



# ASOS JOURNAL

The Journal of Academic Social Science

*Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi, Yıl: 14, Sayı: 178, Temmuz 2026, s. 229-251*

*ISSN: 2148-2489 Doi Number: <http://dx.doi.org/10.29228/ASOS.94233>*

*Yayın Geliş Tarihi / Article Arrival Date*  
**2.05.2026**

*Yayınlanma Tarihi / The Publication Date*  
**29.07.2026**

**Dr. Öğr. Üyesi Faruk KAYMAN**

Hakkari Üniversitesi, Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı  
farukkayman@hakkari.edu.tr  
Orcid: 0000-0002-7917-7188

**Dr. Veysel ELKATMIŞ**

Milli Eğitim Bakanlığı, Türkçe Eğitimi  
veysel.elkatmis@gmail.com  
Orcid: 0000-0002-9599-8330

**Dr. Öğr. Üyesi Taha Yasir CEVHER**

Hakkari Üniversitesi, Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı  
tahayasircevher@hakkari.edu.tr  
Orcid: 000-0003-2437-2354

## **TÜRKÇE EĞİTİMİNDE BAĞLAM TEMELLİ ÖLÇME- DEĞERLENDİRME YAKLAŞIMI: ÇOKTAN SEÇMELİ SORU YAZIM KILAVUZU ÜZERİNE BİR İNCELEME**

### **Öz**

Bu çalışmanın amacı, Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli kapsamında geliştirilen “Bağlam Temelli Çoktan Seçmeli Soru Yazım Kılavuzu”nu Türkçe eğitimi bağlamında inceleyerek kılavuzun ölçme-değerlendirme anlayışını, bağlam temelli soru yapısını ve soru yazım sürecini ortaya koymaktır. Çalışma, nitel araştırma yaklaşımı çerçevesinde doküman incelemesi desenine dayalı olarak yürütülmüştür. Veri kaynağını Millî Eğitim Bakanlığı tarafından 2026 yılında yayımlanan ilgili kılavuz oluşturmakta olup veriler betimsel analiz yöntemiyle çözümlenmiştir. Analiz sürecinde kılavuz; ölçme-değerlendirme yaklaşımı, bağlam temelli soru yapısı, soru yazım süreci, sık yapılan hatalar ve Türkçe eğitimi açısından yansımalar gibi temalar çerçevesinde incelenmiştir. Elde edilen bulgular, kılavuzun

ölçme-değerlendirme anlayışını bilgi odaklı yapıdan beceri ve süreç odaklı bir yapıya yönlendirdiğini göstermektedir. Bağlamın öğrencinin düşünme süreçlerini yönlendiren temel bir bileşen olarak ele alındığı ve çoktan seçmeli soruların üst düzey bilişsel becerileri ölçme potansiyeli taşıdığı belirlenmiştir. Bununla birlikte öğretmen yeterlikleri, mevcut ölçme kültürü ve uygulama koşulları nedeniyle bu yaklaşımın sahaya yansımada çeşitli sınırlılıklar bulunduğu görülmüştür. Türkçe eğitimi bağlamında ise yaklaşımın metinle etkileşim, anlam kurma ve yorumlama süreçleriyle önemli ölçüde örtüştüğü; ancak mevcut uygulamaların çoğunlukla düşük düzey bilişsel becerilerle sınırlı kaldığı tespit edilmiştir. Sonuç olarak kılavuzun etkili biçimde uygulanabilmesi için öğretmen eğitimi, ölçme-değerlendirme okuryazarlığı ve sistem düzeyinde düzenlemelerin gerekli olduğu ortaya konmuştur.

**Anahtar kelimeler:** Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli, Bağlam Temelli Ölçme, Çoktan Seçmeli Sorular, Türkçe Eğitimi, Soru Yazım Kılavuzu.

### **A CONTEXT-BASED ASSESSMENT APPROACH IN TURKISH EDUCATION: A REVIEW OF A MULTIPLE-CHOICE ITEM DEVELOPMENT GUIDE**

#### **Abstract**

The purpose of this study is to examine the “Context-Based Multiple-Choice Question Writing Guide,” developed within the framework of the Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli (Türkiye Century Education Model), in the context of Turkish language education, and to elucidate the guide’s approach to assessment, its context-based question structure, and the question-writing process. The study was conducted within a qualitative research framework, using a document analysis design. The data source consists of the relevant guide published by the Ministry of National Education in 2026, and the data were analyzed using descriptive analysis methods. During the analysis process, the guide was examined within the framework of themes such as the assessment approach, context-based question structure, question-writing process, common mistakes, and implications for Turkish language education. The findings indicate that the guide shifts the assessment approach from a knowledge-focused structure to a skills- and process-focused structure. It was determined that context is a fundamental component guiding students’ thinking processes, and that multiple-choice questions can assess higher-order cognitive skills. However, various limitations were observed in the implementation of this approach in practice, including teacher competencies, the existing assessment culture, and implementation conditions. In the context of Turkish language education, this approach aligns closely with processes of text interaction, meaning-making, and interpretation; however, current practices are largely limited to lower-level cognitive skills. Consequently, it has been established that teacher training, assessment literacy, and system-level reforms are necessary for the effective implementation of the guide.

**Keywords:** Context-Based Assessment, Multiple-Choice Questions, Turkish Language Education, Question Writing Guide.

## GİRİŞ

Türkiye’de 2024 yılında hayata geçirilen Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli (TYMM) ile eğitim-öğretim süreçlerinde önemli bir dönüşüm süreci başlamıştır. TYMM ile güncellenen öğretim programlarında derslerin temel hedefleri olan öğrenme çıktıları; öğrencinin bilgiyi üreten, anlamlandıran ve kullanabilen bir birey olarak yetişmesini merkeze alan bir yapı doğrultusunda düzenlenmiştir. TYMM Öğretim Programları Ortak Metni’nde bu öğrenme çıktılarına ulaşmayı desteklemek amacıyla öğrenme-öğretme süreçlerinde iş birlikli öğrenme, sorgulamaya dayalı öğrenme, yaşantı temelli öğrenme, proje temelli öğrenme ve bağlam temelli öğrenme yaklaşımlarının esas alındığı belirtilmektedir (MEB, 2025).

Bu yaklaşımlar arasında yer alan bağlam temelli öğrenme, öğrencinin bilgiyi gerçek yaşam durumlarıyla ilişkilendirerek yapılandırmasını temel alan bir yaklaşımdır. Bu süreçte öğrenme, öğrencinin ön bilgileri ile karşılaştığı yeni durumlar arasında anlamlı ilişkiler kurması yoluyla gerçekleşmekte, öğrenilen bilginin transfer edilebilirliği ön plana çıkmaktadır (Bransford vd., 2000). Bağlam temelli öğrenme yaklaşımı, öğrencinin öğrenme sürecine aktif katılımını sağlayarak onun bağlamlar içinde düşünmesini, tartışmasını, çıkarım yapmasını ve ulaştığı sonuçları değerlendirmesini mümkün kılmaktadır (MEB, 2025). Böylece öğrenci mevcut bilgileri ile yeni öğrenmeler arasında ilişki kurmakta, günlük yaşamda karşılaştığı olay ve durumlarla yeni kavramları bütünleştirerek bilgiyi nerede ve nasıl kullanacağını anlamlandırmaktadır (Acar ve Yaman, 2011; Glynn ve Koballa, 2005; Sözbilir vd., 2007; Şensoy ve Gökçe, 2017; Vakkasoğlu ve Tekerek, 2023).

TYMM ile öğretim programlarında gerçekleştirilen bu dönüşüm ölçme ve değerlendirme süreçlerine de yansımıştır. Öğretim programlarının tamamında ve TYMM Öğretim Programları Ortak Metni’nde yenilikçi ölçme-değerlendirme yaklaşımlarına yer verildiği görülmektedir (MEB, 2025). Ölçme ve değerlendirmenin eğitim sürecinin ayrılmaz bir parçası olduğu dikkate alındığında bağlam temelli öğrenme yaklaşımının benimsendiği ortamlarda bağlam temelli ölçme ve değerlendirme uygulamalarının kullanılması bir gereklilik olarak ortaya çıkmaktadır (Kabuklu ve Kurnaz, 2019; Ayvaci ve Yamaçlı, 2023). Bu kapsamda bağlam temelli soruların temel amacı öğrencilerin yalnızca bilgiye sahip olup olmadıklarını belirlemek değil, aynı zamanda bu bilgiyi gerçek yaşam durumlarında nasıl kullandıklarını ve ne ölçüde anlamlandırdıklarını ortaya koymaktır (MEB, 2026).

TYMM’de öğrenme sürecinin temel amacı; bilgi, beceri, eğilim ve değerler arasında anlamlı ilişkiler kurarak öğrencilerin bütüncül gelişimini desteklemektir. Bu doğrultuda öğrencilerin yalnızca ne bildiklerine değil, bildiklerini ne ölçüde kullanabildiklerine de odaklanılmaktadır (MEB, 2026). Dolayısıyla programlarda “öğrenme çıktısı” olarak ifade edilen hedeflere ulaşma düzeyinin belirlenmesi bağlam temelli ölçme yaklaşımlarının kullanımını gerekli kılmaktadır. Bu çerçevede Türkiye’de eğitim anlayışında hem öğrenme süreçlerinde hem de ölçme-değerlendirme boyutunda bağlam temelli ve beceri odaklı bir yapıya yönelim söz konusudur.

