

T.C.

GAZİANTEP ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
TÜRKÇE VE SOSYAL BİLİMLER EĞİTİMİ ANA BİLİM DALI

**SORU SORMA BECERİSİ EĞİTİMİNİN
ORTAOKUL ÖĞRENCİLERİNİN
SORU ÜRETME DÜZEYİNE ETKİSİNİN İNCELENMESİ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

SELİM BÜLBÜL

GAZİANTEP

TEMMUZ 2019

T.C.
GAZİANTEP ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
TÜRKÇE VE SOSYAL BİLİMLER EĞİTİMİ ANA BİLİM DALI

**SORU SORMA BECERİSİ EĞİTİMİNİN
ORTAOKUL ÖĞRENCİLERİNİN
SORU ÜRETME DÜZEYİNE ETKİSİNİN İNCELENMESİ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

SELİM BÜLBÜL

Tez Danışmanı: Dr. Öğr. Üyesi SERDAR DERMAN

GAZİANTEP

TEMMUZ 2019

TEZ ONAY SAYFASI

Öğrencinin Adı ve Soyadı : Selim BÜLBÜL

Üniversite : Gaziantep Üniversitesi

Enstitü : Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Anabilim Dalı ve Program : Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Ana Bilim Dalı-
Türkçe Eğitimi

Tezin Başlığı : Soru Sorma Becerisi Eğitiminin Ortaokul Öğrencilerinin Soru Üretme
Düzeyine Etkisinin İncelenmesi

Tezin Savunma Tarihi: 01/07/2019

Bu tezin Yüksek Lisans tezi olarak gerekli şartları sağladığını onaylıyorum.


Prof. Dr. Mehmet ÇİÇEK /
Enstitü ABD Başkanı

Bu tez tarafımdan okunmuş, kapsamı ve niteliği açısından bir Yüksek Lisans tezi olarak kabul edilmiştir.


Dr. Öğr. Üyesi Serdar DERMAN
Tez Danışmanı

Bu tez tarafımızca okunmuş, kapsam ve niteliği açısından bir Yüksek Lisans tezi olarak kabul edilmiştir.

Jüri Üyeleri:

İmzası

Dr. Öğr. Üyesi Serdar DERMAN

Doç. Dr. Murat ATEŞ

Doç. Dr. Kadir Kaan BÜYÜKİKİZ

Eğitim Bilimleri Enstitüsü Onayı

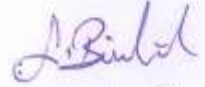


Dr. Öğr. Üyesi Erhan YUNÇ
Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürü

ETİK İLKELERE UYGUNLUK BEYANI

Tez yazma sürecinde, bilimsel ve etik ilkelere uyduğumu, yararlandığım tüm kaynakları kaynak gösterme ilkelerine uygun olarak kaynakçada belirttiğimi ve bu bölümler dışındaki tüm ifadelerin şahsıma ait olduğunu beyan ederim.

İmza



Adı ve Soyadı : Selim BÜLBÜL

Öğrenci Numarası : 201566248

Tezin Savunma Tarihi : 01.07.2019

ÖZET

SORU SORMA BECERİSİ EĞİTİMİNİN ORTAOKUL ÖĞRENCİLERİNİN SORU ÜRETME DÜZEYİNE ETKİSİNİN İNCELENMESİ

BÜLBÜL, Selim

Yüksek Lisans Tezi

Türkçe ve Sosyal Bilimler Ana Bilim Dalı

Tez Danışmanı: Dr. Öğr. Üyesi Serdar DERMAN

Temmuz, 2019, 142 sayfa

Bu araştırma, ortaokul öğrencilerine verilen soru sorma becerisi eğitiminin öğrencilerin oluşturdukları soruların okuma sürecinin aşamalarına ve yenilenmiş Bloom taksonomisinin bilişsel süreç boyutuna göre dağılımına etkisini belirlemek üzere yapılmıştır. Ön-test ve son-test, deney-kontrol gruplu yarı deneysel desen kullanılan çalışmanın örnekleme 2016-2017 eğitim-öğretim yılında Gaziantep ili Şehitkâmil ilçesi, Adnan A.Ş. Ortaokulunda, 5. sınıfta öğrenim gören 58 öğrencidir. Araştırma verileri, iki gruba da uygulanan hikâye metni aracılığıyla elde edilmiştir. Araştırma sürecinde kontrol grubuna müdahale edilmemiş, deney grubuna ise 16 saat, soru sorma eğitimi verilmiştir. Elde edilen verilerin okuma sürecinin aşamalarına dağılımı ile verilen eğitimin bu dağılım üzerinde etkisi olup olmadığını ve verilerin yenilenmiş Bloom taksonomisinin bilişsel süreç boyutundaki dağılımını belirlemek için içerik analizi yapılmıştır. Daha sonra yenilenmiş Bloom taksonomisinin bilişsel süreç boyutundaki farklılaşmayı tespit etmek için Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi yapılmıştır. Araştırma sonucunda, hem deney grubu hem de kontrol grubu öğrencilerinin ön-testte sorulardan sadece okuma sürecinden sonra yararlandığı, yenilenmiş Bloom taksonomisinin bilişsel süreç boyutunda ise daha çok hatırlama ve anlama alt basamağında soru sorduğu görülmüştür. Son-testte ise kontrol grubu öğrencilerinin hazırladıkları soruların, ön-testte elde edilen bulgularla benzer olduğu görülmüştür. Deney grubu öğrencilerinin ise ön-testten farklı olarak son-testte okuma sürecinin her aşamasına yönelik sorular oluşturduğu görülmüştür. Aynı zamanda deney grubu öğrencilerinin oluşturduğu soruların yenilenmiş Bloom taksonomisinin bilişsel süreç boyutuna göre dağılımında ön-test ve son-test sonuçları arasında hatırlama ve uygulama basamakları haricinde anlamlı farklılık olduğu

görülmüştür. Son-testte deney grubu öğrencileri ön-testten farklı olarak değerlendirme ve yaratma basamağında da sorular sormuştur. Çözümleme basamağındaki soruların oranında da artış olmuştur. Elde edilen bulgular öğrencilere soru sormaya yönelik eğitim verildiğinde öğrencilerin sorulardan daha etkin şekilde yararlanabileceğini ortaya koymuştur.

Anahtar sözcükler: okuma süreci, soru, yenilenmiş Bloom taksonomisi



ABSTRACT

THE EFFECTS OF QUESTIONING SKILLS TRAINING ON QUESTION FORMING LEVELS OF TURKISH SECONDARY SCHOOL STUDENTS

BÜLBÜL, Selim

Master Thesis

Turkish and Social Sciences Department

Supervisor: Dr. Serdar DERMAN

July, 2019, 142 pages

This study was carried out to determine the effect of the training of questioning skills given to students on the distribution of the questions they have created during the reading process and the effect of the reviewed Bloom's Taxonomy on the cognitive process dimension. In the current research, a quasi-experimental design with pre-test, post-test and control groups was used. The study, the participants of which were a total of 58 students attending 5th grade at Adnan A.Ş. Secondary School in Şehitkâmil, Gaziantep, was conducted during the 2016-2017 academic year. The data were obtained through a story context given to both groups. Throughout the process of the study, the control group was not intervened, whereas the experimental group was provided with 16 hours of training on asking questions. Content analysis was conducted to find out if the obtained data had any effect on the distribution of the stages of the reading process and whether the training had any effect on this distribution, along with the purpose to determine the distribution of the data on the cognitive process of the revised Bloom's Taxonomy. Following that, Wilcoxon Signed Rank Test was applied to determine the change in the cognitive process dimensions of the revised Bloom's Taxonomy.

As a result of the research, it was determined that in the pre-test, both the experimental group students and the control group students benefitted from the questions only after the reading process, and that the revised Bloom's Taxonomy was used more at low stage of remembering and comprehending. In the post-test, it was found out that the questions prepared by the control group students showed resemblance to the findings from the pre-test. However, the experimental group students were observed to be asking questions at every stage of the reading process in the post-test, which was different from the pre-test. Concurrently, when the pre-test and post-test scores were compared it was seen that the questions prepared by the students of the control group had a significant difference in the distribution of

Bloom's Taxonomy on the dimension of the cognitive process in all areas except the low stage of remembering and comprehending. In the post-test, the experimental group students also asked questions in the stages of assessing and creating. There was also an increase in the proportion of the questions in the analysis stage. The findings reveal that when students are given a training of questioning skills, they can benefit from questions more effectively.

Keywords: reading process, question, revised Bloom's Taxonomy



ÖN SÖZ VE TEŞEKKÜR

Bu araştırmada, ortaokul öğrencilerine verilen soru sorma eğitiminin öğrencilerin okuma sürecinde oluşturdukları soruların okuma sürecinin aşamalarına ve yenilenmiş Bloom taksonomisinin bilişsel süreç boyutuna göre dağılımına etkisini belirlemek amaçlanmıştır. Araştırma beş bölümden oluşmaktadır:

Birinci bölüm çalışmanın giriş bölümüdür. Bu bölümde; araştırmanın problem durumu, problem cümlesi, alt problemleri, amacı, önemi, sayıtları, sınırlılıkları yer almaktadır.

İkinci bölümde ise çalışmanın kuramsal çerçevesine yer verilmiştir. Bu bölümde soruların eğitim öğretim sürecindeki yeri, amaçları ve işlevleri, metin işleme ve okuma sürecindeki yeri ile taksonomi üzerinde durulmuştur.

Üçüncü bölüm araştırmanın yönteminin açıklandığı bölümdür. Bu bölümde araştırmanın modeli, evren ve örnekleme, veri toplama araçları, soru sorma eğitimi süreci ve verilerin çözümlenmesi hakkında ayrıntılı bilgiler sunulmuştur.

Dördüncü bölümde araştırmanın problemine ve alt problemine ait bulgulara yer verilmiştir.

Beşinci bölüm araştırmanın sonuç, tartışma ve öneri bölümüdür. Elde edilen sonuçlar, benzer çalışmalardan örnekler de verilerek burada tartışılmış ve birtakım öneriler sunulmuştur.

Yüksek lisans ders dönemlerinde kendilerinden ders aldığım için onur duyduğum ve akademik anlamda bana çok şey katan, aynı zamanda danışmanım olan ve tez yazım sürecinde benden yardımlarını esirgemeyen saygıdeğer hocam Dr. Öğr. Üyesi Serdar DERMAN'a, saygıdeğer hocalarım Dr. Öğr. Üyesi Arif ÇERÇİ ile Doç. Dr. K. Kaan BÜYÜKİKİZ'e; tez yazım sürecinde her zaman yanımda olan, benden yardımlarını esirgemeyen değerli dostum M. Özgün HARMANKAYA'ya, bu süreçte dostluğunu kazandığım Yusuf TAŞKIN'a ve dualarıyla her zaman yanımda olduklarını hissettiren ve hiçbir zaman haklarını ödeyemeyeceğim aileme teşekkürlerimi ve şükranlarımı sunarım.

İÇİNDEKİLER

ÖZET.....	i
ABSTRACT	iii
ÖN SÖZ VE TEŞEKKÜR.....	v
İÇİNDEKİLER.....	vi
TABLolar LİSTESİ.....	ix
EKLER LİSTESİ.....	xi
KISALTMALAR	xi

BİRİNCİ BÖLÜM

GİRİŞ

GİRİŞ.....	1
1.1 PROBLEM DURUMU	4
1.2. PROBLEM CÜMLESİ	7
1.3. ARAŞTIRMANIN AMACI.....	8
1.4. ARAŞTIRMANIN ÖNEMİ.....	8
1.5. SAYILTIAR	10
1.6.SINIRLILIKLAR.....	10

İKİNCİ BÖLÜM

KURAMSAL ÇERÇEVE

2.1. SORU	11
2.1.1. ÖĞRETİM YÖNTEM VE TEKNİĞİ OLARAK SORU.....	11
2.1.2. ÖĞRETME-ÖĞRENME SÜRECİNDE SORULARIN AMACI VE YARARLARI	14
2.1.3. SORU SORMADA DİKKAT EDİLECEK HUSUSLAR	20
2.1.4. TÜRKÇE DERSİNDE METİN İŞLEME SÜRECİ VE OKUMA SÜRECİNDE SORUNUN YERİ	23
2.1.5. 2018 TÜRKÇE DERSİ ÖĞRETİM PROGRAMINDA (İLKOKUL VE ORTAOKUL 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 VE 8. SINIFLAR) SORUNUN YERİ	32
2.2. BİLİŞSEL ALAN SINIFLAMALARI	35
2.2.1. BLOOM TAKSONOMİSİ.....	36
2.2.2. YENİLENMİŞ BLOOM TAKSONOMİSİ	45
2.3. İLGİLİ ARAŞTIRMALAR	69

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

YÖNTEM

3.1. Araştırmanın Modeli	88
3.2. Evren ve Örneklem	89
3.3. Veri Toplama Araçları	89
3.3.1. Hikâye Metinlerinin Seçimi	90

3.4. Araştırma Süreci ve Verilerin Toplanması	900
3.5. Araştırma Verilerinin Çözümlemesi	933

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

BULGULAR VE YORUMLAR

4.1.1. BİRİNCİ ALT PROBLEME İLİŞKİN BULGULAR.....	96
4.1.2. İKİNCİ ALT PROBLEME İLİŞKİN BULGULAR	99
4.1.3. ÜÇÜNCÜ ALT PROBLEME İLİŞKİN BULGULAR	1011

BEŞİNCİ BÖLÜM

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

5.1.SONUÇ VE TARTIŞMA	108
5.2.ÖNERİLER.....	112
KAYNAKÇA	115
EKLER.....	127
ÖZGEÇMİŞ.....	142
RESUME.....	142

TABLOLAR LİSTESİ

	Sayfa
Tablo 1. Bloom'un Orijinal Taksonomisi ve Alt Kategoriler.....	37
Tablo 2. YBT'nin Taksonomi (Sınıflama, Belirtke) Tablosu.....	46
Tablo 3. Orijinal ve Yenilenmiş Taksonomi Arasındaki Önemli Değişiklikler.....	50
Tablo 4. YBT'nin Bilgi Birikimi Boyutu.....	57
Tablo 5. YBT'nin Bilişsel Süreç Boyutu.....	68
Tablo 6. Araştırmanın DeneySEL Deseni.....	88
Tablo 7. YBT'nin Bilişsel Süreç Basamakları ve Anahtar Sözcükler.....	93
Tablo 8. Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Ön-testte Oluşturdukları Soruların Okuma Sürecinin Aşamalarına Göre Dağılımı.....	96
Tablo 9. Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Son-testte Oluşturdukları Soruların Okuma Sürecinin Aşamalarına Göre Dağılımı.....	97
Tablo 10. Kontrol Grubu Öğrencilerinin Ön-test ve Son-testte Oluşturdukları Soruların Okuma Sürecinin Aşamalarına Göre Dağılımı.....	98
Tablo 11. Deney Grubu Öğrencilerinin Ön-test ve Son-testte Oluşturdukları Soruların Okuma Sürecinin Aşamalarına Göre Dağılımı.....	98
Tablo 12. Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Ön-test ve Son-testte Oluşturdukları Soruların YBT'nin Bilişsel Süreç Boyutuna Göre Dağılımı.....	100
Tablo 13. Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Ön-testte Oluşturdukları Soruların YBT'nin Bilişsel Süreç Boyutuna Göre Sınıflandırılmasını Gösteren Örnek Tablo.....	102
Tablo 14. Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Son-testte Oluşturdukları Soruların YBT'nin Bilişsel Süreç Boyutuna Göre Sınıflandırılmasını Gösteren Örnek Tablo.....	102
Tablo 15. Uygulama Öncesi Deney ve Kontrol Grubunun Oluşturduğu Soruların YBT'nin Bilişsel Süreç Boyutuna Göre Dağılımı.....	103
Tablo 16. Uygulama Sonrası Deney ve Kontrol Grubunun Oluşturduğu Soruların YBT'nin Bilişsel Süreç Boyutuna Göre Dağılımı.....	104
Tablo 17. Kontrol Grubu Ön-test Son-test Puanları Arasında Farklılık Olup Olmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Wilcoxon Analizi Sonuçları.....	105
Tablo 18. Deney Grubu Ön-test Son-test Puanları Arasında Farklılık Olup Olmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Wilcoxon Analizi Sonuçları.....	106

EKLER LİSTESİ

	Sayfa
EK 1. Gaziantep Valiliği İl Milli Eğitim Müdürlüğü Araştırma İzin Belgesi.....	127
EK 2. Araştırma Sürecinde Kullanılan Metinler.....	128
EK 3. Öğrencilerin Okuma Sürecine Yönelik Oluşturduğu Soru Örnekleri.....	132
EK 4. Öğrencilerin YBT'nin Bilişsel Süreç Boyutuna Yönelik Oluşturduğu Soru Örnekleri.....	133
EK 5. Ön-Testte Deney Grubu Öğrencilerinin Soru Kâğıtlarından Örnekler.....	134
EK 6. Son-Testte Deney Grubu Öğrencilerinin Soru Kâğıtlarından Örnekler.....	136
EK 7. Ön-Testte Kontrol Grubu Öğrencilerinin Soru Kâğıtlarından Örnekler.....	138
EK 8. Son-Testte Kontrol Grubu Öğrencilerinin Soru Kâğıtlarından Örnekler	140

KISALTMALAR

Akt. : Aktaran

Bkz.: Bakınız

Çev. : Çeviren

Ed.: Editör

MEB: Milli Eğitim Bakanlığı

TDK: Türk Dil Kurumu

Vb. : Ve benzeri, ve bunun gibi

Vd. : Ve diğerleri

YBT: Yenilenmiş Bloom Taksonomisi

BİRİNCİ BÖLÜM

GİRİŞ

Öğrenme, bireyin çevresiyle etkileşime geçmesiyle başlayan bir süreçtir. Özellikle küçük yaşlarda birey, çevresinde olup biten her şeyi merak eder ve merak ettiklerini büyüklerine sorarak öğrenmeye çalışır (Saban, 2014, s.97). İleriki süreçte ise öğrenme isteğini oluşturan merakını; deneyimleme, araştırma ve incelemeyle gidermeye çalışır çünkü bu merak kişinin zihninde sürekli, bir soru şeklinde yer alacaktır ve öğrenme gerçekleşinceye kadar da bu soru zihinde duracaktır. Zihinde yer alan bu sorunun önemini Kabaş (2009, s.56) şu şekilde açıklar:

“Uygarlığın temelinde insanların merak duygusu yatar. İnsanoğlu yaşadığı çevreye, topluma ve evrene dair soru sormaya başladığı andan itibaren daha iyiyi bulmak adına gelişim ve uygarlık yolunda adım atar. Merak etmeyen soru sormaz, soru sormayan daha iyiyi bulamaz. Tüm icatların, keşiflerin, bilim, kültür ve sanattaki gelişmelerin temelinde soru sorma eylemi vardır. Soru sormak her zaman en temel öğrenme şekli ve merak giderme yöntemi olmuştur. Dolayısıyla, tüm uygarlık tarihinin gelişiminin altında sorulmuş nice soru vardır.”

Tüzel vd.ne (2013) göre de birey, sahip olduğu birçok şeyin varlığını soru sormaya borçludur. Soru sormayı; öğrenmenin, iletişimin ve bilgi alışverişinin bir aracı olarak kullanan birey, soru sorarak öğrenir ve çevresine uyum sağlar. Soru soran birey, gördükleriyle yetinmeyip göremediklerini araştırır. Bundan dolayı sorulan doğru sorular doğru düşünceyle birlikte bilime de büyük katkı sağlar. Soru sorarak birey, kendisine olduğu kadar insanlığa da fayda sağlar.

İnsanın doğru düşünmesini, başarının önündeki engellerin kalkmasını ve insanın yaşama dair yaratıcı seçimler yapabilmesini sağlayan soru sormanın faydasının saymakla bitmeyeceğini belirten McGrane’e (2008) göre soru sormak, her zaman istenilen ama ulaşılanın mümkün olmadığı düşünülen başarılarla ulaşabilmenin “sihirli aracı”dır. Adams’a (2007) göre de sonuçları ortaya çıkaran sorulardır ve büyük sonuçların, başarıların ortaya çıkması doğru sorular sormakla mümkündür. Düşünme sürecinin tetikleyicisi ve en önemli parçalarından olan sorular

insanlarda merak duygusu uyandırır, onlara ilham verir ve onları yeni keşifler yapmaya teşvik eder.

Günlük hayatta sürekli kullanılan sıradan sorulardan akademik sorgulamalara varıncaya kadar insanların yaşamlarının büyük bir bölümünü kapsayan sorular, bilişsel becerileri harekete geçirmenin vasıtalarından biri olduğu için insanın varoluşundan bu yana en temel bilgi edinme yollarından biri olmuştur (Aydemir ve Çiftçi, 2008, s.104).

Günlük hayatın içinde çok fazla yer kaplamakla birlikte öğretim sürecine Sokrat'la dâhil edildiği düşünülen sorular (Büyükalın, 2007, s.3; Şimşek, 2008, s.3), öğrenme-öğretme sürecinde de önemli bir yere sahiptir (Bektaş ve Şahin, 2007, s.21). Etkili öğrenmenin gerçekleşebilmesi için temel unsurdur (Şevik, 2004, s.147). Çünkü etkili öğrenme için öğrencinin düşünme faaliyetinin içerisinde olması, düşünmeyi harekete geçirmesi içinde zihnin sürekli aktif kalmasını sağlayan soruların olması gerekir (Koray vd., 2002).

Günümüz eğitim anlayışıyla hazırlanan eğitim programlarında öğrenme ve öğretme sürecinde düşünme becerileri ön plana çıkmaktadır. Bu süreçte öğrenciden bilgiyi olduğu gibi almak yerine; eleştirel düşünme, problem çözme, yaratıcı düşünme gibi becerileri kullanarak sorgulama, eleştirme, yeniden oluşturma gibi düşünme faaliyetleri içerisinde olması beklenmektedir. Soru sormak ise düşünmenin ve öğrenmenin başlangıcıdır. Zihninde herhangi bir konu hakkında soru oluşturan kişi, öğrenme için gerekli ilk adımı atmış bulunmaktadır. Soru sormak düşünmeyi harekete geçirerek öğrenmenin gerçekleşmesini sağladığı için soru sorma becerisi, öğrenme-öğretme sürecinin merkezinde yer almaktadır (Büyükalın, 2007).

Öğrenme, öğrenenin zihinsel becerilerini kullanmasına bağlıdır. Bu bağlamda en eski öğretme ve öğrenme araçlarından biri olan soru, öğrenen açısından çok önemli bir yere sahiptir (Ün Açıkgöz, 2005) çünkü sorular sorma ve sorulara yanıtlar arama, düşünce sistemini daha da etkinleştirerek, gerçek ve kalıcı öğrenmenin gerçekleşmesini sağlamaktadır (Geçit ve Yazar, 2010, s.155).

Giordan'a (2008) göre de soru sormak öğrenmeyi sağlayan bir araçtır çünkü her bilgi bir sorunun cevabıdır. Sorular aracılığıyla, öğrencide merak uyandırılır ve merak edilen konu öğrenci tarafından sorgulanmaya başlar. Sorgulama sonucunda da öğrenci yeni bilgilere ulaşır, böylece öğrenme gerçekleşir.

Kalıcı ve anlamlı öğrenme, öğrenenin düşünmeye açık olduğunda ve karşılaştığı sorulara yanıtlar bulmaya çalıştığı anlarda daha etkili gerçekleşmektedir. Eğitim-öğretim sürecinde öğretmenlerin en büyük silahı olarak nitelendirilen sorular, öğrencilerin zihinsel becerilerini harekete geçirerek onların düşüncelerini sağlayan, onları sorgulamaya götüren ve öğrenmeyi sağlayan en temel araçlardan biridir (Çalışkan, 2011, s.122; Savaşkan, 2013).

Düşünme becerileri; gözlem ve deneyimle elde edilen bilgilerin kavramsallaştırılması, çözümlenmesi, değerlendirilmesi ve farklı durumlarda uygulanmasını sağlayan zihinsel bir etkinliktir. Öğretme-öğrenme sürecinde, öğrencinin bu etkinlikleri yapabilmesi yani düşünme becerilerini kazanması öğretme-öğrenme sürecinin özünü oluşturmaktadır. Bu nedenle öğrencilerin düşünme becerisi geliştirilmeli ve onlarda düşünme alışkanlığı oluşturulmalıdır (Saban, 2014, s.159). Öğrencilerin düşünme becerisini geliştirmek ve onlarda düşünme alışkanlığı oluşturmak için kullanılabilecek en temel araç, öğretme-öğrenme sürecinin her aşamasında hem öğretmen hem de öğrencinin kendisi tarafından etkin bir şekilde kullanabilen sorulardır (Dindar ve Demir, 2006, s.88).

Düşünmenin önemli bir boyutu da bir problemi çözme sürecinde uygun sorulara yer vermektir. Uygun ve problemi kapsayacak şekilde soru sorma becerisine sahip olmak, en güçlü düşünme araçlarından biridir. Bu araca sahip olan öğrenciler öğrenme sürecinde uygun sorularla öğrenme ortamını keşfeder ve bilgiyi olduğu gibi almak yerine kendileri oluşturur (Çubukçu, 2014, ss.296-297).

Bir konunun öğrenilmesi için önce konu hakkında sorular üretilmesi, ders kitaplarının sorularla hazırlanması, öğretmenlerin sorular aracılığıyla konuya ilgi uyandırması gerektiğini; böylece öğrencinin de soru üreterek düşünmeye başlayacağını ifade eden Sudman and Bradburn (1991'den akt. Özden, 2014, s.153), soru ve öğrenme arasındaki ilişkiyi şu şekilde açıklamaktadır:

“Soru sorma, düşünmeyi ateşleyen bir yöntem olarak kabul edilir. İnsanların düşünmesi, daha çok, kafalarında soru işaretleri oluşturarak meydana gelir. İnsanların, zihinlerini çalıştırmak için sorulara ihtiyaçları vardır. Öğrenme, zihindeki sorulara yanıt bulmaya yönelik olduğunda daha anlamlı olmaktadır. Düşünme, bir konu üzerinde sorular sorulmaya başlandığı andan itibaren oluşmaya başlar. Bilimsel düşünmeyi öğrenmede soru sormanın önemi büyüktür. Çünkü bilimdeki gelişmeler zihinlere takılan sorulara yanıt arama sonucu gerçekleşmektedir.”

Günlük hayatta da sıkça kullanılan sorular, hayatın her aşamasında birey için vazgeçilmez bir öğrenme aracıdır. Özellikle düşünme ve öğrenme sürecinde

soruların önemli bir yere sahip olduğu görülmektedir. Yani sorular, bireyin düşünmesi ve öğrenmesi için kullanılan en temel araçlardan biridir. Bireyin herhangi bir konu üzerinde düşünmesi, öncelikle zihninde oluşan ya da kendisine yöneltilen bir soruyla başlamaktadır. Bu soru bireyi konu üzerinde düşünmeye, konuyla ilgili sorgulama, araştırma, inceleme yapmaya sevk etmekte ve sonuç olarak da bireyin etkin, kalıcı ve anlamlı öğrenmeyi gerçekleştirmesini sağlamaktadır.

1.1 PROBLEM DURUMU

Öğrenciyi düşünmeye sevk ederek etkili ve kalıcı öğrenmenin gerçekleşmesine kaynaklık eden soru, günümüz öğretim programlarında benimsenen ve eğitim-öğretim sürecinde uygulanmaya çalışılan yapılandırmacı anlayışın da benimsediği bir öğrenme aracıdır. Çünkü yapılandırmacı anlayışa göre öğrenci bilgiyi olduğu gibi almak yerine, bilgiye kendisi ulaşmalıdır. Bunun için de öğrencinin, öğrenme sürecinde etkin olması ve bilgiyi araştırma, inceleme, problem çözümlerinde kullanma, ayrıştırma, birleştirme, sorgulama, eleştirme, değerlendirme, yeniden üretme gibi düşünsel faaliyetler içerisinde olması gerekmektedir. Dolayısıyla düşünme sürecini başlatma, biçimlendirme, yönlendirme gibi işlevlere sahip olan soru sorma becerisi; yapılandırmacı anlayışı benimseyen eğitim sistemlerinde, öğrenme sürecinin önemli becerilerinden biri haline gelmektedir.

2005 (1-5. Sınıflar İçin) Türkçe Öğretim Programı'yla birlikte benimsenen yapılandırmacı anlayış, öğrencinin öğretme-öğrenme sürecinin merkezine alınmasını, öğretilen konumundan çıkarılarak öğrenen konumuna gelmesini sağlamıştır. Buna göre öğrenci kendisine verilen bilgileri olduğu gibi almaz; bilgiyi keşfeder, sorgular ve tekrar yapılandırır. Bu bağlamda öğrenme; öğrenci açısından artık davranış değişikliği değil, beceri kazanmadır. Öğrenciden beklenen; değişen ve gelişen çağa uyum sağlayabilmek için gerekli olan düşünme becerilerini geliştirerek bunu üst düzeyde kullanmaktır. Bu sebeple öğretim sürecinde düşünme süreçleri ve zihinsel becerilerin geliştirmesi önem kazanmış; öğrencilerin sorgulama, eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme, problem çözme gibi çok yönlü düşünme becerilerinin geliştirilmesi üzerinde durulmuştur (Güneş, 2013, ss.14-16).

Dünyada ve ülkemizde eğitim alanında yaşanan gelişmeler, öğrenme-öğretme sürecinde öğretmen ve öğrenci rollerinde önemli değişiklikler olmasını

gerekli kılınıştır. Yaşanan değışiklikler sonucunda öğrenme, öğrencinin bilgi edinmesinin dışında eğitim ortamında kavrama, analiz, sentez, uygulama ve değerlendirme düzeylerini yaşamasını; kendi öğrenme sorumluluğunu üstlenerek üst düzey düşünme becerilerini kazanmasını; anlamlı, etkin, derinlemesine ve sürekli öğrenmeyi gerçekleştirebilmesini gerektirmektedir. Öğrencinin bilimsel, eleştirel, çok yönlü ve keşfedici düşünmesi, bilgiye ulaşması, onu olduğu gibi kabullenmek yerine sorgulaması; bilgiyi üretme ve kullanma becerilerini kazanması, öğrenme sürecinde önemli hale gelmiştir (Cerrah, 2006). Bu süreçte, kendi öğrenme sorumluluğunu üstlenen öğrenci, sorular üreterek bilginin olumlu ve olumsuz yönlerini tespit etmekte, bu sayede de düşünme ve problem çözme becerisini geliştirmektedir (Sönmez, 2015; Başoğlu ve Mutlu, 2012).

Öğrencilere öğretim kademesinin her aşamasında, üst düzey düşünme becerilerini kazandırmak çağdaş eğitim sistemlerinin öncelikli amacı olmuştur (Aslan, 2011, s.246). Bu amaç, Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda (İlkokul ve Ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar) kendini göstermektedir. Programda, öğrencilere kazandırılmak istenen bazı özel amaçlar; öğrencilerin araştırma, keşfetme, yorumlama ve yapılandırma becerilerini geliştirmek; bilimsel, yapıcı, eleştirel ve yaratıcı düşünme, problem çözme gibi temel becerilerini geliştirmek; anlama, sıralama, sınıflama, sorgulama, ilişki kurma, eleştirme, tahmin etme, yorumlama, analiz-sentez yapma ve değerlendirme becerilerini geliştirmek şeklinde belirtilmiştir. Bu becerilerin, farklı türdeki metinler üzerinde yapılacak çalışmalarla kazanılabileceği de programda ayrıca ifade edilmiştir (MEB, 2018). Görüldüğü gibi Türkçe dersi, metinler aracılığıyla öğrenciye üst düzey düşünme becerilerini geliştirebilme olanağı sunan bir derstir. Soruların düşünmeyi başlatan bir araç olduğu düşünülürse, öğrencilere kazandırılacak bu becerilerde metinler aracılığıyla oluşturulan soruların payının çok büyük olduğu söylenebilir.

Türkçe derslerinde “Türkçe öğretiminde amaçlanan becerilerin kazandırılmasında kullanılan temel araçlar”(Sever, 2015, s.24) olan metinlerle öğrencilerin üst düzey düşünme becerilerinin geliştirilmesi; bilgiyi keşfetmesi, üretmesi, kullanması ve yeniden yapılandırmasının sağlanması önemlidir. Öğrencinin bilgileri yapılandırması ve metinleri anlamasında önemli bir yere sahip olan sorular (Kavruk ve Çeçen, 2013, s.3) metinlerden anlam oluşturmada, anlamının gerçekleştirilmesinde, geliştirilmesinde ve değerlendirilmesinde en önemli araç ve

etkinliklerden biridir (Akyol, 2003, s.50; 2014, s.32). Bu bağlamda öğrenciye sorulacak sorular, öğrenciyi ezber yapmaya sevk etmeyecek; işlevsel, öğretimin amacıyla uyumlu ve öğrenciyi düşünmeye sevk edici, onun gelişmesine katkı sağlayacak şekilde olmalıdır. Öğrencilerin metni anlama ve yapılandırmasını sağlayacak soruların yanında onların yaratıcılıklarını ortaya çıkaracak ve geliştirecek, kestirimde/çıkarımda bulunmalarını sağlayacak, onların eleştirme, yorumla, değerlendirme, sorun çözme ve karar verme becerilerini geliştirecek, durumları farklı açılardan görmelerini sağlayacak sorular sormak çok önemlidir (Aslan, 2017, s.6).

