Türkçe sorularının 23’ü hatırlama basamağına aittir. Anlama basamağına karşılık gelen sorular ise 47 sorudan 22’sini oluşturmaktadır. Uygulama basamağına ait 2 soru bulunmaktadır. Üst düzey davranışların ölçüldüğü değerlendirme, çözümleme ve yaratma basamağına dair soruya ise rastlanmamıştır.

#### 4.2.5 2015 Yılına Ait VWO ve HAVO Türkçe Sınav Sorularının Yenilenmiş Bloom Taksonomisi’nin Bilişsel Süreç Boyutu Basamaklarına Göre Sınıflandırılması

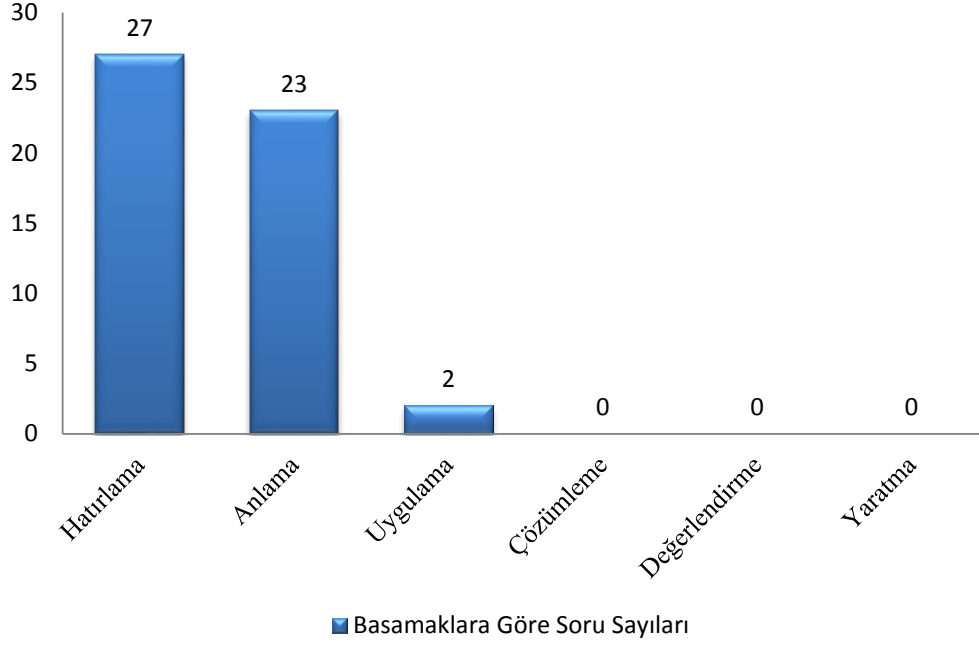
2014 yılında uygulanan VWO ve HAVO Türkçe sınavlarının sorularına ait bulgular aşağıdaki tablolarda yer almaktadır. 2014 yılı sınav sorularının yenilenmiş Bloom Taksonomisi’nin Bilişsel Süreç boyutundaki basamaklara göre dağılımına ilişkin bulgular Şekil 12 ve Şekil 13’te gösterilmiştir.



Şekil 12. 2015 VWO Sınavı Türkçe Sorularının Yenilenmiş Bloom Taksonomisinin Bilişsel Süreç Boyutundaki Basamaklara Göre Dağılımı

Şekil 12’de verilen grafiğe göre, 2015 VWO Türkçe sınav sorularının Yenilenmiş Bloom Taksonomisi’nin en çok anlama basamağındaki sorulara yer verildiği görülmektedir. Bu basamaktaki sorular toplam 54 sorunun 30’unu oluşturmaktadır. Sınavda hatırlama basamağında yer alan soruların sayısı 22’dir. Uygulama basamağına karşılık gelen 2 soru bulunmaktadır. Üst düzey davranışların ölçüldüğü basamaklar olan değerlendirme, çözümleme ve yaratma basamaklarına dair herhangi bir soruya rastlanmamıştır.





Şekil 13. 2015 HAVO Sınavı Türkçe Soruların Yenilenmiş Bloom Taksonomisinin Bilişsel Süreç Boyutundaki Basamaklara Göre Dağılımı

Şekil 13'te 2015 yılında uygulanan HAVO Türkçe sınavı sorularının Yenilenmiş Bloom Taksonomisi'nin bilişsel süreç boyutundaki basamaklara göre dağılımı yer almaktadır. Şekle göre 2015 yılında uygulanan HAVO sınavında sorulan Türkçe sorularının 27'si hatırlama basamağına aittir. Anlama basamağına karşılık gelen sorular ise 52 sorudan 23'ünü oluşturmaktadır. Uygulama basamağına ait 2 soru bulunmaktadır. Üst düzey davranışların ölçüldüğü değerlendirme, çözümleme ve yaratma basamağına dair soruya ise rastlanmamıştır.

2011-2015 yıllarında uygulanan VWO ve HAVO Türkçe sınavı sorularının Yenilenmiş Bloom Taksonomisi'nin bilişsel süreç boyutuna göre sınıflandırılmış toplu hali aşağıdaki tabloda yer almaktadır:

Tablo 34. 2011-2015 VWO ve HAVO Sınavı Türkçe Sorularının Yenilenmiş Bloom Taksonomisinin Bilişsel Süreç Boyutundaki Basamaklara Göre Dağılımı

	Hatırla- ma	Anlama	Uygula- ma	Çözümle- me	Değerlendir- me	Yaratma	Toplam
2011 VWO	32	20	1	-	-	-	53
2011 HAVO	22	30	1	-	-	-	53
2012 VWO	21	25	-	-	1	-	47
2012 HAVO	11	31	-	2	1	-	45
2013 VWO	10	32	1	3	-	-	47
2013 HAVO	16	27	-	3	1	-	46
2014 VWO	16	31	2	-	-	-	49
2014 HAVO	23	22	2	-	-	-	47
2015 VWO	22	30	2	-	-	-	54
2015 HAVO	27	23	2	-	-	-	52
Toplam	200	271	11	8	3	-	493

Sınav sorularına ilişkin genel tabloya bakıldığında on sınavda en çok soru bulunan basamağın anlama basamağı olduğu görülmektedir. Anlama basamağında toplam 271 soru sorulmuştur. 200 soru ile anlama basamağını takip eden diğer basamak ise hatırlama basamağıdır. Uygulama basamağına ait sorular ise toplam 11 tanedir. Üst düzey davranışların ölçüldüğü çözümlenme basamağında 8, değerlendirme basamağında ise 3 soru sorulmuştur. Yaratma basamağına dair beş yılda yapılan sınavlarda hiç soruya rastlanmamıştır.

## BÖLÜM V

### SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

#### 5.1 SONUÇ

Bu çalışma, yurt dışında yaşayan iki dilli öğrencilere yönelik uygulanan merkezi sınavların Hollanda örneği kapsamında değerlendirilmesi amacıyla yapılmıştır. Hollanda'da uygulanan merkezi Türkçe sınavının metinleri okunabilirlik açısından incelemiş soruları ise Yenilenmiş Bloom Taksonomisi'nin bilişsel süreç boyutu basamaklarına göre sınıflandırılmıştır. Yapılan değerlendirmelerin ardından ulaşılan sonuçlar şu şekildedir:

2011-2015 yılları arasında Hollanda'da uygulanan merkezi Türkçe sınavının metinlerinin ortalama okunabilirlik düzeyine bakıldığında sınavlardan beş tanesinin orta güçlük, beş tanesinin ise zor düzeyde olduğu görülmektedir. Sınavlarda çok kolay, kolay ya da çok zor düzeyde ortalamaya rastlanmamıştır.

Sınavlar yıl bazında incelendiğinde, 2011 yılında uygulanan VWO sınavının ortalama kelime uzunluğu 2,76, ortalama cümle uzunluğu 14,98 olarak belirlenmiştir. Ortalama okunabilirlik düzeyi ise 48,62 olarak belirlenmiştir. Bu sonuçlar doğrultusunda 2011 yılında uygulanan VWO sınavının zor olduğu sonucuna ulaşılmaktadır. Ortaöğretime geçiş için uygulanan sınavlarda kullanılan metinlerin okunabilirliğinin zor olması sınava giren adayların, kısıtlı bir sürede metni anlayıp bu metne ilişkin soruların çözümünde kaygı yaşama ihtimalini yükseltmektedir.

2011 yılında uygulanan bir diğer sınav olan HAVO sınavına baktığımızda ortalama kelime uzunluğu 2,75, ortalama cümle uzunluğu 13,89 olarak belirlenmiştir. Bu sonuçlar doğrultusunda 2011 yılında uygulanan HAVO sınavının orta güçlükte olduğu sonucuna ulaşılmaktadır. 2011 yılında uygulanan VWO sınavı ile karşılaştırıldığında sınavın daha kolay metinlerden oluştuğunu söylemek

mümkündür. WVO'ya alınacak öğrencilerin daha başarılı olması gerekliliği göz önüne alındığında, sınavlarda seçilen metinlerin sınavların amaçlarına uygun olduğunu söylemek yanlış olmaz.

2012 yılında uygulanan VWO sınavında ortaya çıkan sonuçlara göz attığımızda metinlerin ortalama kelime uzunluğu 2,73, ortalama cümle uzunluğu ise 12,91 olarak karşımıza çıkmaktadır. Ortalama okunabilirlik düzeyi ise 55,43 olarak belirlenmiştir. Yine aynı yıl uygulanan HAVO sınavında ise ortalama kelime uzunluğu 2,81, ortalama cümle uzunluğu 12,01 olarak belirlenmiştir. Ortalama okunabilirlik düzeyi ise 54,21 olarak belirlenmiştir. Her iki sınavın da ortalama okunabilirlik düzeyi orta güçlüktedir.