Bağlam temelli öğrenme yaklaşımı yeni bir yaklaşım olmamakla birlikte eğitim sistemlerindeki dönüşümler ve bireyden beklenen yeterliklerin değişmesi nedeniyle son yıllarda daha fazla önem kazanmıştır (Bennett vd., 2007; Glynn ve Koballa, 2005). Günümüzde eğitim anlayışı yalnızca bilgi aktarımını değil; eleştirel düşünme, problem çözme, yorum yapma ve bilginin farklı durumlara transfer edilmesini de kapsamaktadır. Bu değişimle birlikte bağlam temelli sorular eğitim süreçlerinde daha merkezi bir konuma yerleşmiştir (MEB, 2026). Bu

kapsamda Millî Eğitim Bakanlığı tarafından 2026 yılında “Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Bağlam Temelli Çoktan Seçmeli Soru Yazım Kılavuzu” yayımlanmıştır. Bu kapsamda bağlam temelli soru kavramına ilişkin alan yazınında farklı tanımlarla karşılaşmak mümkündür. Örneğin Elmas ve Eryılmaz (2015), bağlam temelli soruları fen bilgisi derslerinde konu veya kavramların bir bağlam içinde örüntülenerek sunulduğu soru türleri olarak tanımlamaktadır. Ülger vd. (2022) ise bağlam temelli soruları, öğrencilerin günlük yaşam becerilerine odaklanan soru türleri olarak ele almaktadır.

Geleneksel çoktan seçmeli sorular çoğu zaman öğrencinin kavramsal bilgiyi hatırlama ve ayırt etme düzeyini yoklamakla sınırlı kalmakta; öğrencinin bilgiyi kullanma, yorumlama, çözüm üretme ve bağlam içinde karar verme süreçlerini yeterince görünür kılamamaktadır. Buna karşılık bağlam temelli sorular, öğrenciyi pasif bir işaretleyici olmaktan çıkararak metin, veri seti, problem durumu ya da senaryo gibi anlamlı bağlamlar içinde bilgiyle işlem yapan aktif bir katılımcıya dönüştürmekte, böylece bilgi transferi ve gerçek yaşam temelli muhakeme becerilerini daha görünür hâle getirmektedir (Bellocchi vd., 2016; Doğru ve Çepni, 2023; MEB, 2026).

Alan yazını incelendiğinde bağlam temelli öğrenme ve bağlam temelli soru yaklaşımlarının farklı disiplinlerde çeşitli boyutlarıyla ele alındığı görülmektedir. Topuz vd. (2013), fen bilgisi öğretmenlerinin bağlam temelli öğrenmeye yönelik görüşlerini incelemiş, öğretmenlerin bu yaklaşımı benimsedikleri ancak tam anlamıyla kavrayamadıkları sonucuna ulaşmışlardır. Tekbıyık ve Akdeniz (2010) bağlam temelli ve geleneksel soruları karşılaştırmış, başarı açısından anlamlı fark bulunmamakla birlikte bağlam temelli soruların daha ilgi çekici bulunduğunu belirlemişlerdir. Yel ve Çetin (2023) ise sosyal bilgiler dersinde bağlam temelli unsurların öğretim programı ve ders kitaplarında yer aldığını ortaya koymuşlardır. Aynı doğrultuda Ültay ve Dönmez Usta (2017), öğretmen adaylarının bağlam temelli problem yazabilme becerilerini incelemiş ve adayların “bağlam temelli” kavramını çoğunlukla günlük hayatla ilişkili herhangi bir durum olarak algıladıklarını belirlemiştir. Benzer şekilde Arık Güngör ve Saraçoğlu (2024), fen bilgisi ders kitaplarında yer alan ölçme-değerlendirme sorularını bağlam temelli öğrenme yaklaşımı açısından incelemiş, analiz sonucunda kitaplarda bağlam temelli sorulara sınırlı düzeyde yer verildiğini ve bu soruların büyük ölçüde günlük yaşam bağlamlarından uzak olduğunu tespit etmiştir. Ayrıca bağlam temelli öğrenmenin fen öğretimi (Ürek ve Dolu, 2018; Kara ve Çeliker, 2019; Sak ve Kaltakçı Gürel, 2019; Nasırlıel ve Ünal, 2021), kelime öğretimi (Göçer, 2015a; Duran ve Bitir, 2017) ve çevre tutumları (Güneş ve Öner, 2017) üzerindeki etkileri de incelenmiştir.

Bununla birlikte alan yazınında bağlam temelli öğrenme ve beceri temelli ölçme yaklaşımlarına ilişkin çalışmalar bulunmasına rağmen Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli kapsamında geliştirilen bağlam temelli soru yazım kılavuzuna yönelik bir araştırmaya rastlanmamaktadır. Ayrıca mevcut çalışmalar incelendiğinde bağlam temelli soru yaklaşımının Türkçe eğitimi bağlamında ele alındığı kapsamlı bir çalışmanın bulunmadığı görülmektedir. Öte yandan söz konusu kılavuz doğrudan Türkçe dersine özgü olmayıp tüm dersler için genel bir çerçeve sunmaktadır (MEB, 2026). Bu durum, kılavuzda ortaya konan ilkelerin Türkçe eğitimi bağlamında nasıl yorumlanabileceği ve uygulanabileceği sorusunu gündeme getirmektedir. Türkçe dersinin doğası gereği anlam kurma ve yorumlama süreçlerine dayanması bağlam temelli soru yaklaşımının bu alanda daha derinlemesine incelenmesini gerekli kılmaktadır. Bu bağlamda mevcut durum önemli bir araştırma boşluğuna işaret etmektedir.

Bu çalışmanın amacı, Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli kapsamında geliştirilen “Bağlam Temelli Çoktan Seçmeli Soru Yazım Kılavuzu”nu inceleyerek kılavuzda ortaya konulan ölçme-değerlendirme yaklaşımını, bağlam temelli soru yapısını ve soru yazım sürecini sistematik bir biçimde ortaya koymaktır. Bu doğrultuda çalışmada, kılavuzda yer alan bilgi-beceri bütünleşmesine dayalı ölçme anlayışı, bağlam temelli soru kurgusu, soru yazım sürecinin aşamaları, sık yapılan hatalar, beceri temelli örnekleme yaklaşımı ve bilişsel görüşme protokolü analiz edilmekte; ayrıca bu yapının Türkçe eğitimi bağlamındaki yansımaları belirlenmektedir. Bu amaç doğrultusunda çalışmada aşağıdaki araştırma sorularına yanıt aranmıştır.

1. Kılavuzda sunulan bağlam temelli ölçme-değerlendirme yaklaşımının temel özellikleri nelerdir?
2. Kılavuzda bağlam temelli çoktan seçmeli soru yapısı ve soru yazım süreci nasıl yapılandırılmaktadır?
3. Kılavuzda soru yazımına ilişkin hatalar, beceri temelli örneklemeler ve kalite güvence süreçleri nasıl ele alınmaktadır?
4. Kılavuzda sunulan bağlam temelli ölçme yaklaşımının Türkçe eğitimi açısından yansımaları nelerdir?

## **YÖNTEM**

### **Araştırmanın Modeli**

Bu araştırma, nitel araştırma yaklaşımı çerçevesinde yürütülmüş olup doküman incelemesi desenine dayanmaktadır. Nitel araştırmalar, bireylerin veya grupların bir olguya yükledikleri anlamları ortaya çıkarmaya yönelik araştırma süreçlerini kapsamaktadır (Creswell, 2014). Doküman incelemesi ise araştırılması hedeflenen olguya ilişkin yazılı materyallerin sistematik bir biçimde incelenmesini ve değerlendirilmesini içeren bir nitel veri toplama yöntemi olarak tanımlanmaktadır (Bowen, 2009; Yıldırım ve Şimşek, 2018). Bu yöntem, özellikle eğitim araştırmalarında programlar, öğretim materyalleri ve politika belgeleri gibi yazılı kaynakların analizinde yaygın olarak kullanılmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2018). Bu yönüyle doküman incelemesi araştırmacıya incelenen dokümanın yapısını, içeriğini ve temel yaklaşımlarını bütüncül bir bakış açısıyla değerlendirme imkânı sunmaktadır.

Bu çalışmada, Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli kapsamında geliştirilen bağlam temelli ölçme-değerlendirme yaklaşımının yapısal özelliklerini ortaya koymak amacıyla ilgili kılavuz doküman ayrıntılı biçimde incelenmiştir. Doküman incelemesi yoluyla kılavuzda yer alan ölçme-değerlendirme anlayışı, bağlam temelli soru yapısı, soru yazım süreci ve beceri temelli örneklemeler sistematik olarak analiz edilerek Türkçe eğitimi bağlamında yorumlanmıştır.

### **Araştırma Nesnesi**

Araştırmanın veri kaynağını, Millî Eğitim Bakanlığı tarafından 2026 yılında yayımlanan “Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Bağlam Temelli Çoktan Seçmeli Soru Yazım Kılavuzu” oluşturmaktadır. Söz konusu kılavuz, Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli kapsamında ölçme-değerlendirme süreçlerinin yeniden yapılandırılmasına yönelik hazırlanan ve bağlam temelli soru yazımına ilişkin kuramsal ve uygulamalı bir çerçeve sunan resmi bir dokümandır.

Kılavuz; ölçme-değerlendirme yaklaşımına ilişkin kuramsal açıklamaları, bağlam temelli çoktan seçmeli soruların tanımını ve temel özelliklerini, soru yazım sürecine ilişkin aşamaları,

bu süreçte dikkat edilmesi gereken noktaları, sık yapılan hataları ve soru yazımına yönelik kontrol listelerini içermektedir. Bunun yanı sıra problem çözme, sorgulama ve alan becerilerine yönelik örnek soru yapıları ile bu soruların nasıl kurgulandığını gösteren uygulama örneklerine de yer verilmektedir. Ayrıca kılavuzda hazırlanan soruların niteliğini değerlendirmeye yönelik bilişsel görüşme protokolü gibi kalite güvence süreçlerine ilişkin açıklamalar da bulunmaktadır.

### **Verilerin Toplanması ve Analizi**

Araştırma verileri, ilgili kılavuz dokümanının sistematik biçimde incelenmesi yoluyla elde edilmiştir. Veri toplama sürecinde kılavuz birden fazla kez okunmuş, içerik bütünlüğü korunarak analiz edilebilir bir yapıya dönüştürülmüştür.