“Öğrencilerin zihinsel becerilerini geliştirmek için metni anlama, üzerinde düşünme, çıkarımlar yapma, sorgulama, değerlendirme vb. işlemler yapılmalıdır” (Güneş, 2013a, s.18). Bu işlemleri, metin işleme sürecinde öğrenciye çeşitli sorular sorarak gerçekleştirmek mümkündür. Öğretmenler bu işlemleri gerçekleştirmek için metin işleme sürecinin çeşitli aşamalarında öğrencilere çeşitli sorular sormaktadırlar. Ancak Türkçe dersinin bir beceri dersi olduğu, derste kazanılan becerilerin hayatın her alanında ve her zaman uygulanacağı göz önüne alındığında anlama ve anlatma becerisi konusunda öğrencinin kendi kendisine yeterliliğinin sağlanmasının önemi ortaya çıkmaktadır. Bu da öğrenciyi öğretmenin soracağı sorularla yönlendirmek yerine, öğrenciye okuma sürecinde doğru zamanlarda ve farklı zihinsel etkinlikleri gerektiren soru sorma beceri ve alışkanlığını kazandırmanın gerekliliğini ortaya koymaktadır (Yalçın, 2006). Beceri ve alışkanlık kazanma ise öğrencinin öğrenme sürecinde etkin olması, uygulama yapmasıyla mümkündür (Yangın, 1999).

Öğrencilerin herhangi bir konuya dair soru sorması, öğrenme sürecinin etkililiğini ve öğrenci başarısını artırmaktadır. Soruların öğrenme üzerindeki olumlu etkilerinden daha fazla yararlanmak, öğrencinin sorunun öneminin farkında olması ve iyi sorunun nasıl üretilceğini bilmesiyle mümkündür. Bu da öğrencilerin soru sorma konusunda eğitilmeleri ve onların etkili soru sormalarının sağlanmasını işaret etmektedir (Ün Açıkgöz, 2005). Yapılan araştırmalar da soru sorma eğitiminin verilmesi durumunda soru sorma becerilerinin gelişeceğini göstermektedir (Büyükalın Filiz, 2002; Bay, 2011; Aslan, 2011; Keray, 2012).

Öğrenciler, okulda edindiği becerileri hayatının her aşamasında kullanmaktadır. Okuduğunu anlamada, üst düzey düşünme becerilerinin kazandırılmasında ve geliştirilmesinde önemli bir role sahip olan soru sorma becerisi

de öğrencilere kazandırılması gereken ve öğrencilerin her zaman kullanacağı temel becerilerden biridir.

Bu yüzden öğrencilere çeşitli sorular yönelterek onların düşünmesini ve öğrenmesini sağlamanın yanında, onların da soru sorma becerisini kazanmalarının ve böylece sorulardan daha etkin bir şekilde yararlanmalarının sağlanması gerektiği ortadadır. Bu çalışmada, öğrencilere soru sorma becerisi eğitimi verildiği takdirde, öğrencilerin okuma sürecinin her bir aşamasında sorulardan daha etkin bir şekilde yararlanacağı ve ürettikleri soruların yenilenmiş Bloom taksonomisinin bilişsel süreç boyutunun her bir düzeyiyle ilgili olacağı, böylece onların da üst düzey düşünme gerektiren sorular üretebileceği öngörülmüştür.

1.2. PROBLEM CÜMLESİ

Çalışmanın problem cümlesi, “Ortaokul öğrencilerine verilen soru sorma eğitiminin, öğrencilerin okuma sürecinin aşamalarına ve yenilenmiş Bloom taksonomisinin bilişsel süreç boyutuna göre soru üretmeleri üzerinde bir etkisi var mıdır?” şeklinde ifade edilebilir.

Araştırmanın problemi doğrultusunda şu alt problemlere yanıt aranmaktadır:

1. Ön-test ve son-testte deney ve kontrol grubunun hazırlamış oldukları soruların okuma sürecinin aşamalarına göre dağılımı nasıldır ve soru sorma becerisine yönelik verilen eğitim, bu dağılımda değişiklik olmasını sağlamış mıdır?
2. Ön-test ve son-testte deney ve kontrol grubunun hazırladıkları soruların yenilenmiş Bloom taksonomisinin bilişsel süreç boyutuna göre dağılımı nasıldır?
3. Soru sorma becerisi eğitimi sonrasında deney grubu ve kontrol gruplarının oluşturduğu soruların yenilenmiş Bloom taksonomisinin bilişsel süreç boyutuna göre ön-test ve son-test sonuçları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

1.3. ARAŞTIRMANIN AMACI

Araştırmanın amacı, ortaokul öğrencilerine verilen soru sorma eğitiminin öğrencilerin okuma sürecinde oluşturdukları soruların okuma sürecinin aşamalarına ve yenilenmiş Bloom taksonomisinin bilişsel süreç boyutuna göre dağılımına etkisini ortaya koymaktır.

1.4.ARAŞTIRMANIN ÖNEMİ

Metin okuma sürecinde öğretmenin öğrencilere soracağı soruların önemi çok büyük olmakla birlikte, öğrencilerin kendi öğrenmelerinin sorumluluğunu üstlenerek kendi sorularını sormalarının sağlanması, anlama becerilerinin geliştirilmesi bakımından çok daha etkilidir (Akyol vd., 2013, s.52). Öğrencilerin bilgilerini kullanma becerisini geliştirmek için onlara neyi, nasıl soracaklarını öğretmek, onlara bazı sorular sormak ve onlardan bu sorulara yanıt vermesini beklemekten daha önemli ve faydalıdır (Saban, 2014, s.125).

Öğrencilere yöneltilen sorular aracılığıyla onların düşünmelerini ve okudukları metni daha iyi anlamalarını sağlamak, etkili öğretim açısından önemlidir. Ancak öğrencinin kendi öğrenmesini sağlaması, onlara başkaları tarafından bir şeyler öğretilmesinden ya da öğretilmeye çalışılmasından daha önemlidir. Öğrenme becerisini kazanan öğrenci hayatı boyunca başkalarına bağımlı kalmadan öğrenme işini yapabilecektir. Bu durum, öğrenciye soru sormak yerine düşünmenin ve öğrenmenin sağlanmasında önemli bir yere sahip olan soru sorma becerisini kazandırmanın daha önemli ve işlevsel olduğunu işaret etmektedir.

Sorulan soruların niteliğiyle düşünmenin niteliği arasındaki yakın ilişki göz önüne alındığında, öğrencilerin doğru zamanda doğru soruları sormasının önemi ortaya çıkmaktadır (Küçük, 2008, s.497). Okuma süreci; okuma öncesi, okuma sırası ve okuma sonrası olmak üzere üç aşamadan oluşmaktadır. Okunan metnin iyi bir şekilde anlaşılmasında bu aşamalarda yapılan etkinlikler önemlidir. Bu aşamalarda yapılabilecek temel etkinlik ise okuma öncesi, okuma sırası ve okuma sonrasında sorulan sorularla zihnin sürekli aktif olmasını sağlamaktır (Akyol, 2014).

Türkçe dersi beceri kazandırma dersidir. Buna göre temel dil becerileri olan anlama ve anlatma becerilerinin yanında öğrencilere araştırma, inceleme, sorgulama,

değerlendirme, eleştirel, bilimsel, yaratıcı düşünme, analiz yapma, problem çözme, bilgiyi üretme ve kullanma gibi becerileri kazandırmak Türkçe dersinin amaçları arasındadır. Bu becerilerin geliştirilmesinde ise kullanılan temel malzeme metinlerdir. Bu beceriler okuma ya da dinleme metinleri aracılığıyla kazandırılmaya çalışılır. Öğrencinin bilgiyi keşfetmesi, çeşitli becerileri kazanması ise okuduğu ya da dinlediği metinleri iyi anlamasına bağlıdır. Öğrenci, okuduğu metinleri daha iyi anlayabilmek için de okumaya hazırlık, okuma sırası ve okuma sonrası aşamalarında okuduğu metin üzerinde düşünmeli ve birtakım zihinsel işlemlerde bulunmalıdır. Düşünme ve çeşitli zihinsel işlemlerde bulunmasını sağlayan temel araçlardan birisi hatta alan yazın araştırması sonuçlarına göre en önemlisi diyebileceğimiz, sorulardır.

Soruların düzeyiyle düşünme düzeyi arasında paralellik olduğu için soruların okuma süreçlerinin her bir aşamasında olduğu kadar çeşitli zihinsel işlemleri gerektirecek düzeylerde olması, öğrencilerin çeşitli düzeylerde düşünmesini ve zihinsel işlemler yapmasını sağlayacaktır.

Öğretme-öğrenme sürecinde sorulardan çok farklı amaçlar için yararlanılmaktadır. Soruların en önemli faydası öğrencinin sürece etkin katılımını sağlamaktır. Öğretmenin sorduğu soruların, öğrencilerin ders işleme sürecine etkin olarak katılmasının sağlanması konusunda çok önemli bir işlevi vardır. Ancak bu süreçte sorulardan yararlanmanın diğer bir yolu da, hatta öğrenci merkezli eğitim göz önüne alındığında daha etkili yol olduğu söylenebilir, öğrencilerin kendi sorularını üretmesinin sağlanmasıdır. Öğrencinin kendi kendine soru sorarak öğrenmeyi öğrenmesi, süreçten daha etkin bir şekilde yararlanması, kendi ürettiği sorular üzerinde düşünerek düşüncelerini odaklandırması ve yönlendirmesi öğrenme sürecinin verimliliğinin artmasında etkilidir. Bu sebeple çeşitli uygulamalar aracılığıyla öğrencinin soru sorma becerilerinin geliştirilmesi gerekir (Korkmaz ve Yeşil, 2010; Berci ve Griffith, 2005'ten akt. Yeşil, 2010).

Soru sormak karmaşık bir sanattır ve üst düzeyde sorular sormak, üst düzey düşünmenin sağlanmasında etkili bir araçtır. Soru sorma becerisi, üst düzey düşünmenin, etkili ve kalıcı öğrenmenin sağlanabilmesi için öğrencilere kazandırılması gereken temel becerilerden biridir. Öğrencinin bu becerisi geliştirildiği takdirde, öğretme ve öğrenme sürecinde ulaşılmak istenen amaçlara daha kolay ulaşılabilecektir (Savaşkan, 2013, s.55; 2016, s.826) çünkü öğrenciler

herhangi bir konuda kendi kendilerine soru sorabildiğinde konuyu daha kolay ve iyi anlayabilmektedirler (Karaman, 2018, s.56).

Günümüzde kendi öğrenme sorumluluğunu üstlenen, üst düzey düşünme becerilerini kazanan ve bunları hayatının her aşamasında eyleme dönüştürerek bilgi edinimini sürekli hale getiren bireylere ihtiyaç duyulmaktadır. Bu ihtiyacı karşılamada, eğitim-öğretimi biçimlendiren ve yönlendiren öğretim programlarının, program hazırlayıcıların ve programların uygulayıcısı olan öğretmenlerin görev ve sorumluluğu çok büyüktür.

Bu çalışmadan elde edilecek sonuçların ilgililere kaynaklık edeceği, çalışmanın sonuçlarının dikkate alınarak sınıf içi uygulamalarda öğrencilere soru sormak ya da onların soru sormalarını istemekle yetinilmeyip soru sormayla ilgili eğitim planlanarak soru sorma becerisinin öğrencilere kazandırılmaya çalışılan müstakil bir beceri olarak değerlendirileceği ve bunun da uygulamaya konacağı düşünülmektedir.

1.5. SAYILTILAR

1.Araştırma sürecinde kontrol altına alınamayan değişkenler deney ve kontrol grubunu aynı derecede etkilemiştir.

2. Seçilen metinler, çalışma için uygun metinlerdir.

3. Elde edilen veriler gerçeği yansıtmaktadır.

1.6.SINIRLILIKLAR

Bu araştırma;

- a) 2016-2017 eğitim-öğretim yılı, Gaziantep ili Şehitkâmil ilçesi, Adnan A.Ş. Ortaokulunda öğrenim gören 58 tane 5. sınıf öğrencisi,
- b) Araştırma sürecinde kullanılan hikâye metinleri,
- c) Araştırma sürecinde öğrenciler tarafından hazırlanan sorularla sınırlıdır.

İKİNCİ BÖLÜM

KURAMSAL ÇERÇEVE

Bu bölümde; araştırma konusunun kuramsal çerçevesini oluşturmak amacıyla eğitim öğretim sürecinde sorulardan nasıl ve hangi amaçla yararlanıldığına, soruların faydalarına, öğretim programında sorulara ne kadar yer verildiğine, soru sorarken dikkat edilmesi gereken hususlara; Bloom taksonomisinin orijinal ve yenilenmiş haline ve bunların özelliklerine; konunun kuramsal çerçevesine dair yapılan ilgili araştırmalara yer verilmiştir.

2.1. SORU

2.1.1. ÖĞRETİM YÖNTEM VE TEKNİĞİ OLARAK SORU

Alan yazında, temelleri Sokrat’a dayandırılan sorulardan eğitim ve öğretim sürecinde gerek yöntem gerekse teknik olarak çok sık faydalandığı belirtilmektedir. Sorulardan “soru-yanıt yöntemi” adıyla bağımsız bir yöntem olarak yararlanıldığı gibi diğer yöntemlerle birlikte kullanılan bir teknik olarak da yararlanılmaktadır. Genellikle öğretmenlerin hazırladığı soruları öğrencilere yöneltmesi ve onlardan yanıt istemesi şeklinde uygulanan bu yöntem ya da teknikte üzerinde durulan önemli bir husus, soruların sadece öğretmenler tarafından sorulması yerine öğrencilerin de soru sormasının sağlanması gerektiğidir.

Temelleri Sokrat’a dayanan, sorularla düşündürmeye ve düşünceleri sözlü ya da yazılı olarak ifade etmeye yarayan soru yanıt konusunda yöntem ya da teknik gibi farklı kavramlar kullanılmaktadır. Bu kavramlar soruların kullanılış biçimine ve amaçlarına göre farklılık gösterir. Bir ders, soru- yanıt şeklinde planlanmış ve işlenmişse yöntem olarak; sorular dersin işleniş sırasında diğer yöntemlerle birlikte kullanılmışsa teknik olarak değerlendirilebilir. Ancak ister yöntem olsun isterse teknik, sorular eğitim sürecinde her dersin öğretiminde kullanılabilecek ve birçok

işleve sahip olan önemli birer araçtır. Bu yöntem ya da tekniğin etkili bir şekilde uygulanması için sadece öğretmenlerin soru sorması yeterli değildir, öğrencilerin de soru sorması sağlanmalıdır (Aykaç, 2005, ss.74-75).

Eğitim ve öğretimde, anlatma yönteminden sonra en çok kullanılan ikinci yöntem olan soru yanıt yöntemi, herhangi bir konuyla ilgili öğretmenin öğrencilere birtakım sorular sorması ve öğrencilerden aldığı cevabı eleştirip düzenleyerek öğretimin yapılması şeklinde uygulanmaktadır. Bu yöntem, anlatım yönteminin sıkıcılığını ortadan kaldırmak ve öğretim sürecini daha etkili hale getirerek öğrenciyi vereceği yanıtlarla sürece dâhil etmek amacıyla geliştirilmiştir. Bu yöntemin daha etkili olabilmesi için sorulacak sorular önceden iyi bir şekilde hazırlanmalıdır. Bu yöntem kullanılırken tek yönlü soru sorma işlemi yapılmamalı, yani sadece öğretmen soru sormamalıdır. Öğrencinin de sorular oluşturmaları ve oluşturduğu sorulara yanıt araması sağlanmalıdır (Tan ve Erdoğan, 2004, s.69).

Etkili öğrenme ve öğretmenin soru sormayla mümkün olduğunu ifade eden ve iyi soru sormanın önemli olduğu üzerinde duran Yılmaz ve Sümbül'e (2003, ss.144-150) göre soru yanıt yöntemi tüm hedef davranışların kazandırılmasında bağımsız bir yöntem olarak kullanılabilir. Bunun yanında diğer yöntem ve tekniklerle de kullanılabilecek bir yöntemdir. Yılmaz ve Sümbül'e göre bu yöntemin etkili kullanılabilmesi için, soruların niteliğine önem verilmeli, öğrencilerin de soru sormaları sağlanmalı; sorular sadece bilgi düzeyiyle sınırlı kalmamalı, öğrencilerin üst düzey zihinsel becerilerini kullanabilmeleri için kavrama ve üzerindeki düzeylerle ilgili sorulara da yer verilmelidir. Öğrencilerin soru sorma becerilerini geliştirebilmek için de onlara soru-yanıt etkinliklerini açıklayan yönergeler verilmeli, onların ders kitaplarını ve konuları sorgulamaları sağlanmalıdır.

Öğrencilerin edilgin konumda olduğu anlatma yöntemine karşı bir alternatif olan soru yanıt yöntemi, öğrencilerin daha etkin olduğu; onların zihnini harekete geçirerek konu üzerinde fikir yürütebilmesine ve tartışma yapabilmesine olanak sağlayan; öğretmen ile öğrenci arasındaki iletişimin üst düzeyde olmasını gerektiren bir yöntemdir (Dolunay, 2014, s.340).

Şahbaz'a (2014, ss.141-143) göre soru yanıt yöntemi, "dil stratejilerinin temel ilkelerinden olan iletişimsel yeterliliğin geliştirilmesinde" önemli bir yöntemdir. Okuma, dinleme, anlama, konuşma ve yazma becerilerinin

geliştirilmesinde ve dil bilgisi öğretiminde çok sık kullanılır. Öğrencilerin hem öğretmenle hem de kendi aralarındaki iletişimini sağlayarak dinleme ve konuşma becerilerinin doğal bir ortamda gelişmesini sağlar. Bu yöntemi Türkçe öğretmenleri etkili bir şekilde kullanmalıdır.

Küçükahmet'e (2009, ss.64-67, 2011, ss.64-67) göre soru yanıt yöntemi, öğretmenlerin hazırladığı soruları öğrencilerin sözel olarak yanıtlamalarına dayanan ve değerlendirmeden ziyade öğretim amacıyla kullanılması gereken bir yöntemidir. Yöntemin uygulanması esnasında öğrencinin derse karşı ilgisinin artması için öğrenci sadece yanıt veren kişi olmamalıdır. Öğretmen, öğrencinin de soru sormasını sağlamalıdır.

Demirel'e (2011, s.96) göre ise soru-yanıt her derste kullanılabilen ve sınıf içinde en sık başvurulmuş bir tekniktir. Sokrates'in birtakım sorularla karşısındakinin zihninde saklı olan bilgiyi ortaya çıkarmasını ve bu şekilde gerçeğe ulaşmasını sağlayan soru yanıt tekniği, öğrencilerin düşünme ve konuşma alışkanlığı edinmesinde çok etkilidir.

Soru yanıt tekniği, Türkçe dersinde öğrencilere düşünme, dinleme ve konuşma alışkanlığı kazandırmada, onların iletişim becerilerini geliştirmede ve anlama düzeylerini ölçmede kullanılan önemli bir tekniktir (Öz, 2006, s.327; Kavcar vd., 2016, s.30; Ünal, 2006, s.39).

Sınıf içi uygulamalarda en yaygın kullanım alanına sahip olan ve Sokrat tekniği olarak da bilinen soru- yanıt tekniği, birçok becerinin kazandırılmasında ve geliştirilmesinde etkilidir. Öğrencilerin dinleme, konuşma, yaratıcı ve eleştirel düşünme, çözümleme, özdeşim kurma becerilerini geliştirmeye yönelik etkinliklerin uygulamasında rahatlıkla ve sıkça kullanılmaktadır. Teknik, öğrencilerin de soru sormasını gerektirdiği için, öğrenci düzeylerini belirleme ve öğrenciyi değerlendirmeden çok öğrencilerin düşünme ve öğrenme sürecine olumlu katkı sağlamaktadır. Bağımsız bir teknik olarak kullanılabildiği gibi bütün konuların öğretiminde diğer tekniklerin kullanımı esnasında da sorulardan yararlanılabilmektedir (Çetinkaya ve Altıparmak, 2013, s.213).

Güzel'e (2014, s.227) göre anlama becerilerinin geliştirilmesinde ve konuşma alıştırmalarında çok fazla kullanılan bir tekniktir. Ezberin ortadan kaldırılması ve gerçek öğrenmenin oluşmasını amaçlayan bu teknikte öğrenci de soru

soracağı için öğrencilerin konuya güdülenmesini ve derse karşı dikkatlerinin artmasını sağlaması bakımından önemlidir.

2.1.2. ÖĞRETME-ÖĞRENME SÜRECİNDE SORULARIN AMACI VE YARARLARI

Sorular günlük hayatın bir parçası olduğu kadar öğretme-öğrenme sürecinde öğrenmenin sağlanmasından ölçme ve değerlendirme yapmaya dek birçok amaca hizmet eden etkili bir araçtır. Soruların en önemli işlevi öğrencinin sürece etkin katılımını sağlamasıdır. Sorular, öğrenciyi öğretme-öğrenme sürecinin içine dâhil etmekte, onların sorgulamalarını, düşünmelerini, üst düzey zihinsel işlem, araştırma inceleme vs. yapmalarını ve bu sayede etkili ve kalıcı öğrenmenin gerçekleşmesini sağlamaktadır. Bununla birlikte sorular sayesinde hem öğrenci kendi anlama ve öğrenme düzeyini kontrol edebilmekte hem de öğretmenler öğrencilerin anlama ve öğrenme düzeylerini belirleme olanağı bulmaktadır.

Mackay'a (1997, s.7) göre insanların soru sormalarının birçok nedeni vardır. Bunlar:

geliştirerek üst seviyelerde düşünmelerini sağlamak gibi pek çok amacı ve yararı vardır (Aydemir ve Çiftçi, 2008, s.108).

Soru sorma, etkili ve etkileşime dayalı öğretimin vazgeçilmez bir parçasıdır. Soruların eğitim-öğretim sürecinde; öğretmen merkezli eğitimi öğrenci merkezli eğitime dönüştürmesi, öğrencilerin düşünme becerilerini geliştirmesi, öğrencinin bilgilerini ve düşüncelerini gözden geçirmesini sağlayarak yeni fikirler üretmesini sağlaması, fikirler arasında bağlantılar kurmasını sağlaması, anlamayı kolaylaştırması, öğrencinin merakını arttırması gibi birçok faydası vardır (Büyükalın, 2007).

Eğitim öğretim sürecinde hangi strateji, yöntem ve teknik kullanılırsa kullanılsın, bunların hepsinin içinde soruların mutlaka yer aldığını belirten Sönmez'e (2015, ss.187-188) göre öğrenme sürecinde öğretmen-öğrenci ya da öğrenci-öğrenci arasında kurulan bir iletişim vardır. İletişimin olduğu bir yerde ise sorulardan faydalanmak kaçınılmazdır. Soru olmazsa iletişimin kurulup kurulmadığı ve iletişim düzeyi anlaşılamaz. Bu yüzden sorular eğitim-öğretim sürecinin vazgeçilmez birer unsurudur. Bu süreçte soruların nerede ve nasıl sorulması gerektiğini bilmek çok önemlidir. Eğitim ortamında sorular çok çeşitli amaçlarla kullanılabilir. Bunlardan bazıları şunlardır:

belirlemek, öğrenilenlerin tekrarını sağlamak, sınıf içi öğrenme-öğretme süreçlerini aktif hale getirmek vb. amaçlarla yararlanılabilir.

Doğru soruların; beyin gücünün kullanılmasını sağlayarak anlamamanın gerçekleşmesini, bilgilerin yapılandırılmasını, farklı konu alanlarında mantıksal ilişki kurulmasını ve doğru yargıya ulaşılmasını sağladığını ifade eden Sarar Kuzu (2013, ss.61-62), öğretim ortamında soruların şu amaçlarla kullanılabileceğini belirtmektedir:



ortaya koyduğunu; sorudan yoksun kişinin yeterince öğrenemeyeceğini ifade eden Binbaşioğlu (1974, ss.150-153), soruların yararlarını şu şekilde açıklamaktadır:





Oral'a (2006) göre, düz anlatımın kullanıldığı durumlarda öğrencinin dikkatini canlı tutmak, öğrenciyi tartışmaya sevk etmek ve ön öğrenmelerle yeni öğrenilenleri ilişkilendirmek için sorulardan yararlanılabilir. Aynı zamanda sorular öğrencilerin öğrenme materyaliyle etkileşimde olmasını bu sayede öğrenme-öğretme sürecinde etkin olmasını sağlar. Sorular, öğrencilere sorgulama, düşünme ve iletişim becerisi kazandırır.

Türkçe dersinde öğrencilerin okuma parçalarına ilgilerini çekmek, onlara bir metni çözümletmek, onları bir yazma konusu üzerinde düşündürmek, bir yazının ana ve yardımcı düşüncelerini buldurmaya çalışmak için düzenlenen çalışmalarda etkin olarak kullanılabilen sorular; öğrencilerin derse karşı ilgisini arttırır, onlara düşünme alışkanlığı kazandırır ve onların görgü kurallarına uygun şekilde dinleme, konuşma ve tartışma becerilerini geliştirir (Kavcar vd., 2005).

Öğretmenlerin sorulardan genellikle öğrencilerin ilerleme seviyelerini tespit etmek, performanslarını belirlemek ve onlara not vermek amacıyla yararlandığını belirten Akyol'a (2014, ss.215-216) göre sorular öğretim ortamında şu amaçlarla kullanılabilir:







2.1.4. TÜRKÇE DERSİNDE METİN İŞLEME SÜRECİ VE OKUMA SÜRECİNDE SORUNUN YERİ

Sözlükte “Bir yazıyı biçim, anlatım ve noktalama özellikleriyle oluşturan kelimelerin bütünü, tekst; basılı veya el yazması parça” (TDK, 2011, s.1667) olarak ifade edilen metin alan yazında farklı şekillerde tanımlanmaktadır:

Karaağaç’a (2013, s.585) göre tümcelerin birbirine bağdaşıklık ve tutarlılık ölçekleriyle bağlanmasıyla ve belli bir amaçla oluşturulmuş anlamlı bir bütünün adı; başı ve sonu sınırlandırılmış yazılı ya da sözlü dil ürünüdür. Günay (2017, s.47) da metni “başı ve sonu ile kapalı bir yapı oluşturan dilsel göstergelerin art arda geldiği anlamlı yapı” olarak tanımlamıştır. Günay’a göre metin, belirli bir iletişim bağlamında sözlü ya da yazılı olarak üretilen, kendisini oluşturan tümceler toplamından farklı, kendine özgü bir bütünlüğü olan anlamlı yapıdır.

Güneş’e (2013b) göre metin bilgi, duygu ve düşüncelerin biçim, anlatım ve noktalama özelliklerine göre mantıklı bir şekilde sıralandığı anlamlı bir örüntü; dil aracılığıyla farklı düzeylerde iletişim sağlama ve dili somut hale getirme aracıdır.

Keskin ve Okur (2013, ss.296-297) metni anlamsal ve mantıksal açıdan bir bütünlük oluşturan ve iletişim görevi olan tümcelerden oluşan dilsel bir yapı olarak tanımlamaktadır. Bu yapının tutarlı ve bağdaşık bir bütün olması önemlidir. Tiryaki’ye (2019) göre ise “paragrafların bağdaşıklık ve tutarlılık ile birbirine bağlandığı anlamlı bütüne metin denir.”

Hartman ve Allison (1996, s.111, akt. Türkben, 2018, s.2154) metni ‘bir fikrin veya tecrübenin yazılı olarak ifade edilmesi’, Brinker (2001, s.17, akt. Yılmaz, 2011, s.9) “kendi içinde bağlantılı ve bütün olarak belirli bir iletişimsel işlev üstlenen sınırlı dilsel göstergeler dizisi”, Oğuzkan (2005, s.199) kısaca “bir eseri oluşturan yapı özelliklerinin bütünü”, Adalı (2003, s.221) ise “en geniş anlamıyla metin, akşam eve geç döneceğimizi bildiren nottan, gazete ve dergi yazılarına, yazınsal ürünlere kadar yazılı olan her şeyi kapsamaktadır.” şeklinde tanımlamaktadır.

Türkçe dersinin öğretim ortamlarında çeşitli becerilerin kazandırılmasında ve geliştirilmesinde en temel araç metindir (Sever, 2015, s.24; Aslan, 2017; Aytaş, 2006). Türkçe dersinde çeşitli türdeki metinler aracılığıyla öğrenci, dilinin tüm olanaklarını tanıma ve kullanma fırsatı bulur. Dil becerilerinin gelişmesine aracılık eden metinler aynı zamanda düşünme becerilerinin gelişmesinde de etkin rol

oynamaktadır (Aslan, 2017). Çünkü bir dil ürünü olan metinler dil ve düşünce etkileşimini gerekli kılmaktadır (Sever, 1997, s.16).

2005 yılından beri benimsenen ve öğretme-öğrenme ortamlarının düzenlenmesinde etkili olan yapılandırıcı yaklaşıma göre metinler, öğrencilere kazandırılmak istenen anlama ve anlatma becerilerini geliştirmek için kullanılan araçlardır. Buna göre, öğrencilerin zihinsel becerilerini geliştirmek için metni kavrama, metinler üzerinde çok yönlü düşünebilme, çıkarım yapma, sorgulama, değerlendirme vb. işlemler yapılarak metinler aracılığıyla öğrenmenin gerçekleşmesi sağlanmalıdır (Güneş, 2013a, s.18).

Metinler, programlarda belirlenen kazanımlara ulaşmak için birçok zihinsel etkinliğin gerçekleştirilmesini sağlayan birer araçtır. Metin işleme sürecinde metin incelemelerinin temel amacı öğrencilerin anlama, anlatma ve düşünme becerilerini geliştirmektir. Metin inceleme çalışmalarında farklı düzeylerde sorular sorularak öğrencilerin problem çözme, araştırma, eleştirel düşünme, yeni metinler oluşturarak yaratıcılığını geliştirme gibi becerileri metinler aracılığıyla sağlanır (Karadüz, 2010, s.141).

Calp ve Calp'a (2016) göre de metinler dil öğretiminde temel araçtır ve dil becerilerini geliştirmede uygulanacak etkinliklerin kaynağıdır. Dil becerilerinin geliştirilmesi, öğrencinin belleğinin tazelenmesi, duygu ve hayal dünyasının geliştirilmesi, dikkatin artırılması ve öğrenmenin gerçekleşmesi metinlerle sağlanır. Bu bakımdan metinlerin Türkçe dersinde özel bir yeri vardır.

Türkçe dersinde, dil ve düşünme becerilerinin kazandırılması ve geliştirilmesinde en temel malzeme metindir. Bu becerileri kazandırmaya yönelik yapılan bütün etkinlikler, metinler üzerine kurgulanmaktadır (Baş, 2003, s.258; Eğilmez, 2019, s.266; Temizkan, 2009, s.133). Bu becerilerin kazandırılması için yapılan bütün etkinliklerin yanında Türkçe dersinde ölçme ve değerlendirme işlemleri de metinler üzerinde yapılan uygulamalarla gerçekleşmektedir.

Türkçe dersinde metin, öğrenmenin gerçekleşmesinde ve ölçme-değerlendirme işlemlerinde kullanılan en temel malzemedir. Bu durumu Dilidüzgün (2017, s.115) şu şekilde değerlendirmektedir:

“Çağdaş dil çalışmalarında geline son noktaya göre iletişimin birimi artık ne sözcük ne de tümcedir; ‘metin’ dilin somutlaştırılmış şekli, iletişim birimi ve biçimidir. Bu

nedenle dil öğretiminin temel aracı da metin olmalıdır ve dil öğretimi için hazırlanan ders kitaplarında metinlerden yola çıkılması doğru bir tutumdur.”

Türkçe öğretiminde ders saatleri içerisinde öğrencilerin hedeflenen kazanımlara ulaşması için uygulanan metin işleme süreci çeşitli basamaklardan oluşmaktadır. Bu basamaklar, İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu’nda (1-5. Sınıflar) şu şekilde ifade edilmektedir:

“Türkçe öğretiminde öğrenme-öğretme süreci beş aşamadan oluşmaktadır. Bunlar ön bilgileri harekete geçirme, yeni bilgileri anlama, bilgileri yapılandırma, uygulama ve değerlendirme aşamalarını içeren hazırlık, anlama, metin aracılığı ile öğrenme, kendini ifade etme ile ölçme ve değerlendirme aşamalarıdır.” (MEB, 2009, s.149).