2013 yılında uygulanan VWO sınavında ortalama kelime uzunluğu 2,74, ortalama cümle uzunluğu 11,66 olarak belirlenmiştir. Aynı yıl uygulanan HAVO sınavında ise Ortalama kelime uzunluğu 2,90, ortalama cümle uzunluğu 11,7 olarak belirlenmiştir. Her iki sınavın da okunabilirlik düzeyi orta güçlüktedir.

2014 yılında uygulanan VWO ve HAVO sınavları incelendiğinde ise metinlerin okunabilirlik düzeylerinin geçmiş iki yıla nazaran değiştiği ve ortalama okunabilirlik düzeyinin zor seviyesinde olduğunu söylemek mümkündür. Bu sınavların sayısal değerleri ise VWO için ortalama kelime uzunluğu 2,84, ortalama cümle uzunluğu 15,15 iken HAVO için ortalama kelime uzunluğu 2,82, ortalama cümle uzunluğu 14,23'tür.

2015 yılında uygulanan sınavlar bir önceki yılda olduğu gibi ortalama okunabilirlik düzeyi zor seviyede olan sınavlar olmuştur. VWO için ortalama kelime uzunluğu 2,82, ortalama cümle uzunluğu 16,72 olarak belirlenmiştir. Aynı yıl yapılan HAVO sınavı için ortalama kelime uzunluğu 2,77, ortalama cümle uzunluğu ise 15,46 olarak belirlenmiştir.

Genel olarak sonuçlara baktığımızda şu çıkarımları yapmak mümkündür:

Ateşman (1997)'a göre Türkçe metinlerde ortalama kelime uzunluğu 2,6; ortalama cümle uzunluğu ise 9-10'dur. Bu ortalamalara bakılacak olunursa CITO tarafından 2011-2015 yılları arasında uygulanan Türkçe sınavlarında yer alan metinler hem kelime uzunluğu hem de cümle uzunluğu bakımından ortalamanın üzerindedir. Bu durum ise okunabilirliği güçleştirmekte özellikle seçme amacıyla yapılan ve kısıtlı bir süre bulunan sınavlarda bu denli uzun kelime ve cümle ortalamalarına sahip

metinlerin yer alması öğrencilerin kaygı düzeyini arttıracak, anlamalarını zorlaştıracaktır.

Okunabilirlik düzeylerinin tüm sınavlarda toplamlara bakıldığında eşit olmadığı gözle çarpılmaktadır. Sınavlarda orta güçlükte ve zor metinlerde yığılma vardır. Her seviyede eşit sayıda metin olması yahut en azından birbirine yakın sayılarda metin seçilmesi sınavın geçerliliği açısından daha uygun olacaktır.

Çalışmayla ilgili bir diğer sonuç ise sınavlarda yer alan metinlerin hepsinin bilgilendirici metin türünde olmasıdır. Sınavın geneline bakıldığında öyküleyici metin türünün içerisinde sayılabilecek metinlere rastlanmamaktadır. Bu durum da sınavdaki metinlerin, Talim Terbiye Kurulu tarafından hazırlanan Yurt Dışındaki Türk Çocukları İçin Türkçe ve Türk Kültürü Dersi Öğretim Programı (2009) içerisinde yer alan metinlerin özelliklerinden “*Metinler, öğrencilerin dil zevkini ve bilincini geliştirecek, hayal dünyalarını zenginleştirecek nitelikte olmalıdır.*” maddesini karşılamamaktadır.

Metinlerin büyük kısmının internet ortamından sağlanması, bu metinlerin güvenilir kaynaklardan alınma ihtimalini düşürmektedir. Ayrıca internet ortamından temin edilen metinlerin yazım yanlışlarını buldurmaya daha müsait olması ve anlatım bozuklukları, yanlış kelime kullanımı, öğrencilerin yaş seviyesine uygun olmayan ve bilme ihtimallerinin düşük olduğu kelimelerin metinlerde yer alması gibi sıkıntıları da beraberinde getirmektedir. Bu durum ise zaten tam anlamıyla kendi dilini öğrenmekte zorluk yaşayan iki dilli bireylerin dili daha da yanlış öğrenmesine yol açacaktır. Bunun yanı sıra edebi eserlere de çok fazla yer verilmemesi, öğrencilerin edebi metinlerle karşılaşmasını engellemekte ve edebi bilincin yerleşmesinde olumsuz etkisi olmaktadır.

2011-2015 yılları arasında VWO ve HAVO Türkçe sınavlarında yer alan sorulara bakıldığında soruların hem Türkçe hem de Felemenkçe olarak hazırlandığı görülmektedir.

Tüm yıllarda yapılmış olan sınavlara bakıldığında, toplam 493 sorunun 271’i anlama basamağında yer almaktadır. 200 soru ile anlama basamağını takip eden diğer basamak ise hatırlama basamağıdır. Uygulama basamağına ait sorular ise toplam 11’dir. Üst düzey davranışların ölçüldüğü çözümlenme basamağında 8, değerlendirme

basamağında ise 3 soru sorulmuştur. 2011-2015 yılları arasında yapılan sınavlarda yaratma basamağından hiçbir soruya rastlanmamıştır.

Yenilenmiş Bloom Taksonomisi'nin bilişsel süreç boyutu basamaklarına göre sınıflandırılmasında en göze çarpan sonuç soruların anlama ve hatırlama düzeyinde yoğunlaşmasıdır. Alt düzey davranışların ölçüldüğü basamaklar olan hatırlama ve anlama basamaklarıyla, öğrencilerin her davranışını ölçmek mümkün olmamaktadır. Özellikle çözümlenme ve değerlendirme basamaklarında çok az soruya rastlanması ayrıca yaratma basamağında hiç soru bulunmaması da sınavın eksik yönlerindedir.

CITO'nun uyguladığı Türkçe sınavlarında 136 açık uçlu, 251 çoktan seçmeli, 19 doğru-yanlış sorusu, 7 eşleştirme, 76 boşluk doldurma, 5 kısa cevaplı soru bulunmaktadır. Her ne kadar sorular çoktan seçmeli ve açık uçlu soru tiplerinde yoğunlaşsa da farklı türlerden soruların yer alması ölçme ve değerlendirme işleminin daha sağlıklı olmasını sağlamaktadır.

Sınavlara hem metinler hem de sorular çerçevesinde bakıldığında, sınavlarda metinlerin yanı sıra dilin etkin kullanılabilmesi için açık uçlu soruların da yer alması hem okuma hem de yazma becerilerinin ölçülmesinde fayda sağlamaktadır. Ayrıca Türkçe soruların yanında Felemenkçe soruların da yer alması her iki dilde de anladığını ifade etme konusunda yardımcı olmaktadır.

## 5.2 TARTIŞMA

Araştırmanın, okunabilirlik açısından incelenmesi neticesinde ortaya çıkan sonuçlara göre beş yıllık süreçte uygulanan sınavlardaki metinlerin ortalama okunabilirlik düzeylerinin orta güçlükte ve zor olduğu ortaya çıkmıştır. Çeçen ve Aydemir (2011)'in yaptığı çalışmada okul öncesi eğitiminde kullanılan 50 adet çocuk hikâyesi incelenmiş ve hikâyelerin çok kolay, kolay ve orta güçlükte oldukları ortaya çıkmıştır. Bu göre, yapılan araştırmadan çıkan sonuçlar ile okul öncesi seviyesinde kullanılan hikâye kitaplarının okunabilirliği araştırmasından çıkan sonuçlar örtüşmemektedir.

Okur ve Arı (2013) tarafından ilköğretim 6.,7. ve 8. sınıf ders kitaplarındaki metinlerin okunabilirliği üzerine yapılan çalışmada Ateşman Formülü'ne göre

incelenen bölümle kıyaslama yapmak mümkündür. Buna göre 6., 7. ve 8. sınıf ders kitabı metinlerinde en çok birikme orta güçlük düzeyinde olmuştur. Bu çalışmada ise orta güçlük ve zor düzeyinde birikmeyi görmek mümkündür. İki çalışma kısmen birbiriyle örtüşmektedir.

Baş ve İnan Yıldız (2015)'ın yaptıkları çalışmada öyküleyici metinlerin ortalama kelime uzunluğu 2,29 ile 2,78 arasında, bilgilendirici metinlerin ortalama kelime uzunluğu 2,44 ile 3,13 arasında çıkmıştır. Bu çalışmadan çıkan sonuçlara göre ise ortalama kelime uzunlukları 2,73 ile 2,90 arasındadır. Ateşman (1997)'a göre ortalama kelime uzunluğu 2,6'dır. Bu görüş dikkate alındığında iki çalışma için de bilgilendirici metinlerin kelime uzunluklarının ortalamanın üstünde olması durumu benzer bir ilişki göstermektedir.

Araştırmanın Yenilenmiş Bloom Taksonomisi'ne göre soruların sınıflandırıldığı bölüme baktığımızda soruların, bilişsel süreç boyutunun hatırlama ve anlama boyutlarında yoğunlaştığı görülmektedir. Çalışma bu yönüyle Gökler (2012)'in yaptığı çalışmayla benzerlik göstermektedir. Her iki çalışmada da sorular alt düzey davranışların ölçülmesine yöneliktir ve üst düzey davranışları ölçmede yetersiz kalmıştır.