Verilerin analizinde betimsel analiz yöntemi kullanılmıştır. Betimsel analiz, elde edilen verilerin önceden belirlenmiş temalar doğrultusunda düzenlenmesini, özetlenmesini ve yorumlanmasını amaçlayan bir analiz yaklaşımıdır (Yıldırım ve Şimşek, 2018). Bu yöntemde veriler, araştırmanın amacına uygun olarak oluşturulan tematik çerçeveye göre ele alınmakta ve bulgular doğrudan ve sistematik bir biçimde sunulmaktadır.

Bu doğrultuda analiz sürecinde kılavuzda yer alan başlıklar ve alt başlıklar temel alınarak bir analiz çerçevesi oluşturulmuştur. Oluşturulan bu çerçeve kapsamında veriler aşağıdaki temalar altında incelenmiştir:

- TYMM’de ölçme-değerlendirme yaklaşımı
- Bilgi ve becerinin bütünleşik yapısı
- Bağlam temelli soru yapısı
- Soru yazım süreci
- Sık yapılan hatalar
- Beceri temelli (problem çözme, sorgulama, alan becerileri) örneklemeler
- Bilişsel görüşme (sesli düşünme) protokolü
- Türkçe eğitimi açısından yansımalar

Veriler, belirlenen temalar doğrultusunda düzenlenmiş, doğrudan dokümandan elde edilen bulgular açıklanmış ve Türkçe eğitimi bağlamında yorumlanmıştır. Analiz sürecinde kılavuzun özgün yapısı korunmuş, yorumlar bu yapıdan hareketle geliştirilmiştir.

### **Geçerlik ve Güvenirlik**

Araştırmada geçerlik ve güvenilirliği sağlamak amacıyla çeşitli önlemler alınmıştır. Öncelikle analiz sürecinde kullanılan temalar doğrudan kılavuzun kendi yapısından türetilmiş, böylece verilerin bağlamından koparılması sağlanmıştır. Araştırmanın iç geçerliğini artırmak amacıyla bulgular, dokümandan elde edilen doğrudan ifadelerle desteklenmiş ve yorumlar bu verilerle ilişkilendirilmiştir. Ayrıca oluşturulan analiz çerçevesi biri Türkçe eğitimi alanında, diğeri ise ölçme ve değerlendirme alanında uzman iki akademisyenin görüşüne sunulularak kapsam ve içerik açısından değerlendirilmiştir.

Araştırmanın güvenilirliğini sağlamak amacıyla ise analiz süreci ayrıntılı biçimde açıklanmış, veri kaynağı ve analiz adımları açık bir şekilde sunulmuştur. Böylece çalışmanın diğer araştırmacılar tarafından tekrar edilebilirliği sağlanmaya çalışılmıştır.

## BULGULAR VE YORUM

### TYMM’de Ölçme-Değerlendirme Yaklaşımı

Kılavuzda ortaya konulan ölçme-değerlendirme anlayışı, Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli (TYMM) ile birlikte geliştirilen yeni eğitim paradigmasının bir yansıması olarak ele alınmaktadır. TYMM’de ölçme ve değerlendirme, yalnızca öğrencinin sahip olduğu bilgiyi ortaya koymaya yönelik bir süreç olarak değil; öğrencinin bilgiyi kullanma, yorumlama, ilişkilendirme, problem çözme ve yeni durumlara transfer edebilme becerilerini ortaya koyan çok boyutlu bir yapı olarak tanımlanmaktadır (MEB, 2025). Bu yönüyle ölçme-değerlendirme süreci, geleneksel bilgi odaklı yaklaşımlardan uzaklaşarak beceri temelli ve süreç odaklı bir yapıya dönüşmektedir.

TYMM’de öğrenme çıktıları; kavramsal beceriler (temel beceriler, bütünleşik beceriler, üst düzey düşünme becerileri), fiziksel beceriler, eğilimler (benlik eğilimleri, sosyal eğilimler, entelektüel eğilimler) ve alan becerilerini kapsayan bütüncül bir yapı içerisinde ele alınmaktadır (MEB, 2025). Bu durum, ölçme-değerlendirme araçlarının da yalnızca bilgi düzeyini yoklayan yapılar olmaktan çıkarılarak öğrencinin düşünme süreçlerini, anlam kurma becerilerini ve üretim yeterliklerini ortaya koyacak şekilde tasarlanmasını zorunlu kılmaktadır. Dolayısıyla ölçme-değerlendirme süreci, öğrenmenin bir sonucu olmanın ötesinde öğrenmeyi destekleyen ve yönlendiren bir bileşen olarak konumlandırılmaktadır.

Bu bütüncül yapı, TYMM’de ölçme-değerlendirme anlayışının temel bileşenlerini ve bu bileşenler arasındaki ilişkiyi daha açık biçimde ortaya koymaktadır. Bu ilişki Şekil 1’de sunulmuştur.



**Şekil 1.** TYMM’de Ölçme-Değerlendirme Yaklaşımının Bütüncül Yapısı

### **Bilgi ve Becerin Bütünleşik Yapısı**

Kılavuzun temel dayanaklarından biri bilgi ile becerinin birbirinden bağımsız değil, bütünleşik bir yapı içerisinde ele alınmasıdır. TYMM’de öğrenme çıktılarının bilgi, beceri, eğilim ve değerlerin birlikte ele alındığı bütüncül bir yapı içerisinde tanımlandığı görülmektedir (MEB, 2025). Bu doğrultuda kılavuzda ölçme-değerlendirme sürecinin yalnızca içerik bilgisini yoklayan bir yapıda kurgulanmaması gerektiği, öğrenme çıktılarının bilginin farklı durumlarda kullanılmasını içerecek biçimde ele alınması gerektiği ifade edilmektedir.

Kılavuzda yer alan açıklamalarda soru yazım sürecinde öğrencinin sahip olduğu bilgiyi nasıl kullandığını ortaya koyan yapıların oluşturulmasının esas alındığı belirtilmektedir (MEB, 2026). Bu bağlamda soruların yalnızca doğrudan bilgiye dayalı yanıtlamayı gerektiren yapılardan ziyade bilgiyi kullanma, ilişkilendirme ve işlemde geçirme süreçlerini içeren bağlamlar üzerine kurulması gerektiği vurgulanmaktadır. Bilgi ve becerinin bütünleşik yapısı kılavuzda sunulan soru örneklerinin yapılandırılmasında da açık biçimde görülmektedir. Kılavuzda yer alan örneklerde bazı soruların problem çözme ve sorgulama becerilerine dayalı olarak alan bağımsız biçimde kurgulandığı, bazı soruların ise belirli alan becerilerine dayanan öğrenme çıktıları doğrultusunda alan bağımlı olarak düzenlendiği ifade edilmektedir (MEB, 2026). Bu durum, ölçülmek istenen becerinin niteliğine bağlı olarak bilgi ve beceri ilişkisinin farklı biçimlerde yapılandırıldığını göstermektedir.

Bilgi ve beceri arasındaki bu bütünleşik ilişki, kavramsal yapı ile bilişsel süreçlerin etkileşimini daha açık biçimde ortaya koymaktadır. Bu bütünleşik yapı Şekil 2’de görselleştirilmiştir.

## **Bilgi ve Becerin Bütünleşik Yapısı**



**Şekil 2.** Bilgi ve Becerin Bütünleşik Yapısı

Ortaokul Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda da dil becerilerinin geliştirilmesinde bilgi ve becerinin birlikte ele alındığı bir yaklaşımın benimsendiği görülmektedir. Programda, öğrencilerin anlama ve anlatma süreçlerinde bilgiyi kullanma, yorumlama ve üretme becerilerinin ön plana çıkarıldığı ifade edilmektedir (MEB, 2024). Bu durum, kılavuzda sunulan bilgi ve becerinin bütünlük yapısına dayalı ölçme anlayışıyla örtüşen bir yapı ortaya koymaktadır.

### **Bağlam Temelli Soru Yapısı**

Kılavuzun merkezinde “bağlam temelli soru” anlayışının yer aldığı görülmektedir. Kılavuzda, soru kurgusunun öğrenciyi pasif bir okuyucu olmaktan çıkararak bağlam içerisinde sunulan veriler üzerinde işlem yapan aktif bir katılımcıya dönüştürmesi gerektiği ifade edilmektedir (MEB, 2026). Bu doğrultuda bağlamın soru öncesinde yer alan yardımcı bir metin olmanın ötesinde ölçme sürecinin temel bileşeni olarak ele alındığı anlaşılmaktadır.

Kılavuzda bağlam temelli soruların öğrencinin kendisine sunulan veriler, ilişkiler ya da problem durumları üzerinden işlem yaparak sonuca ulaşmasını gerektiren bir yapıda kurgulanması gerektiği belirtilmektedir (MEB, 2026). Bu süreçte öğrencinin yalnızca bilgi hatırlaması değil; bilgiyi seçme, ayırt etme, ilişkilendirme ve değerlendirme gibi zihinsel işlemleri gerçekleştirmesi beklenmektedir. Bu durum, bağlamın ölçme sürecinde becerilerin ortaya çıkarılmasına hizmet eden temel bir yapı olarak konumlandırıldığını göstermektedir.

Bağlam temelli soru yapısının bu bütüncül işleyişi, bağlam, soru kökü ve seçenekler arasındaki ilişki üzerinden daha açık biçimde ortaya konulabilir. Bu yapı Şekil 3'te şematik olarak sunulmuştur.