Bu aşamalar, ders işleme sürecinde her bir aşamada çeşitli etkinliklere yer vermek suretiyle genel olarak şu şekilde uygulanmaktadır:

1. Hazırlık

- a. Ön Hazırlık
- b. Zihinsel Hazırlık
 - 1) Ön bilgileri harekete geçirme
 - 2) Anahtar kelimelerle çalışma
 - 3) Metni tanıma ve tahmin etme
 - 4) Amaç belirleme
 - 5) Tür, yöntem ve teknikleri belirleme

2. Anlama

- a. Görsel Okuma, Dinleme/İzleme ve Okuma
 - 1) Görsel okuma
 - 2) Dinleme/İzleme
 - 3) Okuma
 - 4) Anlamı bilinmeyen kelimelerle çalışma
- b. Metni İnceleme
- c. Söz Varlığını Geliştirme

3. Metin Aracılığıyla Öğrenme / Zihinde Yapılandırma

- a. Günlük Hayatla İlişkilendirme

- b. Atatürkçülük, Diğer Dersler ve Ara Disiplinlerle İlişkilendirme
- c. Araştırma

4. Kendini İfade Etme

- a. Ön Hazırlık
- b. Zihinsel Hazırlık
 - 1) Ön bilgileri harekete geçirme-konu belirleme
 - 2) Amaç belirleme
 - 3) Yöntem ve teknikleri belirleme
 - 4) Tür ve sunu şeklini belirleme
- c. Kuralları Gözden Geçirme
- d. Konuşma, Yazma ve Görsel Sunu
- e. Söz Varlığını Kullanma

5. Dil Bilgisi

- 6. Ölçme ve Değerlendirme** (MEB, 2006; MEB, 2009; Calp ve Calp II, 2016; Akyol, 2014; Demirel ve Şahinel, 2006; Kavcar vd., 2016; Yalçın 2006; Sever, 1997; Coşkun ve Alkan, 2010).

Dil öğretimi metinler üzerinden gerçekleştirilen etkinliklerle sürdürüldüğü için Türkçe dersi öğretim süreci de akla ilk olarak metin işleme sürecini getirmektedir. Türkçe dersiyle geliştirilmek istenen anlama ve anlatma becerileri ve sezdirilmek istenen dil bilgisi kuralları, öğrencilerin de etkin katılımının sağlanması koşuluyla metinler aracılığıyla yapılan etkinlikler üzerine temellendirilmektedir. Bu da dil eğitiminde metin ve metin işleme sürecinin önemini ortaya çıkarmaktadır (Göçer, 2014a, ss.327-328; 2014b, s.175).

Metin işleme sürecinde öğrenci metinle ilk kez karşılaştığı için metin işleme sürecinin her aşamasını öğrencinin yapılandırması beklenemez. Bu süreçte öğrenciden beklenen metinle etkileşime geçtiği andan itibaren metin işleme sürecinin içinde yer almasıdır. Yani öğrenciden beklenen, okuma ya da dinleme/izleme metniyle karşılaştığı andan itibaren kendi okuma, dinleme/izleme

sürecini yönlendirme, okuduklarını ya da dinlediklerini/izlediklerini anlama, çözümleme, onlar üzerinde düşünme ve önceki bilgileriyle metinden öğrendikleri bilgileri yapılandırarak öğrenme sürecini kontrol etmesidir.

Çalışma okuma metinleriyle yapıldığı için burada okuma becerisi ve süreciyle ilgili açıklamalara yer verilmiştir.

2015 Türkçe Dersi (1-8.Sınıflar) Öğretim Programı'nda (MEB, 2015, s.6) “Öğrenme Alanları” başlığı altında verilen “Okuma” bölümünde okuma becerisi ile ilgili şu ifadeler yer almaktadır:

“Okuma becerisi, öğrencinin farklı kaynaklara ulaşarak yeni bilgi, olay, durum ve deneyimlerle karşılaşmasını sağlar. Dolayısıyla bu beceri; öğrenme, araştırma, yorumlama, tartışma ve eleştirel düşünmeyi sağlayan bir süreci de içine alır. Programda okuma öğrenme alanıyla öğrencilerin yazılı metinleri doğru, akıcı bir biçimde okuyabilmeleri, okuduklarını değerlendirip dönemin zihniyetini, kültürel, ekonomik, sanatsal, siyasi, ahlaki vb. değerleri nasıl yansıttığının farkında olarak okumayı bir alışkanlık hâline getirmeleri amaçlanmıştır.”

İnsan hayatında önemli bir yer tutan okuma becerisi, öğrenmenin gerçekleşmesi için temel araçlardan biridir. İnsanlar öğrendiği bilgilerin büyük bir kısmını okuma yoluyla öğrenir. Bu sebeple Türkçe dersinin temel amaçlarından biri olan okuma becerisinin geliştirilmesi, öğrenmenin gerçekleşmesi açısından çok önemlidir. Bunun geliştirilmesi için de öğrencilere okuma ve okuduğunu anlamaya yönelik eğitim verilmelidir (Ateş, 2017, s.308).

Okuma, var olan bilgilerle metin aracılığıyla edinilen yeni bilgilerin bütünleştirildiği, yeniden anlamlandırıldığı bir süreçtir. Öğrencinin okuduğunu anlaması okuma sürecinin en önemli boyutudur. Anlama ise inceleme, seçme, karar verme, yorum yapma, çözümleme, değerlendirme, yaratma gibi çeşitli zihinsel etkinlikleri gerektirir. Bu bağlamda öğrenci metinde yer alan bilgiyi olduğu gibi almamalı; metni anlamalı, metin aracılığıyla yeni bilgileri çeşitli zihinsel işlemlerden geçirerek anlamlandırmalı ve yeniden yapılandırmalıdır. Bu da bireyin okuma sürecinde sürekli etkin olmasını; birtakım zihinsel işlem ve becerileri işe koşarak metni incelemesini, çözümlemesini, ilişkilendirmesini, yorumlamasını, değerlendirmesini; metinden yanıtlar almak için kendine çeşitli sorular sorarak bu soruların yanıtını vermesini gerekli kılar (Güneş, 2013a).

İnsanların gelişen çağa ayak uydurmasının, gelişmeleri yakından takip etmesi ve gelişmelere bağlı olarak artan bilgilere ulaşmasının, böylece çağa uygun

bir birey haline gelmesinin en etkili yolu okuma ve kavrama becerisini geliştirmektir. Okunanı kavramak, bilgiye hızlı bir şekilde ulaşmanın ve bilgiyi yapılandırarak özümsemenin temel koşuludur. Bunu gerçekleştirmek için okur, metinle amaçlı ve bilinçli etkileşim kurmalıdır. Öğrenci, metinde verilen bilgileri olduğu gibi alıp belleğine kaydetmek yerine metinler aracılığıyla üst düzey düşünme becerilerini kullanarak sorgulama, değerlendirme, problem çözme, yargılama, karşılaştırma, yorumlama, anlamlandırma, bilgiyi yapılandırma, yaratıcı fikirler üretebilme vb. işlemler yapabilmelidir. Bu sebeple öğrencilere, metne stratejik yaklaşımları öğretilmelidir. Okunan metnin daha iyi kavranması için uygulanan stratejiler üç aşamada incelenir. Okuma öncesi, okuma sırası ve okuma sonrası aşamalarında işe koşulacak bu stratejiler öğrencinin kavrama gücünü artırarak metinden daha fazla yararlanmasını sağlayacaktır. Okuma sürecinde işe koşulacak bu stratejiler aynı zamanda Türkçe dersinde metin işleme sürecini oluşturan yapılandırılmış strateji öğretimidir. Öğretmenlerin bu aşamalara yönelik uygulayacağı etkinlikler öğrencinin okuma sürecinde edindiklerini beceri haline getirerek her zaman uygulamalarını ve öğrenmeyi öğrenmelerini sağlayacaktır (Karatay, 2014).

Okunan metnin doğru ve tam anlaşılması için okuma öncesinde, okuma esnasında ve okuma sonrasında birtakım stratejilerin işe koşulmasının ve öğrencinin bu süreçlerin her bir aşamasında etkin olmasının önemine değinen Epçapan (2009, s.212) iyi bir okuyucuyu şu şekilde tanımlamaktadır:

“İyi bir okuyucu okuma öncesinde bir amaca sahiptir, metni gözden geçirir, ana hatlarıyla tarar, metinde nelerden söz edildiği hakkında hipotezler ileri sürer. Okuma esnasında metni baştan sona kadar okur. Bazen okumalarını tekrarlayabilir, okuduğu metinle ilgili notlar alabilir, okuduklarıyla ilgili ileri sürdüğü tahminlerini kontrol eder. Metinle ilgili özetlemeler yapar, metinde ileri sürülen düşünceleri araştırır, kendi ön bilgileriyle karşılaştırır, yazarla kendi düşünceleri arasında kritikler, çözümlemeler, yorumlamalar yapar. Okuma boyunca metnin temel özelliklerini gözlemler. Okuma esnasında metinde karşılaştığı problemleri tanımlar. Anlaşılmayan sözcükler, cümleler, paragraflar için tekrarlı okumalar yapar, farklı etkinliklerle karanlık noktaları aydınlatmaya çalışır. Okuma boyunca okuduğu metni değerlendirir, metin hakkında kararlar verir, metnin iyi ya da kötü yazıldığı konusunda düşünce ileri sürer, okuyucuların ilgisini çekecek nitelikte bir eser olup olmadığını belirlemeye çalışır.

Okuma sonrasında iyi bir okuyucu seçici tekrarlı okumalarla metnin genel anlamını, düşüncelerini özetlemeye çalışır. Metinle ilgili yansımalar yapar. Metinden gelecekte nasıl yararlanılabileceğini, metnin kendisine neler kazandırdığını düşünür.”

Akyol’a (2014) göre ise iyi okuyucu, metinden anlam kurma beklentisiyle okuma sürecini planlamakta ve bu süreçte etkin olmaktadır. Buna göre ilk iş olarak metne göz gezdirir, metnin türünü belirler ve okuma amacını oluşturur. Daha sonra ilgili ön bilgilerini okuma ortamına aktarır. Böylece metne dair sürekli tahminler

yapar çünkü iyi okuyucular için okuma, bir anlamda tahminler yaparak tahminlerinin doğruluğunu ve yanlışlığını kontrol etmektir. Okuma sırasında okuduklarını anlama düzeyini sürekli kontrol eder, bunun için kendisine sorular sorar ve bunları yanıtlar. Zihinsel imaj oluşturur, önemli noktalar üzerinde durarak karmaşık ifadeleri açıklığa kavuşturur ve tahminlerini düzenleyip geliştirir. Metni okuduktan sonra metni kendi ifadeleriyle özetler, olayların kritiğini yapma, metni değerlendirme gibi üst düzey zihinsel işlemler yapar.

Okuma öncesinde, okuma sırasında ve okuma sonrasında; okunanı anlamak, anlamlandırmak, okuma süresince çeşitli zihinsel işlemler yapmak ve okumanın her aşamasında metinle etkileşim içerisinde olmak için öğrencilerin işe koşacağı etkinlikler alan yazında şu şekilde belirtilmektedir:

1- Okuma Öncesi Etkinlikler

- a) Göz gezdirme
- b) Okuma için amaç oluşturma
- c) Ön bilgileri okuma ortamına getirmek için çeşitli sorular sorma
- d) Görsel öğeler ve başlıklardan hareketle, metnin içeriğine ilişkin tahminler yapma
- e) Metni tanıma

2- Okuma Sırasında Yapılabilecek Etkinlikler

- a) Metni okuma
- b) Belirli aralıklarla anlamayı kontrol etme
- c) Yardımcı stratejileri kullanma
- d) İrdeleme
- e) Not alma
- f) Okunanları zihinde canlandırma
- g) Önemli bilgileri belirleme
- h) Okuma öncesi yapılan tahminleri kontrol etme

- ı) Sorgulama ve çıkarım yapma
- i) Bilgileri ilişkilendirerek tekrar düzenleme
- j) Ön bilgilerle metindeki bilgiler arasında ilişki kurma

3- Okuma Sonrasında Yapılabilecek Etkinlikler

- a) Özetlemeler yapma
- b) Sentezler yapma
- c) Çözümleme ve değerlendirmeler yapma
- d) Metnin konusunu, ana düşünce ve yardımcı düşüncelerini belirleme
- e) Kavram haritaları, tablo ve grafikleri oluşturma
- f) Sorular sorma, yanıtlama ve oluşturma
- g) Yansıtıcı düşünmeyi sağlama
- h) Anahtar kelimeleri belirleme
- ı) Anlama düzeyini belirleme (Akyol, 2014; Karatay, 2014; Temizkan, 2008, ss.137-139; Demirel ve Şahinel, 2006, ss.87-89; Calp ve Calp I, 2016, s.137; Lachapelle, 2006'dan akt. Güneş, 2013a, ss.145-146).

Soruların düşünmeyi harekete geçirici, çeşitli zihinsel işlemlerin yapılmasını sağlayarak zihni sürekli etkin konumda tutucu ve araştırma, inceleme ve öğrenmeye sevk edici özelliği göz önüne tutulduğunda okuma sürecinde işe koşulacak bu tekniklerin her birinin uygulanmasında soruların işlevinin büyüklüğü ve önemi ortaya çıkmaktadır.

Göçer'e (2014b, ss.177-184; 2014c, ss.175-176) göre bu süreçlerde öğrencinin metinle ilgili konuşmasında, metni anlama ve yapılandırmasında, onların metni anlama düzeylerini ortaya çıkarmada okuma öncesi, okuma sırası ve okuma sonrasında yararlanılan sorular önemli yer tutar. Soruların okuma sürecindeki işlevlerini ve farklı bilişsel düzeylerde olması gerektiğini Göçer şu şekilde açıklamaktadır:

Metni okuma öncesinde öğrenciye sorulan sorular, öğrencilerin okuma sürecine hazırlanmasını ve süreçte daha etkin olmasını sağlar. Öğrencilerin ön

bilgilerini harekete geçirerek onları bilişsel ve duyuşsal olarak öğrenmeye hazır hale getirir, onların dikkatini metne yoğunlaştırmasını sağlar. Bu yüzden öğrencilerin başlıktan hareketle içerik tahmini yapmasını, görselleri yorumlayarak görseller aracılığıyla metne yönelik yorum ve tahmin yapmasını, metin içerisinde seçilecek anahtar kelimeler aracılığıyla metne yönelik düşünmesini sağlayacak, onların ön bilgilerini harekete geçirecek sorular okuma öncesinde mutlaka yer almalıdır.

Okuma sırasında, önemli noktalarda durularak metnin sonrasına dair sorulan tahmin sorularıyla öğrencilerin dikkatleri metne yoğunlaştırılır. Tahmin çalışmaları öğrencilerin yaratıcı ve eleştirel düşünme gibi üst düzey zihinsel becerilerinin gelişmesine zemin hazırlar.

Okuma sonrasında, öğrencilerin anlama ve kavrama durumlarını belirlemek için sorular sorulur. Okunan metnin öğrenciler tarafından anlaşılıp anlaşılmadığının belirlenmesi için metin sonunda sorulan bu sorular önemlidir. Bu süreçte öğretmenin soracağı sorularla birlikte öğrencilerin de doğrudan veya dolaylı olarak cevabı metninle ilgili olan sorular oluşturmaları, metni ne derece kavradıklarını göstermesi açısından önemlidir.

Gerek öğretmen gerekse öğrenci sorularının farklı bilişsel yeterlikleri harekete geçirecek düzeyde olması önemlidir. Bu yüzden sorulacak soruların bilişsel alanın her düzeyiyle (hatırlama, anlama, uygulama, çözümleme, değerlendirme ve yaratma) ilgili olmasına dikkat edilmelidir.

Akyol'a (2014) göre okumanın amacı anlamaktır. Sorular ise anlamayı geliştirmek ve ölçmek için kullanılan temel araçlardan biridir. Okuma sürecinde metnin anlaşılmasını sağlamanın temel yöntemi okuma öncesi, okuma sırası ve okuma sonrasında sorular sormaktır. Okuma öncesinde sorulan sorular öğrenmenin oluşması için öğrencide merak ve araştırma isteği uyandırır, öğrencinin ön bilgilerini etkin kılarak onları metne hazırlar, dikkatin özel bilgiler üzerinde yoğunlaşmasını sağlar ve bir sonraki aşamada neler olabileceği konusunda sağlıklı tahmin yapılmasına imkân verir. Okuma sürecinin ikinci basamağını oluşturan okuma esnası anlam kurmada önemli bir zaman dilimini kapsar ve bu sürecin kontrolü önemlidir. Bu süreçte zihin sürekli etkindir, öğrenci tarafından okunanların anlamlı olup olmadığı sorgulanır. Bu süreçte öğretmen önceden belirlediği yerlerde durarak metin arasına yerleştirilen soruları sorar. Okuma sonrasında ise sorular öğrencinin ön

bilgileri ile yeni bilgileri ilişkilendirmesini, yeni bakış açıları oluşturmalarını sağlar, konu hakkında ve farklı konular hakkında öğrenilenleri artırır.

Okuma süreci üç aşamada gerçekleşmektedir. Bunlar okumaya hazırlık olan okuma öncesi, akıcı okumanın gerçekleştiği okuma sırası ve anlama çalışmalarının yapıldığı okuma sonrasıdır. Okuma sürecinin her aşamasında metni anlama, anlamlandırma ve metinler aracılığıyla öğrenmenin gerçekleşmesi için sorular önemli bir yere sahiptir. Sorulardan, okuma öncesinde ön bilgileri harekete geçirmek, metne karşı ilgi ve merak oluşturmak, okuma amacı oluşturmak ve öğrenmeye hazır hale gelmek için yararlanılır. Okuma sırasında dikkatin dağılmasını önlemek ve okuma süreci boyunca zihnin etkin olmasını sağlamak için yararlanılır. Metin okunduktan sonra ise metnin daha iyi anlaşılmasını ve anlamlandırılmasını, anlama düzeyinin ölçülmesini ve metinler aracılığıyla öğrenmenin gerçekleşmesini sağlamak amacıyla yararlanılır.

2.1.5. 2018 TÜRKÇE DERSİ ÖĞRETİM PROGRAMINDA (İLKOKUL VE ORTAOKUL 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 VE 8. SINIFLAR) SORUNUN YERİ

2018 Türkçe Dersi Öğretim Programı (İlkokul ve Ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar), çeşitli türlerden metinler üzerinde çalışmalar yaparak öğrencilerin Türkçeyi doğru, güzel ve etkili kullanma, okuduklarını anlayarak eleştirel bir bakış açısıyla değerlendirme ve sorgulama, bilimsel düşünme, araştırma, inceleme, yorumlama, anlama, sıralama, sınıflama, sorgulama, ilişki kurma, eleştirme, tahmin etme, analiz-sentez yapma, değerlendirme gibi becerilerinin geliştirilmesini amaçlamaktadır. Bu amaçları da “dinleme/izleme”, “konuşma”, “okuma” ve “yazma” başlıkları altında kazanımlar olarak ifade etmiştir (MEB, 2018). Programda, eğitim-öğretim sürecinde öğrenmeden değerlendirmeye kadar bütün süreçler içerisinde yoğun bir şekilde kullanılan sorulara, 1. sınıftan 8. sınıfa kadar her öğretim kademesinde kazanım olarak yer verilmiştir. Bu kazanımlar sınıf düzeylerine göre şu şekildedir:

1. sınıf:

T.1.1.8. Dinlediklerine/izlediklerine yönelik sorulara cevap verir.

Sadece olay, şahıs ve varlık kadrosuna yönelik sorular (ne, kim) yöneltilir.

T.1.3.13. Görsellerle ilgili soruları cevaplar.

T.1.3.15. Metinle ilgili soruları cevaplar.

2. sınıf:

T.2.1.5. Dinlediklerine/izlediklerine yönelik sorulara cevap verir.

Olay, şahıs, varlık kadrosu ve mekâna yönelik sorular (ne, kim, nerede) yöneltilir.

T.2.3.10. Görsellerle ilgili soruları cevaplar.

T.2.3.14. Okuduğu metinle ilgili soruları cevaplar.

3. sınıf:

T.3.1.7. Dinlediklerine/izlediklerine yönelik sorulara cevap verir.

Olay, şahıs, varlık kadrosu ve mekâna yönelik sorular (ne, kim, nerede ve nasıl) yöneltilir.

T.3.3.11. Görsellerle ilgili soruları cevaplar.

T.3.3.16. Okuduğu metinle ilgili soruları cevaplar.

T.3.3.17. Metinle ilgili sorular sorar.

T.3.3.28. Tablo ve grafiklerde yer alan bilgilere ilişkin soruları cevaplar.

4. sınıf:

T.4.1.7. Dinlediklerine/izlediklerine yönelik sorulara cevap verir.

Olay, şahıs, varlık kadrosu ve mekâna yönelik sorular (ne, kim, nerede, nasıl, neden ve ne zaman) yöneltilir.

T.4.3.6 Okuma stratejilerini uygular.

Öğrencilerin sesli, sessiz, tahmin ederek ve soru sorarak okuma yapmaları sağlanır.

T.4.3.13. Görsellerle ilgili soruları cevaplar.

T.4.3.18. Okuduğu metinle ilgili soruları cevaplar.

T.4.3.19. Metinle ilgili sorular sorar.

T.4.3.34. Grafik, tablo ve çizelgelerle ilgili soruları cevaplar.

5. sınıf:

T.5.1.6. Dinledikleri/izlediklerine yönelik sorulara cevap verir.

T.5.3.18. Metinle ilgili sorular sorar.

T.5.3.19. Metinle ilgili sorulara cevap verir.

Metin içi ve metin dışı anlam ilişkileri kurulur.

T.5.3.22. Görsellerle ilgili soruları cevaplar.

a) Resim ve karikatürleri yorumlayarak görüşlerini bildirmeleri sağlanır.

b) Haberi/bilgiyi görsel yorumcuların nasıl ilettikleri üzerinde durulur.

T.5.3.34. Grafik, tablo ve çizelgeyle sunulan bilgilere ilişkin soruları cevaplar.

6. sınıf:

T.6.1.4. Dinledikleri/izlediklerine yönelik sorulara cevap verir.

T.6.3.17. Metinle ilgili soruları cevaplar.

Metin içi ve metin dışı anlam ilişkileri kurulur.

T.6.3.18. Metinle ilgili sorular sorar.

T.6.3.30. Görsellerle ilgili soruları cevaplar.

a) Öğrencilerin haber fotoğrafları ve karikatürleri yorumlayarak görüşlerini bildirmeleri sağlanır.

b) Haberi/bilgiyi görsel yorumcuların nasıl ilettiklerinin sorgulanması sağlanır.

7. sınıf:

T.7.1.4. Dinledikleri/izlediklerine yönelik soruları cevaplar.

T.7.3.19. Metinle ilgili soruları cevaplar.

Metin içi ve metin dışı anlam ilişkileri kurulur.

T.7.3.20. Metinle ilgili sorular sorar.

T.7.3.30. Görsellerle ilgili soruları cevaplar.

a) Duvar yazısı ve karikatürlerin incelenmesi ve bunlarla ilgili görüş bildirilmesi sağlanır.

b) Haberi/bilgiyi görsel yorumcuların nasıl ilettikleri üzerinde durulur.

8. sınıf:

T.8.1.4. Dinledikleri/izlediklerine yönelik sorulara cevap verir.

T.8.3.14. Metinle ilgili soruları cevaplar.

Metin içi ve metin dışı anlam ilişkisi kurulur.

T.8.3.15. Metinle ilgili sorular sorar.

T.8.3.27. Görsellerle ilgili soruları cevaplar.

a) Çizgi roman ve karikatürleri yorumlayarak görüşlerini bildirmeleri sağlanır.

b) Haberi/bilgiyi görsel yorumcuların nasıl ilettikleri üzerinde durulur.

Görüldüğü gibi programda 3. sınıftan itibaren öğrenciden beklenen sadece kendisine yöneltilen sorulara yanıt vermek değil, öğrencinin kendisinin de soru sormasıdır. Programa göre öğrenci Türkçe dersinde, hem kendisine yöneltilen sorulara cevap verebilmeli hem de karşılaştıkları metinlerle ilgili soru sorabilmelidir. Bu sebeple öğrencinin soru sorma becerisinin geliştirilmesi önemlidir. Öğrencilerin farklı zihinsel becerileri kullanmayı gerektirecek soruları doğru zamanlarda sorabilmesini sağlamak için ders işleme sürecinde soru sorma becerisine yönelik eğitim ve etkinliklerin önemi ortaya çıkmaktadır.

2.2. BİLİŞSEL ALAN SINIFLAMALARI

Sözlükte “sınıflandırılma ve bu sınıflandırmada kullanılan kurallar bütünü” (TDK, 2011, s.2253) olarak geçen taksonomi; eğitimle kazandırılmak istenen davranışların, basitten karmaşığa, kolaydan zora, somuttan soyuta ve birbirinin ön koşulu olacak şekilde aşamalı olarak sınıflandırılmasıdır (Sönmez, 2015, s.41; Gazel ve Erol, 2012, s.205).

Öğrencilerin bilişsel süreçlerini dikkate alarak öğretmen sorularının bilişsel düzeyini sınıflandırmak için geliştirilen birçok sistem vardır. Soru hazırlama

esnasında, geliştirilen bu taksonomilerin ya da sıralamaların kullanılması, öğretmen ve öğrenci için birçok açıdan faydalı olmaktadır. Öğretmen açısından düşünüldüğünde, öğretmene rehberlik yaparak onun uygulamasını kolaylaştırmak, mantıklı, tutarlı ve ilişkili sorular sormasını sağlamak, soru sorma becerisini geliştirmek, hedeflediği bilişsel düzeyde soru sormasını sağlamak gibi faydaları vardır. Öğrenci açısından ise soruların belli bir düzeyde yığılıp kalmasını önleyerek her düzeyde soruyla karşılaşmasını ve böylece öğrencinin de farklı ve üst düzeylerde düşünme becerilerini geliştirmesini sağlamaktır (Büyükalın, 2007, ss.12-13).

“Öğretim sonunda öğrencilerden beklenen durumların sınıflandırılmasına imkân veren bir iskelet olarak tanımlanan taksonomi”ler (Bümen, 2006, s.4), davranışsal olarak ifade edildiği için, geniş anlamı olan davranışların sınırları ve niteliğini belirler ve öğrenci davranışlarını düzenlemeyi, ölçmeyi ve gözlemeyi kolaylaştırır. İlgili davranışa uygun amaçların belirlenmesini, içerik oluşturulmasını, öğretim sürecinin düzenlenmesi ve değerlendirilmesini geçerli ve güvenilir hale getirir. Soruların geliştirilmesi ve anlaşılmasını kolaylaştıran bir sistem oluşturur ve öğretmenin kavramları ve fikirleri kolaylıkla sıralamasını sağlar (Büyükalın, 2007, s.15; Yeşilyurt, 2012, s.520).

2.2.1. BLOOM TAKSONOMİSİ

Eğitimin amaçlarını bilişsel, duyuşsal ve psikomotor alanlara göre sınıflamak için çalışan Bloom ve beraberindeki bir grup eğitimci; bilişsel alanla ilgili sınıflamalarını 1956 yılında tamamlamış ve çalışmalarını kitap olarak “Eğitim Hedeflerinin Aşamalı Sınıflaması. Eğitim Amaçlarının Sınıflandırılması El Kitabı I: Bilişsel Alan” başlığıyla yayınlamışlardır. Yapılan bu bilişsel alan sınıflaması literatüre “Bloom’un Bilişsel Alan Taksonomisi” olarak geçmiştir. Öğrenme-öğretme süreçlerinde sistematik sınıflandırmayı ortaya koyan, dünyada ve Türkiye’de genel kabul gören bu taksonomi; eğitim programlarının ve ölçme değerlendirme araçlarının geliştirilmesinde ve sınav durumlarının düzenlenmesinde eğitimciler tarafından yaygın olarak kullanılmıştır (Tutkun, 2012, ss.15-16).

Sınıflama sistemi olarak en çok bilinen ve kullanılan Bloom taksonomisi (Büyükalın, 2007), her ne kadar eğitim öğretim hedeflerinin sınıflanmasına yönelik olsa da soruların bilişsel düzeylerinin belirlenmesinde de kullanılmaktadır (Dindar ve

Demir, 2006, s.90). Çok uzun zamanlardır yapılan sorularla ilgili çalışmalar içerisinde, soruların belirli kategorilere göre sınıflandırılarak ele alınması konusunda başlangıç olarak kabul edilmektedir (Akyol, 2014, s.216).

Gündüz'e (2009, s.152) göre, Bloom'un Bilişsel Alan Taksonomisi basit bir sınıflama değildir. Çünkü değişik düşünme süreçleri hiyerarşik olarak sınıflanmıştır. Taksonomi, en alt basamaktan başlamak üzere en üst basamağa doğru, birbirinin ön koşulu olacak şekilde, bir üst basamağa geçmek için mutlaka bir alt basamağın tamamlanmış olması gerekecek biçimde; 1-Bilgi, 2-Kavrama, 3-Uygulama, 4-Analiz, 5-Sentez ve 6-Değerlendirme basamakları olarak sıralanmıştır.

Bilişsel alanın; bilme, kavrama, uygulama, analiz sentez ve değerlendirme olmak üzere hiyerarşik şekilde 6 seviyeden oluştuğunu; her basamağın birbirinin ön koşulu olacak şekilde sıralandığını; bilgi, kavrama ve uygulama basamaklarının alt seviye, analiz sentez ve değerlendirmenin ise üstbilişsel seviye olduğunu belirten Arı (2011, ss.749-750), Bloom'un orijinal taksonomisi ve alt kategorilerini şu şekilde tabloştürmüştür:

Tablo 1. Bloom'un Orijinal Taksonomisi ve Alt Kategoriler

1. Bilgi: Öğrenci; öğretim etkinlikleri sonucunda prensipler, listeler, tasnifler, ölçüler, teoriler ve olaylar hakkında bilgi sahibi olur. Bu basamakta öğrenci, kendisinden herhangi bir şey katmaz, verilenleri olduğu gibi tekrarlar.

- 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. Alışılar 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 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 fikir, bilgi, prensip 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 ilişkileri görür, 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 ya da ürün ortaya çıkarır.

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

(Arı, 2011, ss.749-750)

1. Bilgi:

Taksonominin ilk basamağı olan bilgi; herhangi bir nesne ve olguyla ilgili bazı özellikleri anlamını bilerek tanıma, ezberden söyleme davranışlarını kapsayan basamaktır. Hem üst düzey basamakların hem de duyuşsal, devinişsel ve sezgisel alanın basamaklarının temelidir (Sönmez, 2015, s.62). Edinilen bilgi, olduğu gibi tekrar edilir. Bu basamakta ezber önemlidir.

1.1. Belirli bir alana özgü bilgiler

Her bilim dalı, ders ya da konu alanının kapsamına giren nesneler, olgular vardır. Bunların özelliklerine çeşitli anlamlar verilebilir ve sınırları çizilen anlamlar, çeşitli sözcüklerle anlatılabilir. Bu sözcükler o konu alanında, belirtilen anlamda kullanılabilir (Sönmez, 2015, s.63).

1.1.1. Terimler (kavramlar) bilgisi

Bilgi basamağının ilk alt alanını oluşturan ve bir konu alanıyla ilgili özel anlam taşıyan sözcükler, kavram olarak adlandırılmaktadır. Bu kavramların bilinmesi

önemli ve gereklidir, çünkü bunları bilmeden bir konu alanı oluşturulamaz ve üst basamaklara geçilemez (Sönmez, 2015, s. 63; Büyükalan, 2007, s.40).

1.1.2. Olgular bilgisi

“Birtakım olayların dayandığı sebep veya bu sebeplerin yol açtığı sonuç, varlığı deneyle kanıtlanmış şey” (TDK, 2011, s.1797) olan olgu, olayların genellenmiş örüntüsü olarak tanımlanmaktadır (Sönmez, 2015, s.64; Büyükalan, 2007, s.40).

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

Düzenleme, inceleme, yargılama ve eleştirme yollarının bilgisi. İnceleme yöntemleri, kronolojik sıra, belli bir alanda kullanılan ölçütler, bir alanın konularının belirlenmesi ve bu alan içinde düzenlenmesiyle ilgili örgütlenme biçimleri de bu gruptandır (Anderson ve Krathwohl, 2014, s.360).

1.2.1. Alışlar bilgisi

Herhangi bir konu alanıyla ilgili semboller, kısaltmalar, formüller ve çizgiler olarak değerlendirilen alışlar, o alanla ilgili uğraşanlarca aynı anlamda kullanılan bir ortak dildir (Sönmez, 2015, s.67; Büyükalan, 2007, s.41).

1.2.2. Yönelimler ve aşamalı diziler bilgisi

“Sıralama, bir bütün içinde bütünle ilgili parçaları belli bir düzene göre sıraya koymadır. Bazı alanlarda, bir olay belli evrelerden geçerek oluşur ya da bir bütünün öğeleri bir kurala göre sıralanır” (Büyükalan, 2007, s.42).

Sönmez’e (2015, s.68) göre her konu alanı, üzerinde çalıştığı nesnelerin doğası gereği belli aşamalı sıralamalardan yararlanmak durumundadır.

1.2.3. Sınıflamalar ve kategoriler bilgisi

Nesneleri belli özelliklere göre gruplara ayırmak, onları kategorize etmektir (Sönmez, 2015, s.70; Büyükalan, 2007, s.42).