İnci (2014) tarafından yapılan çalışmada da üst düzey davranışların ölçülmesinde örnekleme oluşturan sorular yetersiz kalmıştır.

Savaş (2014)'ın “Ortaokul Türkçe Ders Kitaplarındaki Dinleme Etkinliklerinin Güncelleştirilmiş Bloom Sınıflaması'na Göre Üst Düzey Bilişsel Beceriler Açısından Değerlendirilmesi” isimli çalışmasında dinleme etkinliklerinin taksonomi basamaklarında dengeli dağılım göstermediği sonucuna ulaşılmıştır. Benzer şekilde bu araştırma sonucunda da merkezi Türkçe sınavı sorularının bilişsel süreç boyutunun basamaklarında dengeli bir dağılım göstermediği özellikle hatırlama ve anlama basamaklarında yoğunlaştığı sonucu ortaya çıkmıştır.

### 5.3 ÖNERİLER

1. 2011-2015 yılları arasında Hollanda'da uygulanan merkezi Türkçe sınavının metinlerinin tamamının bilgilendirici metin olması diğer metin türlerinin öğrenilememesi açısından eksiklik olarak nitelendirilebilir. Bu yüzden bilgilendirici metinlerin yanı sıra öyküleyici metinlere de yer verilmesi, öğrencilerin farklı türde metinlerle karşılaşması yararlarına olacaktır.
2. Sınavlarda yer alan metinlerin genelinin internet kaynaklı olması ve genellikle gazete yazısı köşe yazısı gibi tek tip metinlerin yer alması sınavların dikkat çekici noktalarındandır. Bu aşamada da Türk edebiyatı ya da Dünya edebiyatı içinde önemli yer tutan edebi eserlere de yer verilmesi öğrencilerin edebi zevk kazanmalarına katkı sağlayacak aynı zamanda da sınavların tek tip metinlerden oluşmasının da önüne geçecektir. Yalnızca düz yazı değil şiir gibi edebi türlerin de sınavlarda yer alması şiir zevki kazanmalarına yardımcı olacaktır.
3. Araştırmanın okunabilirlik ile ilgili sonuçları arasında sınavların kelime ve cümle uzunluklarının ortalamanın üzerinde olduğu belirlenmiştir. Bundan sonraki sınavlarda okunabilirlik tek başına kriter olmasa bile daha kısa cümlelerden oluşan daha anlaşılabilir ve kolay metinler seçilmesi ve metinlerin tek bir düzeyde yığılmasının yerine farklı düzeylerde metinlere de yer verilmesi sınavdaki dağılımı dengeleyecektir.
4. Yenilenmiş Bloom Taksonomisi'nin bilişsel süreç boyutu basamaklarına göre sınıflandırılması sonucu soruların hatırlama ve anlama basamaklarında yoğunlaştığı ortaya çıkmıştır. Bu durum öğrencilerin üst düzey davranışlarının ölçülmesi noktasında eksik kalmaktadır. Önümüzdeki yıllarda yapılacak olan sınavlarda dağılımın daha eşit yapılması, alt düzey davranışların ölçülmesinin yanı sıra üst düzey davranışları da ölçecek sorulara yer verilmesi sınavın kapsamı açısından faydalı olacaktır.
5. Bu çalışmada sorular Yenilenmiş Bloom Taksonomisi'nin bilişsel süreç boyutuna göre sınıflandırılmıştır. İleride yapılacak bir çalışmada bilgi birikimi boyutuna göre bir sınıflama düşünülebilir. Ayrıca bundan sonraki yıllarda yapılacak olan sınavlar da değerlendirilebilir.



## KAYNAKÇA

- Abass, S. K. (2012). *Okul Modeli Olarak 'De Brede School': Hollanda Örneği*. Yayınlanmamış Yüksek lisans tezi. Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Achmet, İ. K. (2005). *Yunanistan'da (Batı Trakya'da) İki Dilli Eğitim Veren Azınlık Okullarında Türkçe ve Yunanca Öğretim Gören Öğrencilerin Okuduğunu Anlama ve Yazılı Anlatım Becerilerinin Değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Anderson, L. W., Krathwohl, D. R., Airaisan, P. W., Cruikshank, K. A., Mayer, R. E., Pintrich, P. R., Raths, J., ve Wittrock, M. C. (2014). *Öğrenme Öğretim Ve Değerlendirme İle İlgili Bir Sınıflama-Bloom'un Eğitimin Hedefleri İle İlgili Sınıflamasının Güncelleştirilmiş Biçimi (D. A. Özçelik, Çev.)*. Ankara: Pegem Akademi.
- Arı, A. (2011). Bloom'un Gözden Geçirilmiş Bilişsel Alan Taksonomisinin Türkiye'de ve Uluslararası Alanda Kabul Görme Durumu. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 11(2),749-772.
- Artigal, J. M. (1993). Catalan and Basque Immersion Programmes. *Europeans Models of Bilingual Education*. H. B. Beardsmore (Ed.). p. 30-53. Clevedon, England: Multilingual Matters Ltd.
- Ateşman, E. (1997). Türkçede Okunabilirliğin Ölçülmesi. *AÜ TÖMER Dil Dergisi*, 58, 71-74.
- Atılgan, H. (2013). Doğru- Yanlış Testleri. *Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme* (6. Baskı). H. Atılgan (Ed.). s. 1-22. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Baker, C. (2001). *Foundations of Bilingual Education and Bilingualism*. (3rd Edition). Clevedon, England: Multilingual Matters Ltd.
- Baker, C. (2011), *İkidilli Eğitim: Anne-Babalar ve Öğretmenler için Rehber*, (çev. Sezi Güvener), İstanbul: Heyamola Yayınları.

- Baş B. ve İnan F. Y. (2015). 2. Sınıf Türkçe Ders Kitabındaki Metinlerin Okunabilirlik Açısından İncelenmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(1), 52-61.
- Başbay, M. (2008). Yenilenmiş Taksonomiye Göre Düzenlenmiş Öğretim Tasarımı Dersinde Projeye Dayalı Öğretimin Öğrenme Ürünlerine Etkisi. Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Başkurt, İ. (2009). Almanya'da Yaşayan Türk Göçmenlerin Kimlik Problemi. *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(2), 81-94.
- Bekdemir, M. ve Selim, Y. (2008). Revize Edilmiş Bloom Taksonomisi ve Cebir Öğrenme Alanı Örneğinde Uygulanması. *Erzincan Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10 (2), 185-196.
- Butler, Y. G. (2013). Bilingualism/ Multilingualism and Second-Language Acquisition. *The Handbook of Bilingualism and Multilingualism*. T. K. Bhatia T. K. and William C. Ritchie (ed.). (Second Edition). p. 109-136. UK: Blackwell Publishing, Ltd.
- Bümen, N. (2006). Program Geliştirmede Bir Dönüm Noktası: Yenilenmiş Bloom Taksonomisi. *Eğitim ve Bilim*, 142, 3-14.
- Cengiz, A. K. (2006), *Dil Kültür İlişkisi Açısından Hatay'da İki Dillilik*. Yüksek Lisans Tezi. Mustafa Kemal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Ceyhan-Ayan M. ve Koçbaş D. (2009). *Çiftdillilik ve Eğitim*. İstanbul: Sabancı Üniversitesi  
Yayınları.<https://erg.sabanciuniv.edu/sites/erg.sabanciuniv.edu/files/ciftdillilik.22.12.10.pdf> adresinden 10.03.2016 tarihinde erişilmiştir.
- CİTO. (2013). CİTO Türkiye Tanıtım Kitapçığı, [http://www.cito.com.tr/cito\\_turkiye/hakkimizda/ct\\_tanitim\\_kitap.aspx](http://www.cito.com.tr/cito_turkiye/hakkimizda/ct_tanitim_kitap.aspx) adresinden 22.06.2015 tarihinde erişilmiştir.
- Çeçen, M. A. ve Aydemir, F. (2011). Okul Öncesi Hikâye Kitaplarının Okunabilirlik Açısından İncelenmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 16, 185-194.

Çetinkaya, G. (2010). Türkçe Metinlerin Okunabilirlik Düzeylerinin Tanımlanması ve Sınıflandırılması. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Demirel, Ö. (2015). *Eğitimde Program Geliştirme Kuramdan Uygulamaya*, 22.Baskı. Ankara: Pegem Akademi.

Doğan, N. (2013). Sözlü Sınavlar. *Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme* (6. Baskı). H. Atılğan (Ed.). s. 169-188. Ankara: Anı Yayıncılık.

DuBay, W. H. (2004). The Principles of Readability. 17.07.2016 tarihinde <http://www.impact-information.com> adresinden erişilmiştir.

Durukan, E. (2014). Metinlerin Okunabilirlik Düzeyleri ile Öğrencilerin Okuma Becerileri Arasındaki İlişki. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 2(3), 68-76.

Ekiz, D. (2003). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Anı Yayıncılık.

Ergun, M. ve Ersoy Ö. (2014). Hollanda, Romanya ve Türkiye'deki Sınıf Öğretmeni Yetiştirme Sistemlerinin Karşılaştırılması, *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 22(2), 673-700.

Göçer, A. (2014). *Süreç (Performans) ve Sonuç (Ürün) Değerlendirme Yöntem ve Araçlarıyla Türkçe Eğitiminde Ölçme ve Değerlendirme*. Ankara: Pegem Akademi.