### **Bağlam Temelli Soru Yapısının Temel Bileşenleri**



**Şekil 3.** Bağlam Temelli Soru Yapısının Temel Bileşenleri

Kılavuzda ayrıca bağlamın gerçek yaşamla ilişkili, anlamlı ve zihinsel işlem gerektiren bir yapı taşıması gerektiği vurgulanmaktadır (MEB, 2026). Bu bağlamda soruların öğrencinin düşünme süreçlerini harekete geçiren ve bilgi kullanımını görünür kılan nitelikte olması gerektiği ifade edilmektedir. Bu özellikler, bağlam temelli soru yapısının yalnızca içerik sunan bir metin değil, ölçme sürecinin yönünü belirleyen temel unsur olduğunu ortaya koymaktadır.

### **Soru Yazım Süreci**

Kılavuzda bağlam temelli çoktan seçmeli soru yazım sürecinin sistematik ve aşamalı bir yapı içerisinde ele alındığı görülmektedir. Kılavuzun içeriğinde bu sürecin bağlamın kurgulanması, soru kökü ve seçeneklerin oluşturulması, bilişsel yükün düzenlenmesi ve soru yazımına yönelik kontrol listelerinin kullanılması gibi aşamalardan oluştuğu açıkça ortaya konulmaktadır (MEB, 2026). Bu yapı, soru yazım sürecinin belirli ilkelere dayalı, planlı ve yapılandırılmış bir çerçevede ele alındığını ortaya koymaktadır.

Soru yazım sürecinin aşamalı ve sistematik yapısı, sürecin temel bileşenleri arasındaki ilişki üzerinden daha açık biçimde ortaya konulabilir. Bu süreç Şekil 4'te görselleştirilmiştir.



**Şekil 4.** Bağlam Temelli Çoktan Seçmeli Soru Yazım Süreci

Bağlamın kurgulanması aşamasında sorunun temelini oluşturan durum, olay, veri seti ya da problem yapısının öğrencinin belirli bir beceriyi kullanmasını gerektirecek biçimde düzenlenmesi gerektiği ifade edilmektedir (MEB, 2026). Bu aşamada bağlamın anlamlı, gerçek yaşamla ilişkili ve öğrencinin zihinsel işlem yapmasını gerektiren bir yapıda olması gerektiği vurgulanmaktadır. Bu yönüyle bağlamın niteliği, sorunun ölçme gücünü belirleyen temel unsurlardan biri olarak ele alınmaktadır.

Soru kökü ve seçeneklerin oluşturulması aşamasında bağlam ile uyumlu, açık ve anlaşılır bir soru kökü yazılması gerektiği belirtilmektedir. Soru kökünün öğrenciden beklenen bilişsel işlemi doğrudan ortaya koyacak biçimde yapılandırılması gerektiği, seçeneklerin ise öğrencinin yaptığı işlemler sonucunda ulaşabileceği olası cevapları yansıtacak şekilde düzenlenmesi gerektiği ifade edilmektedir (MEB, 2026). Bu çerçevede seçeneklerin yalnızca doğru cevabı içeren bir yapıdan ibaret olmadığı, aynı zamanda öğrencinin hatalı düşünme süreçlerini yansıtan çeldiriciler de içermesi gerektiği anlaşılmaktadır.

Kılavuzda yer alan bir diğer aşama bilişsel yükün düzenlenmesidir. Bu aşamada sorunun içerdiği dilsel ve görsel unsurların öğrencinin dikkatini ölçülmek istenen beceriden uzaklaştırmayacak biçimde düzenlenmesi gerektiği belirtilmektedir (MEB, 2026). Bağlamın uzunluğu, kullanılan dilin açıklığı ve veri yoğunluğu gibi unsurların bilişsel yük üzerinde etkili olduğu ve bu unsurların dengeli biçimde yapılandırılması gerektiği ifade edilmektedir.

Soru yazım sürecinin son aşamasını kontrol listelerinin kullanımı oluşturmaktadır. Kılavuzda, yazılan soruların belirli ölçütler doğrultusunda gözden geçirilmesini sağlayan kontrol listelerine yer verildiği görülmektedir (MEB, 2026). Bu listeler aracılığıyla soruların bağlam, soru kökü ve seçenekler açısından yapısal uygunluğu; ölçülen beceri ve süreç bileşenleriyle uyumu dil, anlatım ve etik ilkeler bakımından yeterliliği sistematik biçimde değerlendirilmektedir.

#### **Bağlam Temelli Soru Yazımında Sık Yapılan Hatalar**

Bu bölümde hatalar; bağlam hataları, soru kökü hataları, seçenek ve çeldirici hataları ile tasarım ve dizgi hataları şeklinde sınıflandırılmaktadır (MEB, 2026). Bu sınıflandırma, sorunun yalnızca doğru cevaba ulaşılabilirliği üzerinden değil; bağlam, soru kökü ve seçenekler arasındaki bütünsel yapı üzerinden değerlendirildiğini ortaya koymaktadır.

Bağlam temelli soru yazımında sık yapılan hatalar ve bu hataların sınıflandırılması Şekil 5'te görsel olarak sunulmuştur.



**Şekil 5.** Bağlam Temelli Soru Yazımında Sık Yapılan Hataların Sınıflandırılması

Bağlam hatalarına ilişkin açıklamalarda, bağlamın ölçülmek istenen beceriyi harekete geçirmemesi ve sorunun çözümü için işlevsel bir rol üstlenmemesi temel sorunlar arasında yer almaktadır (MEB, 2026). Bu kapsamda sorunun bağlamdan bağımsız olarak cevaplanabilmesi, bağlamın yalnızca yüzeysel bir metin olarak kullanılması ya da çözüm için gerekli tüm bilgilerin doğrudan bağlam içinde verilmesi hata olarak ele alınmaktadır. Ayrıca bağlamın gerçek yaşamla ilişkisinin zayıf olması, yapay ve zorlama kurgular içermesi ya da öğrencinin günlük yaşam deneyimleriyle örtüşmemesi de hata kapsamında değerlendirilmektedir. Bunun yanı sıra belirli bir sosyoekonomik gruba hitap eden ve kapsayıcılığı sınırlayan senaryoların ölçme sürecinde fırsat eşitliğini zedeleyebileceği belirtilmektedir.

Soru kökü hatalarına ilişkin açıklamalarda, soru kökünün açık ve anlaşılır olmaması, çift olumsuzluk içeren ifadelerle zihinsel karmaşa oluşturmaması, öznel ve yoruma açık ifadeler barındırması ya da gereksiz bilgi içermesi gibi durumlara dikkat çekilmektedir (MEB, 2026). Bu kapsamda soru kökünde konunun yeniden anlatılması, öğrenciyi yönlendiren ya da cevabı dolaylı biçimde ima eden ifadelerin kullanılması ve birden fazla sorunun birbirine bağımlı şekilde kurgulanması da hata olarak ele alınmaktadır. Kılavuzda soru kökünün öğrenciden beklenen bilişsel işlemi açık biçimde ortaya koyacak, bağlama dayalı ve tek anlamlı bir yapıda olması gerektiği; bu nitelikleri taşımayan soru köklerinin ölçme sürecinin geçerlik ve güvenilirliğini olumsuz etkileyebileceği vurgulanmaktadır (MEB, 2026).

Seçenek ve çeldirici hatalarına ilişkin açıklamalarda, “hepsi”, “hiçbiri” ya da “A ve B” gibi kapsayıcı ifadelerin kullanılması, yalnızca seçenek sayısını tamamlamak amacıyla bariz yanlış seçeneklerin yazılması, doğru cevabın diğer seçeneklere göre daha uzun ve belirgin olması ya da metindeki ifadelerin aynen seçeneklere taşınması gibi durumlara dikkat çekilmektedir (MEB, 2026). Bu kapsamda seçeneklerin biçimsel ve dilsel açıdan birbirine benzer olması, her bir seçeneğin bağımsız bir yargı içermesi ve doğru cevabın ipuçlarıyla ayırt edilemeyecek şekilde kurgulanması gerektiği belirtilmektedir. Kılavuzda ayrıca çeldiricilerin rastgele yanlışlardan değil, konuyu eksik öğrenen ya da yanlış yapılandıran öğrencilerin düşebileceği hatalardan hareketle oluşturulması gerektiği vurgulanmakta, bu niteliği taşımayan seçeneklerin ölçme sürecinin etkililiğini sınırlayabileceği ifade edilmektedir (MEB, 2026).

Tasarım ve dizgi hatalarına ilişkin açıklamalarda görsellerin metindeki bilgileri aynen tekrar etmesi, gereksiz ayrıntılarla görsel karmaşıklık oluşturmaması, veri etiketlerinin okunaksız olması ve üç boyutlu ya da karmaşık grafiklerin tercih edilmesi gibi durumlara dikkat çekilmektedir (MEB, 2026). Ayrıca bağlam, görsel ve soru kökünün farklı alanlara yerleştirilmesi gibi düzen sorunlarının öğrencinin dikkatini dağıtarak bilişsel yükü artırabileceği belirtilmektedir. Bu kapsamda görsellerin metni tekrar etmek yerine yeni ve işlevsel veri sunacak biçimde tasarlanması, sade ve anlaşılır grafiklerin kullanılması ve bağlam ile soruların bütüncül bir görsel düzen içinde sunulması gerektiği vurgulanmaktadır (MEB, 2026).

#### **Beceri Temelli Örneklemeler: Problem Çözme, Sorgulama ve Alan Becerileri**

Kılavuzda, TYMM kapsamında yer alan becerilerin ölçümüne ilişkin örneklerin kapsamı tüm beceri alanlarına yayılmamakta, bunun yerine seçilmiş bazı beceriler üzerinden temsili bir sunum tercih edilmektedir (MEB, 2026). Bu bağlamda problem çözme, sorgulama ve alan becerilerine yönelik örnekler öne çıkarılmakta, diğer becerilerin ölçümünde de aynı ilke ve yapıların geçerli olduğu ifade edilmektedir. Bu yaklaşım, beceri temelli ölçmenin belirli örnekler üzerinden modellenmesine dayanmaktadır.