1.2.4. Ölçütler bilgisi

Her konu alanında kullanılan yöntemin, iş ve işlem yollarının, elde edilen bilginin, becerinin, ürünün, ilke, genelleme ve kuralların doğruluğunun değerlendirilmesinde, doğruyu yanlıştan ayırmak, bir şeyi yargılamak, değerlendirmek için başvurulacak ölçütler kullanılır. Bu ölçütler her alanda kullanılabilecek ortak ölçütler ya da her alana has ölçütler olabilir (Sönmez, 2015, s.71; Büyükalan, 2007, s.42).

1.2.5. Yöntem bilgisi

“Yöntem, gerçeğe en kısa yoldan ulaşmak için işe koşulan zihinsel ve işlemsel süreçlerin dirik bir örüntüsü olarak tanımlanabilir” (Sönmez, 2015, s.72).

1.3. Bir alandaki evrenseller ve soyutlamalar bilgisi

Bu alan ilke ve genellemeler bilgisi ile kuram bilgisi basamaklarından oluşur. Her bilim dalı üzerinde çalıştığı nesneler, olgular hakkında elde edilen somut bilgilerden, daha soyut bilgilere doğru ilerler. Örneğin dünya ve güneş sistemi hakkında elde edilen bilgilerden, diğer gezegen ve galaksiler hakkında genellemeler ve kuramlara gidilir. Bunların öğrenilmesi kavrama, uygulama, analiz, sentez ve değerlendirme basamağı için zorunludur (Sönmez, 2015, ss.73-74).

1.3.1. İlke ve genellemeler bilgisi

“Bilimsel, sanatsal, felsefi yöntemlerle elde edilen bilgiler ilgili alanı betimlemede, açıklamada ve gelecek durumu kestirmede kullanılabilir. İlkeler, neden-sonuç ilişkisini belirten önermelerdir” (Sönmez, 2015, s.74).

1.3.2. Kuram ve yapılar bilgisi

Genellikle birçok kanuna ve ilkeye dayanan kuramlar, çeşitli basamaklarda elde edilen bilgilerle konu alanının tamamını ya da bir bölümünü açıklamaya yarayan bilgiler (Sönmez, 2015, s.75), “bir olaylar demetini betimlemeye ve açıklamaya yönelik ilkeler ve kurallar bütünüdür” (Büyükalın, 2007, s.43).

2. Kavrama:

Kavrama düzeyinde, bilgi düzeyinde kazanılan davranışların öğrenci tarafından özümsemesi, kendine mâl edilmesi, anlamının yakalanması söz konusudur. Bilginin transfer edilmesi gerekmektedir. Transfer türü öğrenmelerde yalnız başına ezberleme, anımsama ve tanıma yoktur. Bunlara ek olarak ve onların üstünde yeni bir anlatım biçimine çevirme, grafiğini çizme, yeni bir grafiği yazılı ya da sözlü olarak açıklama, bir olgunun nedenini, nasıl ve niye olduğunu kendi cümleleriyle gerekçe göstererek açıklama, özetleme, çevirme, örnek verme, geçmiş ve geleceği kestirme söz konusudur. Kavrama düzeyi kendi içinde çevirme, yorumlama ve öteleme olarak aşamalı şekilde üç alt basamağa ayrılmıştır (Sönmez, 2015, s.77; Büyükalın, 2007, s.48).

2.1. Çevirme

Çevirme; bilgilerin bir anlatım biçiminden başka bir anlatım biçimine (Büyükalın, 2007, s.48), verilerin grafiğe, grafikte gösterilenlerin yazılı ya da sözlü anlatıma çevrilmesidir (Sönmez, 2015, s.77).

2.2. Yorumlama

Bu basamakta, bilgi düzeyinde öğrenilen ilkelerin, olguların neden, niçin ve nasıl olduğunun açıklanması; olgular arasındaki benzerlik ve farklılıkların özgün cümlelerle açıklanması; konuyla ilgili örneklerin verilmesi; verilenler arasından seçim yapılması gibi davranışlar yer almaktadır (Sönmez, 2015, s.78; Büyükalın, 2007, s.49).

2.3. Yordama

Yordama, verilen belli koşullar altında geçmiş ve gelecekte özelliklerin ne olacağını tahmin etmek; bir konuda ilkelere uymanın ya da uymamanın ortaya çıkaracağı sonuçları seçip işaretlemek; doğru ya da yanlış olduğunu söylemektir (Sönmez, 2015, s.80; Büyükalın, 2007, s.49).

3. Uygulama:

Bilgi ve kavrama basamağında kazanılan davranışlardan yola çıkarak yeni bir sorunu çözmek, uygulama basamağında beklenen davranıştır. İlgili ilkeler, genellemeler, yöntem ve teknikler bu basamakta işe koşulur (Sönmez, 2015, s.83; Büyükalın, 2007, s.52). Uygulama basamağında, önceden edilen bilgilerle herhangi bir problemin çözümü söz konusudur (Baysen, 2006, s.22).

4. Analiz:

Çeşitli öğelerden oluşan nesne, olgu, olay ve bilgileri yani bütünü öğelerine ayırma; öğeler arasındaki ilişkileri görme, bağlantıları irdelemektir. Bu düzeyde, bir bilgi bütünü ya da örüntüsü öğeleri, ilişkileri ve örgütlenme ilkeleri açısından irdelenir (Sönmez, 2015, s.85; Büyükalın, 2007, s.56). Analiz basamağı, derinlemesine ve kritik düşünmeyi gerektiren basamaktır (Baysen, 2006, s.23).

4.1. Öğelerin analizi

Bir bilgi bütünü, bir sistemi ya da yapıyı oluşturan öğelerin; bilgi bütünü, sistemde ya da yapıda yer aldığı biçimiyle ayrıştırılmasıdır (Sönmez, 2015, s. 85; Büyükalın, 2007, s.56).

4.2. İlişkilerin analizi

Bir bilgi bütünü, sistemde ve yapıda bulunan öğeler arasında etkileşim vardır. Bu etkileşimi oluşturan ilişkilerin nasıl olduğunun belirlenmesine yönelik yapılan analizdir. İlişkiler arasındaki neden sonuç, öncelik ve sonralık boyutlarını kavrayabilme; ortaya konan kanıtlar arasındaki ilişkileri görebilme; ileri sürülen

düşünceler, kanıtlar arasındaki tutarlılık ve geçerlilik bağıntılarını fark etme bu basamağın kapsamındadır (Sönmez, 2015, s.87; Büyükalan, 2007, s.56).

4.3. Örgütlenme ilkelerinin analizi

Bir bilgi bütününi oluşturan öğelerin sıralanış ve diziliş kurallarına yönelik analiz (Büyükalan, 2007, s.56) olan örgütlenme ilkelerinin analizinde yer alan hedefler, bilimsel tutum ve araştırmalar için büyük bir önem taşır. Çünkü bilimin varmak istediği noktalardan biri de nesneler ve olguların dayandığı ilkeleri, genellemeleri ve kuramları bulmaktır (Sönmez, 2015, s.89).

5. Sentez:

Orijinal ve yaratıcı düşünmeyi gerektiren sentez, öğeleri belli ilişki ve kurallara göre birleştirip orijinal bir ürün meydana getirme işidir. Bu basamakta yenilik, özgünlük, buluş, icat, yaratıcılık gibi özellikler söz konusudur (Sönmez, 2015, s.91; Büyükalan, 2007, s.61; Baysen, 2006, s.23).

5.1. Özgün bir iletişim muhtevası oluşturma

Bir konuyla ilgili daha önce hiç ileri sürülmemiş yeni bir görüşün ortaya çıkarılması (Büyükalan, 2007, s.61), özgün bir bilgi türünün oluşturulması işidir (Sönmez, 2015, s.91).

5.2. Bir plan veya işlemler takımı önerisi oluşturma

Üründen ziyade sürece odaklanan bu basamakta, yeni bir ürün oluşturmaya yönelik orijinal bir önerinin sunulması, yeni bir işlem takımının planlanması söz konusudur (Sönmez, 2015, s.93; Büyükalan, 2007, s.61).

5.3. Soyut ilişkiler takımı geliştirme

“Birbiriyle ilişkili unsurları bir araya getirip yeni bir bütün oluşturma” (Büyükalan, 2007, s.62) olarak tanımlanan bu basamakta, üzerinde çalışılan nesne,

olgu ve yapıları açıklayabilecek denenceler, genellemeler, kuramlar, kavramsal ya da matematiksel modeller ve sistemler geliştirilmesi söz konusudur (Sönmez, 2015, s.95).

6. Değerlendirme:

Bloom'un taksonomisinin en üst basamağı olan değerlendirme, ölçme sonuçlarını bir ölçüte vurup, bir yargıya varma sürecidir. Bilişsel, duyuşsal, devinişsel, sezgisel alanlarla ilgili ürün ya da süreçlerin hem kendi içinde, hem de kendi dışındaki özellikler açısından değerlendirilmesi, yani ölçütlere vurup bir yargıya varılması bu basamağın kapsamındadır. Uygulanan bir kural ve alınan bazı önlemlere ilişkin kişinin kendi düşünceleri, değerlendirme yapması için önemlidir (Sönmez, 2015, s.96; Büyükalan, 2007, ss.65-66; Baysen, 2006, s.23).

6.1. İç kanıtlar bakımından yargılama

Bir bilişsel, duyuşsal, devinişsel, ya da sezgisel ürünün kendi içindeki tutarlılığı, doğruluğu, kendi içyapısından doğan ilke ve genellemelere uygunluğu, akıcılığı gibi özelliklerin değişik boyutlarda irdelenmesini kapsamaktadır. Bilgi bütünüün öğeleri arasındaki bağıntı ve ilişkiler, yine o bilgi bütünü için gerekli olan ve kendisinden çıkarılan ölçütlerle değerlendirilir (Sönmez, 2015, s.97; Büyükalan, 2007, ss.66-67).

6.2. Dış kanıtlar bakımından yargılama

Bilişsel, duyuşsal, devinişsel ve sezgisel alanlarla ilgili herhangi bir ürünün; kullanılan araç-gereçler, izlenen yollar, iş ve işlem basamakları, ekonomiklik, amaca uygunluk, dayanıklılık, verim ve güç açılarından değerlendirilmesini kapsamaktadır. Aynı zamanda bir ürün, başka ürünlerle de karşılaştırılabilir. Burada ürün, mantıksal iç tutarlılıktan ziyade olgusal tutarlılık açısından değerlendirilmelidir (Sönmez, 2015, s.98; Büyükalan, 2007, s.67).

2.2.2. YENİLENMİŞ BLOOM TAKSONOMİSİ

Soruların hangi bilişsel düzeyde olduğunun tespiti için bilişsel becerilerle ilgili soruların sınıflandırılmasında en yaygın kullanıma sahip olan Bloom taksonomisi (Kavruk ve Çeçen, 2013, s.2); zaman içerisinde sentez basamağının değerlendirme basamağından daha karmaşık bir süreç olduğu halde değerlendirme basamağının en üst basamak kabul edildiği (Krietzler ve Madaus, 1994, s.65; akt. Bümen, 2006, s.4), basitten karmaşığa doğru tek boyutlu bir sınıflama olduğu (Furst, 1994, s.34 akt. Bümen, 2006, s.4), bilişsel süreçler içerisinde bir basamağı tamamlamadan diğerine geçilemeyeceği düşüncesinin katı bir kural olduğu gibi gerekçelerle eleştirilmiş (Bümen, 2006, s.4) ve taksonomiye alternatif olan yeni sınıflamalar geliştirilmiştir. Bu sınıflamalar arasında en geniş katılımlı ve kapsamlı olarak geliştirilen ve Bloom'un sınıflamasına çeşitli değişiklik ve yenilikler getiren çalışma Anderson, Krathwohl ve arkadaşları tarafından geliştirilen sınıflamadır (Yüksel, 2007).

Anderson, Krathwohl ve arkadaşları Bloom'un orijinal taksonomi üzerinde çalışarak 2001 yılında taksonomiye yenilemişlerdir. Yenileme çalışmaları için de iki gerekçe ortaya koymuşlardır. Birincisi, taksonominin eğitim alanında karşılaşılan tasarım, uygulama ve standartlara dayalı öğrenme ve değerlendirme sorunlarıyla ilgili çok sayıda fikir barındırdığı için eğitim paydaşlarının orijinal taksonomiye tekrar odaklanmalarını sağlamak, ikincisi ise orijinal taksonominin ortaya çıkmasından bu yana, eğitimde yaşanan değişme ve gelişmelerin taksonomiye yansıtılmasının ihtiyaç olduğudur (Bümen, 2006, s.4).

Orijinal taksonomideki basamaklar; bir basamak, bir üstteki daha karmaşık olan basamak için önkoşul niteliğinde olacak şekilde basitten karmaşığa, somuttan soyuta doğru sırasıyla; “bilgi, kavrama, uygulama, analiz, sentez ve değerlendirme” olmak üzere dikey bir sıra izlemekteydi. Taksonomi tek boyutluydu yani “bilgi” kategorisinde hem isim hem de eylem halini birlikte barındırıyordu. İsim hali yukarıda sayılan bilginin alt kategorilerinde yer alırken eylem hali için öğrenciden bilgiyi hatırlaması ve tanımlaması bekleniyordu. Yenilenmiş taksonomi ise bilişsel süreç ve bilgi boyutu olmak üzere iki boyuttan oluşmaktadır. Bilişsel süreç boyutu “hatırlama, anlama, uygulama, çözümleme, değerlendirme ve yaratma” olmak üzere altı kategoriden oluşmaktadır ve bunlar eylem olarak ifade edilmiştir. Bilgi boyutu

ise “ olgusal, kavramsal, işlemsel ve üstbilişsel bilgi” olmak üzere dört kategoriden oluşmaktadır. Bu iki boyut birbiriyle ilişkili olduğu için hedeflerin aynı anda kullanılabilmesi için iki boyutlu “taksonomi tablosu” oluşturulmuştur. Bilgi basamağı taksonominin dikey boyutunu, bilişsel süreç basamağı ise yatay boyutunu oluşturmaktadır. Bu sayede hedeflerin sınıflandırılmasında bilgi boyutu ve bilişsel süreç boyutu ilişkilendirilebilmektedir (Anderson ve Krathwohl, 2014; Krathwohl, 2009).

Tablo 2. YBT’nin Taksonomi (Sınıflama, Belirtke) Tablosu

BİLGİ BİRİKİMİ BOYUTU	BİLİŞSEL SÜREÇ BOYUTU					
	1. HATIRLAMA	2. ANLAMA	3. UYGULAMA	4. ÇÖZÜMLEME	5. DEĞERLENDİRME	6. YARATMA
A. OLGUSAL BİLGİ						
B. KAVRAMSAL BİLGİ						
C. İŞLEMSEL BİLGİ						
D. ÜSTBİLİŞSEL BİLGİ						

(Anderson ve Krathwohl, 2014, s.36)

Anderson ve Krathwohl (2014, ss.349-355) taksonominin ilk şeklinde yapılan vurgulama, terminoloji ve yapı ile ilgili değişiklikleri şu şekilde belirtmektedir:

Vurgulama ile ilgili değişiklikler:

1. Güncelleştirilmiş şekilde dikkatler kullanımdaki şekliyle taksonomiye yönelmiştir.

Güncelleştirmede, taksonominin ilk şeklinde görülen değerlendirme vurgusundan ayrılarak plan yapma, öğretim ve değerlendirme ile bu üçü arasındaki uyumun sağlanması amaçlarıyla kullanılması vurgulanmıştır. Bu bağlamda yeni taksonomi daha geniş bir alanda ve daha etkili hizmet verecek şekle gelmiştir.

2. Güncelleştirmede hedef kitlenin genişletilmesine çalışılmış ve öğretmenler vurgulanmıştır.

Güncelleştirmeyle, taksonomiden her kademedeki öğretmenlerin yararlanabilmesi sağlanmıştır. Orijinal taksonomi daha çok yükseköğretim dikkate alınarak hazırlanmıştı ancak yenilenmiş taksonomide özellikle ilköğretim ve ortaöğretim kademelerindeki öğretmenlerin ihtiyaçları karşılanmaya çalışılmıştır.

3. Anlamayı kolaylaştırmak için özellikle değerlendirme görevi örneklerinden yararlanılmıştır.

İlk haliyle taksonomi daha çok test maddelerinin geliştirilmesine uygundu. Yenilenmiş taksonomiyle çeşitli kategorilerin anlamlarına açıklık getiren ve onları temsil eden değerlendirme görevi örnekleri sunulmuştur.

4. Güncelleştirmede alt kategoriler vurgulanmaktadır.

İlk haliyle taksonomide ana kategoriler vurgulanmaktaydı ve ana kategoriler ayrıntılı olarak tanıtılmaktaydı. Yeni taksonomide ise ana kategorilerin tanımı açık bir şekilde yapıldıktan sonra alt kategoriler ayrıntılı tanıtılmış, örneklendirmelerle bu tanıtımlar desteklenmiştir.

Terimler ile ilgili değişiklikler:

5. Ana kategori başlıkları hedeflerin biçimi ile tutarlı hale getirildi.

İlk taksonomide yer alan terimlerde, hedeflerin düzenlenişi ile uyum sağlanması için birtakım değişiklikler yapılmıştır. Eğitim hedeflerinde ad-fiil ilişkisi söz konusudur. Hedefte yer alan ad ifadesi genellikle bilgi çeşidiyle ilgili bir sınıflamadan gelir. Bu durum ilk taksonominin ilk basamağında yer almaktadır. Bilgi çeşidi bir ad ifadesidir ancak ilk taksonomide ilgiden sonra gelen basamaklar da ad ifadesidir ve bunlar hedef ifadelerinde fiil şekline gelmektedir. Bu bağlamda yenilenmiş taksonomiyle hedef ifadelerinin ad-fiil ilişkisini yansıtmaları için bu kategorilerin adları fiil biçimlerine çevrildi. Bilgi ana kategorisinin adı da “hatırlama” olarak değiştirildi.

6. Bilgi ile ilgili alt kategorilerin adları değiştirildi ve bunlar yeniden düzenlendi.

Bilgi ana kategorisinin alt kategorileri; olgusal bilgi, kavramsal bilgi, işlemsel bilgi ve yeni eklenen üstbilişsel bilgi olarak belirlendi. Olgusal, kavramsal ve işlemsel bilginin karşılıkları ilk taksonominin alt kategorilerinde yer almaktadır.

7. Bilişsel süreç kategorilerinin alt kategorileri fiillerle değiştirildi.

Taksonominin ilk halinde bilgiden sonraki basamakların alt kategorileri ya ad ya da ad cümlecisi şeklindeydi. Hedefler, öğretim etkinlikleri ve değerlendirme işlemleri kategorilere göre düzenlendiği için sınıflamaların fiil şeklinde ifade edilmesinin öğretim esnasında öğretmenlerin işlerini kolaylaştırılacağı düşünülmüştür. Bu bağlamda adların yerine bunlara fiillerle (çevirme, örneklendirme, tahmin etme vb.) ifade edildi. Bunları ana kategorideki fiil isimlerinden ayırmak için de onlara bilişsel süreç adı verildi.

8. Kavrama ve yaratma ile ilgili başlıklar değiştirildi.

Ana kategoriden kavrama ve sentez başlıkları değiştirilerek “kavrama” yerine “anlama”, “sentez” yerine de “yaratma” başlıkları kullanıldı.

Yapı ile ilgili değişiklikler:

9. Hedeflerin ad ve fiil bileşenleri ayrı boyutlar haline getirildi.

Öğrenme ile ilgili ortaya çıkan yeni anlayışlar ilk taksonomide yer alan bilginin rolü üzerinde düşünülmesi ve sonucunda da birtakım değişikliklerin yapılmasına neden oldu. Buna göre ilk taksonomideki bilgi kategorisinde yer alan ad ve eylem boyutları birbirinden ayrıldı. Ad ile ilgili bileşenlerin başlığında bilgi adı yerini korumakla birlikte bu dört alt kategoriyle ayrı bir boyut niteliği kazandı.

İlk taksonominin en alt basamağı olan bilginin yerine “hatırlama” kategorisi oluşturuldu. Böylece yeni taksonomideki altı basmağın tamamının isimleri fiil haline dönüştü.

10. İki boyutlu çözümleme aracı olan sınıflama (taksonomi) tablonun temelini oluşturmaktadır.

Bilgi boyutu ile bilişsel süreç boyutunun ilişkisini gösteren iki boyutlu bir sınıflama tablosu geliştirilmiştir. Bu tablonun hücreleri, eğitimin hedeflerini göstermektedir ve hedeflerin sınıflamasıyla birlikte öğretim etkinlikleri ve

değerlendirme işlemlerinin çözümlenmesinde kullanılmakta, bu üçü arasındaki uyumluluk sorunu ele alınabilmektedir.

11. Süreç kategorileri birikimli bir aşamalılık (hiyerarşik bir yapı) oluşturmaz.

İlk taksonomide basamaklar arasında katı bir aşamalılık söz konusuydu. Bir basamaktaki öğeler tamamıyla öğrenilmeden bir üst basamağa geçilemiyordu. Ancak yeni taksonomide kategorilerin sıkı bir hiyerarşi oluşturmamasından ziyade öğretmenlerin kullanım şekline önem verilmiş; altı kategorinin, karmaşıklık derecelerine ilişkin yargılara uygun olacak bir ölçüde örtüşme ve binişiklik gösterilmesine izin verilmiştir.

12. Sentez/yaratma ve değerlendirme sıralanışta yer değiştirdi.

En üst iki bilişsel süreç yer değiştirmiştir. En üst basamak olan değerlendirme yerine yaratma koyulmuş, değerlendirme ise beşinci düzey bilişsel sürece alınmıştır.

Bümen'e (2006) göre, orijinal taksonomideki bilgi basmağı hem eylemsi hem de ad özelliği taşıması bakımından çelişki içeriyordu. Yeni taksonomide ad ögesinin bilgi, eylemsi ögesinin de bilişsel süreç boyutunu tanımlayarak iki ayrı boyuttan olması bu çelişkiyi ortadan kaldırmıştır ve bu da yenilenmiş taksonominin üstün yanıdır. Ancak hedeflerin ifade edilmesi ve taksonomi tablosuna yerleştirilmesinin her zaman kolay olmayışı da yenilenmiş taksonominin sınırlayıcı yönüdür. Bümen, orijinal ve yenilenmiş taksonomi arasındaki önemli değişiklikleri, Anderson ve diğerlerinden (2001, ss.263-268) özetleyerek, şu şekilde tablo haline getirmiştir:

Tablo 3. Orijinal ve Yenilenmiş Taksonomi Arasındaki Önemli Değişiklikler

Önemli noktalardaki dört değişiklik	Terminolojideki dört değişiklik	Yapıdaki dört değişiklik
1. Taksonominin kullanımındaki temel odak değişmiştir. İlk taksonomi daha çok değerlendirmeye yardımcı olurken, yenilenmiş taksonomi planlama, öğretim ve değerlendirmeye; programın öğeleri arasındaki tutarlılıklara da odaklanmaktadır.	1. Ana basamakların isimleri, hedefler nasıl gerçekleştiriliyorsa öyle isimlendirilmiştir. Örneğin ilk taksonomide yer alan “Bilgi” basamağı bir addır. Eylem değildir. Benzer sorun analiz ve sentezde de geçerlidir. Bu nedenle basamaklar eylemsi -ad ilişkisini kurabilmek için eylem biçiminde isimlendirilmiştir.	1. Hedeflerdeki ad ve eylemsi öğeleri ayrı birer boyut haline getirilmiştir. Ad ögesi, bilgi boyutunu oluşturmuştur. İlk taksonomideki bilgi basamağındaki eylem ögesi “Hatırlama” haline getirilmiştir. Her ana basamağın eylem ögesi, de bilişsel süreç boyutunu oluşturmuştur.
2. Yenilenmiş taksonomi tüm düzeylerde çalışan öğretmenler için hazırlanmıştır. İlk taksonomi daha çok yükseköğretim örnekleri verirken, ikincisi ilk ve ortaöğretime de örnekler vermektedir.	2. İlk taksonomideki “bilgi” basamağının alt basamakları olgusal, kavramsal, işlemsel ve üstbilişsel bilgi olarak sınıflanmıştır. Özellikle üstbilişsel bilginin eklenmesi yeni ihtiyaçlardan kaynaklanmıştır.	2. İki boyutlu taksonomi tablosunun oluşturulması analitik bir araç haline gelmiştir. Hedefler, taksonomi tablosunun hücrelerine yerleştirileceğinden, öğretim etkinliklerinin ve değerlendirmenin planlanmasına da yardımcı olacaktır. Böylece bu üç program ögesinin arasındaki tutarlılıkların görülmesi de sağlanabilecektir.
3. Yeni taksonomi değişik basamakları anlamlı hale getirmek için örnek ölçme işlemleri içermektedir. Oysa eski taksonomi daha çok çoktan seçmeli testlere odaklaşmıştır.	3. İlk taksonomide bazı basamakların alt basamakları ad ya da yalın halde bulunmaktaydı. Bunları eylem haline getirmek kullanışlılığı artıracığı için değiştirilmiştir.	3. Bilişsel süreç basamakları (hatırlama, anlama, uygulama vb.) birikerek çoğalan bir hiyerarşi olmaktan çıkarılmıştır. İlk taksonomide bir basamak gerçekleştirilmeden diğerine geçilemiyordu. Oysa araştırmalar sadece bazı basamaklar arasında (kavrama, uygulama, analiz) kümülatif hiyerarşi olduğuna kanıt göstermektedir.
4. Orijinal taksonomi altı ana basamağa önem	4. Kavrama ve sentez basamakları yeniden	4. Sentez/yaratma ve değerlendirme sınıflarının

vermişken, yenilenmiş taksonomi daha çok alt basamaklara odaklaşmıştır. Ana basamaklar sadece tanımlayıcı haline getirilmiştir.	isimlendirilmiştir.	sırası değiştirilmiştir.
---	---------------------	--------------------------

(Bümen, 2006, s.7)

2.2.2.1. BİLGİ BOYUTU

Güncel öğrenme anlayışı, anlayarak öğrenmede söz konusu olan etkin, bilişsel ve yapılandırıcı öğrenme üzerinde durmaktadır. Öğrencilerin öğrenme sürecinde etkin birer birey oldukları kabul edilmekte, dikkatlerini yöneltecekleri ve kendi öğrenmelerini oluşturmada kullanacakları bilgileri kendilerinin seçtiği düşünülmektedir. Öğrenmenin edilgin bir süreç olduğu düşüncesinden uzaklaşmış ve onun bilişsel ve yapılandırıcı yönleri daha belirgin bir süreç olarak görülmeye başlanmıştır. Öğrencilerin neleri bildikleri ve anlamlı bir öğrenme sürecine etkin biçimde katılmakla neleri, nasıl öğrendikleri üzerindeki düşünceleri yani bilişsel süreç öne çıkmıştır. Öğrenciler öğretim ortamına çok çeşitli bilgiler, amaç ve deneyimleri ile gelmekte ve bunları kullanarak karşılaştığı yeni bilgilere anlam vermeye çalışmaktadır. Bu anlam verme sürecinde ön bilgilerin kullanılması ve bu bilgiler üzerinde işleyen çeşitli bilişsel süreçler söz konusudur (Anderson ve Krathwohl, 2014, s.49).

A. Olgusal Bilgi

Olgusal bilgi, herhangi bir alanla ilgili bilinmesi gereken bütün temel öğeleri içerir. Öğrencilerin bir konu alanıyla ilgili bilgi edinme ya da bu alanla ilgi bir problemi çözebilmeleri için mutlaka bilmesi gereken temel öğeleri kapsar. Genellikle, düşük seviyeli bir soyutlama şeklinde olan bu öğeler bazı somut nesnelerle ilişkilendirilmiş sembollerdir. Bu seviyede birey, disiplinle ilgili temel kavramları tanımlar, anlar; kavramlarla ilgili olan sembol, tanım ve birimleri söyler. Terimler bilgisi ve özel ayrıntı ve öğeler bilgisi olmak üzere iki alt basamağa ayrılır (Anderson ve Krathwohl, 2014, s.58; Ayvacı ve Türkdoğan, 2010, s.15; Krathwohl, 2009).

AA. Terimler Bilgisi

Terimler bilgisi sözel olan veya olmayan özel tanımları ve sembolleri (sözcükler, numaralar, işaretler, resimler vb.) içermektedir. Herhangi bir konu alanında kullanılan ortak dildir. Birçok durumda bu terimler kullanılmadan konu alanıyla ilgili olay ve olgular üzerinde düşünülmesi ve o alandaki problemler üzerine tartışılması zordur. Öğrenmeye yeni başlayan bir öğrencinin olay ve olguları anlaması, bunlar üzerinde düşünebilmesi açısından, konu alanıyla ilgili bu ortak dile hâkim olması gerekir. Alfabe bilgisi, bilimsel terimler bilgisi, sözcüklerin doğru telaffuzlarını göstermek için kullanılan simgeler bilgisi bu ortak dile ait bilgilere örnek olarak gösterilebilir (Anderson ve Krathwohl, 2014, s.60).

AB. Özel Ayrıntı ve Öğelerin Bilgisi

Bir konu alanında önemli görülen olaylar, yerler, kişiler, tarihler ve bilgi kaynakları gibi öğeleri içeren bilgi türüdür. Bir konunun anlatımında ya bir problem üzerinde düşünülürken kullanılan temel bilgilerdir. Bir olayın tam tarihi ya da olay veya olgunun tam büyüklüğü; bir olayın gerçekleştiği zaman aralığı ya da bir olay veya olgunun büyüklüğü ile ilgili genel sıra gibi yaklaşık bilgiler de bu bilgi türünün kapsamındadır. Özel olgular, sadece daha geniş bir bağlamda ele alınabilenlerden farklı olarak diğerlerinden ayrılabilen, onlardan ayrı ele alınabilen öğelerdir. Bir kültür ve toplumla ilgili önemli olguların bilgisi, haberlerdeki önemli isim, yer ve olayların bilgisi, ülkelerin başlıca ürünleri ya da ihracatıyla ilgili bilgiler bu bilgilerdendir (Anderson ve Krathwohl, 2014, ss.61-62).

B. Kavramsal Bilgi

Kategoriler ve sınıflamalar bilgisi ile daha karmaşık ve organize edilmiş bilgi bütünleri arasındaki ilişkilerin bilgisini içerir. Belli bir konu alanının nasıl düzenlendiği ve yapılandırıldığı, farklı bilgi parçacıkları ve bu parçacıkların bölümlerinin daha sistematik bir biçimde birbiriyle nasıl ilişkilendirildiği ve bütünleştirildiği, bu parçaların nasıl bir arada işlev yaptığı konularında bireylerin sahip olduğu bilgileri temsil eden şemalar, zihinsel modeller ve kuramlar, kavramsal bilginin kapsamına girer. Bunlarla bir konu üzerinde farklı durumların birbiri ile

nasıl bir ilişkide olduğu konusunda yorum yapabilme sağlanır. Kavramsal bilgi; sınıflamalar ve sınıflar bilgisi, ilkeler ve genellemeler bilgisi ve kuram, model ve yapılar bilgisi olmak üzere üç alt basmağa ayrılır (Anderson ve Krathwohl, 2014, s.62; Ayvaci ve Türkdoğan, 2010, s.15, Krathwohl, 2009).

BA. Sınıflamalar ve Sınıfların Bilgisi

Farklı konu alanları içinde kullanılan özel sınıflamaları, bölümleri ve düzenlemeleri içerir. Bir konu alanında çalışanlar, o konu alanı geliştikçe olay ve olgularla ilgili bilgilerini yapılandırırken, sistemli hale getirirken yararlanabilecekleri sınıflamalar ve sınıflar oluşturmayı faydalı bulurlar. Bu tür bilgiler biraz daha genel ve terimler ve özel olgu bilgisine göre daha soyutturlar. Özel öğeler arasında bağlantı kurarlar. Çeşitli edebi türlerin bilgisi; cümleyi oluşturan isimler, sıfatlar, fiiller vb. bilgisi bunlara örnek olarak verilebilir (Anderson ve Krathwohl, 2014, ss.63-65).

BB. İlkeler ve Genellemeler Bilgisi

Bir alanda seçilecek en uygun yolun veya gidilecek en iyi yönün belirtilmesinde, yordanmasında, açıklanmasında ve belirlenmesinde çok önemli olan, olay ve olgularla ilgili gözlemleri ortaya koyan özel soyutlamaların bilgisini içerir. İlkeler ve genellemeler, çok fazla sayıda özel olgularla olayları bir araya getirir; bu özel ayrıntılar arasındaki süreçleri ve ilişkileri belirtir. Sınıflamalar ve sınıflar arasındaki süreçleri ve ilişkileri belirtir. Bu yolla ilke ve genellemeler, uzmanların bilinenleri tutarlı, özlü ve kapsayıcı bir biçimde ifade etmelerine imkân verir. Konu alanındaki pek çok şeyin ilişkilendirilmesi ve düzenlenmesinde yararlanılabilecek bir yöntemdir. Bir kültüre ait başlıca genellemelerin, öğrenme ile ilgili başlıca ilkelerin bilgisi bu bilgilere örnek olarak gösterilebilir (Anderson ve Krathwohl, 2014, ss.65-66).