Gökler, Z. S. (2012). *İlköğretim İngilizce Ders Hedefleri Kazanımları SBS Soruları ve Yazılı Sınav Sorularının Yeni Bloom Taksonomisine Göre Değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Güler, N. (2014). *Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme* (7. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.

Güzel, A. (2014). *İki Dilli Türk Çocuklarına Türkçe Öğretimi (Almanya Örneği)*. Ankara: Akçağ Yayınları.

İnce, B. (2011). *Yurt Dışındaki Türk Çocuklarının Ana Dilleri Türkçede Yaşadıkları Anlatım Sorunları: Fransa Örneği*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

- İnci T. (2014). *Sekizinci Sınıf Fen ve Teknoloji Dersine İlişkin Ortak Sınav Sorularının Değerlendirilmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Kan, A. (2013). Ölçmenin Temel Kavramları. *Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme* (6. Baskı). H. Atılgan (Ed.). s. 1-22. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Karaağaç, G. (2011). Bireysel İki Dillilik ve Toplumsal İki Dillilik, *Türk Dili, Dil ve Edebiyat Dergisi, Eylül, C1*, sayı 717, sayfa 222-228.
- Karahan, F. (2005). Bilingualism in Turkey. James Cohen, Kara T. Mc Alister, Kellie Rolstad and Jeff Mac Swan (Ed.) *Proceedings of the 4th International Symposium on Bilingualism* (1152-1166). Somerville, MA: Cascadilla Press.
- Karahan, F. (2014). Çok Dilli ve Çok Kültürlülükte Dil Öğretimi, *Yurtdışında Türkçe Öğretmeni Yetiştirme- Geliştirme Programı (Ders Notları)*. İ. Güleç, A. Okur (Ed.). s. 11-24. Sakarya: Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yayınları.
- Karasar, N. (2007). *Bilimsel Araştırma Yöntemi* (17. Baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Kasapçopur, A. (2007). *Avrupa Birliği Ülkelerinde Eğitim Denetimi*, Milli Eğitim Bakanlığı, 12.5.2016 tarihinde <http://rdb.meb.gov.tr/yayinlar/AB%20egitim.pdf> adresinden erişilmiştir.
- Kaya, İ. (2007). Avrupalı Türkler: Misafir İşçilikten Avrupa Vatandaşlığına. *Doğu Coğrafya Dergisi*, 13(9), 149-166.
- Lindholm-Learly, K. J. (2001). *Dual Language Education*. Clevedon, England: Multilingual Matters Ltd.
- Lyster, R. (1998). Immersion Pedagogy And Implications For Language Teaching. *Beyond Bilingualism Multilingualism And Multilingual Education* edited. J. Cenoz ve F. Genesee (Ed.). p. 64-95. Clevedon England : Multilingual Matters Ltd.
- Mayer, R. E. (2002). Rote Versus Meaningful Learning, *Theory into Practice*, 41 (4), 226-232.

- Miles, M. B. ve Huberman, A. M. (2015). *Genişletilmiş Bir Kaynak Kitap Nitel Veri Analizi (Qualitative Data Analysis : An Expanded Sourcebook)*. ev. Edt. (S. Akbaba Altun ve A. Ersoy). Ankara: Pegem Akademi.
- Montrul, S. (2013). Bilingualism and the Heritage Language Speaker. *The Handbook of Bilingualism and Multilingualism*. T. K. Bhatia T. K. and William C. Ritchie (ed.). (Second Edition). p. 168-189. UK: Blackwell Publishing, Ltd.
- Okur, A. ve Arı, G. (2013). 6, 7, 8. Sınıf Türkçe Ders Kitaplarındaki Metinlerin Okunabilirliği. *İlköğretim Online*, 12 (1), 202-226.
- zelik, D. A. (2011). *lme ve Değerlendirme* (4. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- zyurt, S. (2000). Hollanda Türkleri ve Hollanda Türk Akademisyenler Birliği Vakfı, *İstanbul Üniversitesi Sosyoloji Konferansları Dergisi*, (26), 259-279.
- Romaine, S. (1989). *Bilingualism (Language in Society)*. Oxford, UK: Basil Blackwell Ltd.
- Savaş . (2014). *Ortaokul Türkçe Ders Kitaplarındaki Dinleme Etkinliklerinin Güncelleştirilmiş Bloom Sınıflaması'na Göre st Düzey Bilişsel Beceriler Açısından Değerlendirilmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Senemoğlu, N. (2015). *Gelişim, ğrenme ve ğretim Kuramdan Uygulamaya 24. Baskı*. Ankara: Yargı Yayınevi.
- Siege, J. (2011). Social Context. *The Handbook of Second Language Acquisition*. C.H. Doughty and M. H. Long (Ed.). p. 178-223. UK: Blackwell Publishing, Ltd.
- Skutnabb-Kangas, T. (1981), *Bilingualism or Not: The Education of Minorities*. Clevedon, UK: Multilingual Matters.
- Solmaz, E. (2009). *İlköğretim 4. ve 5. Sınıf Düzeylerindeki Türkçe Metinlerde Cümle Uzunluğu, Kelime Uzunluğu ve Kelime Hazinesinin Okunabilirlik zerine Etkisi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

- Swain M. and Johnson R. K. (1997). Immersion Education. *Immersion Education: International Perspectives*. R.K. Johnson ve Swain M. (Ed.). p. 1-16. UK: Cambridge University Press.
- Tan, Ş. (2008). *Öğretimde Ölçme ve Değerlendirme KPSS El Kitabı* (2. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Temur, T. (2002). *İlköğretim 5. Sınıf Türkçe Ders Kitaplarında Bulunan Metinler ile Öğrenci Kompozisyonlarının Okunabilirlik Düzeyleri Açısından Karşılaştırılması*. Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Temur, T. (2003). Okunabilirlik (Readability) Kavramı. *Türklük Bilimi Araştırmaları Türkçenin Öğretimi Özel Sayısı*, 13, 169-180.
- Turgut M. F. ve Baykul Y. (2014). *Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme*, (6. Baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Türk Dil Kurumu (2005). Güncel Türkçe Sözlük.
- Tüzel S., Yılmaz E. ve Bal M. (2013). Türkçe Öğretmen Adaylarının Metin İşleme Sürecine Yönelik Hazırladıkları Soruların Revize Edilmiş Bloom Taksonomisi Doğrultusunda İncelenmesi. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 6 ( 8), 1085-1100.
- Vardar, B. (2002). *Açıklamalı Dilbilim Terimleri Sözlüğü*. İstanbul: Multilingual Yabancı Dil Yayınları.
- WEB1, <http://euroguidance.iskur.gov.tr/Portals/1/Kaynaklar/ulkeornekleri/hollanda.pdf> adresinden 11.05.2016 tarihinde erişilmiştir.
- WEB2, [http://maol.meb.gov.tr/html\\_files/ulkeler/hollanda.html](http://maol.meb.gov.tr/html_files/ulkeler/hollanda.html) adresinden 11.05.2016 tarihinde erişilmiştir.
- Wei, L. (2013). Conceptual and Methodological Issues in Bilingualism and Multilingualism Research. *The Handbook of Bilingualism and Multilingualism*. T. K. Bhatia T. K. and William C. Ritchie (ed.). (Second Edition). p. 26-51. UK: Blackwell Publishing, Ltd.

- Wright, W. E. (2013). Bilingual Education. *The Handbook of Bilingualism and Multilingualism*. T. K. Bhatia T. K. and William C. Ritchie (ed.). (Second Edition). p. 598-623. UK: Blackwell Publishing, Ltd.
- Yağmur, K. (2007). İkidilli Çocukların Dil Becerilerinin Ölçümü ve Eşik Kuramı, Ankara Üniversitesi TÖMER Dil Dergisi, 135. DOI: 10.1501/Dilder\_0000000067.
- Yağmur, K. (2010). Batı Avrupa’da Uygulanan Dil Politikaları Kapsamında Türkçe Öğretiminin Değerlendirilmesi, *Bilig Türk Dünyası Sosyal Bilimler Dergisi*, Sayı 55, 221- 242.
- Yaman H. ve Dağtaş A. (2015). İngiltere’deki İki Dilli Türk Çocuklarına Türkçe Öğreten Öğretmenlerin İhtiyaç Analizi: Swot Analizi Örneği. *Uluslararası Sosyal ve Eğitim Bilimleri Dergisi*, Cilt 2, Sayı 4, 47-82.
- Yazıcı, Z. ve İlter, B. (2008). Okul Öncesi Dönemdeki İki Dilli/Çok Dilli Çocukların Dil Kazanım Süreci. *Dil Araştırmaları Dergisi*, 3, 47-61.
- Yıldırım A. ve Şimşek H. (2011). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri* (8. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yıldırım, Ç. (30-31 Mayıs 2009). Hollanda’da Anadil Eğitiminin Dünü ve Bugünü, *Uluslararası Katılımlı Anadili Sempozyumu*, Ankara.
- Yıldız, C. (2008). *Almanya’da Ana Dili Olarak Türkçe Öğretimi ve Alman Okullarındaki Türk Çocuklarına Yönelik Eğitim Uygulamaları*, <http://www.dobam.eu/downloads/cytuerkcev2.pdf> adresinden 09.03.2016 tarihinde erişilmiştir.
- Yılmaz, M.Y. (2014). İki Dillilik Olgusu ve Almanya’daki Türklerin İki Dilli Eğitim Sorunu. *Turkish Studies - International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 9, 3, 1641-1651.
- Yüksel, S. (2007). Bilişsel Alanın Sınıflandırmasında (Taksonomi) Yeni Gelişmeler ve Sınıflamalar, *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 5(3), 479-509.