Kılavuzda verilen örneklerin pilotlama sürecinden geçirilmiş sorular arasından seçildiği ve bu soruların beceri türlerine göre farklı biçimlerde yapılandırıldığı belirtilmektedir (MEB, 2026). Problem çözme ve sorgulama becerilerine yönelik örneklerin alan bağımsız olarak kurgulandığı, alan becerilerine yönelik soruların ise doğrudan ilgili disiplin içeriğine dayalı olduğu görülmektedir. Böylece ölçme sürecinde hem bilişsel süreçlerin hem de alan bilgisinin ayrı ayrı görünür kılındığı bir yapı ortaya konulmaktadır.

Türkçe eğitimi açısından bu yaklaşım, becerilerin hem metin temelli bilişsel işlemler hem de dil bilgisel ve anlamsal yapılar üzerinden ölçülebileceğini göstermektedir. Aşağıda kılavuzda yer alan soru yapıları temel alınarak sunulan örnekler bu durumu somutlaştırmaktadır. Aşağıda problem çözme, sorgulama ve alan becerilerine yönelik kılavuzda (MEB, 2026) yer alan birkaç soruya yer verilmiştir. Soruların tamamı kılavuzdan alınmıştır.

### ***Problem Çözme Becerisine Yönelik Örnek Sorular***

*Okula yeni bir kütüphane açıldıktan birkaç hafta sonra öğrenciler arasında bir tartışma başladı. Bazı öğrenciler, kütüphanenin sessiz bir yer olması, sadece kitap okumak ve ders çalışmak için kullanılması gerektiğini savunuyorlardı. Grup çalışması yapanların konuşmalarından rahatsız olduklarını dile getiriyorlardı.*

*Diğer grup ise kütüphanenin öğrenciler için birlikte öğrenme alanı olduğunu düşündüklerinden sessiz bir yer olmaması gerektiğini düşünüyorlardı. Çünkü grup projelerinde fikir alışverişi yapmak ve arkadaşlarla üretmek de öğrenmenin bir parçasıydı.*

*Okul yönetimi, bu soruna çözüm üretmek için 5. sınıf öğrencilerinin görüşlerine de başvurdu.*

*Öğrencilerin görüşleri şunlardır:*

*5 A şubesi öğrencileri, kütüphanenin ikiye bölünerek gruplar için ayrı alanlar oluşturulmasını önerdi.*

*5 B şubesi öğrencileri, kütüphaneyi pazartesi ve salı günleri sessizlik isteyenlerin; çarşamba, perşembe ve cuma günleri de grup çalışması isteyenlerin kullanmasını önerdi.*

*5 C şubesi öğrencileri, kütüphanede sadece sessiz çalışmaya izin verilmesini önerdi.*

*5 D şubesi öğrencileri, okul bahçesinin farklı bir yerine yeni bir kütüphane yapılmasını önerdi.*

*Okul yönetimi, elde ettiği bu verileri değerlendirerek az bir bütçeyle her iki grubun da memnun olacağı bir çözüm aramaya başladı.*

**1. Metne göre öğrenciler arasındaki anlaşmazlığın nedeni aşağıdakilerden hangisidir?**

- A) Okul yönetiminin sene başında kütüphane kurallarını belirlerken öğrencilere danışmaması
- B) Kütüphanede sessizlik isteyenlerle grup çalışması yapmak isteyenlerin bir arada çalışamaması
- C) Kütüphane kurallarının öğrencilere zamanında duyurulmaması nedeniyle karmaşa yaşanması

D) Sessizlik isteyen öğrencilerin, gürültü yapan öğrencileri uyarması nedeniyle huzursuzluk yaşanması

**2. Kütüphane kullanımına yönelik 5. sınıf şubelerinden hangisinin önerisi az bir bütçeyle her iki grubu da memnun olacağı şekilde anlaşmazlığın çözümüyle ilgili değildir?**

A) 5 A

B) 5 B

C) 5 C

D) 5 D

Bu sorularda öğrenciler arasında yaşanan bir anlaşmazlığa ilişkin bağlam sunulduğu ve öğrenciden bu bağlama dayanarak hem problemin nedenini belirlemesinin hem de sunulan çözüm önerilerini belirli bir ölçüt çerçevesinde değerlendirmesinin istendiği görülmektedir. İlk soruda, metinde yer alan bilgilerin incelenmesi ve bu bilgiler arasındaki ilişkinin kurulması yoluyla temel sorunun ortaya konulması beklenirken ikinci soruda öğrencinin “az bütçeyle her iki grubu memnun etme” ölçütünü dikkate alarak farklı önerileri karşılaştırması ve uygun olmayan seçeneği belirlemesi gerekmektedir. Bu durum, soruların yalnızca bilgi hatırlamaya dayalı olmadığı; analiz etme, karşılaştırma ve karar verme süreçlerini içeren bir yapıda kurgulandığını göstermektedir. Ayrıca seçeneklerin metinde sunulan durum ve önerilerle uyumlu biçimde düzenlendiği ve öğrencinin bağlam ile ölçüt arasında ilişki kurarak sonuca ulaşmasının beklendiği anlaşılmaktadır.

#### ***Sorgulama Becerisine Yönelik Örnek Sorular***

*Doğa yürüyüşüne çıkan öğretmen ve öğrenciler, bazı ağaç altlarında meşe palamudu ve badem kabukları görürler. Ece “Öğretmenim, bu ağaçlar meşe ya da badem ağacı değiller ama altlarında neden bu kabuklar var?” diye sorar. Öğretmen de bu durumun nedeninin Anadolu ağaç sincapları olabileceğini söyler. Anadolu ağaç sincabı, ülkemizin ormanlık bölgelerinde yaşayan bir kemirgen türüdür. Bu sincaplar çoğunlukla ormanlarda ve dağlık alanlarda görülür ancak zaman zaman fındık ve ceviz bahçelerinde ya da park ve bahçelerde insanların yaşam alanlarını da paylaşabilir. Yuvalarını genellikle ağaç kovuklarına ya da eski ağaçkakan yuvalarına yapar. Yuvanın içini yosun, kuru yaprak, ot ve ağaç kabuğuyla döşeyerek rahat bir yaşam alanı oluşturur. Beslenmelerinde fındık, ceviz, kestane, badem, Antep fıstığı gibi tohumların yanı sıra elma, armut, kiraz, kayısı, dut gibi meyveleri de yiyebilirler. Bazı zamanlarda ormandaki kayın ve meşe ağaçlarının tohumlarını hatta çam kozalaklarını bile tüketir. Besin bulmakta zorlandıklarında böcek, kuş yumurtası ve çiçeklerle de beslenebilir. Sincaplar, ön ayaklarını tıpkı eller gibi kullanarak yiyeceklerini tutar ve kemirir. Tırnakları sayesinde ağaçlara kolayca tırmanabilir, yere inebilir ve daldan dala atlayarak orman içinde hareket edebilir.*

**1. Aşağıdaki ifadelerden hangisini kullanan öğrenci yanlış bir değerlendirmede bulunur?**

A) Dağlık bölgelerde sincaplar yaşayabilir.

B) İnsan ve sincap aynı bölgede yaşayabilir.

C) Sincaplar hayvan kökenli besin tüketmez.

D) Sincaplar ağaç kovuklarında yaşam alanı oluşturur.

**2. Ece'nin sorduğu aşağıdaki sorulardan hangisi Anadolu ağaç sincaplarının yaşam alanlarını anlamaya yöneliktir?**

- A) Sincaplar neden kuşlarla aynı ağaçlarda yaşar?
- B) Sincapların yaşadığı bölgelerde hangi ağaç türleri daha yaygındır?
- C) Tüm sincap türleri aynı büyüklükte midir?
- D) Sincaplar ormanda mı yoksa şehirde mi daha fazla görülür?

**3. Sincapların tırnakları onların yaşamında nasıl bir rol oynar?**

- A) Yalnızca yuva yapımında görev alır.
- B) Besinlerini tutup taşımalarını sağlar.
- C) Hem beslenme hem de hareket etmesinde kolaylık sağlar.
- D) Soğuk havalarda ağaç kabuklarına tutunarak sıcak kalmalarını sağlar.

Bu sorularda Anadolu ağaç sincabına ilişkin bilgilendirici bir metin bağlam olarak sunulmakta ve öğrenciden bu bağlam üzerinden sorgulama becerisine dayalı işlemler gerçekleştirmesi beklenmektedir. İlk soruda öğrencinin metinde yer alan bilgileri inceleyerek verilen ifadeleri sorgulaması ve metne aykırı olan yargıyı belirlemesi gerekmektedir. İkinci soruda, farklı soru örnekleri arasından metnin kapsamına uygun olanı ayırt etmesi istenmekte olup bu durum öğrencinin yalnızca metni anlamasını değil, aynı zamanda soru türlerini ve amaçlarını sorgulamasını gerektirmektedir. Üçüncü soruda ise öğrencinin metinde verilen bilgilerden hareketle bir özelliğin (tırnakların işlevi) sonucunu belirlemesi beklenmekte, bu süreçte metindeki bilgiler arasında ilişki kurarak çıkarım yapması gerekmektedir. Bu durum, soruların öğrenciyi yalnızca bilgiyi hatırlamaya değil; metni inceleme, verilen bilgileri sorgulama, ilişkileri değerlendirme ve çıkarım yaparak uygun sonuca ulaşma süreçlerine yönlendirdiğini göstermektedir. Ayrıca tüm soruların çözümünün doğrudan metne dayandığı ve öğrencinin bağlam üzerinde aktif biçimde düşünmesinin beklendiği anlaşılmaktadır.