BC. Kuramlar, Modeller ve Yapıların Bilgisi

İlke ve genellemelerle birlikte bunlar arasındaki karmaşık bir olay veya olgunun, problemin ya da konu alanının açık, iyi tasarlanmış ve sistematik bir görünümünü veren ilişkileri içeren bilgi türüdür. Bu bilgi türü, değişik disiplinlerde

olay ve olguları belirtmek, anlamak, açıklamak ve yordamak için kullanılan farklı paradigmaların, epistemolojilerin, kuram ve modellerin bilgilerini içerir. Parlamentonun genel yapısının ve yerel şehir yönetiminin temel yapısal organizasyonunun bilgisi bu bilgilere örnek olarak verilebilir (Anderson ve Krathwohl, 2014, ss.66-67)

C. İşlemsel Bilgi

Bilgi ile ilgili “nasıl” sorusunun cevabıyla ilgilenen bilişsel bilgi, bir şeyin nasıl yapılacağının bilgisidir. Bazı problemler basit ve sürekli uygulanan işlem adımlarıyla çözülürken bazıları daha karmaşık işlemler gerektiren durumlar ortaya çıkarır. İşlemsel bilgi problemin çözümünde ya da bir işin yapımında uygulanacak işlemlerle ilgili değişik süreçleri yansıtır. Bir alana has becerileri, algoritmaları, araştırma teknik ve yöntemlerini içermektedir. İşlemsel bilgi; konuya özel beceri ve algoritmalar bilgisi, konuya özel teknik ve yöntemler bilgisi, uygun işlemlerin ne zaman kullanılacağını belirlemesi ile ilgili ölçütlerin bilgisi olmak üzere üç alt basamağa ayrılır (Anderson ve Krathwohl, 2014, ss.67-68; Ayvacı ve Türkdoğan, 2010, ss.15-16; Krathwohl, 2009).

CA. Konuya Özel Beceri ve Algoritmalar Bilgisi

Bir işin yapılışında izlenecek aşamaları kapsamaktadır. Sonuçları belirli ve daha katı olan bilgilerdir. Buna göre bazı durumlarda işlem adımları değişmeyen bir sıra izleyebilmekte; diğer durumlarda bir sonraki adım konusunda karar vermek gerekebilmektedir. Aynı şekilde bazen ulaşılacak sonuç sabit kalmaktadır; diğer durumlarda böyle değildir. Sürecin bazen sabit kalması bazen de değişebilmesine karşın bu alt grupta sonucun genellikle değişmediği düşünülür. Yapısal çözümlemeye bağlı olarak sözcüğün anlamının belirlenmesinde yararlanılan beceriler, yüksek atlamada ya da sulu boya yaparken gerekli olan beceriler bu bilgi türüne örnektir (Anderson ve Krathwohl, 2014, ss.68-69).

CB. Konuya Özel Teknik ve Yöntemler Bilgisi

Doğrudan gözlemin, deneyin ya da keşfetmenin ürünü olmaktan ziyade fikir birliğinin, uzlaşmanın ve disiplindeki normların ürünü olan bilgileri kapsayan konuya özel teknik ve yöntemler bilgisinde, sonuçlar esnektir. Sonuçlar, çeşitli değişkenlere göre değişebilir. Çeşitli edebi eleştiri yöntemlerinin bilgisi, problem çözümünde bilim adamlarının kullandıkları teknikler bilgisi bu bilgi türüne örnek olarak verilebilir (Anderson ve Krathwohl, 2014, s.69).

CC. Uygun İşlemlerin Ne Zaman Kullanılacağına Belirlenmesi ile İlgili Ölçütlerin Bilgisi

Öğrencilerden, bir konuya özel işlemlerin bilinmesiyle birlikte bu bilgileri ne zaman kullanacaklarının da bilinmesi beklenilmektedir. Bu da daha önce nerede kullanıldığının bilinmesini gerekli kılıyor. Bu bağlamda öğrencilerin bilgilerini ne zaman kullanacağıyla ilgili olan bu bilgi türü tarihi ve ansiklopedik bilgidir. Burada öğrencilerden, bir araştırma veya inceleme çalışmasına başlamadan önce benzer durumlarda kullandıkları yöntem ve teknikleri öğrenmiş olmaları beklenmez. Çalışmanın ileriki aşamasında ise öğrencilerden, kullandıkları yöntem ve tekniklerle başkalarının kullandığı yöntem ve teknikler arasındaki ilişkileri belirlemeleri istenilebilir. Bir yazıda, anlatım biçimlerinden hangisinin seçileceğinin belirlenmesiyle ilgili ölçütlerle cebirsel denklemlerinin çözümünde hangi yöntemin kullanılacağına karar vermek için ölçütler bilgisi bu bilgilere örnek olarak verilebilir (Anderson ve Krathwohl, 2014, ss.70-71).

D. Üstbilişsel Bilgi

Üstbilişsel bilgi, biliş ile ilgili bilgidir. Kişinin kendi bilincinden haberi olması, yani kişinin kendi bilişsel bilgisinin farkında olmasıdır. Üstbilişsel bilgi sadece bilgiyi bilmeyi değil onu kontrol edip düzenlemeyi de içerir. Üstbilişsel bilgi; stratejik bilgi, bağlamsal ve koşullarla ilgili yönler de dahil olmak üzere bilişsel görevler bilgisi ve kendi kendisi hakkında bilgi olmak üzere üç alt kategoriye ayrılır (Anderson ve Krathwohl, 2014, s.7; Ayvancı ve Türkdoğan, 2010, s.16; Krathwohl, 2009).

DA. Stratejik Bilgi

Stratejik bilgi, öğrenme, düşünme ve problem çözme ile ilgili genel stratejilerin bilgisidir. Öğrencilerin ezberleme, metinlerden anlam çıkarma, okunanları ve dinlenenleri anlama amacıyla kullanabilecekleri çeşitli stratejileri kapsar. Genel öğrenme stratejilerinin yanında öğrenci bilişini planlamak, izlemek ve düzenlemek için çeşitli üstbilişsel stratejiler bilgisine de sahip olabilir. Burada öğrencilerin stratejileri nasıl kazandığının üzerinde değil, öğrencilerin bu stratejilerle ilgili bilgisi üzerinde durulmaktadır. Okumaya yönelik amaç belirleme gibi planlama stratejilerinin bilgisi, başka bir şekilde ifade etme ve özetleme gibi geliştirme stratejilerinin bilgisi bu bilgi türüne örnek verilebilir (Anderson ve Krathwohl, 2014, ss.72-73).

DB. Bağlamsal ve Koşullarla İlgili Yönler de Dahil Olmak Üzere Bilişsel Görevler Bilgisi

Çeşitli stratejilerle ilgili bilgiye ek olarak bireyler bilişsel görevlerle ilgili olarak da bilgiler edinirler ve bunları depolarlar. Daha sonra çeşitli görevlerle karşılaştıkça bu stratejileri kullanırlar. Stratejiler öğrencilere anlayış geliştirmede birer bilişsel araç olarak düşünüldüğünde ve farklı bilişsel görevlerin farklı araçlar gerektirebileceği göz önüne alındığında bu stratejilerin tamamının her zaman gerekli olmayabileceği ortaya çıkmaktadır. Burada önemli olan öğrencinin, hangi stratejilerin hangi koşullar ve görevlerde en uygun olduğu hakkında bilgi sahibi olmasıdır. Yani bu bilgi türü, hangi koşullar ve görevlerde hangi stratejilerin kullanılacağını bilmesi ve bunlardan birini ihtiyaç anında seçmesi ile ilgilidir. Hatırlama görevlerinin bireyin bellek sisteminde, tanıma görevlerine göre daha üst düzey işlem gerektirdiğinin bilgisi, özetleme ve başka bir şekilde ifade etme gibi geliştirme stratejilerinin daha derin bir anlamıyla sonuçlanabileceğinin bilgisi bu bilgi türlerine örnek gösterilebilir (Anderson ve Krathwohl, 2014, ss.74-75).

DC. Kendi Kendisi Hakkında Bilgi

Üstbilişsel bilginin önemli bir yönünü oluşturan bu bilgi bireyin kendi ilgi alanları, kapasitesi ve hedeflerini bilmesidir. Öğrenme sürecinde öğrencinin

akademik olarak kendi zayıf ve güçlü yönlerini doğru bir şekilde görebilmesi önemlidir. Öğrencilerin herhangi bir konuyla ilgili olgusal, kavramsal ya da işlemsel bilgi eksikliği varsa ve öğrenciler bunları tespit edip eksiklerini tamamlamazlarsa yeni öğrenme çabası içerisine girmeyebilir. Bireyin bazı alanlarda yetkin olabileceğini ve aynı şekilde bazı alanlarda da yetkin olamayacağını bilmesi, bir göreve karşı ilgilerini bilmesi, amaçlarını bilmesi bu bilgi türlerinin bir örneğidir (Anderson ve Krathwohl, 2014, ss.76-77).

Tablo 4. YBT'nin Bilgi Birikimi Boyutu

ANA VE ALT GRUPLAR	ÖRNEKLER
A. OLGUSAL BİLGİ - Bir konu alanını tanımış, o alandaki problemleri çözebilen öğrencinin bilmesi zorunlu olan temel öğeler	
AA. Terimlerin bilgisi	Teknik terimler, müzik simgeleri
AB. Özel ayrıntı ve öğelerin bilgisi	Başlıca doğal kaynaklar, güvenilir bilgi kaynakları
B. KAVRAMSAL BİLGİ - 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
BB. İlke ve genellemelerin bilgisi	Pisagor teoremi, arz ve talep kanunu
BC. Kuram, model ve yapıların bilgisi	Evrin kuramı, parlamentonun yapısı
C. İŞLEMSEL BİLGİ - Bir şeyin nasıl yapılacağı, araştırma yöntemleri; beceri ve algoritma, teknik ve yöntemlerden nasıl yararlanılacağına ilişkin ölçütler	
CA. Alana özel beceri ve algoritmaların bilgisi	Sulu boya resimde yararlanılan beceriler, tamsayılarda bölme algoritması
CB. Alana özel teknik ve yöntemlerin bilgisi	Görüşme teknikleri, bilimsel yöntem
CC. Uygun yöntemlerin hangi durumlarda kullanılacağını belirlenmesine ilişkin ölçütlerin bilgisi	Newton'un ikinci yasasına dayalı bir işlemde ne zaman, hangi durumda yararlanılacağını belirlenmesine ilişkin ölçütler; işletme maliyetlerini tahmin etmek için belli bir yöntemden yararlanılıp yararlanılamayacağına karar verme ile ilgili ölçütler
D. ÜSTBİLİŞSEL BİLGİ - 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 dahil 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

(Anderson ve Krathwohl, 2014, s.59)

2.2.2.2. BİLİŞSEL SÜREÇ BOYUTU

2.2.2.2.1. Hatırlama

Öğretimde amaç sunulan bilginin değiştirilmeden kalıcılığını arttırılması olduğunda işe koşulacak bilişsel süreç hatırlamadır. Öğrenciye en basit düzeydeki öğrenmeleri değerlendirmek için bilgiyi alması esnasındaki koşullara benzer koşullarda yapacağı bir tanıma ve hatırlama görevi verilir. Burada öğrenciden beklenen koşullarda değişiklik yapmadan ya da çok az bir değişiklikle görevi yerine getirmesidir. Daha karmaşık bir görevde de aynı bilgi kullanılacağı için bilgilerin hatırlanması anlamlı öğrenmede önemli bir yere sahiptir. Öğrencilerin anlamlı öğrenmesi üzerinde durulduğu takdirde hatırlama, daha karmaşık görevlerin yerine getirilmesinde, yeni bilgilerin oluşturulmasında ve problemlerin çözümünde önemli bir yer tutar. Hatırlamayla ilgili bilişsel süreçler “tanıma” ve “hatırlama”dır. Hatırlanması istenilen bilgi olgusal, kavramsal, işlemsel, üstbilişsel bilgi ya da bunların birleştirilmiş hali olabilir (Anderson ve Krathwohl, 2014, ss.85-88).

Burada öğrenciden temel gerçekleri, tanımları, tanımlamaları, genellemeleri ve odak noktaları tanıyabilmeleri, hatırlayabilmeleri beklenmektedir (Özden, 2014, s.152).

2.2.2.2.1.1. Tanıma

Tanıma sırasında öğrenci, çalışma belleğinde bulunan şekliyle kendisine sunulan bilgi parçasının aynı ya da onun çok benzeri olan bir bilgi parçasının bulunup bulunmadığını belirlemek amacıyla uzun süreli belleğini gözden geçirir. Öğrenciye yeni bir bilgi sunulduğunda o, bu bilginin daha önce edindiği bir bilgiyle ilgili olup olmadığını belirlemek için bir eşleme olup olmayacağına bakar. Tanıma ile ilgili değerlendirme görevlerini sunmada, belirleme (teyit), eşleme ve seçeneklerden birini seçme yollarından birinden yararlanılabilir. Tanımaya alternatif bir terim “belirleme”dir (Anderson ve Krathwohl, 2014, s.89).

2.2.2.2.1.2. Hatırlama

Bir bilginin hatırlanması uzun süreli bellekten ilgili bilgiye erişmeyi içermektedir. Hatırlama esnasında öğrenci, istendiğinde daha önce öğrenmiş olduğu bilgiyi hatırlar. Bu istek genellikle soru sorularak belirtilir. Bu süreçte öğrenci bir bilgiyi bulmak için uzun süreli belleğini tarar ve bulduğu bilgiyi işlem yapılabilecek bilgilerin yer aldığı çalışan belleğe getirir. Hatırlamaya alternatif terim “bilgiye erişme”dir (Anderson ve Krathwohl, 2014, s.90; Krathwohl, 2009).

2.2.2.2.2. Anlama

Öğretimde temel amaç bilginin kalıcılığını sağlamak olduğunda dikkatler, hatırlamayı vurgulayan hedefler üzerinde yoğunlaşmaktadır. Temel amacın öğrenilenlerin transferini artırma olduğunda ise dikkatler, anlamadan yaratmaya kadar uzanan diğer bilişsel süreçler üzerinde yoğunlaşmaktadır. Bu süreçler içerisinde okullarda üzerinde durulan, bilgilerin aktarılmasını öngören eğitim hedeflerinin en çoğunu kapsayan kategori, anlamadır. Anlama, öğrencilerin kendilerine sunulan sözlü, yazılı ve grafik iletişimi içeren öğretim mesajlarından anlam oluşturulmasını içermektedir. Öğrenciler, yeni bilgiler ile ön bilgileri arasında anlam ilişkileri oluşturduklarında anlama düzeyine erişmiş olurlar. Başka bir deyişle, yeni bilgiler öğrencilerin sahip oldukları şemalar ve bakış açılarıyla bütünleşmiş olur. Kavramlar bu şema ve bakış açılarının yapıtaşlarını oluşturduğundan, kavramsal bilgiyi anlama, kavrama için bir temel oluşturur. Bu basamağın alt bilişsel süreçleri yorumlama, örneklendirme, sınıflama, özetleme, sonuç çıkarma, karşılaştırma ve açıklamayı içerir (Anderson ve Krathwohl, 2014, ss.90-91; Krathwohl, 2009).

Mevcut bilgiyi değişik biçimlerde yeniden ifade etme, ilişkileri yorumlama, düşünceleri karşılaştırma, olguları açıklama, tahmin etme, sonuçları yordama gibi işlemlerin yerine getirilmesini kapsar (Özden, 2014, s.152).

2.2.2.2.2.1. Yorumlama

Yorumlama öğrencinin bir bilgiyi bir temsil veya ifade biçiminden başka bir temsil veya ifade biçimine dönüştürebilmesidir. Yorumlama, aynı kelimeleri başka bir şekilde söylemeyi, görselleri kelimelerle ifade etmeyi veya kelimeleri resimlere

dönüştürebilmeyi, sayıları kelimelerle ifade etmeyi ya da kelimeleri sayılara dönüştürebilmeyi, notalarını seslere dönüştürmeyi vb.lerini kapsamaktadır. Yorumlamaya alternatif olarak “çevirme, başka deyişle söyleme, temsil etme ve açıklık kazandırma” sözleri kullanılabilir (Anderson ve Krathwohl, 2014, s.91).

2.2.2.2.2.2. Örneklendirme

Öğrencinin kendisine verilen genel bir kavram ya da ilkeye, daha önce derste karşılaşmadığı özel bir örnek vermesi ya da durum bulmasıdır. Örneklendirme, genel kavram veya ilkeyi ayırt edici özelliklerin belirlenmesini (örneğin, bir ikizkenar üçgenin iki tane eşit kenara sahip olması gereği) ve bu özelliklerin özel bir durumun seçilmesi ya da oluşturulmasında kullanılmasını (örneğin, kendisine sunulan üç üçgenden hangisinin ikizkenar üçgen olduğunu seçebilmesi) içerir. Burada öğrenci, oyun tiplerinin örneklendirilmesine yönelik bir öğrenme sonucu kendisine verilen dört farklı oyundan alınan kısa bölümler içerisinde kendisinden istenilen oyun türünün hangisi olduğunu belirleyebilmelidir. Örneklendirmeye alternatif olarak “gösterimleme ve somutlama” terimleri söylenebilir (Anderson ve Krathwohl, 2014, s.93).

2.2.2.2.2.3. Sınıflama

Sınıflama öğrencinin, bir şeyin (örneğin belli bir durum ya da örnek) belli bir gruba (örneğin kavram ya da ilke kategorisine) ait olduğunu tanımasıdır. Sınıflama, özel durum ile kavram ya da ilkenin ikisine de uyan özelliklerin fark edilmesini görüp ayrılmasını içerir. Örneklendirmeyi tamamlayan bir süreçtir. Örneklendirme, genel bir kavram ya da ilke ile başlayıp öğrencinin özel bir durum ya da örnek bulmasını isterken sınıflama özel bir durum ya da örnekle başlayıp öğrenciden genel bir kavram ya da ilke bulmasını ister. Sınıflamaya alternatif olarak “kategorileme ve bir başlık altına koyma” terimleri söylenebilir (Anderson ve Krathwohl, 2014, s.94).

2.2.2.2.2.4. Özetleme

Öğrencinin kendisine sunulan bilgileri temsil eden, toparlayan bir cümle önermesi ya da genel bir temayı kısaca anlatmasıdır. Öğrenci bu süreçte verilen bir bilgi için bir özet oluşturur. Özetleme, oyunun bir sahnesi gibi bir bilgiden temayı ya da temel noktaları belirleme örneğinde olduğu gibi bu bilgiyi temsil eden kısa ve özlü bir ifadenin oluşturulabilmesini içerir. Özetlemeye alternatif olarak “genelleme ve özet çıkarma” terimleri söylenebilir (Anderson ve Krathwohl, 2014, s.95).

2.2.2.2.2.5. Sonuç Çıkarma

Sonuç çıkarma, bir dizi örnek ya da durumdaki örüntüyü (tekrarlanan gidiş, sıralanış) bulmayı içerir. Bu süreçte öğrenciden, durumların ilgili yönlerini kodlayarak ve en önemlisi de dizideki örnekler ya da durumlar arasındaki ilişkileri fark ederek bu örnek ya da durumlardan bunları açıklayabilen bir kavram ya da ilkeye ulaşabilmesi beklenir. Sonuç çıkarma, çözümleme alt basamağında yer alan irdelemeden farklıdır. İrdelemede sadece yazarın bakış açısının ve niyetinin belirlenmesi gibi pragmatik bir sorun üzerinde durulurken sonuç çıkarmada, sunulan bilgiden yararlanarak bu bilgide kendini gösteren bir örüntünün ortaya çıkarılması üzerinde durulur. Sonuç çıkarmaya alternatif “uzantıları kestirme, ulama, yordama ve çıkarsama” terimleri söylenebilir (Anderson ve Krathwohl, 2014, s.96).

2.2.2.2.2.6. Karşılaştırma

Karşılaştırma, çok iyi bilinen bir olayla daha az bilinen bir olay arasındaki benzerliklerin belirlenmesinde olduğu gibi, iki veya ikiden fazla nesne, olay, düşünce, problem ya da durum arasındaki benzerlik ya da farklılıkların belirlenmesi ile ilgilidir. Bir nesne, olay ya da düşüncede yer alan öğeler ve örüntü ile başka nesne, olay ya da düşüncede yer alan öğeler ve örüntü arasındaki bire bir ilişkilerin bulunmasını içerir. Aynı zamanda, sunulan iki veya daha fazla nesne, olay ya da düşünce arasındaki bağlantıların belirlenmesini de içerebilir. Karşılaştırmaya alternatif olarak “farkları ortaya koyma, eşleme ve bire bir örtme” terimleri söylenebilir (Anderson ve Krathwohl, 2014, ss.97-98).

2.2.2.2.7. Açıklama

Açıklama, öğrencinin bir sistemdeki neden-sonuç ilişkileri ile ilgili modeli oluşturması ve bundan kullanmasıdır. Bu model, ya genellikle doğa bilimlerinde görüldüğü gibi bir formal kuramdan çıkarılmış ya da sosyal ve beşeri bilimlerde sık sık görüldüğü gibi araştırma sonuçları ve deneyimlere dayandırılmış olabilir. Tam bir açıklama, sistemdeki başlıca parçalar ya da zincirdeki başlıca olaylar arasındaki neden-sonuç ilişkileri ile ilgili bir modelin oluşturulmasını ve bu modelin, sistemin bir kısmı ya da zincirin bir halkasında yapılacak bir değişikliğin diğer kısımları nasıl etkileyeceğinin belirlenmesinde kullanılmasını içerir. Açıklamaya alternatif olarak “bir modelin tasarlanması” terimi söylenebilir (Anderson ve Krathwohl, 2014, ss.98-99).

2.2.2.2.3. Uygulama

Uygulama, alıştırmaları yapma ve problemleri çözme amacıyla işlemlerden yararlanmayı, Bir yöntemi verilen bir durumlarda kullanmayı kapsar. İşlemlerden yararlanma, yöntemi kullanma becerileriyle ilgili olduğu için işlemsel bilgi ile yakından ilişkilidir. Yapılacak araştırma, kullanılacak işlemi öğrencinin bildiği bir görevdir ve öğrenci onun için büyük ölçüde günlük iş haline gelmiş olan yaklaşım geliştirmiştir. Çözülecek problem başlangıçta öğrencinin çözüm için hangi işlemi yapacağını bilmediği, bu yüzden çözüm için bir işlem arayıp bulmak zorunda olduğu bir görevdir. Öğrenciye verilen görev bir alıştırma şeklinde olduğu zaman, öğrenci genellikle hangi işlemsel bilgiyi kullanacağını bilir. Bir alıştırma verildiğinde öğrenci birazcık düşünmeyle ilgili gerekli işlemleri yapar. Görev yeni bir problemse öğrenci uygun işlemi arayıp bulmak, gerektiğinde de değiştirmek zorunda kalır. İki bilişsel süreçten oluşur. Bunlar, görev bir alıştırma ise yani bilinen bir durum söz konusu ise yapma (icra) ve görev bir problemse yani bilinmeyen bir durum söz konusu ise yararlanmadır (Anderson ve Krathwohl, 2014, s.100; Krathwohl, 2009).

Uygulama, öğrencinin edindiği bilgileri ve becerilerini problem çözme durumunda kullanmasıdır. Değişik fikirlerin sınanması, geliştirilmesi, çözüm önerilerinin üretilmesi ve uygulanması bu süreçte kullanılacak düşünme örnekleridir. Öğrenmenin günlük hayatla ilişkilendirildiği evredir (Anderson ve Krathwohl, 2014, s.152).

2.2.2.2.3.1. Yapma (İcra)

Bu süreçte öğrenci, alıştırma gibi bildiği bir görevle karşılaştığında uygun işlemleri rutin olarak yapar. Görevin tanınan, bilinen bir durum olması öğrenciye gerekli işlemlerin seçiminde kolaylık sağlar çünkü öğrenci benzer durumda hangi işlemleri kullanacağını genellikle biliyordur. Genellikle teknik ve yöntemden çok beceriler ve algoritmaların kullanılmasını gerektirir. Becerilerin ve algoritmaların; genellikle sabit bir sıra izlenen basamak silsilerinden oluşması ve bu basamaklar doğru takip edildiğinde sonucun önceden belirlenmiş bir sonuç olma niteliği onları özellikle yapma sürecine elverişli hale getirir. Yapmaya alternatif terim “gerçekleştirme”dir (Anderson ve Krathwohl, 2014, s.101).

2.2.2.2.3.2. Yararlanma

Yararlanma, öğrencinin karşılaştığı ve yeni olan bir görevi yerine getirmek için bir işlem seçip kullandığı zaman gerçekleşmiş olur. Seçmenin gerekli olmasından dolayı öğrencilerin hem karşılaştıkları problem hakkında hem de bilinmekte olan işlemler dizisi üzerinde bir anlayışa sahip olması gerekmektedir. Bundan dolayı, yararlanma, anlama ve yaratma gibi diğer bilişsel süreç kategorileri ile ilişkili olarak kullanılmaktadır Yararlanma, yapmanın tersine, beceriler ve algoritmalarla ziyade teknikler ve yöntemlerle ilişkilidir. Teknik ve yöntemlerin sahip olduğu iki nitelik onları özellikle yararlanmaya elverişli bir hale getirir. Buna göre işlem sabit bir sıralamaya değil, daha çok akış şemasına benzer; yani işlem kendi içine yerleştirilmiş olan basamaklarla ilgili karar verme noktalarına sahip olabilir ve genellikle, işlemin doğru olarak uygulanması durumunda beklenen tek ve değişmeyen bir yanıt yoktur (Anderson ve Krathwohl, 2014, s.102).

2.2.2.2.4. Çözümleme

Bütünün parçalara ayrılması, parçaların kendi aralarındaki ilişkilerin ve bütünle parçalar arasındaki ilişkilerin belirlenmesi, ifadelerin irdelenmesi ve sebep sonuç ilişkilerinin görülmesini kapsar (Özden, 2014, s.152).

Çözümleme, materyali bileşenlerine ayırma ve parçaların birbiri ve materyalin genel yapısı ve amacıyla nasıl bir ilişki içinde olduğunun belirlenmesi ile

ilgilidir. Ayırıştırma, düzenleme ve irdeleme ile ilgili bilişsel süreçleri içerir. Bu kategorideki hedefler, bir iletinin bir konuyla ilgili ya da önemli kısımlarındaki mesajları ayırma (ayırıştırma), iletinin kısımlarının nasıl düzenlenmiş (bir araya getirilmiş) olduğunu (örgütme) ve iletinin gerisindeki mesajı belirlemeyi (irdeleme, atfetme) kapsar. Çözümleme kendi başına önemli olsa da eğitim sürecinde anlamamanın uzantısı, değerlendirme ve yaratmanın başlangıcı olarak ele alınması daha kolaydır. Eğitim sürecinde bu basamakla ilgili genellikle, öğrencilerden şu beceriler beklenir: Olgu ve düşünceleri, gerçek ile hayali birbirinden ayırma, sonuçlarla onları destekleyen düşünceleri ilişkilendirme, ilişkili materyalleri ilişkisizlerden ayırma, düşüncelerin birbiriyle nasıl bir ilişki içinde olduklarını belirleme, söylenen sözde açıkça söylenmemiş kabulleri ortaya çıkarma, baskın düşünceleri destekleyici düşüncelerden, şiirde ya da müzikte temalardan ayırma ve yazarın amaçlarını destekleyen kanıtlar bulma (Anderson ve Krathwohl, 2014, ss.103-104; Krathwohl, 2009).

2.2.2.2.4.1 Ayırıştırma

Ayırıştırma, bir bütünün kısımlarını ilişkililik ve önem açısından ayırmaktır. Ayırıştırmanın gerçekleşmiş olması için öğrencinin ilişkili bilgiyi ilişkisiz bilgiden ya da önemli bilgiyi önemsiz bilgiden ayırt etmesi ve dikkatini ilişkili ve önemli bilgiye yöneltmiş olması gerekir. Ayırıştırma, anlamamanın bilişsel süreçlerinden farklıdır; çünkü o yapısal organizasyonla ve özellikle parçaların genel yapı ya da bütün ile nasıl bir uyum içinde olduğunu belirlenmesi ile ilgilidir. Yani ayırıştırma, neyin ilişkili ya da önemli, neyin ilişkisiz ya da önemsiz olduğunu ayırmada daha geniş bir bağlamdan yararlanma açısından karşılaştırmadan ayrılır. Örneğin, elmalar ve portakalları meyve bağlamında ayırırken iç çekirdekler ilişkili, fakat renk ve biçim ilişkisizdir. Karşılaştırma yaparken çekirdek, renk ve şeklin hepsi ilişkilidir. Ayırıştırmaya alternatif olarak “ayırt etme, ayırma, seçme, üzerinde durma” terimleri söylenebilir (Anderson ve Krathwohl, 2014, ss.104-105).

2.2.2.2.4.2 Örgütme

Örgütme, bir iletişim ya da durumu oluşturan öğeleri tanınmasını, onların birlikte nasıl bir uyum içerisinde olduklarının ortaya konmasını içerir. Öğrenci

kendisine sunulan iletişim öğeleri arasında sistematik ve bütünlük sağlayıcı ilişkiler kurar. Ayırma ile bağlantılı bir süreçtir. Buna göre öğrenci önce önemli ve uygun öğeleri tanımlar sonra da öğelerin içindeki yerlerine uygun genel bir yapı oluşturur. Örgütlemeye alternatif olarak “bütünlüğü ve bütünleşmeyi görme, ana hatları belirleme, yapılandırma, tutarlılık sağlama ve özleştirme” terimleri söylenebilir (Anderson ve Krathwohl, 2014, s.106).

2.2.2.2.4.3 İrdeleme

İrdeleme, iletişiminin temelindeki bakış açısını, yanlışlıkları ve değerleri meydana çıkarabilmektir. İrdeleme, öğrencinin yapılandırma sürecini yapıyı bozma yönünde işleterek kendisine sunulan materyalde yazarın bunun gerisinde ya da temelindeki görüşünü, niyetlerini yani yazılanın/ verilen bilginin altında yatan asıl amaçları belirlemelerini kapsar. İrdelemeye bir alternatif terim “yapıyı bozma” söylenebilir (Anderson ve Krathwohl, 2014, s.107).

2.2.2.2.5. Değerlendirme

Değerlendirme, belli kriter ya da standartlara göre yargıya varmaktır. Genellikle kullanılan kriterler; nitelik, etkinlik, yeterlilik, etkililik, tutarlılık, uygunlukla ilgilidir. Bunlar öğrenciler tarafından da belirlenebilir, başkaları tarafından belirlenmiş de olabilir. Standartlar nitelik ya da nicilikle ilgili olabilir. Denetleme (iç tutarlılık açısından kontrol) ve eleştirme (dış ölçütlere dayalı yargılama) olmak üzere iki bilişsel süreci kapsar (Anderson ve Krathwohl, 2014, s.108; Krathwohl, 2009).

2.2.2.2.5.1 Denetleme

Denetleme, bir süreç ya da ürünle ilgili uyumsuzlukları veya yanlışlıkları, ürün ya da süreçte iç tutarlılık olup olmadığını ya da uygulanan işlemin etkililiğini belirlemeyi kapsar. Öğrenci sonuçların öncüllerden hareketle ulaşılabilecek bir sonuç olup olmadığını, verilen hipotezi destekleyip desteklemediğini ve verilen materyalde tutarsızlık olup olmadığını belirlediği zaman denetleme gerçekleşmiş olur.

Denetlemeye alternatif olarak “sınama (test etme), bulma (görme), izleme ve eşgüdümle” terimleri söylenebilir (Anderson ve Krathwohl, 2014, s.109).

2.2.2.2.5.2 Eleştirme

Eleştirme, bir işlem ya da ürünün dış ölçütler ya da standartlara göre yargılanarak bunlarla uyuma derecesini ortaya koymayı kapsar. Eleştirmede öğrenci bir ürünün olumlu ve olumsuz özelliklerini taraflarına bakarak yargıya ulaşır. Eleştirel düşünmenin özünde yer alır. Bir sorunun belirli bir çözümünün olası etkililiği ve ekonomikliği açısından olumlu ya da olumsuz yönlerinin ortaya konarak değerlendirilmesi eleştirmeye bir örnek olarak verilebilir. Eleştirmeye alternatif olarak “yargılama” terimi verilebilir (Anderson ve Krathwohl, 2014, s.110).