## SINAV METİNLERİ VE SORULARI

CITO. (2015). HAVO 2015 Bijlage. <http://www2.cito.nl/vo/ex2015/HA-1008-a-15-1-b.pdf> adresinden 22.02.2016 tarihinde erişilmiştir.

CITO. (2015). HAVO 2015 Examen. <http://www2.cito.nl/vo/ex2015/HA-1008-a-15-1-o.pdf> adresinden 22.02.2016 tarihinde erişilmiştir.

CITO. (2015). VWO 2015 Bijlage. <http://www2.cito.nl/vo/ex2015/VW-1008-a-15-1-b.pdf> adresinden 22.02.2016 tarihinde erişilmiştir.

CITO. (2015). VWO 2015 Examen. <http://www2.cito.nl/vo/ex2015/VW-1008-a-15-1-o.pdf> adresinden 22.02.2016 tarihinde erişilmiştir.

CITO. (2014). HAVO 2014 Bijlage. <http://www2.cito.nl/vo/ex2014/HA-1008-a-14-1-b.pdf> adresinden 22.02.2016 tarihinde erişilmiştir.

CITO. (2014). HAVO 2014 Examen. <http://www2.cito.nl/vo/ex2014/HA-1008-a-14-1-o.pdf> adresinden 22.02.2016 tarihinde erişilmiştir.

CITO. (2014). VWO 2014 Bijlage. <http://www2.cito.nl/vo/ex2014/VW-1008-a-14-1-b.pdf> adresinden 22.02.2016 tarihinde erişilmiştir.

CITO. (2014). VWO2014 Examen. <http://www2.cito.nl/vo/ex2014/VW-1008-a-14-1-o.pdf> adresinden 22.02.2016 tarihinde erişilmiştir.

CITO. (2013). HAVO 2013 Bijlage. <http://www2.cito.nl/vo/ex2013/HA-1008-a-13-1-b.pdf> adresinden 22.02.2016 tarihinde erişilmiştir.

CITO. (2013). HAVO 2013 Examen. <http://www2.cito.nl/vo/ex2013/HA-1008-a-13-1-o.pdf> adresinden 22.02.2016 tarihinde erişilmiştir.

CITO. (2013). VWO 2013 Bijlage. <http://www2.cito.nl/vo/ex2013/VW-1008-a-13-1-b.pdf> adresinden 22.02.2016 tarihinde erişilmiştir.

CITO. (2013). VWO 2013 Examen. <http://www2.cito.nl/vo/ex2013/VW-1008-a-13-1-o.pdf> adresinden 22.02.2016 tarihinde erişilmiştir.





**EKLER**

## Tekst 2

### Çorba

#### Su ile aromanın mucizesi

VEDAT BAŞARAN/ÖNDER DURMAZ

Mönülerin baş köşesine yerleşen çorba, dünyanın dört bir yanında binlerce çeşidiyle içleri ısıtıyor. Bu nedenle ki, her damak tadına hitap eden evrensel bir lezzet olarak her ülkenin mutfağında ayrı ve öze l bir yere sahip çorba ...



Çorba, ortaya çıktığı tarihten günümüze kadar, her dönemde sofraların aranılan lezzeti olmuştur. İlk ne zaman ortaya çıktığı kesin olarak bilinmemesine karşın gerek pişirme tekniklerinin gelişmesi, gerek doğadaki beslenme kaynaklarının genişletilmesi açısından insanlığın kaderinin en önemli dönüm noktasıdır. İnsanlığın avlayıcı ve toplayıcı kültüründen tarım kültürüne geçişinin önemli bir sembolü olarak da tanımlanabilir.

İnsanoğlu, ateşe dayanıklı pişirme kaplarını icat edinceye kadar, suyu ısıtıp kaynatmak için birçok girişimde bulundu. Araştırmacılar, bu girişimlerin en ilginç olanını şöyle açıklıyorlar: Taş ve tuğlalarla döşenmiş bir çukurun içine doldurulan suya, sürekli olarak ateşte kızdırılmış taşlar atılarak suyun kaynaması sağlanmış; sebzeler, et ve bakliyatlar bu yöntemle pişirilerek çorbanın çok uzak atası keşfedilmiştir. Özellikle bakliyatlar veya tahıl ürünleri gibi yıl boyunca saklanabilen gıdaların pişirilebilmesi mümkün olmuştur.

### ÇORBANIN KEŞFİ

Bu yöntemin kolay olmayacağı kesindir. İnsanoğlu, taşları oymuş ve zamanla toprak pişirme tekniğini bularak ateşe dayanıklı pişirme kaplarını icat etmiş ve mutfakta büyük bir devrim yaratmıştır. Çorba, insanlık tarihi kadar eski değildir, fakat insanlık tarihini 'çorbadan önce' ve 'çorbadan sonra' olarak iki bölümde incelemek çok ilginç olacaktır.

Aslında çorba, yukarıda ima edildiği üzere, insanların hayatta kalabilme çabalarından dolayı keşfedildi. Ancak bu zorunlu keşif, pişirdikleri yiyeceklerin dayanılmaz lezzetlerini tattırdı insana. Çünkü ilk kez yavaş ve uzun sürede pişen yiyeceklerin içinde bulunan mineraller, suda çözülen aromalar ve proteinler, daha önce insanların hiç şahit olmadıkları derecede iştah açan kokular saçtı ortaya. Geçmişte ana yemek olarak tüketilen çorba, mönülerin ilk yemekleri olarak sunuluyor artık. Amaç; iştahı açmak, sindirim sistemini uyararak daha sonra tüketilecek yemeklerin sindirimini kolaylaştırmak.

### HEM FAKİR HEM KRAL SOFRASINDA

Çorba, besin değeri yüksek, dolgun, hazmı kolay, lezzetli ve iştah açan bir yemektir. Toplumun tüm kesimlerine hitap eder. Dünyanın her bölgesinde kendisine özgü bir yapıyla ortaya çıkar. Hatta, restoran endüstrisinin kuruluşunun sebebi olmuştur.

Sözcük olarak çorbanın kökeni Farsça 'tuzlu haşlama' manâsını taşıyan 'shorba'dır. Orta Asya, Ortadoğu Avrupa (Transilvanya) ve Kuzey Afrika

bölgelerinde 'shor' tuzlu, 'ba' ise haşlama anlamına gelir. Avrupa kıtasında çorbanın karşılığı olan 'soup' kelimesi, German dilinde 'suppa'dan türemiştir. Hemen hemen tüm Avrupa ülkeleri çorbaya Latince 'suppare' kökünden gelen isimler vermiştir. Özellikle 18.y.y. Avrupası'nda akşamları hafif yemek olarak tüketilmiş çorba. Doğu toplumlarında ise çorba kelimesi 'shorbağ' kelimesinden türetilmiştir. Çorba zaman içinde farklı şekillerde hem fakir sofralarında kendine yer bulmuştur, hem de kral ve sultan sofralarında ...

### **BERRAKLAŞTIRILMIŞ ÇORBA**

20. yüzyılda, özellikle Batı'da; çorbanın içine krema, yaprak altın gibi sıradışı katkıları eklenerek yemek kültüründeki statüsünü yükseltme eğilimi doğmuştur. Osmanlı usulü şerbet yapım tekniğinden etkilenen Fransız aşçılar 'consomme' (berraklaştırılmış çorba) tekniğini geliştirerek yeni, fakat şık sofralara yakışır bir çorba türü ürettiler. Fransızların berrak çorbayı (consomme) geliştirmesi, Fransız mutfak tarihinin en önemli zaferlerinden biri olarak kabul edilir. Aslında, dünyanın her ülkesinde binlerce çeşit çorba üretildi. Bu durum, çorbanın tüm dünya damak tatlarına hitap ettiğini gösteriyor.

Sıcak çeşitlerden soğuk versiyonlara kadar; süt, yoğurt, meyve suyu, et, balık ve tavuk suyu ile yapılan birçok çorba hazırlama tekniği bulunur mutfağımızda. Her türlü sebzededen, çeşitli bakliyattan ve deniz mahsulünden çorba yapılır ülkenin dört bir yanında. Sadece çorbaların üzerine yakılan, adına kimi yörelerde 'çorba yüzlüğü' adı verilen çorba üstü sosları bile, çorba kültürünün Türkiye'de ne denli önemli olduğunu bir göstergesi.

### Tekst 3

#### Girit fâtihinin acı sonu

Ekrem Buğra Ekinci



**Sadrâzam Kemankeş Mustafa Paşa ve Şeyhülislâm Yahya Efendi'nin vefatıyla Sultan İbrahim'in çevresi entrikacılarla çevrildi.**

Sultan İbrahim, Osmanlı padişahlarının en talihsizlerindedir. Evet, ağabeyi Sultan IV. Murad kadar güçlü değildi, ama heybetli idi. Heybetinden huzuruna çıkan Rus elçisinin ödünün patladığını tarihler yazar. Zamanında Azak Kalesi Ruslardan geri alındı. Almanya içlerine akınlar yapıldı. Girit'in Venediklilerden fethine başlandı. Uzun ve zorlu bu kuşatmadan evvel padişah her gün tersânedeki hazırlıklara nezaret ederdi. Osmanlı hanedanı kendisinden devam ettiği için Sultan İbrahim "Elhamdülillah bir ocağın başı oldum"

derdi. Şiddetli migrene yakalanan, memleketin en buhranlı zamanlarında, felâketleri üst üste görüp, elinden bir şey gelmemesinin ızdırabıyla zaman zaman asabi buhranlar geçiren, üstelik hislerini saklamayı bilmeyen ve haksızlığa da tahammül edemeyen padişahın iyi niyeti istismara uğradı.