#### ***Alan Becerilerine Yönelik Örnek Sorular***

SEKSEK

*Okul bahçesinde teneffüs zili çalınca öğrenciler hızla dışarı çıktı. Elif, yanında tebeşir getirdiğini hatırlayınca hemen beton zemine seksek çizgileri çizmeye başladı. Peşinden Ayşe ve Mehmet de ona katıldı. Üçü birlikte taş arayıp oyunu başlattılar. İlk olarak Mehmet'in taşı yanlış kareye düşse de gülüp eğlenmeye devam etti.*

*Bahçenin köşesinde oturan Efe ise onları sessizce izliyordu. Genelde içine kapanık olduğu için oyunlara pek katılmazdı. Elif onu fark edince "İstersen bir sonraki turda sen oyna." dedi. Efe önce tereddüt etti sonra yavaşça yanlarına geldi.*

*Sırası geldiğinde taşı büyük bir dikkatle çizgilere bıraktı. Taş tam doğru kareye düşünce diğerleri onu alkışladı. Efe utanarak gülümsedi. O gün ilk kez teneffüsün bitmesini istemedi.*

**1. Aşağıdakilerden hangisi okuduğunuz hikâyedeki olay, yer, zaman ve şahıs kadrosu arasındaki etkileşimi doğru biçimde yansıtmaktadır?**

- A) Okul bahçesi seksek oyunu için dar olduğundan oyuncu sayısı azdır.
- B) Öğrenciler okul bahçesinde oynadıkları için yere çizgi çizememişlerdir.
- C) Oyuncu sayısı fazla olduğu için oyunda Efe'ye sıra gelmemiştir.
- D) Öğrenciler teneffüste oldukları için bahçede oynayabilmişlerdir.

**2. Metne göre Efe'nin oyuna katılmama sebebi aşağıdakilerden hangisidir?**

- A) Oyunun nasıl oynandığını bilmemesi
- B) Arkadaşlarının onu çağırması
- C) İçeriden dönük bir kişiliğe sahip olması
- D) Başka bir oyunla meşgul olması

**3. Okuduğunuz metinden hareketle aşağıdakilerden hangisine ulaşılabilir?**

- A) Oyunlar, çocukların sosyal becerilerini geliştirir.
- B) Teneffüslerde oyun oynamak akademik başarıyı artırır.
- C) Grup oyunları açık alanda oynandığında eğlenceli hâle gelir.
- D) Seksek oyunu teneffüslerde diğer oyunlardan daha çok oynanır.

Bu sorularda seksek oyunu etrafında kurgulanmış bir anlatı metni bağlam olarak sunulmakta ve öğrenciden Türkçe dersi “okuma” alan becerisi kapsamında metni anlama, yorumlama ve çıkarım yapmaya dayalı işlemler gerçekleştirmesi beklenmektedir. İlk soruda öğrencinin metindeki olay, yer, zaman ve şahıs unsurları arasındaki ilişkileri bütüncül biçimde değerlendirerek doğru yargıyı belirlemesi gerekmektedir. İkinci soruda metinde açık ya da dolaylı biçimde sunulan bilgilerden hareketle bir karakterin davranış nedenini belirlemesi beklenmekte, bu durum metin içi anlam kurma sürecini öne çıkarmaktadır. Üçüncü soruda ise öğrencinin metinden hareketle genelleyici bir sonuca ulaşması istenmekte olup bu süreçte metindeki örtük anlamları değerlendirmesi gerekmektedir. Bu yönüyle soruların öğrencinin metni yalnızca yüzeysel düzeyde anlamasını değil, metin içi ve metinler arası ilişkileri kurarak çıkarım yapmasını gerektiren okuma becerilerine dayalı olarak kurgulandığı görülmektedir. Ayrıca tüm soruların çözümünün doğrudan metne dayandığı ve öğrencinin bağlamı dikkatli biçimde inceleyerek anlamlandırma sürecini yürütmesinin beklendiği anlaşılmaktadır.

#### **Bilişsel Görüşme (Sesli Düşünme) Protokolü**

Kılavuzda bilişsel görüşmeler ölçme araçlarının kanıt temelli geçerlik çalışmalarının bir parçası olarak ele alınmakta, soruların yalnızca istatistiksel göstergelerle değil, öğrencinin yanıt sürecinde ortaya koyduğu zihinsel işlemler üzerinden de incelendiği belirtilmektedir (MEB, 2026). Bu çerçevede bilişsel görüşmenin öğrencinin soruyu çözerken bağlamı nasıl yorumladığını, hangi bilgileri ayırt ettiğini ve hangi süreç bileşenlerini kullandığını ortaya koymaya yönelik bir doğrulama aracı olarak yapılandırıldığı görülmektedir. Kılavuzda ayrıca bu protokolün pilot uygulamalarda soruların işleyişini sınamak ve öğrencilerin zihinsel süreçlerini

haritalandırmak amacıyla kullanıldığı, profesyonel soru hazırlama süreçlerinde standart bir kalite güvence basamağı olarak konumlandırıldığı ifade edilmektedir.

Kılavuzda bilişsel görüşme sürecinin sesli düşünme ve sözel sorgulama aşamalarından oluştuğu belirtilmektedir. Sesli düşünme aşamasında öğrenciden soruları yanıtlarken aklından geçenleri eş zamanlı olarak ifade etmesi istenirken sözel sorgulama aşamasında öğrencinin anlama, yorumlama ve karar verme süreçlerine ilişkin ayrıntılı veri toplanmaktadır. Görüşmecinin bu süreçte dinleyici rolünde kalması, müdahalenin sınırlı tutulması ve verilerin sistematik biçimde kayıt altına alınması gerektiği de açıkça belirtilmektedir. Kılavuzda yer alan uygulama formunda bağlamın özetlenmesi, ilgi düzeyi, anlaşılmayan sözcük ve ifadeler, cevaba ulaşma yolu, seçeneklerin elenme gerekçeleri ve sorunun metne bağlı kalmadan cevaplanıp cevaplanamayacağına ilişkin soruların yer aldığı görülmektedir.

Bilişsel görüşme sonuçlarına ilişkin bölümde ise öğrencilerin bazı soruları bağlamdaki verilere başvurmadan ön bilgileriyle çözebildikleri, bazılarında ise bağlam ile ön bilgi arasında denge kurdukları belirtilmektedir. Ayrıca öğrencilerin çeldiricileri elerken bağlamdan yararlandıkları, metin ve görselleri doğrudan analiz ederek sonuca ulaştıkları, soruların zorluk algısının çoğu zaman bağlam ile soru arasında ilişki kurabilmeye bağlı olduğu ifade edilmektedir. Bunun yanında öğrencilerin soru köküne öncelik vererek bağlamda odaklanacakları veriyi belirledikleri, seçenekler arasında kararsız kaldıkları durumlarda tekrar metne veya görsele döndükleri, uzun metinler ya da yoğun görsellerin ise soruları daha zor algılamalarına neden olduğu belirtilmektedir. Kılavuzda bu bulguların bağlama bağımlı yapıların güçlendirilmesi, güçlü çeldiricilerin yazılması, dilsel sadeliğin korunması ve öğrencinin dikkatini ölçülmek istenen beceriye yönlerecek soru tasarımlarının geliştirilmesi açısından veri ürettiği aktarılmaktadır.

### **Türkçe Eğitimi Açısından Yansımalar**

Kılavuzda sunulan bağlam temelli soru yaklaşımı, ölçme sürecinde öğrencinin bilgiyi anlamlı bağlamlar içinde kullanmasına dayalı bir yapı ile ele alınmaktadır (MEB, 2026). Bu kapsamda soruların metin, görsel veya senaryo gibi bağlamlar üzerinden kurgulandığı ve öğrenciden bu bağlamı kullanarak işlem yapmasının beklendiği ifade edilmektedir (MEB, 2026). Bu yapı, Türkçe dersinde metin merkezli okuma ve anlamlandırma süreçleriyle doğrudan ilişkilendirilmektedir.

Kılavuzda bağlam, sorunun çözümünde zorunlu bir bileşen olarak tanımlanmakta, bağlam incelenmeden sorunun cevaplanabildiği durumlar hatalı yapılandırma kapsamında değerlendirilmektedir (MEB, 2026). Ayrıca bağlamda kullanılan dil yapısı, söz varlığı ve cümle uzunluğunun öğrencinin düzeyine uygun olması gerektiği belirtilmektedir (MEB, 2026).

Kılavuzda bağlam oluşturma sürecinde edebî metinler, günlük yaşam durumları ve gerçek yaşam senaryolarının kullanılabileceği belirtilmektedir (MEB, 2026). Edebî metinler üzerinden ana düşünceye ulaşma, çıkarım yapma ve metni yorumlama süreçlerine dayalı soru kurgularına yer verilebileceği ifade edilmektedir (MEB, 2026). Bu yapı, Türkçe dersinde okuma-anlama, çıkarım yapma ve yorumlama becerileriyle doğrudan ilişki kurmaktadır.

Bununla birlikte kılavuzda yer alan örnek soruların problem çözme ve sorgulama becerileri kapsamında alan bağımsız, alan becerilerine yönelik soruların ise alan bağımlı olarak yapılandırıldığı belirtilmektedir (MEB, 2026). Alan bağımsız soruların metin ve bağlam üzerinden yürütülen genel bilişsel süreçleri, alan bağımlı soruların ise doğrudan dil ve anlam

kurma süreçlerini içeren becerileri hedeflediği ifade edilmektedir (MEB, 2026). Bu ayırım, Türkçe dersinde hem genel bilişsel becerilerin hem de alan özgül okuma becerilerinin birlikte ölçüldüğünü göstermektedir.

Kılavuzda ayrıca soru kurgusunun öğrenciyi bağlamdaki verileri kullanarak işlem yapan aktif bir katılımcı konumuna yerleştirecek şekilde yapılandırılması gerektiği vurgulanmaktadır (MEB, 2026). Bu çerçevede ölçme sürecinin metinle etkileşim kurma, bağlamdan hareketle anlam oluşturma ve çıkarım yapma gibi süreçler üzerinden yapılandırıldığı görülmektedir. Bu yapı, Türkçe dersinde öğrencinin metinle aktif etkileşim kurmasına dayalı beceri temelli ölçme anlayışıyla ilişkilidir.