2.2.2.2.6. Yaratma

Yaratma, öğeleri tümleşik ve fonksiyonel bir bütün oluşturacak şekilde bir araya getirmeyi, içerir. Öğrencilerin zihinlerinde daha önceden olmayan yeni bir örüntü ve yapı içerisinde parçaları organize ederek yeni bir ürün ve tutarlı bir bütün oluşturması gerekir bu süreçte. Süreçler genellikle öğrencinin önceki öğrenme deneyimleri aracılığıyla organize edilir. Yaratma öğrencinin yaratıcı düşünmesini ve orijinal bir ürün oluşturmasını gerektirse de bu, öğrenme görevi ya da durumunun gerekleri doğrultusunda hiç sınırlanmamış olan tam özgür bir yaratıcı ifade değildir ve bütün öğrencilerin yapabileceklerini kapsar. Yaratma süreci, üç aşamada gerçekleşir. Öncelikle öğrenci görevi anlamaya ve olası bir çözüm oluşturmaya çalışır. Daha sonra olasılıkları gözden geçirerek uygun bir plan hazırlar. En sonunda ise planını uygulayarak problemi çözüme kavuşturur ve üretimi gerçekleştirir. Bu nedenle yaratma; oluşturma, planlama ve üretme şeklinde üstbilişsel süreçte ele alınır (Anderson ve Krathwohl, 2014, ss.111-112; Krathwohl, 2009).

Yaratmada öğrenci daha önce yapamadığı bir şeyi yapar hale gelir ve bildiklerinden hareketle özgün bir ürün meydana getirir (Özden, 2014, s.152).

2.2.2.2.6.1 Oluşturma

Bu süreçte öğrenciye bir problem verilir ve ondan problemin çözümü için alternatif çözümler üretmesi istenir. Problemin temsilini ve belli ltleri karşılayan hipotez ve alternatiflere ulaşmayı kapsamaktadır. Öğrenci bu süreçte, çözümler üretebilmeli ve hipotezler oluşturabilmelidir. Oluşturma, nbilgiler ve mevcut kuramların sınırlamalarını aştığında geniş bir düşünme söz konusu olur ve bu yaratıcı düşünmenin temelini oluşturur. Oluşturmaya alternatif olarak “denence (hipotez), alternatif ortaya koyma” terimleri söylenebilir (Anderson ve Krathwohl, 2014, ss.112-113).

2.2.2.2.6.2 Planlama

Planlama, problemdeki ölçütlere bir çözüm yöntemi tasarlamayı, problemi çözmek için bir plan geliştirmeyi içerir. Problemin çözümünde işlem basamaklarını sırasıyla yapmayı ve gerçek çözüme ulaşmayı kapsamaz. Burada ğrenci daha özel ve sınırlı amaçlar belirleyebilir ya da görevi, problemin çözümünde uygulanacak görev bölümlerine (alt görevlere) ayırabilir. Planlamada ğrencinin bir problem cümlesi verildiğinde buna yönelik bir çözüm yöntemini tasarlaması söz konusudur (Anderson ve Krathwohl, 2014, s.114).

2.2.2.2.6.3 üretim

Üretim, bir problemi çözmek için üretilen hipotez, geliştirilen planın uygulanmasını içermektedir. Bu süreçte öğrenciden kendisine verilen bir amacın işlevsel tanımına uygun bir ürün ortaya çıkarması beklenir. Üretim içindeki hedeflerde özgünlük gerekebileceğ gibi gerekemeyebilir de. retmeye alternatif olarak “yapma, yapılandırma” terimleri söylenebilir (Anderson ve Krathwohl, 2014, s.115).

Tablo 5. YBT'nin Bilişsel Süreç Boyutu

ANA GRUPLAR VE BİLİŞSEL SÜREÇLER	ALTERNATİF İSİMLER	TANIMLAR VE ÖRNEKLER
1. HATIRLAMA	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 önemli olayların tarihlerini anımsama)
2. ANLAMA	Sözlü, yazılı ve grafiksel iletişimi kapsayan eğitim iletilerinden anlam çıkarma	
2.1.Yorumlama	Açıklama, kendi sözcükleriyle ifade etme, gösterme, çevirme	İfade şeklini değiştirme (ör: sayısal olarak ifade edilmiş bir bilgiyi sözel olarak ifade etme, önemli konuşma veya dokümanları kendi ifadeleriyle yorumlama)
2.2. Örneklendirme	Gösterme, somutlama	Belirli bir örnek bulma veya ilke veya kavramı örneklendirme (ör: çeşitli sanatsal resim stillerine örnekler verme)
2.3 Sınıflama	Kategorize etme, kapsama	Bir şeyin bir kategoriye (kavram veya ilke) ait olup olmadığını belirleme (ör: Gözlenmiş ya da açıklanmış zihinsel rahatsızlıkları sınıflama)
2.4 Özetleme	Kısaca ifade etme, genelleme	Genel temayı veya önemli noktaları özetleme (ör: Videoda gösterilen olayların kısa bir özetini yazma)
2.5 Sonuç Çıkarma	Çıkarılma, ulama, öteleme, tahmin etme	Verilen bilgilerden mantıklı bir sonuç çıkarma (ör: Bir yabancı dili öğrenirken örneklerden hareketle dilbilgisi ilkelerini çıkarma)
2.6 Karşılaştırma	Çelişme, eşleştirme, eşleme	İki düşünce, nesne ve benzeri arasındaki benzerlikleri bulma (tarihi olayları çağdaş durumlarla karşılaştırma)
2.7 Açıklama	Modeller oluşturma	Bir sistemin neden-sonuç modelini oluşturma (ör: 18. yy.da Fransa'daki olayların nedenlerini açıklama)
3. UYGULAMA	Verilen bir durumda bir işlemi kullanma veya uygulama	
3.1 Yapma	İcra etme	İşlemi bilinen bir göreve uygulama (ör: Çok basamaklı bir tamsayıyı çok basamaklı başka bir tamsayıya bölme)
3.2 Yararlanma	Kullanma	Uygun olduğu yeni bir durumda işlemten yararlanma (ör: uygun olduğu durumlarda Newton'un ikinci yasasını kullanma)
4. ÇÖZÜMLEME	Materyali bileşenlerine ayırma ve parçaların birbiriyle ve bütüne nasıl bir ilişki içinde olduğunu belirleme	
4.1 Ayırıştırma	Ayırt etme, ayırma, odaklanma, seçme	Verilen materyalin önemsiz parçalarından önemlileri veya ilişkili kısımlarından ilişkisizleri ayırma (ör: Bir matematik problemindeki ilgili ve ilgisiz sayıları ayırt etme)

4.2 Örgütlenme	Bütünü görme, ana çizgileri belirleme, özleştirme, yapılandırma	Bir yapıdaki elemanların ne derecede uygun veya işlevsel olduklarını belirleme (ör: tarihsel bir betimlemedeki kanıtları, belli bir tarihi açıklamaya uygun olanlar ve olmayanlar şeklinde iki gruba ayırma)
4.3 İrdeleme	Tahlil etme	Verilen materyalde kendini gösteren bakış açısını, yanlılıkları, değerleri ve niyeti belirleme (ör: Politik bakış açısından yararlanarak bir makale yazarının görüşünü belirleme)
5. DEĞERLENDİRME		
Ölçütler ve standartlara dayanarak hüküm verme		
5.1 Denetleme	Eşgüdümleme, düzenleme, 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 (ör: Gözlemlendiği bilgilere göre bir bilim adamının düşüncelerini belirleme)
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 (ör: Verilen bir problemi çözmede iki yöntemden hangisinin en iyi yol olduğuna karar verme)
6. YARATMA		
Öğeleri tutarlı ya da işlevsel bir yapıda bir araya getirme, öğeleri yeni		
6.1 Oluşturma	Hipotez önerme	Ölçütlerden hareketle yeni hipotezler oluşturma (ör: Gözlenmiş bir olguyu açıklayabilecek hipotezler oluşturma)
6.2 Planlama	Tasarlama	Bazı görevleri başarmak için bir işlem tasarlama (ör: Verilen tarihî bir konuda bir araştırma planı tasarlama)
6.3 Üretme	Yapma	Bir ürün icat etme (ör: Belli bir amaç için doğal yaşam alanları oluşturma)

(Anderson ve Krathwohl, 2014, ss.86-87)

2.3. İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Kutlu (1999), 1998 yılında MEB tarafından hazırlanan ve 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. sınıflarda okutulan Türkçe ders kitaplarında yer alan 371 okuma parçasına ait 1953 soruyu; bilişsel basamak, sınıf seviyesine uygunluk ve soru yazım kurallarına uygunluklarına göre incelemiştir. İnceleme sonucunda soruların %77'sinin hatırlama, %21'inin kavrama, %2'sinin uygulama basamağında olduğunu ve üst düzey basamaklara dair soru olmadığını; soruların hazırlanmasında öğrencilerin yaş ve sınıf düzeyinin, gelişim özelliklerinin dikkate alınmadığını ve soru yazım kurallarına tam anlamıyla uyulmadığını tespit etmiştir.

Büyükalın Filiz (2002), “Soru-cevap Yöntemine İlişkin Öğretimin Öğretmenlerin Soru Sorma Düzeyi ve Tekniklerine Etkisi” adlı doktora tezinde soru sorma yöntemine ilişkin verilen eğitimin, öğretmenlerin Bloom taksonomisine göre soru sorma düzeylerine ve soru sorma tekniklerine etkisi olup olmadığı incelemiştir. Araştırmada, Ankara ilinde bulunan iki okulda görevli 20 deney, 20 de kontrol grubunda olmak üzere 40 öğretmenle çalışılmıştır. Öğretmenlerin, soru-cevap yöntemi öğretimi öncesinde ve sonrasında soru sorma bilgi ve teknikleri ölçülmüştür. Deneyisel işlemten önce deney ve kontrol gruplarının, soru sorma düzeyini belirlemek için öğretmenlere sosyal bilgiler dersine ait bir konu verilmiş ve onlardan bu konuyla ilgili bilişsel basamakların her birine ait dörder soru yazmaları istenmiştir. Daha sonra öğretmenlere soru sorma teknikleri gözlem formu uygulanmıştır. Bunun için her öğretmen, değişik derslerde dörder saat gözlemlenmiştir. Bu çalışmaların ardından deney grubuna 3 saati soru sorma teknikleri, 9 saati soru sorma düzeyiyle ilgili olmak üzere 12 saatlik tam öğrenme kuramı ilkelerine göre hazırlanan soru cevap yöntemi öğretimi uygulanmıştır. Deneyisel işlemten sonra deney ve kontrol gruplarına deneyisel işlem öncesi uygulanan soru sorma düzeyini belirleme aracı ve soru sorma teknikleri gözlem formu uygulanmıştır. Araştırma sonucunda; öğretmenlere soru-cevap yöntemine ilişkin eğitim yapıldığında öğretmenlerin soru sorma becerilerinin olumlu yönde değiştiği; Bloom taksonomisinin her bir basamağına dair soru sorma düzeylerinin ve soru sorma tekniklerini kullanma becerilerinin arttığı tespit edilmiştir.

Geçer (2004), “Temel Eğitim İkinci Kademe Birinci Sınıf Öğretmenlerinin Sınıf İçi Etkinliklerde Soru Sorma Stratejileri Üzerine Bir Araştırma” adlı tezinde Türkçe öğretmenlerinin soru sorma becerilerini tespit etmeye çalışmıştır. Buna göre öncelikle çalışma grubunu oluşturan 18 öğretmenin, görüşme formu aracılığıyla soru sorma stratejileri ile ilgili görüşleri alınmış ve bu öğretmenlerin derslerine girdikleri 690 öğrenciye de sınıf içi etkinliklerde soru-cevap etkileşimine ilişkin anket formu uygulanmıştır. Daha sonra öğretmenler birer ders saatinde, ders işleme sürecinde gözlemlenerek ders işleme sırasındaki öğretmen ve öğrenci konuşmaları ses kaydına alınmıştır. Tüm bu veriler çözümlenerek öğretmenlerin soru sorma ve sınıf içi etkinliklerde sorulardan yararlanma performansları tespit edilmeye çalışılmıştır. Araştırmanın sonucunda elde edilen bulgular şu şekildedir: Hazırlık aşamasında 18 öğretmenden sadece iki tanesi birer soru sormuştur ancak bu sorular da öğrenciyi

zihinsel olarak konuya hazırlama bakımından uygun nitelikte değildir. Sorulardan öğrencilerin dinleme becerilerini geliştirecek şekilde yararlanılmış, dinleme sonrasında 16 öğretmen dinleme metniyle ilgili öğrencilere çeşitli sorular sormuştur. Çekingen öğrencilere konuşma becerisi kazandırma ve yazma konusunda sorulardan yararlanılıp yararlanılmadığı tespit edilememiştir. Ders işleme süreçlerinde sorulan 395 sorunun bilişsel alan basamaklarına göre dağılımına bakıldığında 288'inin bilgi ve kavrama, 37'sinin uygulama, 1'inin analiz ve 5'inin sentez, 64'ünün de değerlendirme basamağında olduğu görülmüştür. Her basamamağa ait sorulara yer verilse de öğretmenler, alt düzey bilişsel beceri gerektiren sorulara daha fazla ağırlık vermektedir. Bu durum öğretmenlerin görüşme formunda verdikleri cevapla çelişmektedir. Görüşme formunda öğretmenlerin geneli daha çok uygulama basamağında soru kullanmayı tercih ettiklerini bildirmişler ancak gözlem sonucunda bilgi ve kavrama basamağında daha fazla soru sormayı tercih ettikleri görülmüştür. Ders işleme sürecinde dikkati dağılan öğrencilerin derse odaklanmasını sağlamada sadece 5 öğretmen sorulardan yararlanmıştır. Öğretmenlerin tamamı ders işleme sürecinde anlatma ve soru-cevap yöntemini bir arada kullanmışlardır. Öğretmenlerin çoğunun soruyu tüm sınıfa sorduğu, cevap hakkını öncelikle cevap vermeye istekli öğrencilere verdiği, kendisine soru sorulduğunda heyecanlanmadığı; üçünün öğrenciyi soru sormaya cesaretlendirdiği ve hiçbirinin öğrencilere cevap vermesi için gerekli süreyi vermediği de tespit edilen durumlardandır.

Kaya (2005), “2003- 2004 Eğitim-Öğretim Yılında İlköğretim 7. Sınıflarda Okutulacak Türkçe Ders Kitaplarındaki Hazırlık Çalışmaları ve Metni Anlama Sorularının İncelenmesi” adlı yüksek lisans tezinde 2003-2004 eğitim-öğretim yılında 7. sınıflarda okutulması kararlaştırılan 13 tane Türkçe ders kitabındaki metin altı sorularını Bloom'un taksonomisine göre incelemiştir. İnceleme sonucunda, kitaplardaki metin altı soruların ağırlıklı olarak bilgi ve kavrama alt basamaklarında olduğunu, üst düzey basamaklarda çok az soruya yer verildiğini, uygulama basamağında soruya ise hiç yer verilmediğini saptamıştır.

Şengül (2005), “İlköğretim 8. Sınıf Türkçe Ders Kitaplarındaki Metinlere Dayalı Olarak Hazırlanan Sorular Üzerine Bir İnceleme” adlı yüksek lisans tezinde, 2003-2004 eğitim öğretim yılında okutulmak üzere önerilen 13 adet 8. sınıf ders kitabında yer alan 486 tane metinle ilgili hazırlanan soruları incelemiştir. Bu metinlerle ilgili hazırlanan 971 metne hazırlık, 4508 metin sonu soruları olmak üzere

toplam 5479 soruyu incelemiş ve şu sonuçları elde etmiştir: Bilişsel alan basamaklarına göre değerlendirildiğinde, kitaplarda yer alan soruların büyük bir kısmı (%54,3) bilgi basamağındadır. %28,1'i kavrama, %8,6'sı uygulama, %7,1'i analiz, %1'i sentez ve %0,9'u değerlendirme basamağındadır. Soruluş amaçlarına göre değerlendirildiğinde soruların; %46,5'i kimlik, %14,6'sı listeleme, %9,5'i yorumlama, %6,2'si araştırma, %5'i sebep-sonuç, %4,5'ü tanımlama, %4'ü ana fikir, %2,3'ü örneklendirme, %1,6'sı uygulama, %1,6'sı çözümleme, %1,3'ü karakter tahlili, %1,2'si değerlendirme, %0,6'sı betimleme, %0,5'i karşılaştırma, %0,4'ü özetleme, %0,2'si tahmin etme sorularıdır. Cevap kaynaklarına göre soruların %81,2'si metin içi, %18,3'ü metin dışı, %0,5'i ise metinler arası sorulardır. Hazırlanış şekillerine göre de tamamı klasik soru şeklinde hazırlanmıştır.

Calp (2006), “Üçüncü Sınıf Türkçe Ders Kitaplarındaki Metinlerle İlgili Soru ve Etkinliklerin 1981 ve 2005 Tarihli Türkçe Programlarında Yer Alan Davranışlar İle Kazanımlara Uygunluğunun Karşılaştırılması” adlı yüksek lisans tezinde Türkçe ders kitaplarında yer alan metin altı soruların etkililiğini araştırmıştır. Buna göre 1981 programına göre hazırlanan dört tane 3. sınıf Türkçe ders kitabında yer alan 28 metnin metin altı sorularını 1981 tarihli İlköğretim Okulları Türkçe Eğitim Programı’nda belirtilen hedef davranışlara ve 2005 programına göre hazırlanan üç tane 3. sınıf Türkçe ders kitabındaki tüm etkinlikleri, 2005 tarihli İlköğretim Okulları Türkçe Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu’ndaki kazanımlara uyumluluğu bakımından incelemiştir. İnceleme sonucunda elde edilen bulgular şu şekildedir: 1981 programına göre hazırlanan kitaplardaki metin altı sorular öğrencilere kazandırılmak istenen davranışlara uygunluk bakımından yetersizdir. 2005 programına göre hazırlanan ders kitapları ve öğrenci çalışma kitaplarındaki metinlerle ilgili etkinlik ve sorular, programda belirlenen kazanımlara uygun şekilde hazırlanmıştır. 2005 programına göre hazırlanan ders kitaplarındaki soru ve etkinliklerin programa uygunluğu 1981 programına göre hazırlanan ders kitaplarındaki metin altı sorulara oranla daha üst seviyededir.

Can (2006), “Türk Dili Edebiyatı Öğretmenlerinin Soru Sorma Becerileri Üzerine Bir Alan Araştırması” adlı yüksek lisans tezinde, 2005-2006 eğitim-öğretim yılında, çeşitli ortaöğretim kurumlarının 9. sınıflarında Türk dili ve edebiyatı dersleri veren 12 öğretmeni üçer ders saatinde gözlemleyerek öğretmenlerin sorduğu soruları tespit etmiş ve bu soruları incelemiştir. Gözlem yapılan üç ders saati süresince

öğretmenler toplam 281 soru sormuşlardır. Bu soruları bilişsel alan taksonomisine göre inceleyen Can, öğretmen sorularının %66,9'unun bilgi ve kavrama, %14,9'unun uygulama, %1,7'sinin analiz, %3,2'sinin sentez, %13,1'inin ise değerlendirme düzeyinde olduğunu saptamıştır.

Topçuoğlu (2006), ilköğretim ikinci kademe Türkçe ders kitaplarında bulunan halk edebiyatı metnindeki metin sonu sorularını, Türkçe Öğretim Programı'nda amaçlanan davranışlara uygunluğu bakımından değerlendirdiği çalışmasında metin sonu sorularının hedeflenen beceri, davranış ve açıklamalara uygun olmadığı sonucuna varmıştır. Buna göre sorular; öğrencilerin anlama ve anlatma becerileri ile dil bilgisi becerilerinin gelişmesini tam olarak destekleyici ve geliştirici, öğrencilerin metne karşı ilgi ve isteğini artırıcı, öğrencilerin üst düzey düşünme becerilerini sağlayıcı nitelikte değildir. Kitaplarda genel olarak alt düzey bilişsel işlem gerektiren ve aynı tarzda olan sorulara yer verilmiştir.

Bekaroğlu (2007), “İlköğretim 6. Sınıf Türkçe Dersindeki Yazılı Sınav Sorularının Soru Basamaklarına Göre İncelenmesi ve Değerlendirilmesi (Kastamonu Örneği)” adlı yüksek lisans tezinde Türkçe dersine ait 6. sınıf yazılı sorularını Bloom taksonomisine göre incelemiştir. 87 adet sınav kâğıdında yer alan 927 adet yazılı sınav sorusunu incelediği çalışma sonucunda soruların sırasıyla; %30,52'sinin (283) kavrama, %29,55'inin (274) bilgi, %29,55'inin (274) uygulama, %5,82'sinin (54) sentez, %4,53'ünün (42) de analiz basamağında olduğunu, değerlendirme basamağında ise sadece bir tane sorunun olduğunu tespit etmiştir. Soruların yarısından fazlasının metin dışından olduğu, sınavlarda dil bilgisi sorularına ağırlık verildiği, yazılı anlatım sorularında bilgiye dayalı olan ve tür yönünden farklılık gösteren soruların fazlalığı da tespit edilen durumlar arasındadır.

Türkyılmaz (2007), “Orta Öğretim Birinci Sınıf Dil ve Anlatım Dersi Yazılı Sınav Soruları Üzerine Bir Alan Araştırması” adlı yüksek lisans tezinde 9. sınıf dil ve anlatım dersi yazılı sınav sorularını incelemiştir. 38 Türk Dili ve Edebiyatı öğretmeninden elde edilen 555 yazılı sorusunun incelendiği araştırmanın sonuçlarına göre öğretmenlerin sorduğu soruların %54,95'i bilgi, %37,11'i uygulama, %6,66'sı kavrama, %0,72'si sentez, %0,54'ü analiz düzeyindedir. Sınavlarda değerlendirme düzeyinde soruya yer verilmemiştir.

Aydemir ve Çiftçi (2008), “Edebiyat Öğretmeni Adaylarının Soru Sorma Becerileri Üzerine Bir Araştırma” adlı çalışmasında Gazi Üniversitesi Türk Dili ve Edebiyatı Eğitimi Bölümünde okuyan 45 öğrencinin bilgilendirici, öyküleyici ve şiir türündeki metinler üzerine hazırladıkları soruları Bloom’un orijinal taksonomisinin bilişsel süreç boyutlarına göre değerlendirmiştir. Öğrencilere üç türe ait metinler dağıtılmış ve onlardan her bir metnin anlaşılması için Bloom taksonomisi esas alınarak 6-10 arasında soru sormaları istenmiştir. Hazırlanan soruların genel dağılımına bakıldığında zaman soru seviyelerinin sırasıyla; %33 bilgi, %26 kavrama, %13 analiz, %11 uygulama ve %11 değerlendirme, %6 sentez basamağında olduğu görülmüştür. Metinlere ait sorular ayrı ayrı değerlendirildiğinde ise şu sonuçlar ortaya çıkmıştır:

Bilgilendirici metinle ilgili hazırlanan soruların %32’si bilgi, %20’si kavrama, %18’i analiz, %14’ü değerlendirme, %10’u uygulama, %6’sı sentez basamağında yer almaktadır.

Öyküleyici metinle ilgili hazırlanan soruların %47’si bilgi, %14’ü kavrama, %11’i analiz, %10’u sentez, %9’u uygulama ve %9’u değerlendirme basamağında yer almaktadır.

Şiir metniyle ilgili hazırlanan soruların %45’i kavrama, %21’i bilgi, %15’i uygulama, %10’u değerlendirme, %8’i analiz, %1’i sentez basamağında yer almaktadır.

Güftâ ve Zorbaz’ın (2008) 2004-2005 eğitim-öğretim yılında uygulanan Türkçe dersi yazılı sınav kâğıtlarında yer alan 865 adet sorunun düzeylerini incelediği çalışmalarında, sınav sorularının daha çok alt düzey bilişsel sorulardan oluştuğu, soruların %79,8’inin bilgi, kavrama ve uygulama basamağında yer aldığı görülmektedir. Okuduğunu anlama ile ilgili sorulan 382 sorunun %63,02’si bilgi, %25,2’si kavrama, %1,68’i uygulama, %9,2’si analiz, %0,84’ü değerlendirme basamağındadır. Yazılı sınavlarda sentez basamağında soruya hiç yer verilmemiştir. Okuduğunu anlama sorularının cevap merkezine göre bakıldığında, %74,7’sinin cevabının metinde aynen yer aldığı, %7,8’inin metinde ima edildiği, %17,5’inin metnin bütününden çıkarıldığı; metinler arası cevap gerektiren soruya ise hiç yer verilmediği görülmektedir. Dil bilgisi ile ilgili sorulan 386 sorunun çoğu uygulama

(%60) ve analiz (%21,7) basamağındadır. Yazılı anlatım ile ilgili sorulan 94 sorunun çoğu ise sentez (%53,4) ve kavrama (%46,6) basamağındadır.

Çetinkaya (2009), “ÖSS'de Sorulan Türkçe Sorularının Taksonomik Açıdan Değerlendirilmesi” adlı yüksek lisans tezinde, 1999-2005 yılları arasında öğrenci seçme sınavlarında çıkmış 314 soruyu, Bloom’un bilişsel alan basamaklarına göre incelemiştir. Araştırma sonucunda soruların %42,7’sinin analiz, %29,2’sinin kavrama, %14’ünün değerlendirme, %7,6’sının uygulama, %5,1’inin sentez, %0,9’unun ise bilgi basamağında olduğunu saptamıştır.

Durukan (2009), 2007-2008 eğitim-öğretim yılında öğretmenler tarafından kullanılan 2 tane 7. sınıf Türkçe dersi öğretmen kılavuz kitabında yer alan 350 anlama sorusunu, Bloom taksonomisinin bilişsel süreçlerine göre incelemiştir. İnceleme sonucunda kitaplarda yer alan soruların en fazla bilgi ve kavrama basamağında yer aldığını, analiz basamağında çok az sorunun olduğunu, uygulama basamağında ise sadece 1 tane soruya yer verildiğini saptamıştır.

Karadüz (2009), farklı nitelikteki liselerde görev yapan 12 edebiyat öğretmenin yazılı sınavlarda sorduğu 335 sınav sorusunu incelediği araştırmasında, soruların çoğunun alt düzey basamakta yer aldığını saptamıştır. Buna göre öğretmenlerin yazılı sınavlarda sorduğu soruların %72’si bilgi, %18’i analiz, %6’sı kavrama, %2’si sentez ve %0,6’sı uygulama basamağındadır, değerlendirme basamağında ise soru bulunmamaktadır.

Ülper ve Yalınkılıç (2010), davranışçı yaklaşımın benimsendiği program doğrultusunda ve yapılandırmacı yaklaşımın benimsendiği programa göre hazırlanan ders kitaplarındaki metin sonu sorularını nicelik ve nitelik bakımından karşılaştırmıştır. Sonuç olarak, yapılandırmacılığın benimsendiği programa göre hazırlanan ders kitaplarındaki metin sonu sorularında nicelik olarak belirgin bir artış görülmüştür. Nitelik olarak ise belirgin bir artış görülmemekle birlikte kısmen de olsa bir artış vardır. Yapılandırmacılığın benimsendiği programa göre hazırlanan ders kitaplarındaki metin sonu sorularında kısmen de olsa üst düzey bilişsel işlem gerektiren (derin metin/tahmin ve yorum/değerlendirme soruları) sorulara daha fazla yer verilmiştir.

Aslan (2011), “Soru Sorma Becerilerini Geliştirmeye Dönük Öğretim Uygulamalarının Öğretmen Adaylarının Soru Oluşturma Becerilerine Etkisi” adlı

çalışmasında, üst düzey soru sorma becerilerini geliştirmeye yönelik öğretim yapmanın Türk dili ve edebiyatı öğretmeni adaylarının üst düzey soru hazırlama becerilerine etkisinin olup olmadığını tespit etmeyi amaçlamıştır. Araştırma, 2009-2010 eğitim-öğretim yılının birinci yarısında, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsüne bağlı Ortaöğretim Sosyal Alanlar Eğitimi Bölümü Türk Dili ve Edebiyatı Öğretmenliği Programında tezsiz yüksek lisans yapan 25 öğretmen adayıyla, “Özel Öğretim Yöntemleri” dersinde yürütülmüştür. Tek grup ön test-son test kontrol grupsuz desenin kullanıldığı çalışmada öğretmen adaylarına 9. Sınıf “Türk Edebiyatı” ile “dil ve anlatım” derslerinin konu başlıkları, bir şiir bir de öykü olmak üzere üç veri toplama aracı verilmiştir. Adaylardan konu başlıkları ve şiirle ilgili beşer, öyküyle ilgili on soru yazmaları istenmiş ve bu sorular ön test verisi olarak toplanmıştır. Daha sonra adaylara soru sorma becerilerini geliştirmeye dönük 6 haftalık eğitim uygulanmıştır. Uygulama sonucunda grubun üç araçtan elde edilen ön-test ve son-test puan ortalamaları arasında anlamlı bir farkın olduğu, eğitim öncesinde adayların daha çok alt düzeyde soru hazırladığı ancak eğitim sonrasında üst düzey sorularda artış olduğu görülmüştür.

Bay (2011), “Okul Öncesi Öğretmenlerine Verilen Soru Sorma Becerisi Öğretiminin Etkisinin İncelenmesi” adlı doktora tezinde okul öncesi öğretmenlerinin sordukları soruların Bloom taksonomisine göre bilişsel düzeylerini tespit etmiş ve onlara verilen soru sorma becerisi eğitiminin, sordukları soruların bilişsel düzeylerine etkisini incelemiştir. Buna göre Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Uygulama Anaokulunda görev yapan ve 6 yaş grubundaki çocuklara eğitim veren 2 öğretmen katılımcı olarak seçilmiştir. Çalışmada örnek olay (durum) incelemesi yöntemi kullanılmıştır. Araştırma beş süreçten oluşmaktadır: İlk olarak ön gözlem yapılmış ve öğretmenlerin sordukları soruları tespit etmek için iki öğretmenin bir gün boyunca gerçekleştirdiği bütün etkinlikler gözlemlenmiş ve video kamera ile kaydedilmiştir. İkinci aşamada, öğretmenlerden bir gün içerisinde gerçekleştireceği etkinliklere yönelik hazırlanan amaç, kazanım ve materyallerin belirlendiği soru oluşturma formuna, öğrencilere sorabilecekleri soruları yazmaları istenmiştir. Üçüncü aşamada öğretmenlere; “teorik bilgi ve örnek verme”, “örnek isteme” ve “uygulama” basamaklarından oluşan 5 güne yayılmış 12 saat soru sorma becerisi eğitimi verilmiştir. Eğitim sonunda öğretmenlere, öğrendiklerini sınıf içerisine transfer etmeleri ve uygulama yapmaları için üç haftalık süre verilmiştir. Dördüncü

aşamada, öğretmenlere verilen üç haftalık sürenin sonunda, son gözlem olarak sınıf içerisine yerleştirilen bir kamerayla öğretmenlerin bir gün boyunca yaptığı etkinlikler ve sorduğu sorular gözlemlenmiştir. Son aşamada, öğretmenlerden bir gün içerisinde gerçekleştireceği etkinliklere yönelik amaç, kazanım ve materyallerin belirlendiği soru oluşturma formuna, öğrencilere sorabilecekleri soruları yazmaları istenmiştir. Uygulama sonrasında, hem gözlemde elde edilen veriler hem de öğretmenlerin soru oluşturma formlarına yazdığı sorular analiz edilmiş ve şu sonuçlara ulaşılmıştır:

Uygulama sonunda Öğretmen A'nın ön gözlem ve son gözlemde sorduğu sorular arasında bilişsel taksonomi açısından anlamlı farklılık görülmüştür. Öğretmen A, ön gözlemde, değerlendirme basamağında soruya yer vermezken son gözlemde değerlendirme basamağında da soru sormuştur. Öğretmen A'nın eğitim öncesi soru oluşturma formuna yazdığı sorularla eğitim sonrası soru oluşturma formuna yazdığı soruların bilişsel düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık görülmemiştir. Ayrıca soru oluşturma formlarının ikisinde de değerlendirme basamağında soru yer almamıştır. Soruların yapısına göre bakıldığında ise hem son gözlemde sorduğu hem de eğitim sonrası soru oluşturma formuna yazdığı sorularda açık uçlu soruların sayısının arttığı görülmüştür. Uygulama sonunda Öğretmen B'nin ön gözlem ve son gözlemde sorduğu sorular arasında bilişsel taksonomi açısından anlamlı farklılık görülmüştür. Öğretmen B, ön gözlemde uygulama ve değerlendirme basamağında soruya yer vermemiş; son gözlemde ise değerlendirme basamağında soruya yer verirken uygulama basamağında soruya yer vermemiştir. Öğretmen B'nin eğitim öncesi soru oluşturma formuna yazdığı sorularla eğitim sonrası soru oluşturma formuna yazdığı soruların bilişsel düzeyleri arasında da anlamlı bir farklılık görülmüştür. Öğretmen B, eğitim öncesi soru oluşturma formuna yazdığı sorularda değerlendirme basamağında soruya yer vermezken eğitim sonunda soru oluşturma formuna yazdığı sorularda değerlendirme basamağında da sorulara yer vermiştir. Soruların yapısına göre bakıldığında eğitim sonunda açık uçlu soruların sayısında artış olduğu görülmüştür. Araştırma sonucunda, öğretmenlerin eğitim öncesinde genel olarak alt düzey basamaklarda ve kapalı uçlu sorular sorduğu; eğitim sonrasında ise öğretmenlerin üst düzey sorulara ve açık uçlu sorulara daha fazla yer verdiği, eğitimin öğretmenler üzerinde etkili olduğu saptanmıştır.