#### MAHPUS BİR PADİŞAH!

Girit fethi uzayıp, Venedik donanması Ege'de dolaşırken, şiddetli bir kış İstanbul'u kasıp kavuruyordu. Haliç ve Boğaz donduğu için şehre iâşe getiren gemiler yanaşamamış; pahalılık artmıştı. Memnuniyetsiz bir kitle, olup biteni padişahın uğursuzluğuna yükledi. Yeniçeri ağaları sadrâzamla takışıp, sonra da padişahı tahttan indirmeye karar verdiler. Fatih Câmii'nde toplanıp âdetleri üzere sadrâzama istediler. Sadrâzam kaçıp saklandıysa da âsiler kendisini bulup öldürdüler. Cesedini paramparça yapıp etlerini Sultanahmed Meydanı'ndaki bir ağaca astılar. Bu sebeple Ahmed Paşa, tarihe Hezarpare (binparça) diye geçti. Bu feci hâdiseye de Vak'a-yı Vakvakiye denir. Vakvak, Şark mitolojisinde meyvesinin insan olduğu bir ağaçtır.

Âsiler daha sonra saraya yürüyüp padişahı ayak divanına çağırdılar. Padişah kabul etmeyince, âsilerin yanındaki bazı ulemâ padişahın yanına çıkıp azledildiğini bildirdi. Heyetin başındaki Karaçelebizâde Abdülaziz padişaha ağza alınmayacak hakaretlerde bulundu. Padişah da kendisini hıyanet ve huruc alessultan (padişaha isyan) ile suçladı. Bu arada âsiler sarayı basıp padişahı iki câriyesiyle beraber bir odaya hapsedti. Tarihte emsiline rastlanmayacak biçimde penceresi örülüp, kilidine kurşun akıtılarak, tabak girecek bir delik bırakıldı. Böylece padişah diri diri mezara gömüldü.

Ertesi günü, isyana katılmayan sipahiler vaziyeti işitip padişahı tekrar tahta çıkarmak üzere harekete geçince, âsiler padişahın intikamından çekinerek dehşete kapıldı. Şeyhülislâm Abdürrahim Efendi'den düzmece bir fetvâ alındı. Sadrâzam, şeyhülislâm ve yeniçeri ağası padişahın hüccesine geldi. Tarihçi Nâimâ'nın tasvirine göre padişah bu esnada üzerinde gül kuruşu bir entâri olduğu halde Kur'an-ı Kerim okuyordu. Kararı işitince, "Beni bu fetvâdaki hangi hükme göre öldürüyorsunuz?" dedi. "Yüzünde neüzü billah nur kalmamış" Cellat Kara Ali bile vaziyete dayanamayıp kaçmaya çalıştı ise de yeniçeri ağası mâni oldu. 33 yaşındaki padişah, feryadlarına aldırılmaksızın gözü yaşlı

saraylıların önünde boğduruldu. Sene 1648 idi. Tahta yedi yaşındaki oğlu Şehzâde Mehmed çıkarıldı. Osmanlı hanedanının sonraki nesli hep Sultan İbrahim'in soyundandır. Padişahın kanını dava eden sipahiler kanlı biçimde sindirildi. Sultan IV. Mehmed, babasını öldüren 70 kişinin isimlerini bir deftere yazıp saklamış; zamanı gelince hepsinin icabına bakmıştır.

### **“Ben de padişahım!”**

Sultan İbrahim, cömert ve merhametli idi. Fakirlere çok ihsanları vardır. Hazine gelirlerinin muntazam toplanıp, yerli yerince sarfına, maaşların gecikmeden ödenmesine dikkat ederdi. Tebdil-i kıyafetle şehirde dolaşır, halkın ihtiyaçlarını yerinde gözlerdi. Sadrâzama verdiği şu fermanı meşhurdur: “Sen ki lalamsın; şehirde gezerken fırın önünde ekmek almak için bekleyenler gördüm. Teb'a-yı şâhânemden hiçbirinin ekmek almak için bir an beklemesine rızam yoktur. Bir hoşça mukayyed olasın. Ve illâ başın keserim!”

Bir defasında padişah Edirne'de iken halktan biri ileri çıkıp padişahı selâmladıktan sonra, “Padişahım! Benim şikâyetim vardır” deyince, Sultan; “Söyle de tedbir edelim. Haklıysan haksız cezalandırırım” dedi. O adam; “Padişahım! Kerim Ağa denen eşkıya bana zulmetti. Malımı, mülkümü alıp çoluk çocuğumla sokaklara attı. Memleketin varlıklı ailelerinden iken, bir lokmaya muhtaç oldum” dedi. Padişah şahitleri dinledikten sonra, Kerim Ağa'yı getirtti. “Ağa! Hakkında şikâyet var. Mazlumları soyar, mallarını alarak sokaklara atarmışsın. Doğru mudur?” diye sordu. Ağa özür dileyeceği yerde, ileri geri konuşmaya başladı. “Ben yeniçeriyim” diye diklendi. Bunun üzerine padişah hiddetle yerinden kalkıp adamın yakasından tutarak yere çarptı. “Bre densiz! Sen yeniçeri isen, ben de padişahım!” dedi. Ağa cezalandırılıp haklıya hakkı teslim edildi.

## EK 3. 2013 VWO-HAVO Örnek Sınav Metni (Kaynak: İnternet/Vikipedi)

### Tekst 11

#### Kayısı

Kayısı ağacı (*Prunus armeniaca*), 2-10 m yüksekliğinde, dikensi ve tüysüz bir ağaçtır. Yapraklar uzunca ve mızraksı, kenarları dişli, ucu sivri veya küttür. Çiçekler beyaz veya pembe renkli olup, yapraklardan daha önce meydana gelirler. Meyvelerin üzeri tüylü olup, sarımsı-turuncu renkte eriksidir.

Kayısı, coğrafik olarak dünyanın hemen hemen her yerine dağılmış olsa da daha çok Akdeniz'e yakın olan ülkelerde Avrupa, Orta Asya, Amerika ve Afrika kıtalarına yayılmış ve burada yetişme alanları bulmuştur. Dünya yaş kayısı üretiminde Türkiye birinci sıradadır. Türkiye'yi İspanya, İtalya, İngiltere, İran, Fransa, Yunanistan ve ABD izlemektedir. Bu birinci grup ülkelerin yaş kayısı üretimleri 100 bin tonun üzerindedir. Birinci grubu Fas, Pakistan, Suriye, Çin, Güney Afrika, Macaristan, Romanya ve Avustralya takip etmektedir.

Dünya yaş kayısı üretiminin yaklaşık % 10-15'inin yapıldığı Türkiye'de 8 kayısı bölgesi bulunmaktadır.

Bu bölgeler;

- Malatya,
- Baskil, Elazığ
- Erzincan
- Marmara Bölgesi
- Ege Bölgesi
- İç Anadolu Bölgesi
- Kars, Iğdır
- Akdeniz (Mersin, Mut, Antakya) bölgesi



Bu bölgeler içerisinde Malatya dışındaki bölgelerin üretimleri sofralık tüketime yöneliktir. Malatya kayısı, Türk ekonomisinin önemli ihracat kalemlerinden biridir. Malatya dışında Erzincan ve Elazığ'da da ihracata yönelik kayısı üretimi yapılmaktadır.

Kars, Iğdır, Mersin, Hatay gibi bölgelerde yetişen az miktarda kayısı ise, miktar yetersizliği ve kalite açısından ihraç edilme şansı taşımamaktadır.

Malatya bölgesindeki kayısıların çoğunluğu kurutulmakta ve bu bölge dünya kuru kayısı ihracatının yaklaşık % 85'ini karşılamaktadır.

Türkiye'de en erken hasat Mut'ta yapılır. İlk ürünler mayıs ayının ikinci ya da üçüncü haftalarında olgunlaşır. Haziran sonuna kadar devam eder.

## Tekst 12

### E-Konsolosluk Pasaportlar

#### Başvuru Şartları

##### Umuma Mahsus Pasaportlar

Hizmet Pasaportu, Hususi veya Diplomatik Pasaport başvurusu için 5682 sayılı Pasaport Kanunu'nda belirtilen şartları taşımayan kişiler Umuma Mahsus Pasaport başvurusunda bulunabilirler.