## **TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER**

Bu çalışmada, Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli kapsamında geliştirilen “Bağlam Temelli Çoktan Seçmeli Soru Yazım Kılavuzu” Türkçe eğitimi bağlamında incelenmiş ve kılavuzun ölçme-değerlendirme anlayışına getirdiği dönüşüm bütüncül bir bakış açısıyla ortaya konmuştur. Elde edilen bulgular söz konusu kılavuzun yalnızca teknik bir soru yazım rehberi olmanın ötesinde ölçme-değerlendirme anlayışında köklü bir paradigma değişimini temsil ettiğini göstermektedir.

Çalışma sonuçları, kılavuzda benimsenen ölçme yaklaşımının bilgi odaklı yapıdan beceri ve süreç odaklı bir yapıya yöneldiğini ortaya koymaktadır. Bu bağlamda kılavuz, çoktan seçmeli soruları yalnızca doğru cevabı işaretlemeye dayalı araçlar olmaktan çıkarak öğrencinin düşünme süreçlerini görünür kılan bir ölçme aracına dönüştürmeyi amaçlamaktadır. Bu durum, ölçme-değerlendirmenin öğrenme sürecinin ayrılmaz bir parçası olarak ele alınması gerektiğini vurgulayan yaklaşımlarla örtüşmektedir (Göçer, 2015b).

Kılavuzun en dikkat çekici yönlerinden biri, bağlam kavramını ölçme sürecinin merkezine yerleştirmesidir. Bulgular, bağlamın yalnızca soruya eklenen bir metin ya da senaryo değil, öğrencinin düşünme, yorumlama ve çıkarım yapma süreçlerini yönlendiren temel bir yapı olarak ele alındığını göstermektedir. Bu yönüyle kılavuz, bağlam temelli öğrenme yaklaşımının ölçme boyutuna sistematik bir karşılık sunmaktadır. Ancak alan yazınında öğretmenlerin bağlam kavramını çoğunlukla yüzeysel biçimde ve günlük yaşamla ilişkilendirme düzeyinde ele aldıkları (Ültay ve Dönmez Usta, 2017) düşünüldüğünde bu yaklaşımın uygulamada istenilen düzeye ulaşmasının önemli güçlükler barındırdığı anlaşılmaktadır. Bu bulgu, kılavuzun kuramsal olarak güçlü bir çerçeve sunmasına rağmen uygulama boyutunda öğretmen yeterlikleri, mevcut ölçme kültürü ve sınav odaklı alışkanlıklar nedeniyle sınırlı bir etki oluşturabileceğini düşündürmektedir.

Araştırma bulguları, kılavuzda sunulan soru yazım sürecinin sistematik ve aşamalı bir yapı içerdiğini de ortaya koymaktadır. Bağlamın oluşturulması, soru kökünün yapılandırılması, çeldiricilerin geliştirilmesi ve bilişsel yükün dengelenmesi gibi aşamalar çoktan seçmeli soru yazımını rastlantısal bir etkinlik olmaktan çıkararak uzmanlık gerektiren bir süreç hâline getirmektedir. Ancak öğretmenlerin soru hazırlama uygulamalarına ilişkin çalışmalar incelendiğinde bu tür sistematik yaklaşımların yeterince benimsenmediği ve geleneksel soru yapılarının ağırlıkta olduğu görülmektedir (Yıldırım Suna vd., 2023). Bu sonuç, kılavuzda önerilen kuramsal çerçeve ile sınıf içi uygulamalar arasında yapısal bir uyumsuzluk bulunduğunu ve söz konusu uyumsuzluğun yalnızca bireysel öğretmen çabalarıyla giderilmesinin sınırlı kalabileceğini düşündürmektedir.

Kılavuzda dikkat çekilen bir diğer önemli boyut, soru yazımında yapılan hatalar ve kalite güvence süreçleridir. Bağlamın işlevsiz kurgulanması, soru kökünün belirsizliği, çeldiricilerin zayıf olması ve tasarım hataları gibi unsurların ölçme aracının geçerlik ve güvenilirliğini doğrudan etkilediği belirlenmiştir. Bu bulgu, alan yazınındaki çalışmalarla da örtüşmektedir. Nitekim beceri temelli soruların çoğu zaman üst düzey bilişsel becerilere ulaşamadığı ve daha çok kavrama düzeyinde kaldığı (Dilekçi, 2022) ifade edilmektedir. Bu durum, bağlam temelli yaklaşımın yalnızca yapısal olarak benimsenmesinin yeterli olmadığını, bağlamın işlevsel ve çözüm sürecini yönlendiren bir bileşen olarak kurgulanmaması durumunda beklenen bilişsel derinliğin sağlanamayacağını göstermektedir.

Türkçe eğitimi bağlamında değerlendirildiğinde ise kılavuzun sunduğu yaklaşımın doğrudan metinle etkileşim, anlam kurma ve yorumlama süreçlerini merkeze aldığı görülmektedir. Bu durum, yaklaşımın Türkçe dersinin doğasıyla önemli ölçüde uyumlu olduğunu göstermektedir. Türkçe dersinin metin merkezli yapısı dikkate alındığında bağlam temelli soruların öğrencilerin okuduğunu anlama, metinler arası ilişki kurma ve farklı yorumlama katmanlarını fark etme becerilerini ölçme açısından önemli bir potansiyel taşıdığı söylenebilir. Ancak mevcut çalışmalar, Türkçe derslerinde kullanılan çoktan seçmeli soruların çoğunlukla bilgi ve anlama düzeyinde kaldığını ve üst düzey düşünme becerilerini yeterince ölçemediğini ortaya koymaktadır (Duran ve Sezgin Tufan, 2017). Bu çerçevede, kılavuzda önerilen yaklaşım ile mevcut uygulamalar arasında yalnızca teknik değil, aynı zamanda pedagojik düzeyde de yeniden yapılandırmayı gerektiren bir farklılık bulunduğu söylenebilir.

Öte yandan bağlam temelli ölçme yaklaşımının uygulamaya yansımalarında çeşitli sınırlılıklar bulunduğu da görülmektedir. Öğretmenlerin ölçme-değerlendirme okuryazarlıklarının yetersiz olması (Erol ve Tunagür, 2024), bağlam temelli soru hazırlama sürecinin karmaşıklığı (Ayvacı ve Yamaçlı, 2023) ve beceri temelli ölçme sisteminin uygulamada oluşturduğu iş yükü ve kaygı (Çiçek, 2024) gibi faktörler bu yaklaşımın sürdürülebilirliği açısından dikkate alınması gereken önemli değişkenlerdir. Bu bağlamda bağlam temelli ölçme yaklaşımının yalnızca pedagojik değil, aynı zamanda yapısal ve sistemsel bir dönüşüm gerektirdiği anlaşılmaktadır.

Sonuç olarak, bu çalışma Bağlam Temelli Çoktan Seçmeli Soru Yazım Kılavuzu'nun Türkçe eğitimi bağlamında ölçme-değerlendirme anlayışına önemli katkılar sunduğunu, ancak bu katkıların uygulamaya etkili biçimde yansıyabilmesi için öğretmen yeterlikleri, uygulama koşulları ve ölçme kültürünün geliştirilmesi gerektiğini ortaya koymaktadır. Dolayısıyla kılavuzun etkisinin yalnızca içerdiği ilkelerle değil, bu ilkelerin eğitim sistemi içinde nasıl yapılandırıldığı ve desteklendiği ile doğrudan ilişkili olduğu söylenebilir.

Bu bulgular doğrultusunda bağlam temelli ölçme yaklaşımının Türkçe eğitimi bağlamında daha etkili ve sürdürülebilir biçimde uygulanabilmesi için aşağıdaki öneriler geliştirilebilir:

- Bağlam Temelli Çoktan Seçmeli Soru Yazım Kılavuzu'nun öğretmenlere yalnızca kuramsal düzeyde değil, uygulamaya dönük biçimde kazandırılmasına yönelik hizmet içi eğitim programları düzenlenmelidir. Bu eğitimlerin merkezi düzeyde planlanması ve süreklilik arz etmesi önem taşımaktadır.

- Kılavuzda yer alan genel ilkelerin Türkçe dersi özelinde somutlaştırıldığı, özellikle metin temelli ve çok katmanlı anlam kurma süreçlerini içeren nitelikli örnek soru setleri geliştirilmelidir.
- Öğretmenlerin bağlam oluşturma, etkili çeldirici geliştirme ve bilişsel düzeyleri dengeleme becerilerini geliştirmeye yönelik uygulamalı atölye çalışmaları yapılmalıdır.
- Hazırlanan soruların kılavuzda yer alan ölçütler doğrultusunda sistematik biçimde değerlendirilmesini sağlayacak okul temelli ölçme komisyonları oluşturulmalı; bu süreçler il/ilçe düzeyinde ölçme-değerlendirme birimleri tarafından da desteklenmelidir.
- Öğretmen yetiştirme programlarında ve lisansüstü düzeyde bağlam temelli ölçme yaklaşımlarına daha kapsamlı biçimde yer verilmelidir.
- Kılavuzun sahadaki uygulanabilirliğini ortaya koymak amacıyla düzenli izleme ve değerlendirme çalışmaları yapılmalı, elde edilen bulgular doğrultusunda geri bildirim mekanizmaları oluşturulmalıdır.
- Öğretmenlerin erişimine açık, nitelikli bağlam temelli sorulardan oluşan dijital soru havuzları geliştirilmeli ve bu sistemler merkezi düzeyde yapılandırılarak uygulamada standartlaşma desteklenmelidir.
- Kılavuzun uygulamaya geçtikten sonra bağlam temelli soruların öğrencilerin okuduğunu anlama ve üst düzey düşünme becerileri üzerindeki etkisini inceleyen deneysel çalışmaların yapılması önerilmektedir. Bunun yanı sıra öğretmenlerin kılavuzu kullanım düzeyleri ve uygulama sürecinde karşılaştıkları güçlüklerin nitel araştırmalarla derinlemesine incelenmesi gerekmektedir.