Özdemir (2011), “İlköğretim 1-5. Sınıflar Türkçe Ders Kitaplarında Kullanılan Okuduğunu Anlama Sorularının İncelenmesi” isimli yüksek lisans

tezinde, 2004 yılından itibaren 1–5. sınıflarda okutulan Milli Eğitim Bakanlığı Türkçe ders kitaplarında yer alan okuduğunu anlama becerisinin değerlendirilmesi amacıyla okuma metinlerine göre hazırlanan sorular üzerinde çalışmıştır. Soruların öğretim programı kazanımlarına, ölçülen zihinsel süreç ve soru yazım kurallarına, öğrencilerin gelişim ve sınıf düzeylerine uygunluk ölçütlerini incelemiştir. İnceleme sonucunda ders kitaplarında yer alan okuduğunu anlama sorularının Yenilenmiş Bloom taksonomisine göre sırasıyla %53,4’ünün anlama, %31,3’ünün hatırlama, %8,8’inin uygulama, %5,8’inin çözümleme, %0,7’sinin ise değerlendirme düzeyinde olduğunu, yaratma basamağında sorulara ise yer verilmediğini tespit etmiştir. Araştırmaya göre, genel olarak soru düzeyleri ile kazanımların hedeflediği bilişsel beceri düzeyleri arasında paralellik vardır. Araştırmada elde edilen diğer sonuçlar şu şekildedir: Sınıf düzeyi arttıkça, soruların temsil ettiği bilişsel beceri düzeyleri azalmaktadır. Soruların yazımında öğrencilerin gelişim ve yaş özellikleri dikkate alınmamıştır. İçerik boyutu bakımından soruların %78,3’ü tek yapısal, %18,3’ü çoklu yapısal ve %3,4’ü ise ilişkisel sorulardır ve soyut yapısal sorulara hiç yer verilmemiştir. Soru türleri bakımından % 66’sı açık uçlu, %28,9’u tamamlamalı, %1,9’u çoktan seçmeli, %0,5’i doğru/yanlış ve %2,7’si eşleştirme madde türünde yazılmış sorulardır. Soruların geneli yazım kurallarına uygun, sadece %2’si hatalıdır.

Eyüp (2012) “Türkçe Öğretmeni Adaylarının Hazırladığı Soruların Yeniden Yapılandırılan Bloom Taksonomisine Göre Değerlendirilmesi” adlı çalışmasında, Karadeniz Teknik Üniversitesi Fatih Eğitim Fakültesi Türkçe Öğretmenliği Bölümü 4. sınıfta öğrenim gören 43 öğrencinin hikâye, makale ve şiir türlerine yönelik hazırladıkları soruları yenilenmiş Bloom taksonomisinin bilgi ve bilişsel süreç boyutlarına göre incelemiştir. Yaptığı inceleme sonucunda soruların bilişsel süreç boyutunda %45,9’unun anlama, %34,6’sının hatırlama, %10,4’ünün değerlendirme, %4,5’inin yaratma, %3,2’sinin uygulama ve %1,3’ünün çözümleme basamağında; bilgi birikimi boyutunda %58’inin olgusal, %40,7’sinin kavramsal, %5’inin işlemsel ve %5’inin üstbilişsel bilgi kategorilerinde olduğunu saptamıştır. Metinler ayrı ayrı değerlendirildiğinde ortaya şu tablo çıkmıştır:

Hikâye metniyle ilgili hazırlanan soruların dağılımı sırasıyla şu şekildedir:

Bilişsel süreç boyutuna göre %39,8 hatırlama, %29 anlama, %22,1 değerlendirme, %3,9 uygulama, %3,9 yaratma ve %1,3 çözümleme basamağı. Bilgi

birikimi boyutuna göre %63,4 olgusal bilgi, %36 kavramsal bilgi, %0,3 işlemsel bilgi ve %0,3 üstbilişsel bilgi.

Makale metniyle ilgili hazırlanan soruların dağılımı sırasıyla şu şekildedir:

Bilişsel süreç boyutuna göre %51,7 anlama, %35,1 hatırlama, %6,7 değerlendirme ve %3,1 yaratma, %2,4 uygulama, %1 çözümleme basamağı. Bilgi birikimi boyutuna göre %50,6 olgusal bilgi, %46,5 kavramsal bilgi, %1,3 işlemsel bilgi ve %1,3 üstbilişsel bilgi.

Şiir ilgili hazırlanan soruların dağılımı sırasıyla şu şekildedir:

Bilişsel süreç boyutuna göre %57 anlama, %28,9 hatırlama, %6,7 yaratma %3,5 uygulama, %2,4 değerlendirme ve %1,4 çözümleme basamağı. Bilgi birikimi boyutuna göre %60,2 olgusal bilgi ve %39,8 kavramsal bilgi.

Şiir metnine yönelik oluşturulan sorularda işlemsel bilgi ve üstbilişsel bilgi kategorilerinde soru olmadığı görülmektedir.

Keray (2012), “Söyleşi Metinleri Yoluyla Sekizinci Sınıf Öğrencilerinin Soru Sorma Becerilerinin Yenilenmiş Bloom Taksonomisine Göre İncelenmesi” adlı yüksek lisans tezinde söyleşi metinleri yoluyla, yenilenmiş Bloom taksonomisi kullanılarak verilen soru sorma becerilerini geliştirmeye yönelik eğitimin 8. sınıf öğrencilerinin soru sorma becerilerine etkisi olup olmadığını araştırmıştır. Araştırma 30’u deney grubu, 29’u da kontrol grubu olmak üzere 59 öğrenciyle yapılan deneysel bir çalışmadır. Eğitim süreci öncesinde, deney grubu ve kontrol grubuna kişisel bilgi formu ve “Eğer Gençlik Bilseydi” adlı söyleşi metni uygulanmıştır. Öğrencilere, ön-test olarak “Eğer Gençlik Bilseydi” adlı metinle ilgili altışar tane soru yazdırılmıştır. Araştırmada, deney grubuna dört hafta eğitim uygulanmıştır. Bu süreçte, öğrencilere her hafta bir metin verilmiş, metinle ilgili altışar soru yazdırılmış ve bu sorular öğrencilerle birlikte değerlendirilmiştir. Her metinle ilgili öğrenci soruları değerlendirildikten sonra, öğrencilere araştırmacı tarafından hazırlanan sorular verilmiş ve taksonominin bilişsel düzeylerine göre eşleştirme yaptırılmıştır. Eğitim süreci sonrasında, deney grubu ve kontrol grubuna tekrar kişisel bilgi formu ve “Eğer Gençlik Bilseydi” adlı söyleşi metni uygulanmıştır ve öğrencilerin ön-test ve son-test sonuçları karşılaştırılmıştır. Yapılan uygulama sonucunda, ön-testte kontrol ve deney grubu arasında bir farklılık olmadığı ancak son testte kontrol ve deney grubu arasında, deney grubun lehine anlamlı bir fark olduğu tespit edilmiştir. Bulgulara

göre kontrol grubunun ön-test ve son-testinde, deney grubunun ön-testinde öğrenci soruları en fazla hatırlama ve anlama basamağındayken deney grubuna yapılan son-testte hatırlama ve anlama basamağındaki yığılma azalmış ve öğrenciler üst düzey basamaklara ait daha fazla soru üretmişlerdir. Deney grubunun ön-testinde %57,1’le en fazla soru üretilen hatırlama basamağı son-testinde %22,8’dir. Ön-testte hiç soru üretilmeyen çözümleme basamağı son-testte %8,9 iken hiç soru üretilmeyen yaratma basamağı %13,3’tür. Çalışmada eğitimin öğrencilerin soru üretme düzeyleri üzerinde etkisi olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Şahin (2012), “Dinleme Metinlerinden Önce ve Sonra Sorulan Soruların İlköğretim 7. Sınıf Öğrencilerinin Dinlediğini Anlama Becerisine ve Hatırlama Düzeyine Etkisi” adlı yüksek lisans tezinde, dinleme metni öncesinde ve sonrasında sorulan soruların 7. sınıf öğrencilerinin dinlediğini anlama becerisine ve hatırlama düzeyine etkisini belirlemiştir. Buna göre deney ve kontrol gruplarına uygulama öncesinde dinleme metni dinletilmiş ve arkasından 40 soruluk dinlediğini anlama testi uygulanmıştır. Gruplar arasında anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir. Ayrıca grupların derslerine giren 5 farklı alan öğretmeniyle de görüşülmüş ve gruplar arasında dinlediğini anlama becerisi bakımından anlamlı bir fark olmadığı sonucuna varmışlardır. Daha sonra uygulamaya geçilmiştir: Uygulamada 3 farklı metin ve 3 farklı dinleme yöntemi (seçici dinleme, kendini konuşanın yerine koyarak dinleme, katılımsız dinleme) kullanılmıştır. Metin işleme süreçlerinde deney grubuna metin ile ilgili test soruları dağıtılmış ve öğrencilerden 15 dakika boyunca soruları incelemeleri istenmiş, onlara soruların dinleme esnasında cevaplandırılacağı belirtilmiştir. Kontrol grubuna ise önce ilgili dinleme yöntemi hakkında bilgi verilmiş ve dinleme sonrasında test sorularının cevaplanacağı belirtilmiştir. Dinleme sonrasında kalan ders saati süresince öğrencilerden soruları cevaplamaları istenmiş ve ders sonunda testler toplanmıştır. Üçüncü metin işleme sürecinden yaklaşık 2 ay sonra öğrencilere, daha önce öğrencilerin dinlediğini anlama becerisini ölçmeye yönelik uygulanan 3 testin sorularından seçilerek oluşturulan 20 soruluk “Kalıcılık Testi” uygulanmıştır. Son test kontrol gruplu yarı deneysel olan çalışma sonucunda elde edilen bulgular; dinleme metinlerinden önce sorulan soruların, dinleme metninden sonra sorulan sorulara göre ilköğretim 7. sınıf öğrencilerinin dinlediğini anlama becerisi ve dinlediklerinin kalıcılığını sağlaması bakımından daha olumlu bir etkisinin olduğunu ortaya koymuştur.

Yeşilyurt (2012), “Öğretmen Adaylarının Bilişsel Alanla İlgili Sınama Durumu Soruları Yazma Yeterliliklerinin Değerlendirilmesi” adlı çalışmasında 2009-2010 akademik yılında Fırat Üniversitesi Eğitim Fakültesinde Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri, Sınıf, Türkçe, Sosyal Bilgiler, Fen ve Teknoloji Öğretmenliği bölümlerinde öğrenim gören 175 öğrenciyle yaptığı çalışmada, öğrencilerin Bloom’un bilişsel basamaklarına yönelik soru yazma yeterliliklerini incelemiştir. Yaptığı inceleme sonucunda öğretmen adaylarının bilgi basamağında soru yazma yeterliliklerinin %100, uygulama basamağında %69,1, sentez basamağında %66,9, kavrama basamağında %64, analiz basamağında %60,6 ve değerlendirme basamağında %55,4 olduğunu ortaya koymuştur.

Eroğlu (2013), “6, 7, 8. Sınıf Türkçe Çalışma Kitaplarındaki Dilbilgisi Soruları ve Kazanımlarının Yenilenmiş Bloom Taksonomisine Göre Değerlendirilmesi” adlı yüksek lisans tezinde 2012 yılına ait MEB Yayınları öğrenci çalışma kitaplarında yer alan dil bilgisi sorularını ve öğretmen kılavuz kitaplarında bulunan ünitelendirilmiş yıllık planlardaki dil bilgisi kazanımlarını yenilenmiş Bloom taksonomisine göre değerlendirmiştir. Araştırma sonucunda ilköğretim 6, 7 ve 8. sınıf Türkçe çalışma kitaplarında yer alan 349 dil bilgisi sorusunun, %10,02’sinin hatırlama, %49’unun anlama, %40,98’inin ise uygulama basamağında olduğu; kitaplarda, çözümleme, değerlendirme ve yaratma basamağına dair sorunun yer almadığı tespit edilmiştir. 6, 7 ve 8. sınıf Türkçe dersi öğretmen kılavuz kitaplarında bulunan ünitelendirilmiş yıllık planlardaki toplam 234 dil bilgisi kazanımının %1,28’inin hatırlama, %53,42’sinin anlama, %45,3’ünün uygulama basamağında olduğu; çözümleme, değerlendirme ve yaratma basamağına dair kazanımlara yer verilmediği görülmüştür. Aynı zamanda sınıf seviyesi yükseldikçe dil bilgisi sorularının azaldığı görülmüştür.

Kavruk ve Çeçen (2013), 38 Türkçe öğretmenin 6,7 ve 8. sınıflar için hazırladığı 2427 yazılı sınav sorusunu Bloom taksonomisinin bilişsel basamaklarına göre incelemişlerdir. İnceleme sonucunda soruların; %38’inin kavrama, %27’sinin bilgi, %18’inin uygulama, %10’unun analiz, %6’sının sentez, %1’inin ise değerlendirme basamağında olduğunu, soruların üst düzey düşünme becerilerinin ölçülmesinde yetersiz kaldığını tespit etmişlerdir.

Keleş (2013), “Dinleme Öncesi ve Dinleme Sonrası Verilen Soruların 5. Sınıf Öğrencilerinin Dinlediğini Anlama Beceri Düzeyine Etkisi” adlı yüksek lisans tezinde, dinleme öncesi ve dinleme sonrasında 5. sınıf öğrencilerine verilen sorularının, dinlediğini anlama becerisi düzeylerine etkisini incelemiştir. Araştırmada ikişer tane öyküleyici ve bilgilendirici metin seçilmiş; öğrencilerin dinlediğini anlama düzeyini ölçmek için her metinle ilgili ikişer tane bilgi, çıkarım ve eleştirel düşünme soruları hazırlanmış ve metinlerden birer tanesinde sorular dinleme öncesi birer tanesinde de dinleme sonrası verilmiştir. Öğrencilerin sorulara verdikleri cevaplar analiz edilerek öğrencilerin başarı düzeyleri belirlenmiştir. Araştırma sonucunda elde edilen sonuçlar şu şekildedir: Öğrenciler, hem dinleme öncesi hem de dinleme sonrası verilen sorularla gerçekleşen etkinliklerde her iki metin türünde de başarılıdır. Öğrencilerin bilgi türü sorularındaki başarısı her iki metin türünde de dinleme öncesi verilen sorularda daha yüksek çıkmıştır. Çıkarım sorularındaki başarısı öyküleyici metinlerde dinleme sonrası verilen, bilgilendirici metinlerde ise dinleme öncesi verilen sorularda daha yüksek çıkmıştır. Eleştirel düşünme sorularındaki başarısı ise her iki metin türünde de dinleme sonrası verilen sorularda yüksek çıkmıştır. Buna göre dinleme metinlerinden önce sorular verildiğinde bilgi tipi sorulara cevap verme oranı yüksek, eleştirel düşünme tipi sorulara cevap verme oranı düşük; dinleme metinlerinden sonra sorular verildiğinde eleştirel düşünme sorularına cevap verme oranı yüksek, bilgi tipi sorulara cevap verme oranı düşük çıkmıştır. Aynı zamanda öğrencinin soruların verildiği zamana göre dinlediğini anlama becerisi düzeyine etkisi incelendiğinde; öyküleyici metinlerde dinleme sonrası verilen sorular, bilgilendirici metinlerde ise dinleme öncesi verilen sorular daha etkili olmuştur.

Kurnaz (2013), “Ortaokul Türkçe Dersi Öğrenci Çalışma Kitaplarındaki Tema Değerlendirme Soruları Üzerine Bir Araştırma” adlı yüksek lisans tezinde, öğrenci çalışma kitaplarındaki tema değerlendirme sorularının niteliğini belirlemek amacıyla Millî Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulunun 2009-2010 eğitim öğretim yılından itibaren ilköğretim okullarında beş yıl süreyle okutulmak üzere belirlediği öğrenci çalışma kitaplarından 6, 7 ve 8. sınıf seviyelerinden ikişer kitapta yer alan 487 soruyu incelemiştir. Elde edilen saptamalar şu şekildedir: Sorular hazırlanış şekillerine göre %50 çoktan seçmeli, %25 açık uçlu, %11 kısa cevaplı, %6 eşleştirme, %4 doğru yanlış ve %4 boşluk doldurma türündedir. Yenilenmiş Bloom

taksonomisinin bilişsel süreç boyutuna göre soruların %52'si anlama, %16'sı hatırlama, %16'sı analiz, %14'ü uygulama, %1'i değerlendirme ve %1'i yaratma basamağındadır. Öğrenme alanlarına göre soruların %56'sı okuma, %33'ü dil bilgisi ve %11'i de yazma alanındadır.

Öztürk Samur ve Soydan (2013), “Okul Öncesi Öğretmenlerinin Türkçe Etkinliklerinde Soru Sorma Stratejilerinin İncelenmesi” adlı çalışmalarında okul öncesi öğretmenlerinin Türkçe etkinliklerinde sordukları soru yapılarını belirlemek ve etkinliğin hangi aşamalarında soru sorma stratejilerini kullandıklarını belirlemek için 21 okul öncesi öğretmenin etkinlikler esnasında sorduğu soruları incelemişlerdir. Yapılan inceleme sonucunda soruların, yenilenmiş Bloom taksonomisine göre %80,8'inin hatırlama, %19,2'sinin anlama basamağında olduğu; soru türlerine göre %78'inin kapalı uçlu, %22'sinin açık uçlu soru olduğu; bilişsel seviyelerine göre %11,5'inin muhakeme, %5,4'ünün tahmin, %14,6'sının tanıma ve %68,5'inin de hatırlama basamağında olduğu tespit edilmiştir. Öğretmenlerin soruları sordukları zamana bakıldığında ise soruların %4,6'sının hikâye kitabı okunmadan önce, %95,4'ünün hikâye kitabı okunduktan sonra sorulduğu tespit edilmiştir.

Sarar Kuzu (2013), MEB Yayınları 2007 İlköğretim 6. Sınıf öğretmen kılavuz kitabındaki bilgilendirici ve öyküleyici metinlerin altında yer alan metin altı sorularını yenilenmiş Bloom taksonomisinin hatırlama (yüzey yapı sorusu) ve anlama (derin yapı sorusu) bilişsel süreç boyutuna göre incelemiş ve soruların %36'sının hatırlama, %39'unun ise anlama düzeyinde olduğunu; geriye kalan %25'inin ise uygulama, çözümleme, değerlendirme ve yaratma basamaklarına ait olduğunu saptamıştır. Kılavuz kitaplarda yer alan soruların %75'inin alt düzey iki basamakta yığıldığı sadece %25'inin diğer dört basamaklara dağıldığı görülmektedir.

Tüzel vd. (2013), “Türkçe Öğretmen Adaylarının Metin İşleme Sürecine Yönelik Hazırladıkları Soruların Revize Edilmiş Bloom Taksonomisi Doğrultusunda İncelenmesi” adlı çalışmalarında Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Türkçe Öğretmenliği Bölümünde son sınıfta okuyan 52 öğrencinin, metin işleme sürecine yönelik hazırladıkları soruları Yenilenmiş Bloom Taksonomisine göre incelemiştir. Bunun için öğrencilere bilgilendirici, öyküleyici ve şiir türlerinden birer tane metin verilmiş ve öğrencilerden iki hafta içerisinde metinlerle ilgili en az onar tane soru

hazırlamaları istenmiştir. İki haftanın sonunda öğrencilerin metin işleme sürecine yönelik hazırladıkları toplam 1456 soru elektronik ortamda teslim alınmış ve incelenmiştir. Öğrencilerin hazırladıkları sorularının geneli incelendiğinde soruların sırasıyla; %40,5'inin hatırlama, %36,8'inin anlama, %8,7'sinin çözümleme, %6,5'inin uygulama, %3,7'sinin değerlendirme ve % 3,5'inin de yaratma basamağında olduğu saptanmıştır. Sorular metin türlerine göre incelendiğinde ise bilgilendirici metinle ilgili yazılan soruların %50,4'ünün hatırlama, %30,8'inin anlama, %7,8'inin uygulama, %4,5'inin çözümleme, %3,6'sının değerlendirme ve %2,6'sının da yaratma basamağında olduğu görülmüştür. Öyküleyici metinle ilgili yazılan soruların %43,3'ünün hatırlama, %34,5'inin anlama, %7,7'sinin çözümleme, %5,2'sinin değerlendirme, %5'inin yaratma, %3,9'unun da uygulama basamağında olduğu görülmüştür. Şiir türüyle ilgili yazılan soruların ise %46'sının anlama, %26,6'sının hatırlama, %14,2'sinin çözümleme, %8,3'ünün uygulama, %2,7'sinin yaratma ve %2'sinin de değerlendirme basamağında olduğu görülmüştür.

Üstün (2013), “Soru ve Geri Bildirimle Hikâye Okumanın, Anlamaya Etkisi” adlı yüksek lisans tezinde, 3. sınıf öğrencilerine uygulanan soru ve geri bildirimle hikâye okuma uygulamasının öğrencilerin anlama düzeyine etkisini incelemiştir. Çalışma sürecinde dört hafta boyunca deney grubuyla bilgisayar ortamında hikâye okuma çalışması yapılmıştır. Öğrenci hikâyeyi okurken okuma sırasında hikâyeye yönelik çeşitli sorularla karşılaşmış, bu sorulara yanıt vermiştir. Öğrencinin yanıtı doğruysa öğrenci hikâyeyi okumaya devam etmiş, yanıtı yanlışsa öğrenciye yanıtıyla ilgili geri bildirim verildikten sonra öğrenci hikâyeyi okumaya devam etmiştir. Kontrol grubunda ise geleneksel yöntemle dört hafta hikâye okunmuştur. Hikâyeler okunduktan sonra, her hikâyeden sonra iki grupta da okuduğunu anlama sorularıyla ölçüm yapılmıştır. Çalışma sonucunda okuma sırasında sorularla karşılaşan ve bunları cevaplayıp okumaya devam eden deney grubu öğrencilerinin okuduğunu anlama başarılarının her hafta artarak devam ettiği saptanmıştır.

Arap (2015), “Ortaokul Türkçe Öğretmenlerinin Metin İşleme Sürecinde Kullandıkları Soruların İncelenmesi: Bir Durum Çalışması” adlı yüksek lisans tezinde, 5 Türkçe öğretmenini beşer hafta derslerinde gözlemlemiş ve öğretmenlerinin metin işleme sürecinde kullandıkları sorularla ilgili bir durum çalışması yapmıştır. Elde edilen bulgular şu şekildedir: Öğretmenlerin metin işleme

sürecinde sordukları soruların çoğu bilgilendirici metin işleme sürecindedir. Öğretmenler soruları daha çok okuma/anlama-dinleme/anlama aşamasında sormaktadır, metne hazırlık aşamasında daha az soruya yer vermektedir. Soruların çoğu amaçlarına göre alt düzeyde bilişsel işlem gerektiren sorulardır. Soruların çoğu cevap kaynaklarına göre metin dışı sorulardır, bunu sırasıyla metin içi ve metinler arası takip etmektedir.

Çintaş Yıldız (2015), 2014-2015 eğitim-öğretim yılı güz yarı döneminde 5, 6 ve 7. sınıflarda uygulanan 410 tane Türkçe dersi yazılı sınav sorusunu yenilenen Bloom taksonomisine ve soru türlerine göre incelemiştir. Bulgulara göre soruların daha çok bilgi boyutunda kavramsal bilgi; bilişsel süreç boyutunda ise anlama basamağında olduğu görülmektedir. Sınavlarda bilgi boyutunda; işlemsel bilgi düzeyinde soru çok az sorulmuştur, üstbilişsel bilgiye yönelik soru ise hiç sorulmamıştır. Sınavlarda en çok çoktan seçmeli sorular tercih edilmiştir. Açık uçlu sorulara ise çok az yer verilmiştir.

Oktay (2015), “Yabancılar Türkçe Öğretimi Ders Kitaplarındaki Metin Altı Sorularının Bloom Taksonomisi’ndeki Bilişsel Düzeyler Açısından İncelenmesi” adlı yüksek lisans tezinde, yabancılar Türkçe öğretiminde kullanılan Yeni HİTİT Yabancılar İçin Türkçe Ders Kitabı 1, 2 ve 3 ile Çalışma Kitabı 1, 2, 3’te yer alan metin altı soruları Bloom taksonomisinin bilişsel düzeylerine göre incelemiştir. Araştırma sonucunda 209 tane metne bağlı olarak oluşturulan metin altı sorularının 1047’sinin bilgi, 201’inin kavrama, 93’ünün uygulama, 62’sinin analiz, 49’unun değerlendirme ve 17’sinin de yaratma basamağında olduğunu; soruların çoğunluğunun alt düzey bilişsel basamaklarda yer aldığını tespit etmiştir.

Aktaş (2017), “Öğretmen Adaylarının Farklı Metin Türlerine Yönelik Soru Sorma Becerilerinin Yenilenmiş Bloom Taksonomisine Göre Değerlendirilmesi” adlı çalışmada, 2015-2016 akademik yılında Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe Eğitimi ve Sınıf Öğretmenliği Bölümünde öğrenim gören 138 öğrencinin hikâye ve şiir türlerine yönelik hazırladıkları soruları, yenilenmiş Bloom taksonomisinin bilişsel süreç boyutuna göre incelemiştir. Araştırmada öğrencilere bir hikâye metni ile bir şiir verilmiş ve öğrencilerden bir ders saati içerisinde her metin türüne yönelik en az beşer tane anlam kurma/kavrama sorusu hazırlamaları istenmiştir. Öğrenciler tarafından hazırlanan bu sorular taksonominin

bilişsel süreç boyutuna göre incelenmiştir. İnceleme sonucunda elde edilen bulgular şu şekildedir:

Sınıf öğretmeni ve Türkçe öğretmeni adaylarının hikâye metniyle ilgili hazırladıkları soruların %60'ı hatırlama, %22.28'i kavrama, %8,31'i değerlendirme, %7,10'u yaratma, %2,16'sı analiz ve %0.12'si uygulama basamağındadır.

Sınıf öğretmeni ve Türkçe öğretmeni adaylarının şiirle ilgili hazırladıkları soruların %40,36'sı hatırlama, %29.94'ü kavrama, %12,13'ü değerlendirme, %10,94'ü yaratma, %5,01'i analiz ve %1,58'i uygulama basamağındadır.

Batğı (2018), “2010-2017 YGS Türkçe Testinde Yöneltilen Okuduğunu Anlamaya Yönelik Soruların Bilişsel Taksonomi Açısından Değerlendirilmesi” adlı yüksek lisans tezinde 2010-2017 yılları arasında gerçekleştirilen Yüksek Öğretime Geçiş sınavında, adaylara okuduğunu anlamaya yönelik sorulan 252 Türkçe anlam bilgisi sorusu üzerinde çalışmıştır. Soruları Bloom'un bilişsel alan taksonomisine göre ve sözcükte anlam, cümlede anlam, paragraf bilgisi konularına göre incelemiştir. Aynı zamanda konularla bilişsel basamaklar arasındaki korelasyonu saptamıştır. Elde edilen bulgulara göre soruların %36,9'u kavrama (93 soru), %35,3'ü analiz (89 soru), %15'i sentez (38 soru), %7,1'i değerlendirme (18 soru), %5,5'i uygulama (14 soru) basamağındadır. Bilgi basamağında ise hiç soru sorulmamıştır. Buna göre soruların %57,88'i üst düzey becerileri ölçmektedir. Soruların konu dağılımına bakıldığında ise soruların %3,17'si sözcükte anlam, %16,27'si cümlede anlam ve %80,56'sı da paragraf bilgisini ölçmeye yönelik sorulardır.

Çiftçi (2017), 22 Türk dili ve edebiyatı öğretmeninden alınan ve 9, 10, 11 ve 12. sınıflar için hazırlanan 340 sınav sorusunu incelediği çalışmasında, öğretmenlerin sınavlarda sordukları soruları Bloom taksonomisine göre sınıflamıştır. Araştırmada soruların; bilişsel basamaklarına göre dağılımına, yer aldıkları basamakların sınıf seviyelerine göre dağılımına, konularına göre taksonominin hangi basamağında olduğuna ve soru türlerinin taksonomiye göre nasıl bir dağılım gösterdiğine bakmıştır. Bilişsel basamaklara göre dağılımına bakıldığında öğretmen sorularının %34'ünün bilgi, %23'ünün kavrama, %20'sinin uygulama, %12'sinin analiz, %8,5'inin sentez ve %2,5'inin değerlendirme basamağında olduğu;

öğretmenlerin sınavlarda daha çok alt düzey bilişsel basamak sorularına yer verdiği görülmektedir.

Erdoğan (2017), “İlkokul Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin ve Öğretmenlerinin Türkçe Dersine İlişkin Sordukları Soruların Yenilenmiş Bloom Taksonomisi Açısından Görünümü” adlı çalışmasında 4. sınıf düzeyinde 242 öğrencinin ve bu öğrencilerin dersine giren 10 öğretmenin öyküleyici ve bilgilendirici metin türlerine göre hazırladığı soruları, yanıtlarını da dikkate alarak yenilenmiş Bloom taksonomisine göre incelemiştir. İnceleme sonucunda elde edilen bulgular şu şekildedir:

Öğrencilerin öyküleyici metinle ilgili sordukları soruların %93,86’sı hatırlama, %4,31’i anlama, %0,30’u yaratma, %0,07’si ise değerlendirme basamağındadır. Uygulama ve analiz basamaklarında hiç soru sorulmamıştır.

Öğretmenlerin öyküleyici metinle ilgili sordukları soruların %50,9’u hatırlama, %38,18’i anlama, %3,63’ü analiz ve %3,63’ü de değerlendirme basamağındadır. Uygulama ve yaratma basamaklarında hiç soru sorulmamıştır.

Öğrencilerin bilgilendirici metinle ilgili sordukları soruların %95,18’i hatırlama, %1,55’i anlama, %0,85’i yaratma basamağındadır. Uygulama, analiz ve değerlendirme basamaklarında hiç soru sorulmamıştır.

Öğretmenlerin bilgilendirici metinle ilgili sordukları soruların %57,89’u hatırlama, %38,59’u anlama, %3,50’si değerlendirme basamağındadır. Uygulama, analiz ve yaratma basamaklarında hiç soru sorulmamıştır.

Büyükalın Filiz ve Delal Turan (2018), “4. Sınıf Öğretmenlerinin Temel Derslerde Sordukları Yazılı Sınav Sorularının Bloom Taksonomisi Açısından İncelenmesi” adlı çalışmalarında, 2017-2018 eğitim-öğretim yılının ilk döneminde ilkokul 4. sınıf öğretmenlerinin hazırladıkları; Türkçe, matematik, fen bilimleri ve sosyal bilgiler derslerine ait 1784 adet soruyu Bloom taksonomisinin bilişsel alan basamaklarına göre incelemişlerdir. Türkçe dersi sınav sorularına (612 adet) ait yaptıkları inceleme sonucunda, öğretmenlerin sırasıyla uygulama (%63,73), bilgi (%25,98), kavrama (%7,19), analiz (%2,94) ve sentez (%0,16) düzeyinde soruları tercih ettiklerini, değerlendirme basamağında soruyu hiç tercih etmediklerini saptamışlardır.

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

YÖNTEM

3.1. Araştırmanın Modeli

Soru sorma eğitiminin ortaokul öğrencilerinin soru sorma becerileri üzerine etkisini belirlemeyi amaçlayan bu çalışmada ön-test son-test kontrol gruplu yarı deneysel desen kullanılmıştır. Yarı deneysel desen, örnekleme alınan katılımcıların deney ve kontrol gruplarına atanmasında yansız atama yapılamadığı durumlarda kullanılan bir araştırma desendir (Kaptan, 1998; Karasar, 2010). Bu tür çalışmalar grupların yansız seçimini kapsar ancak katılımcıların deney ve kontrol gruplarına yansız bir şekilde atanmasını içermez. Çünkü yarı deneysel çalışmalarda grupların yapay olarak oluşturulması güçtür. Doğal olarak araştırmacı yansız bir şekilde bir grubu deney, diğerini ise kontrol grubu olarak atamak zorundadır (Creswell, 2003, 2005; Clark ve Creswell, 2008'den akt. Yıldırım, 2010, s.107). Bu çalışmada, belirlenen okuldaki beşinci sınıfa devam eden öğrencilerin yansız olarak yeniden gruplanmasının mümkün olmamasından dolayı var olan gruplardan biri deney diğeri ise kontrol grubu olarak yansız bir şekilde atanmış ve her iki gruba da ön-test uygulanmıştır. Deney grubunda gerçekleştirilen soru sorma eğitiminden sonra her iki gruba da son-test uygulanarak aralarındaki farklılıklar karşılaştırılmıştır.