##### Hususi Pasaportlar

Hususi Pasaportlar; Türkiye Büyük Millet Meclisi eski üyeleri, eski Bakanlar ile birinci, ikinci ve üçüncü derece kadrolarda bulunan veya bu kadrolar karşılık gösterilmek veya T.C. Emekli Sandığı ile ilgilendirilip emekli kesenekleri bu derecelerden kesilmek suretiyle sözleşmeli olarak çalıştırılan Devlet memurları ve diğer kamu görevlilerine; Diplomatik Pasaport verilmesini gerektiren vazifelerden başka herhangi bir resmi vazife ile veya kendi istekleriyle yabancı ülkelere gittikleri zaman verilir. Bankacılık Düzenleme ve Denetleme Kurulu ve Tasarruf Mevduatı Sigorta Fonu Kurulu üyeleri için, T.C. Emekli Sandığı ile ilgilendirilme ve emekli keseneklerinin bu derecelerden kesilmesi şartı aranmaz. Bunlardan emeklilik veya çekilme sebepleri ile vazifelerinden ayrılmış olanlara da bu tür pasaport verilir. Büyükşehir il ve ilçe belediye başkanlarına, görevleri süresince Hususi Pasaport verilir. Hususi Pasaport alabilecek durumda bulunanların eşlerine de aynı tür pasaport verilir. Hususi Pasaport almaya hakkı bulunduğu sırada vefat edenlerin dul eşlerine başkası ile evlenmemiş ise aynı türden pasaport verilmesi mümkündür. Hususi damgalı pasaport alabilecek durumda bulunanların ergin olmayan veya ergin olsalar dahi yanlarında yaşayıp evli bulunmayan ve iş sahibi olmayan, öğrenimi devam eden çocuklarına 25 yaşının ikmaline kadar, yine ergin olsalar dahi yanlarında yaşayıp evli bulunmayan ve iş sahibi olmayan, aynı zamanda bedensel, zihinsel veya ruhsal özürlerinden en az biri nedeniyle sürekli bakıma muhtaç durumda olduğu resmi sağlık kurumlarının düzenlediği sağlık kurulu raporu ile belgelenen çocuklarına da hususi damgalı pasaport verilir.



##### Hizmet Pasaportları

Hizmet Pasaportları, Hükümetçe, Hususi İdarelerce veya Belediyelerce resmi vazifeye dış memleketlere gönderilenlere veya dış memleketlerde vazifeye alınanlara, Türkiye Cumhuriyeti'nin üyesi bulunduğu uluslararası kuruluşlarda memur statüsünde çalışanlara, Türk Hava Kurumu ve Türkiye Kızılay Cemiyeti'nce görevlendirilenlere verilir. Hizmet damgalı pasaport alabilecek durumda bulunanların eşlerine, ergin olmayan veya ergin olsalar dahi yanlarında yaşayıp evli bulunmayan ve iş sahibi olmayan, öğrenimi devam eden çocuklarına 25 yaşının ikmaline kadar, yine ergin olsalar dahi yanlarında yaşayıp evli bulunmayan ve iş sahibi olmayan, aynı zamanda bedensel, zihinsel veya ruhsal özürlerinden en az biri nedeniyle sürekli bakıma muhtaç durumda olduğu resmi sağlık kurumlarının düzenlediği sağlık kurulu raporu ile belgelenen çocuklarına da hak sahibi kişinin pasaportu ile aynı süre geçerli hizmet damgalı pasaport verilir.



Tekst 5

**Kayın Ağacı**

1. Bu çalışmanın konusunu; Türk Mitolojisi'nde en önemli 'köken mitolojileri arasında yer alan 'kayın ağacı'nın 'kutsallaşmasının maddi, kültürel muhtemel nedenlerinin tespit edilmesi oluşturmaktadır. Bilindiği gibi 'mitolojiler, özellikle de 'yaşayan mitoloji'ler, bir kültürün ve dolayısıyla bir dilin kendini idrakiyle başlayan süreçte ortaya çıkan dış dünyayı algılama çabasıdır. Kendini onun içinde kendince anlamlı bir yere oturtur. Bunlar yorumlama alışkanlıkları olarak gelenekselleşen dünya görüşü veya halk felsefesi doğrultusunda bütün yenilenmelere rağmen tamamen ve kolayca ortadan kalkmazlar ve bir ölçüde hayatîyetlerini yeni oluşumlarda yer alan izleriyle devam ettirirler.



2. Bu bağlamda Türk mitolojisinde, Türklerin ortaya çıkışına dair köken mitlerinden birisi olarak yer alan 'ağaçtan yaratılma' veya 'kayın ağacı tarafından doğurulmuş olma' motifi ele alınacaktır. Buna bağlı olarak kayın ağacının 'kutsal' kabul edilerek başta 'adak' veya 'dilek bezleri'yle dilek dilenmesi, kâinatın, kökleriyle 'yeraltını', gövdesiyle 'yeryüzünü' ve dal ve yapraklarıyla da 'gökyüzü' şeklindeki 'üçlü' tasnifini şahsında

birleştiren bir yaşam sembolü ve kutsalı belirleyen, merkezi oluşturan 'axis mundi' olarak 'hayat ağacı' şeklindeki kabullerin 'kayın ağacı' etrafında toplanması sonucunun nedenleri üzerinde yeterince durulmamıştır.

3. Kayın kelimesinin bütün Türk dillerindeki yaygınlığı, eskiliğinin ve erken dönemden beri Türk düşüncesindeki önemini kolay kabul edilebilecek bir göstergesidir. Aynı şekilde, 'kayın' kelimesinin 'kadın' anlamına gelmesi de onun doğurganlığının, dolayısıyla bir köken mitinin kaynağına dönüşmesinin doğal sonucudur. Asıl cevaplanması gereken soru ise; 'neden kayın ağacı veya niçin kayın ağacı bu şekilde adlandırılarak etrafında söz konusu köken mitleri ve buna bağlı olarak çeşitli ritüeller ortaya çıkmış ve bu ağaç mitik zamanlardan beri gittikçe büyüyen bir kültürün objesi olmuştur?' şeklindeki soru olmalıdır.

4. 'Kayın ağacı' ve 'kutsallığı' bağlamında, geçtiğimiz yaz aylarında yaptığımız alan araştırmasında elde ettiğimiz bilgiler, 'kayın ağacı'nın mitolojik kimliğinin oluşmasında son derece önemli bir yere ve role sahip olduğunu düşündüğümüz maddi kültürel özellikler, bize söz konusu mitsel düşüncenin oluşumu hakkında şu ipuçlarını verir nitelikte gözükmektedir:

**Kayın ağacının kabuğu:** Kayın ağacının kabuğu bir bütün olarak kolayca çıkarılabilir veya soyulabilir. Bu nedenle, ateşte ısıtılır veya kurutulursa oldukça sağlam olan kayın ağacı dallarının birkaçının yukarıdan çatılmasıyla oluşturulacak çadır iskeletinin kaplama malzemesi olarak kullanılmış ve 'deri' ve 'keçe' gibi daha geç dönemlerin kültürel materyalleri ortaya çıkıp üretilip tüketilinceye dek, yazlık ve kışlık barınak yapımında kullanılmıştır. Kolay ve ucuz üretilmesi ve kullanılabilirliği nedeniyle 20. yüzyıl başlarına kadar bu tür çadırların Sibiry'a'daki varlığı bilinmektedir. Sağlam liflerden



oluşturduğundan ıslatılıp suda dövülmesi halinde “ilkel kumaş” diyebileceğimiz esneklikte bir materyale dönüşebilmekte. Şekillendirilip kurutulmuş da, en azından çeşitli ilkel örgü çanta veya sepet yapılabilir. Bu uygulamanın doğrudan olmamakla birlikte temel fikir olarak çok daha sonra gelişecek olan ‘keçe’ yapımı ve ‘keçecilik’ zanaatının teknik ve pratik olarak öncüsü konumunda olduğu düşünülebilir.

**Kayın ağacının dalları:** Özellikle ateşte ısıtılıp kurutulma suretiyle başta ‘dayak’, ‘sopa’ ve yukarıda işaret ettiğimiz şekilde ‘çatılarak’ oluşturulan ‘çadır direği’ olmaya uygun özelliklere ve kullanıma sahiptir. Daha işlenmiş ve gelişmiş şekliyle ‘yay’, ‘ok’ sele sepet ve benzeri araç ve gerecin yapımında da kayın ağacının ince esnek dallarından yararlanılmıştır. Bunlardan bazıları balık yakalamada kullanılmaktadır.

**Kayın ağacının külü ve talaşı:** Kayın ağacının külünün geleneksel pek çok ilacın yapımında kullanıldığı bilinmektedir. Aynı şekilde kayın ağacının talaşı da, başta el, parmak ve ayaklardaki kesilmelerle oluşan yaraların sağaltılmasında olmak üzere çeşitli geleneksel halk ilaçlarının yapımında kullanılmıştır.

**Kayın ağacının özsuğu veya sütü:** Ağacın gövdesinin çizilmesi halinde dışarıya çıkıp akan ve ağaca saplanacak küçük bir kıymık yardımıyla toplanabilen özsuğudur. Şorlar ve Teleutlar, buna ‘kayın sünesi’ der. Bu ‘süt’ümsü görünümlü ve ‘ağız sütü kıvamı’ndaki kayın özsuğu, adeta kayın, yani ‘kadın’ ağacının/ananın sütü olarak tasavvur edilmiş olmalıdır. Özellikle, sosyo-kültürel yapıya kadınların hâkim olduğu ‘anaerikil’ ve bitki ve ağaç köklerini devşirmenin esas geçim kaynağı olduğu ‘toplayıcılık’ döneminde, adeta süte yani ‘süne’ye sahip olan ve bir kadın gibi de akça-pakça olması nedeniyle Anadolu’da çoğunlukla ‘akçakavak’ dediğimiz kayın ağacının, Türk mitolojisinde ‘köken miti’ olacak kadar kutsanmasının belki de en önemli maddi kültürel nedeni budur.