#### KAYNAKÇA

- Acar, B. & Yaman, M. (2011). Bağlam temelli öğrenmenin öğrencilerin ilgi ve bilgi düzeylerine etkisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 40, 1-10.
- Aköz, O., Deniz Çeliker, H. & Genç, H. (2022). PISA çerçevesinde seçmeli çevre eğitimi dersine ilişkin bağlam temelli değerlendirmeye yönelik soru örnekleri. *Turkish Journal of Educational Studies*, 9(3), 431-451. <https://doi.org/10.33907/turkjes.1068730>
- Arık Güngör, B. & Saraçoğlu, S. (2024). Sekizinci sınıf fen bilimleri ders kitabı ölçme ve değerlendirme sorularının bağlam temelli öğrenme yaklaşımı açısından değerlendirilmesi. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, 15(2), 1446-1473. <https://doi.org/10.51460/baebd.1463313>
- Ayvacı, H. Ş. & Yamaçlı, S. (2023). Bağlam temelli soru oluşturma aşamaları; ulusal ve uluslararası yaklaşımları. *Mehmet Akif Ersoy University Journal of Education Faculty*, 65, 578-614. <https://doi.org/10.21764/maeuefd.1017324>
- Bellocchi, A., King, D. T. & Ritchie, S. M. (2016). Context-based assessment: Creating opportunities for resonance between classroom fields and societal fields. *International Journal of Science Education*, 38(8), 1304-1342.
- Bowen, G. A. (2009). Document analysis as a qualitative research method. *Qualitative Research Journal*, 9(2), 27-40. <https://doi.org/10.3316/QRJ0902027>
- Bransford, J. D., Brown, A. L. & Cocking, R. R. (2000). *How People Learn*. National Academy.

- Creswell, J. W. (2014). *Research Design: Qualitative, Quantitative, And Mixed Methods Approaches* (4th Ed.). Sage.
- Çiçek, S. (2024). Ana dili olarak Türkçe öğretiminde dört temel dil becerisini ölçme ve değerlendirmeye ilişkin öğretmen görüşleri: Beceri temelli yazılı ve uygulamalı sınav sistemi. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 62, 3517–3542. <https://doi.org/10.53444/deubefd.1521502>
- Dilekçi, A. (2022). Türkçe eğitiminde beceri temelli sorular. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 42(3), 2213–2232. <https://doi.org/10.17152/gefad.1072936>
- Doğru, M. & Çepni, S. (2023). Karşılaştırmalı olarak geleneksel çoktan seçmeli ve bağlam temelli başarı testi hazırlama çalışması: 7. sınıf ışığın madde ile etkileşimi ünitesi. *Fen Matematik Girişimcilik ve Teknoloji Eğitimi Dergisi*, 6(1), 74-101. <https://izlik.org/JA37HK79BK>
- Duran, E. & Bitir, T. (2017). Bağlam temelli kelime öğretiminin kelime kazanımına katkısı. *Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi*, 11, 70-94. <https://izlik.org/JA46PH94AT>
- Duran, E., & Tufan, B. S. (2017). Açık uçlu sorular ile çoktan seçmeli soruların anlamayı etkileme durumları. *International Journal of Languages' Education and Teaching*, 5(1), 242–254. <https://izlik.org/JA34GX56AN>
- Elmas, R. & Eryılmaz, A. (2015). How to write good quality contextual science questions: criteria and myths. *Journal of Theoretical Educational Science/Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 8(4), 564-580.
- Ercan, M., & Doğan Kahtalı, B. (2024). Beceri temelli Türkçe dersi sınavları: Sahadaki ilk uygulama örnekleri. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 12(3), 625–649. <https://doi.org/10.16916/aded.1466047>
- Erol, T., & Tunagür, M. (2024). Türkçe öğretmenlerinin ölçme değerlendirme okuryazarlık düzeylerinin incelenmesi. *İctimaiyat, Türk Eğitim Sisteminde Değişimler ve Yeni Eğilimler*, 149–165. <https://doi.org/10.33709/ictimaiyat.1539663>
- Glynn, S. & Koballa, T. R. (2005). The contextual teaching and learning instructional approach. In Yager, R. E. (Ed.), *Exemplary Science: Best Practices in Professional Development* (pp. 75–84). National Science Teachers Association.
- Göçer, A. (2015a). Türkçe dersi metin işleme sürecinde bağlam temelli sözcük öğretimi ve etkin sözcük dağarcığı oluşturmadaki işlevi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 3(1), 48-63. <https://doi.org/10.16916/aded.39222>
- Göçer, A. (2015b). An overview of application measurement and evaluation in Turkish language and literature education. *Journal of Theory and Practice in Education*, 11(3), 787–815. <https://doi.org/10.17244/eku.74245>
- Güneş, F. (2016). *Türkçe Öğretimi Yaklaşımlar ve Modeller*. Pegem Akademi.
- Güneş, T. & Öner, Z. (2017). The effects of concept based learning approach towards students' environmental attitudes. *International Journal of Social Sciences and Education Research*, 3(1), 345-355. <https://doi.org/10.24289/ijsser.270661>
- Kabuklu, Ü. N. & Kurnaz, M. A. (2019). Fen eğitimi alanında Türkiye’de yapılmış bağlam

- temelli öğretim konulu çalışmaların tematik incelemesi. *Asya Öğretim Dergisi*, 7(1), 32-53.
- Kara, F. & Çelikler, D. (2019). 5. Sınıf “maddenin değişimi” ünitesinde kullanılan bağlam temelli öğrenmenin öğrencilerin başarılarına etkisi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(1), 216-245. <https://doi.org/10.17860/mersinefd.428001>
- MEB (2025). *Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Öğretim Programları Ortak Metni*. Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- MEB. (2024). *Ortaokul Türkçe Dersi Öğretim Programı (5, 6, 7 ve 8. Sınıflar)*. Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- MEB. (2026). *Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Bağlam Temelli Çoktan Seçmeli Soru Yazım Kılavuzu*. Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Nasırhnel, E. & Ünal, C. (2021). 8. Sınıf öğrencilerin bağlam temelli basınç sorularını çözme süreçleri. *Anadolu Journal of Educational Sciences International*, 11(1), 340-366. <https://doi.org/10.18039/ajesi.751400>
- Sak, M. & Kaltakçı Gürel, D. (2019). Ortaokul öğrencilerinin ışık konusundaki bağlam temelli sorular ile geleneksel soruları cevaplama durumlarının geliştirilen başarı testleri ile karşılaştırılması. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 39(2), 655-679. <https://doi.org/10.17152/gefad.448136>
- Sözbilir, M., Sadi, S., Kutu, H. & Yıldırım, A. (2007, 20-22 Haziran). Kimya eğitiminde içeriğe/bağlama dayalı (context-based) öğretim yaklaşımı ve dünyadaki uygulamaları, *I. Ulusal Kimya Eğitimi Kongresi*'nde sunulan bildiri, İstanbul, Türkiye.
- Şensoy, Ö. & Gökçe, B. (2017). Yaşam temelli öğrenme yaklaşımının öğrencilerin başarı ve motivasyonları üzerine etkisi. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 56, 37-52.
- Tekbıyık, A. & Akdeniz, A. R. (2010). Bağlam temelli ve geleneksel fizik problemlerinin karşılaştırılması üzerine bir inceleme. *Necatibey Faculty of Education Electronic Journal of Science and Mathematics Education*, 4(1), 123-140. <https://izlik.org/JA98PH43ER>
- Topuz, F., Gençer, S., Bacanak, A., & Karamustafaoğlu, O. (2013). Bağlam temelli yaklaşım hakkında fen ve teknoloji öğretmenlerinin görüşleri ve uygulayabilme düzeyleri. *Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(1), 240-261. <https://izlik.org/JA55MB75XU>
- Ülger, B. B., Ar, M. E., & Sarıoğlu, S. (2022). Bağlam temelli soru yazma eğitimine katılan fen bilimleri öğretmenlerinin yazılı sınavlarda sordukları soruların incelenmesi. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, 13(1), 335-353. <https://doi.org/10.51460/baebd.804810>
- Ültay, N. & Dönmez Usta, N. (2016). Investigating prospective teachers' ability to write context-based problems / Öğretmen adaylarının bağlam temelli problem yazabilme becerilerinin belirlenmesi. *Journal of Theory and Practice in Education*, 12(2), 447-463. <https://izlik.org/JA95FH48GC>

- Ürek, H. & Dolu, G. (2018). Gaz yasalarıyla ilgili geleneksel ve bağlam temelli problemlerin çözülebilme durumuna yönelik bir araştırma. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(1), 19-34. <https://doi.org/10.17860/mersinefd.290270>
- Vakkasoğlu, N. & Tekerek, B. (2023). Bağlam temelli öğrenmeye dayalı ders planı hazırlama sürecindeki bağlam düzeylerinin incelenmesi. *Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi (AKEF) Dergisi*, 5(1), 287-312.
- Yel, Ü. & Çetin, T. (2023). Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı ve ders kitaplarında bağlam temelli öğrenme yaklaşımı etkilerinin incelenmesi. *Üçüncü Sektör Sosyal Ekonomi Dergisi*, 58(1), 559-582
- Yıldırım Suna, Z., Güzel, A., & Benzer, A. (2023). Türkçe öğretmenlerinin çoktan seçmeli soru hazırlamaya ilişkin görüşlerinin değerlendirilmesi. *Asya Studies*, 7(100. Yılda Dünya Dili Türkçe Özel Sayısı 3), 1–14. <https://doi.org/10.31455/asya.1201939>
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2018). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri* (11. Baskı). Seçkin Yayıncılık.