5. Batı ve Doğu Sibirya’da bir okyanus gibi uzayan uçsuz bucaksız kayın ormanlarında, yiyecek içecek hiçbir şey bulamayıp aç kaldığınızda, kapısını keskin bir taşla ‘çal’arak, belki de böylece ‘korkut’arak, ‘süne’sini/sütünü istediğiniz kayın ananız, sizi esirgeyerek, açlıktan ölmenizin önüne geçecek, hemen her daim hazır, kolayca ulaşılan en yaygın kaynaktır. Kayın ağacının özsuğu tüketimi ve üretimi bu bölgede batı kökenli gazlı içecekler yayılincaya kadar hâkim konumdayken, günümüzde de daha çok mide hastalıkları başta olmak üzere geleneksel halk ilacı kimliğine yakın bir şekilde ikincil bir konumda üretilip tüketilmektedir.

6. Sonuç olarak, Türk mitolojisinde ‘köken miti’ olacak kadar merkezî bir yere ve role sahip ‘kutsal kayın ağacı’nın; Türk mitsel düşüncesinde, özellikle de ‘sütü’ nedeniyle doğurgan, esirgeyen ve besleyen bir ‘ana’ gibi tasarlandığını düşünmek mümkün gözükmektedir. Bu bağlamda, Türk Mitolojisi araştırmalarında sadece yakın ya da uzak geçmişte derlenmiş, yazıya geçmiş metinlerin oluşup şekillendikleri ve sözlü kültür ortamında saklanılarak nakledildikleri coğrafyayı ve onda yer alan flora ve faunayı metodolojik bir gereklilik olarak daima göz önünde bulundurmanın önemine dikkat çekmek yerinde olacaktır.

Prof. Dr. Özkul Çobanoğlu

**EK 6. Yenilenmiş Bloom Taksonomisi'nin Bilişsel Süreç Boyutu  
Basamaklarına Göre Soruların Örnek Sınıflandırılması**

<p>Galatasaray Ocağı hangi padişah tarafından kurulmuştur?</p> <p><b>A</b> Abdülaziz <b>B</b> Abdülhamid <b>C</b> Fatih <b>D</b> II. Beyazıt</p>	<p>HATIRLAMA</p>
<p>Çorbanın Farsça daki karşılığı olan 'shorba'nın anlamı aşağıdakilerden hangisidir?</p> <p><b>A</b> aroma <b>B</b> hafif yemek <b>C</b> ıslatma <b>D</b> tuzlu haşlama</p>	<p>HATIRLAMA</p>
<p>Yapay Zekânın bugün eriştiği seviye ile ilgili ne söylenebilir?</p> <p><b>A</b> beklenilenin çok üstünde <b>B</b> hiçbir alanda kullanılmıyor <b>C</b> oldukça heyecan verici <b>D</b> sınırlı alanlarda kullanılabilmekte</p>	<p>ANLAMA</p>
<p>Bodrum'un simgesi olarak satılan yeldeğirmenleriyle ilgili 'ironik' olan şey nedir?</p> <p><b>A</b> beklenilenden daha abartılı olmaları <b>B</b> otantik şekilleriyle korunmaları <b>C</b> şehrin simgesiyken gerçekte harabe olmaları <b>D</b> taş yerine ağaçtan yapılmış olmaları</p>	<p>ANLAMA</p>

<p>3p 29</p>	<p>Neem de cijfers over en schrijf achter elk voorbeeld de bijbehorende techniek op. Je moet in het Turks antwoorden.</p> <table border="1" data-bbox="323 286 1104 831"> <thead> <tr> <th data-bbox="323 286 395 360"></th> <th data-bbox="395 286 842 360">Düşünceyi geliştirme yöntemleri ile ilgili örnek cümleler</th> <th data-bbox="842 286 1104 360">Düşünceyi geliştirme yöntemlerinin isimleri</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td data-bbox="323 360 395 461">1</td> <td data-bbox="395 360 842 461">1911'de yazan Ömer Seyfettin'i, Ziya Gökalp'i açıp okuyun, severek, anlayarak okursunuz yazdıkların</td> <td data-bbox="842 360 1104 461">.....</td> </tr> <tr> <td data-bbox="323 461 395 535">2</td> <td data-bbox="395 461 842 535">Adapazarı Şeker Fabrikası 1953'te işletmeye açıldı.</td> <td data-bbox="842 461 1104 535">.....</td> </tr> <tr> <td data-bbox="323 535 395 609">3</td> <td data-bbox="395 535 842 609">Deneme yazarı bir söz işçisidir.</td> <td data-bbox="842 535 1104 609">.....</td> </tr> <tr> <td data-bbox="323 609 395 683">4</td> <td data-bbox="395 609 842 683">Filozof Sokrates diyor ki : "Bir kitap, bir çiçek, bir kuş...ne büyük saadet!"</td> <td data-bbox="842 609 1104 683">.....</td> </tr> <tr> <td data-bbox="323 683 395 757">5</td> <td data-bbox="395 683 842 757">Özge, Ali'ye göre daha çalışkandır.</td> <td data-bbox="842 683 1104 757">.....</td> </tr> <tr> <td data-bbox="323 757 395 831">6</td> <td data-bbox="395 757 842 831">Yaşam, güçlükleri yenebilme sanatıdır.</td> <td data-bbox="842 757 1104 831">.....</td> </tr> </tbody> </table> <p>(Rakamların karşısındaki örneklere göre karşılıklarını tekniklerini yazınız)</p>		Düşünceyi geliştirme yöntemleri ile ilgili örnek cümleler	Düşünceyi geliştirme yöntemlerinin isimleri	1	1911'de yazan Ömer Seyfettin'i, Ziya Gökalp'i açıp okuyun, severek, anlayarak okursunuz yazdıkların	.....	2	Adapazarı Şeker Fabrikası 1953'te işletmeye açıldı.	.....	3	Deneme yazarı bir söz işçisidir.	.....	4	Filozof Sokrates diyor ki : "Bir kitap, bir çiçek, bir kuş...ne büyük saadet!"	.....	5	Özge, Ali'ye göre daha çalışkandır.	.....	6	Yaşam, güçlükleri yenebilme sanatıdır.	.....	<p>UYGULAMA</p>
	Düşünceyi geliştirme yöntemleri ile ilgili örnek cümleler	Düşünceyi geliştirme yöntemlerinin isimleri																					
1	1911'de yazan Ömer Seyfettin'i, Ziya Gökalp'i açıp okuyun, severek, anlayarak okursunuz yazdıkların	.....																					
2	Adapazarı Şeker Fabrikası 1953'te işletmeye açıldı.	.....																					
3	Deneme yazarı bir söz işçisidir.	.....																					
4	Filozof Sokrates diyor ki : "Bir kitap, bir çiçek, bir kuş...ne büyük saadet!"	.....																					
5	Özge, Ali'ye göre daha çalışkandır.	.....																					
6	Yaşam, güçlükleri yenebilme sanatıdır.	.....																					
	<p>Je broer studeert Statistiek in België. Dit jaar gaat hij afstuderen en hij wil graag een aanvraag indienen om volgend jaar de Jean Monnet-beurs te krijgen voor zijn vervolgstudie. Heeft hij volgens de tekst recht op de Jean Monnet-beurs? Leg je antwoord kort uit. Je moet in het Turks antwoorden.</p> <p>Kardeşiniz Belçika'da istatistik eğitimi alıyor. Bu yıl mezun oluyor ve gelecek yıl için Jean Monnet Bursu almak üzere bir başvuruda bulunmak istiyor. Metne göre Jean Monnet Bursu'nu alma hakkına sahip midir? Cevabınızı kısaca anlatınız.</p>	<p>UYGULAMA</p>																					
	<p>Je wilt weten of er verschil bestaat tussen de leesgewoonten van leerkrachten die bewust voor hun vak gekozen hebben en leerkrachten die zomaar voor hun vak gekozen hebben. Is er sprake van een groot verschil of niet? Antwoord met ja of nee en citeer de eerste twee en laatste twee woorden van de zin waar het antwoord op je vraag te vinden is.</p> <p>(Bilerek kendi mesleğini seçmiş öğretmenler ile öylesine mesleklerini seçmiş öğretmenler arasında okuma alışkanlıkları arasında bir fark olup olmadığını bilmek istiyorsun. Cevabınız Evet ise bunu belirten ilk iki ve son iki kelimeyi açıklayınız.)</p>	<p>ÇÖZÜMLEME</p>																					
	<p>Je wilt graag internetten in de hogesnelheidstrein. Maakt het uit of je in een VIP class of in een eersteklas wagon reist? Zo ja, waarom?</p> <p>Yüksek hızlı trenler hakkında Web'de sörf yapmak istiyorsun. Senin için bir VIP sınıfta ya da bir birinci sınıfta seyahat etmek fark eder mi?</p>	<p>DEĞERLENDİRME</p>																					

## ÖZGEÇMİŞ VE İLETİŞİM BİLGİLERİ

Rabia GÜRBÜZ, 06.02.1989 tarihinde Balıkesir/Bandırma'da doğmuştur. İlk ve ortaöğrenimini Kütahya/Tavşanlı'da tamamlamıştır. 2007 yılında girdiği Uludağ Üniversitesi Türkçe Öğretmenliği Bölümünde lisans eğitimini almış ve 2011 yılında bölüm birincisi olarak mezun olmuştur. 2013 yılında ÖYP kapsamında Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Türkçe Eğitimi Bölümüne araştırma görevlisi olarak atanmış, lisansüstü eğitim amacıyla 2014 yılında Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsüne görevlendirilmiştir. Halen aynı birimde araştırma görevlisi olarak çalışmaktadır.

İletişim Bilgileri:

prgurbuz@gmail.com