Tablo 6. Araştırmanın Deneysel Deseni

Uygulama Öncesi	Uygulama	Uygulama Sonrası
Ön-test		Son-test
Kontrol Grubu “Çöp Ev” metni	Normal eğitim-öğretim faaliyetlerine devam edilmiştir.	“Çöp Ev” metni
Deney Grubu “Çöp Ev” metni	Soru sorma becerisine yönelik eğitim verilmiştir.	“Çöp Ev” metni

3.2. Evren ve Örneklem

Evren, araştırma sonucunda toplanan verilerin çözümlenmesi sonucu, sonuçların geçerli olacağı, yorumlanacağı gruptur (Büyüköztürk vd., 2011). Çalışmadan elde edilen sonuçlar ışığında ortaokul öğrencileri hakkında görüş bildirileceği için araştırmanın çalışma evrenini ortaokul öğrencileri oluşturmaktadır.

Örneklem, evrenden belli kurallara göre seçilen ve evreni temsil ettiği varsayılan küçük gruptur. Araştırmaların geneli, seçilen küçük gruplar üzerinde yapılır ve elde edilen veriler ilgili evrene yorumlanır (Karasar, 2010, s.110). Araştırmanın örneklemini 2016-2017 eğitim öğretim yılında, Gaziantep ili Şehitkâmil ilçesi, Adnan A.Ş. Ortaokulunda öğrenim gören 5. sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Örneklem olarak araştırmacının 2016-2017 eğitim-öğretim yılında ders verdiği ve ilköğretim not ağırlığı 90-100 arasında olan öğrencilerden oluşturulan iki denk sınıf seçilmiştir. Daha sonra bu sınıflarda uygulama yapabilmek için gerekli izinler (EK-1) alınmıştır.

Deney ve kontrol grubu çekilen kura sonucu “yansız atama” ile belirlenmiştir. Buna göre araştırmacının ders verdiği sınıflardan biri deney, diğeri ise kontrol grubu olarak belirlenmiştir.

Deney grubunda 12 kız, 19 erkek olmak üzere 31 öğrenciyle; kontrol grubunda ise 15 kız, 14 erkek olmak üzere 29 öğrenciyle çalışılmıştır. Ancak son-testin yapıldığı tarihte deney grubundan 1 kız ve 1 erkek öğrenci derse gelmediği için bu öğrencilerin ön test verileri de kullanılmamıştır. Buna göre çalışmada, deney grubundan 11 kız ve 18 erkek olmak üzere 29 öğrencinin; kontrol grubundan 15 kız, 14 erkek olmak üzere 29 öğrencinin; toplamda 58 öğrencinin verileri analiz edilmiştir.

3.3. Veri Toplama Araçları

Araştırmanın verileri, öğrencilere verilen “Çöp Ev” adlı hikâye metnine yönelik öğrencilerin oluşturduğu soruların yer aldığı yazılı kâğıtlarıyla toplanmıştır.

3.3.1. Hikâye Metinlerinin Seçimi

Araştırmada, MEB Talim ve Terbiye Kurulunun onayından geçerek 5. sınıf ders kitapları olarak belirlenen ve geçmiş yıllarda 5. sınıflarda ders kitabı olarak kullanılan MEB Yayınları'ndan (2014) seçilen “Çöp Ev”, “Uçurtma” adlı hikâye metinleri ve Ada Yayınları'ndan seçilen (2012) “Gökyüzünde Beliren Tuhaflık”, “Para Cüzdanı” adlı hikâye metinleri kullanılmıştır (EK-2).

Yüksek lisans yapan iki Türkçe öğretmeni, iki alan uzmanı ve bir ölçme değerlendirme uzmanından metinlerin öğrenci seviyelerine uygunluğu, metinlerle ilgili hem okuma sürecine yönelik hem de YBT'nin bilişsel süreç boyutuna yönelik soruların oluşturulabileceği konusunda görüş alınmış ve metinler çalışma için uygun bulunmuştur.

Daha sonra bu metinlerden rastgele seçilen “Çöp Ev” metni ön-test ve son-test veri toplama aracı olarak kullanılmış, diğer üç metin ise eğitim sürecinde uygulama metinleri olarak kullanılmıştır.

3.4. Araştırma Süreci ve Verilerin Toplanması

Araştırmanın uygulanması; ön-testin uygulanması, soru sorma eğitimi ve son-testin uygulanması olarak üç aşamada gerçekleştirilmiştir. Gerekli izinler alındıktan sonra (bkz. EK-1) başlayan uygulamalar araştırmacının kendisi tarafından yürütülmüştür. Verilerin toplanmasında doküman incelemesinden yararlanılmıştır. Doküman incelemesi, araştırılması hedeflenen olgu ve olgular hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analizini kapsar (Yıldırım ve Şimşek, 2013).

Soru sorma becerisi eğitimi üzerine yapılan araştırmalar incelendiğinde; öğretmenlere yönelik yapılan çalışmalarda, eğitimlerin Büyükalın Filiz (2002), Bay (2011) ve Wong (2006'dan akt. Bay, 2011) tarafından 12 saat, Barnette vd. (1994'ten akt. Bay, 2011) tarafından 7 saat olarak uygulandığı görülmektedir. Aslan (2011) tarafından öğretmen adaylarına yönelik yapılan çalışmada eğitimin 6 hafta, Keray (2012) tarafından 8. sınıf öğrencilerine yönelik yapılan çalışmada ise eğitimin 4 hafta olarak uygulandığı görülmektedir.

Bu araştırmada da eğitim süreci 4 hafta, 16 saat olarak planlanmıştır. Ön-test ve son-test de eğitim öncesi ve eğitim sonrası ikişer ders saatinde uygulanmıştır.

Böylece araştırmanın uygulama süreci; toplam 6 hafta, 20 ders saatinde tamamlanmıştır.

Araştırma sürecinin aşamaları şu şekildedir:

1. Hafta: 25.04.2017 (2 ders saati)

Ön-test ve son-testte kullanılmak üzere belirlenen “Çöp Ev” metni deney ve kontrol gruplarına dağıtılmıştır. Öğrencilerden blok halinde yapılan iki ders saatinde metni okumaları ve metne ilişkin anlama soruları hazırlayarak bunları kendilerine dağıtılan kâğıtlara yazmaları istenmiştir. Ders süresinin bitiminde öğrencilerin hazırladıkları soruları yazdıkları kâğıtlar ön-testte kullanılmak üzere araştırmacı tarafından toplanmıştır.

Diğer haftalarda kontrol grubuna, herhangi bir müdahalede bulunulmamış; “Uçurtma”, “Gökyüzünde Beliren Tuhaflık”, “Para Cüzdanı” adlı hikâye metinleriyle ilgili 2016-2017 eğitim öğretim yılı Türkçe dersi 5. sınıf ünitelendirilmiş yıllık planına göre hazırlanan ders planı uygulanarak normal eğitimlerine devam edilmiştir.

Deney grubuna ise ilk hafta dört saat teorik, diğer üç haftada da eğitim için seçilen metinler aracılığıyla dörder saat, soru üretmeye yönelik uygulamalı olmak üzere toplam 4 haftalık (16 saat) eğitim verilmiştir.

2. Hafta: 02.05.2017-05.05.2017 (4 ders saati)

Deney grubuna, sorularla ilgili 4 saat teorik bilgi verilmiştir. Bu süreçte soru-yanıt tekniğinden yararlanılmıştır. Buna göre öğrencilere çeşitli sorular sorulmuş, öğrencilerin sorular yoluyla konu üzerine düşünmeleri sağlanmış, daha sonra araştırmanın amacına uygun şekilde, öğrencilere sorularla ilgili bilgiler verilmiştir. Okuma sürecinin aşamalarında ve yenilenmiş Bloom taksonomisinin bilişsel basamaklarına göre soruların farklı düzeylerde olmasının önemi ve nasıl olması gerektiği üzerinde durulmuştur.

3. Hafta: 08.05.2017-12.05.2017 (4 ders saati)

Öğrencilere, “Uçurtma” adlı metin dağıtılmış ve öğrencilerden 5 dakika içerisinde metni incelemeleri, metinle ilgili soru hazırlayarak defterlerine yazmaları istenmiştir. Daha sonra metin araştırmacı tarafından okunmaya başlanmış ve

araştırmacı tarafından daha önceden belirlenen yerlerde durularak öğrencilerden metnin devamına yönelik tahmin soruları hazırlamaları ve bunları defterlerine yazmaları istenmiştir. Metin araştırmacı tarafından okunduktan sonra öğrencilerden tekrar metinle ilgili soru yazmaları istenmiştir. Öğrencilere dersin bitimine kadar soru yazmaları için süre verilmiştir. Böylece bir ders saati boyunca öğrencilerin metinle ilgili soru hazırlamaları sağlanmıştır.

Geri kalan üç ders saatinde öğrencilerin hazırladıkları sorular, önce okuma sürecinin aşamalarına göre tahtaya yazılarak tasnif edilmiş ve öğrencilerle birlikte değerlendirilmiştir. Daha sonra öğrencilerin hazırladıkları sorular yenilenmiş Bloom taksonomisinin bilişsel süreç boyutuna göre öğrencilerle birlikte değerlendirilmiştir. Bu süreçte öncelikle gönüllü öğrencilerden rastgele seçilen 5 öğrencinin soruları tahtaya yazılmış, daha sonra diğer öğrencilerin ilgili bölüme ait olduğunu düşündüğü ve tahtada yer almayan farklı sorular bunlara eklenmiş ve değerlendirilmiştir.

Son olarak da, araştırmacı tarafından önceden hazırlanan okuma sürecinin aşamalarına ve YBT'nin bilişsel süreç boyutunun basamaklarına ait ikişer soru örneği tahtaya yazılarak öğrencilerle sunulmuştur.

4. Hafta: 15.05.2017- 19.05.2017 (4 ders saati)

Öğrencilere “Gökyüzünde Beliren Tuhaflık” adlı metin verilmiş ve 3. hafta yapılan uygulama tekrarlanmıştır.

5. Hafta: 22.05.2017- 26.05.2017 (4 ders saati)

Öğrencilere “Para Cüzdanı” adlı metin verilmiş, 3 ve 4. haftalarda yapılan uygulama tekrarlanmıştır.

6. Hafta: 29.05.2017 (2 ders saati)

Araştırmanın altıncı haftasında deney ve kontrol gruplarına ön-testte veri toplama aracı olarak kullanılan “Çöp Ev” metni tekrar dağıtılmıştır. Öğrencilerden blok halinde yapılan iki ders saatinde metni okumaları ve metne ilişkin anlama soruları hazırlayarak bunları kendilerine dağıtılan kâğıtlara yazmaları istenmiştir. Ders süresinin bitiminde öğrencilerin sorularını yazdıkları kâğıtlar son-testte kullanılmak üzere araştırmacı tarafından toplanmıştır.

3.5. Araştırma Verilerinin Çözümlemesi

Ön-test ve son-testte deney ve kontrol grubunun hazırlamış oldukları soruların okuma sürecinin aşamalarına ve YBT'nin bilişsel süreç boyutunun basamaklarına göre dağılımını belirlemek için verilerin analizinde öncelikle içerik analizi yapılmıştır. İçerik analizinde birbirine benzer veriler çeşitli kavram ve temalar çerçevesinde düzenlenir (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Doküman incelemesi yoluyla toplanan ön-test ve son-test verileri içerik analizine tabi tutulmuştur. Araştırma kapsamında elde edilen veriler sayısallaştırılarak ortaya çıkan tema ve kategoriler arasında karşılaştırma yapılmıştır.

Öğrencilerin hazırladıkları sorular, okuma sürecinin aşamalarına göre sınıflandırılırken; okuma öncesi sorulan sorular 1, okuma sırasında sorulan sorular 2, okuma sonrasında sorulan sorular ise 3 olarak kodlanmıştır. YBT'nin bilişsel süreç boyutuna göre yapılan çözümlemede ise hatırlama basamağına giren sorular 1, anlama basamağına giren sorular 2; uygulama basamağına giren sorular 3; çözümleme basamağına giren sorular 4; değerlendirme basamağına giren sorular 5, yaratma basamağına giren sorular ise 6 olarak kodlanmıştır.

Ön-test ve son-testten elde edilen veriler, okuma sürecinin aşamalarına göre ve Yenilenmiş Bloom taksonomisinin bilişsel süreç boyutuna göre araştırmacı ve doktora düzeyinde öğrenim gören iki Türkçe öğretmeniyle aynı anda analiz edilmiştir. Uzlaşıya varılamayan konularda ölçme ve değerlendirme uzmanına başvurulmuştur.

YBT'nin bilişsel alan basamaklarına göre yapılan sınıflamada Tablo 7'den yararlanılmıştır.

Tablo 7. YBT'nin Bilişsel Süreç Basamakları ve Anahtar Sözcükler

Bilişsel Süreçler	Anahtar Kelimeler
Hatırlama	Ne, Nerede, Ne zaman, Ne Kadar, Kim, Hangisi Olduğunu Söyleme, Tanımlama, Eşleştirme, Tanıma
Anımsama	İsimlendirme, Listeleme, Yazma, Adlandırma, Sınıflama, Seçme
Anlama	Tanımlama, Açıklama, Karşılaştırma, Benzerlik bulma, Zıtlık bulma, Gösterme, Özetleme, Örnek verme, Yorumlama
Sınıflama	Genelleme, Tahmin etme, Sınıflama, Tartışma, Sonuçlandırma, Yeniden düzenleme, Hesaplama,

Örneklendirme Açıklama Özetleme Karşılaştırma Sonuç Çıkarma	İlişkilendirme, Dönüştürme, Başka sözcüklerle açıklama
Uygulama Yapma Yararlanma	Uygulama, Kullanma, Çözme, Gösterme, Tasvir etme, Tamamlama, Çözüm üretme, Dramatize etme, Yerine getirme, Tahmin etme
Çözümleme Ayrıştırma Örgütme İrdeleme	Analiz etme, Sıralama, Nedenlerini belirtme, Ayırt etme, Çıkarım yapma, Sınıflama, Betimleme, Gruplama, Destekleme, İlişkilendirme, Açıklama, Karşılaştırma,
Değerlendirme Denetleme	Görüş belirtme, İddia etme, Değer yükleme, Tartışma, Eleştirme, Zıtlıkları belirtme, Fikrini savunma, Sonuç çıkartma, Tercih etme, Karar verme, Tavsiye etme
Yaratma Oluşturma Planlama Üretme	Tasarlama, Geliştirme, Planlama, Yaratma, Üretme, Denence oluşturma, Önerme, Organize etme, Kurgulama, İcat etme, Formüle etme, Düzenleme, Parçaları birleştirme,

(Anderson ve Krathwohl, 2014, ss.86-87; Krathwohl, 2009, s.3; Fisher 1990'dan akt. Çubukçu, 2014, s.301; Cangüven vd., 2017, ss.66-67; Büyükalın, 2007; Göçer, 2014c, ss.283-285; Köken, 2002, ss.97-99; Koray vd., 2002)

Sınıflandırma esnasında, dil ve anlatım yönünden soru anlamı taşımayan ifadeler ile farklı şekilde ifade edilen birbirinin tekrarı olan sorular değerlendirmeye tabi tutulmamıştır.

Değerlendirmeye alınmayan soru örnekleri:

1. Ne yapamadığımız eşyalarla (Soru anlamı taşımayan ifade)
2. İkizler neden nelerdi? (Soru anlamı taşımayan ifade)
3. Metinde ne anlatılmak istenmiştir? (Tekrarı: Metnin ana düşüncesi nedir)
4. Bu metin niçin yazılmış olabilir? (Tekrarı: Metnin ana fikri nedir)

Öğrencilerin oluşturdukları sorular, okuma sürecinin aşamalarına ve YBT'nin bilişsel süreç boyutunun basamaklarına göre sınıflandırıldıktan sonra sınıflamada yer alan soruların frekans (f) ve yüzdelikleri (%) hesaplanmış ve yorumlanmıştır.

Daha sonra eğitim öncesinde ve eğitim sonrasında YBT'nin bilişsel süreç boyutunda oluşan farklılığı belirlemek için soruların analizi SPSS 25 programı ile yapılmıştır.

YBT'nin bilişsel süreç boyutuna göre elde edilen veriler sürekli değişken olduğu için ve ön-test son-test deseni için verilerin çözümlenmesinde eşleştirilmiş t-testinin uygulanması uygundur (Büyüköztürk, 2007; Can, 2014; Field, 2005; Oğuzlar, 2007). Ancak yapılan içerik analizinde verilerin normal dağılım göstermediği, bazı kategorilerde yığılma olurken bazı kategorilerde hiç soru üretilmediği tespit edilmiştir. Bunun sağlamlasını yapmak için verilerin normalliği, uygulanan Kolmogorov-Smirnov testi ile de incelenmiştir ve tüm kategoriler için dağılımın normallik göstermediği tespit edilmiştir. Verilerin normal dağılım göstermemesinden dolayı, çözümlemede fark puanlarının normal dağılım göstermediği durumlarda ilişkili t-testinin yerine tercih edilen ve parametrik olmayan “Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi” kullanılmıştır (Büyüköztürk, 2007; Can, 2014; Field, 2005; Oğuzlar, 2007).

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

4.1. BULGULAR VE YORUMLAR

Bu bölümde, araştırmanın birinci, ikinci ve üçüncü alt problemlerine ilişkin bulgular yer almaktadır.

4.1.1. BİRİNCİ ALT PROBLEME İLİŞKİN BULGULAR

Araştırmanın Birinci Alt Problemi: Ön-test ve son-testte deney ve kontrol grubunun hazırlamış oldukları soruların okuma sürecinin aşamalarına göre dağılımı nasıldır ve soru sorma becerisine yönelik verilen eğitim, bu dağılımda değişiklik olmasını sağlamış mıdır?

Kontrol ve deney grubu öğrencilerinin kendilerine verilen metinle ilgili ön-test ve son-testte oluşturduğu soruların okuma sürecinin hangi aşamasında sorulduğunu belirlemek ve ön-test ile son-test arasında farklılaşma olup olmadığını belirlemek amacıyla, sorular içerik analiziyle çözümlenmiş, yüzde ve frekansları belirlenmiş ve sonuçlar çeşitli tablolarla gösterilerek yorumlanmıştır.

Tablo 8’de deney ve kontrol grubu öğrencilerinin ön-testte oluşturdukları soruların okuma sürecinin aşamalarına göre dağılımı verilmiştir:

Tablo 8. Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Ön-testte Oluşturdukları Soruların Okuma Sürecinin Aşamalarına Göre Dağılımı

		Okuma Öncesi	Okuma Sırası	Okuma Sonrası	Toplam
Deney Grubu	f	0	1	609	610
Ön-test	%	0	0,17	99,83	100
Kontrol Grubu	f	0	0	858	858
Ön-test	%	0	0	100	100

Tablo 8’de görüldüğü gibi deney grubunun ön-testte oluşturduğu soru sayısı 610’dur. Deney grubu öğrencilerinin okuma sürecine yönelik ön-testte oluşturduğu soruların okuma süreçlerinin aşamalarına göre dağılımına bakıldığında soruların %99,83’ünün (609) metin okunduktan sonra, sadece bir sorunun okuma sırasında sorulduğu; metin okuma öncesinde ise metinle ilgili hiç soru sorulmadığı görülmektedir.

Tablo 8’e göre kontrol grubunun ön-testte oluşturduğu soru sayısı 858’tir. Kontrol grubu öğrencilerinin okuma sürecinin aşamalarına yönelik ön-testte oluşturduğu soruların dağılımına bakıldığında soruların tamamının (%100) metin okunduktan sonra sorulduğu görülmektedir. Kontrol grubu okuma öncesinde ve okuma sırasında metne dair hiç soru oluşturmamıştır.

Deney ve kontrol grubunun ön-testte oluşturdukları soru sayısı ve yüzdelikleri incelendiğinde iki grubun da okuma öncesinde metinle ilgili soru sormadığı görülmektedir. Okuma sırasında ise deney grubunda sadece bir soruya yer verildiği, kontrol grubunda ise okuma sırasında sorulan herhangi bir sorunun yer almadığı; deney grubunun metinle ilgili soruların tamamına yakını, kontrol grubunun ise tamamını metni okuduktan sonra oluşturduğu görülmektedir.

Tablo 9’da deney ve kontrol grubu öğrencilerinin son-testte oluşturdukları soruların okuma sürecinin aşamalarına göre dağılımı verilmiştir:

Tablo 9. Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Son-testte Oluşturdukları Soruların Okuma Sürecinin Aşamalarına Göre Dağılımı

		Okuma Öncesi	Okuma Sırası	Okuma Sonrası	Toplam
Deney Grubu	f	46	19	718	783
Son-test	%	5,87	2,42	91,70	100
Kontrol Grubu	f	0	0	741	741
Son-test	%	0	0	100	100

Tablo 9’a göre deney grubunun son-testte oluşturduğu soru sayısı 783’tür. Öğrencilerin soruları hangi aşamada sorduğuna bakıldığında soruların %5,87’sinin okuma öncesinde, %2,42’sinin okuma sırasında, %91,70’inin ise metin okunduktan sonra sorulduğu görülmektedir.

Tablo 9 incelendiğinde kontrol grubunun son-testte oluşturduğu soru sayısının 741 olduğu; soruların hangi aşamada oluşturulduğuna bakıldığında soruların tamamının (%100) metin okunduktan sonra sorulduğu, okuma öncesinde ve okuma sırasında metne dair hiç soru oluşturulmadığı görülmektedir.

Tablo 10'da kontrol grubu öğrencilerinin ön-test ve son-testte oluşturdukları soruların okuma sürecinin aşamalarına göre dağılımı verilmiştir:

Tablo 10. Kontrol Grubu Öğrencilerinin Ön-test ve Son-testte Oluşturdukları Soruların Okuma Sürecinin Aşamalarına Göre Dağılımı

		Okuma Öncesi	Okuma Sırası	Okuma Sonrası	Toplam
Kontrol Grubu Ön-test	f	0	0	858	858
	%	0	0	100	100
Kontrol Grubu Son-test	f	0	0	741	741
	%	0	0	100	100

Tablo 10'a göre kontrol grubu öğrencilerinin hem ön-testte hem de son-testte sorduğu soruların tamamı (%100) metin okunduktan sonra oluşturulmuştur. Kontrol grubu öğrencileri ön-testte de son-testte de okuma öncesinde ve okuma sırasında metne dair soru sormamıştır.

Tablo 11'de deney grubu öğrencilerinin ön-test ve son-testte oluşturdukları soruların okuma sürecinin aşamalarına göre dağılımı verilmiştir:

Tablo 11. Deney Grubu Öğrencilerinin Ön-test ve Son-testte Oluşturdukları Soruların Okuma Sürecinin Aşamalarına Göre Dağılımı

		Okuma Öncesi	Okuma Sırası	Okuma Sonrası	Toplam
Deney Grubu Ön-test	f	0	1	609	610
	%	0	0,17	99,83	100
Deney Grubu Son-test	f	46	19	718	783
	%	5,87	2,42	91,70	100

Tablo 11 incelendiğinde deney grubu öğrencilerinin ön-testte okuma öncesinde hiç soru sormadığı, okuma sırasında ise sadece bir tane soruya yer verdiği, oluşturulan toplam 610 sorudan 609 tanesinin (%99,83) okuma sonrasında

oluşturulduğu görülmektedir. Deney grubunun son-testinde ise metin okunduktan sonra sorulan soruların oranında düşüş olduğu, okuma öncesinde ve sırasında sorulan soruların oranında ise artış olduğu görülmektedir. Buna göre ön-testte, okuma öncesinde hiç sorulmamış ancak son-testte 46 soru sorulmuştur. Ön-testte, okuma sırasında sadece 1 soru sorulurken, son-testte 19 soru sorulmuştur. Soru sayısı olarak bakıldığında ön-testte okuma sonrasında 609, son-testte ise 718 soru sorulmuştur. Son-testte, okuma sonrasında sorulan soru sayısı daha fazladır. Ancak yüzdelik hesaplamalara bakıldığında ön-testte yer alan soruların %99,83'ü okuma sonrasında oluşturulurken son-testte bu oranın %91,70'e düştüğü görülmektedir. Deney grubunun ön-testinde; %0 olan okuma öncesinde sorulan soru oranı son testte %5,87'ye, %0,17 olan okuma sırasında sorulan soru oranı ise %2,42'ye yükselmiştir.

Tablo 8, Tablo 9, Tablo 10 ve Tablo 11 birlikte değerlendirildiğinde, kontrol grubu öğrencilerinin hem ön-testte hem de son-testte soruların tamamını okuma sonrasında oluşturduğu, kontrol grubunun ön-test ve son-test sonuçları arasında bir farklılaşma olmadığı görülmektedir. Deney grubu öğrencilerinin ise ön-testte soruların tamamına yakını okuma sonrasında oluşturduğu, okuma sırasında sadece bir soru oluşturduğu, okuma öncesinde ise hiç soru oluşturmadığı; son-testte ise hem okuma öncesinde hem de okuma sırasında soru oluşturduğu bu sebeple okuma sonrasında oluşturduğu soru oranının düştüğü görülmektedir.

4.1.2. İKİNCİ ALT PROBLEME İLİŞKİN BULGULAR

Araştırmanın İkinci Alt Problemi: Ön-test ve son-testte deney ve kontrol grubunun hazırladıkları soruların yenilenmiş Bloom taksonomisinin bilişsel süreç boyutuna göre dağılımı nasıldır?

Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin ön-test ve son-testte metni anlamaya yönelik oluşturduğu sorular içerik analizi yöntemiyle YBT'nin bilişsel süreç boyutuna göre sınıflandırılmış, sonuçlar tablo olarak verilmiş ve yorumlanmıştır.

Tablo 12'de deney ve kontrol grubu öğrencilerinin ön-test ve son-testte oluşturdukları soruların yenilenmiş Bloom taksonomisinin bilişsel süreç boyutuna göre dağılımı verilmiştir:

Tablo 12. Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Ön-test ve Son-testte Oluşturdukları Soruların YBT'nin Bilişsel Süreç Boyutuna Göre Dağılımı

		Hatırlama	Anlama	Uygulama	Çözümleme	Değerlendirme	Yaratma	Toplam
Deney Grubu	f	573	18	0	19	0	0	610
Ön-test	%	93,93	2,95	0	3,11	0	0	100
Deney Grubu	f	490	200	0	46	29	18	783
Son-test	%	62,57	25,54	0	5,87	3,70	2,29	100
Kontrol Grubu	f	773	49	0	35	1	0	858
Ön -test	%	90,10	5,71	0	4,07	0,11	0	100
Kontrol Grubu	f	678	40	0	23	0	0	741
Son-test	%	91,50	5,40	0	3,10	0	0	100

Tablo 12'ye göre deney grubunun ön-testte oluşturduğu soru sayısı 610'dur. Oluşturulan soruların tamamına yakını taksonominin ilk basamağı olan hatırlama (%93,93) basamağındadır. Geri kalan soruların ise %2,95'i anlama, %3,11'i ise çözümleme basamağındadır. Tabloda, deney grubunun ön-testte oluşturdukları soruların tamamına yakınının YBT'nin hatırlama basamağında, az bir kısmının da anlama ve çözümleme basamağında olduğu; hazırlanan sorular arasında uygulama, değerlendirme ve yaratma basamaklarına dair sorunun olmadığı görülmektedir.

Tablo 12'de deney grubunun son-testine bakıldığında oluşturulan soru sayısının 783 olduğu görülmektedir. Deney grubunun son-testte oluşturduğu soru sayısı, ön-testte oluşturduğu soru sayısından fazla olmakla birlikte soruların taksonominin bilişsel süreç boyutundaki basamaklara göre dağılımında da farklılık gözlenmektedir. Son-testte oluşturulan soruların %62,57'si hatırlama, %25,54'ü anlama, %5,87'si çözümleme, %3,70'i değerlendirme ve %2,29'u da yaratma basamağındadır. Deney grubunun ön-testinde soruların çoğunluğunun hatırlama basamağında yığıldığı ancak son-testte bu yığılmanın azaldığı görülmektedir. Buna göre ön-testte hatırlama basamağı %93,93 oranındayken bu oranın son-testte %62,57 oranına düştüğü görülmektedir. Bununla birlikte ön-testte değerlendirme ve yaratma basamağında hiç soru yer almazken son-testte %3,70 oranında değerlendirme ve %2,29 oranında yaratma basamağında soru yer aldığı tabloda verilen bulgular arasındadır. Deney grubunun hem ön-testinde hem de son-testinde uygulama basamağına ait soru yer almamaktadır.

Tablo 12’de kontrol grubunun ön-testte oluşturduğu soru sayısının 858 olduğu ve oluşturulan soruların tamamına yakınının YBT’nin hatırlama (%90,10) basamağında yer aldığı görülmektedir. Geri kalan soruların %5,71’i anlama, %4,07’si çözümleme, %0,11’i ise değerlendirme basamağındadır. Değerlendirme basamağında sadece bir soru sorulmuştur. Kontrol grubu ön-testte uygulama ve yaratma basamağında hiç soru oluşturmamıştır.

Tablo 12’ye göre kontrol grubunun son-testte oluşturduğu soru sayısı 741’tir. Son-testte sorulan soru sayısının ön-testte sorulan soru sayısına göre azaldığı görülmektedir. 741 sorunun YBT’nin bilişsel süreç düzeylerine göre dağılımına bakıldığında, soruların %91,50’sinin hatırlama, %5,40’ının anlama, %3,10’unun ise çözümleme basamağında olduğu görülmektedir. Kontrol grubunun son-testinde; ön-testte olduğu gibi uygulama ve yaratma basamağında sorular yer almamaktadır. Bunlardan farklı olarak ön-testte 1 tane değerlendirme basamağında soru yer alırken son testte değerlendirme basamağıyla ilgili soru oluşturulmamıştır.

4.1.3. ÜÇÜNCÜ ALT PROBLEME İLİŞKİN BULGULAR

Araştırmanın Üçüncü Alt Problemi: Soru sorma becerisi eğitimi sonrasında deney grubu ve kontrol gruplarının oluşturduğu soruların yenilenmiş Bloom taksonomisinin bilişsel süreç boyutuna göre ön-test ve son-test sonuçları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

Kontrol ve deney gruplarından ön-test ve son-test elde edilen veriler YBT’nin bilişsel süreç boyutuna göre sınıflandırılmış ve uygulama öncesi ve sonrası, deney ve kontrol gruplarının ürettikleri soru düzeylerinin hangi kategorilerde yoğunlaştığı gözlemlenmiştir.

Bu sürecin istatistiksel açıdan değerlendirilmesi aşamasında, kontrol ve deney grupların ürettikleri sorular ilgili kategoriye kaydedilmiş ve her katılımcı için hemen her kategoride sürekli değişken değerleri ortaya çıkmıştır. Örneğin, ilgili taksonomi ölçüt olarak alındığında, uygulamaya katılan Öğrenci 1’in uygulama öncesi ürettiği soruların 15 tanesi hatırlama kategorisine, 8 tanesi anlama kategorisine ait olarak kaydedilmiştir. Bu öğrenci, YBT’nin bilişsel süreç boyutunda uygulama, çözümleme, değerlendirme ve yaratma kategorilerinde hiç soru oluşturmadığından, bu kategorilerde oluşturulmuş soru sayısı sıfır olarak

kaydedilmiştir. Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin ön-testte ve son-testte oluşturdukları örnek sınıflandırmalar Tablo 13 ve Tablo 14’te sunulmuştur:

Tablo 13. Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Ön-testte Oluşturdukları Soruların YBT’nin Bilişsel Süreç Boyutuna Göre Sınıflandırılmasını Gösteren Örnek Tablo

Grup	Katılımcı	Hatırlama	Anlama	Uygulama	Çözümleme	Değerlendirme	Yaratma
Deney	Öğrenci 1	22	1	0	0	0	0
Deney	Öğrenci 2	29	1	0	0	0	0
Deney	Öğrenci 3	41	0	0	0	0	0
Deney	Öğrenci 4	17	1	0	0	0	0
Deney	Öğrenci 5	27	1	0	0	0	0
Kontrol	Öğrenci 6	13	1	0	1	0	0
Kontrol	Öğrenci 7	29	3	0	2	0	0
Kontrol	Öğrenci 8	26	1	0	1	1	0
Kontrol	Öğrenci 9	18	0	0	2	0	0
Kontrol	Öğrenci 10	18	2	0	1	0	0

Tablo 14. Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Son-testte Oluşturdukları Soruların YBT’nin Bilişsel Süreç Boyutuna Göre Sınıflandırılmasını Gösteren Örnek Tablo

Grup	Katılımcı	Hatırlama	Anlama	Uygulama	Çözümleme	Değerlendirme	Yaratma
Deney	Öğrenci 1	16	10	0	2	5	2
Deney	Öğrenci 2	13	10	0	4	3	2
Deney	Öğrenci 3	28	6	0	0	0	0
Deney	Öğrenci 4	7	17	0	0	0	0
Deney	Öğrenci 5	34	7	0	2	0	1
Kontrol	Öğrenci 6	16	0	0	0	0	0
Kontrol	Öğrenci 7	17	1	0	0	0	0
Kontrol	Öğrenci 8	16	4	0	3	0	0
Kontrol	Öğrenci 9	28	0	0	0	0	0
Kontrol	Öğrenci 10	15	2	0	0	0	0

Yukarıdaki sınıflandırma tabloları incelendiğinde, her kategoriye denk gelen değerlerin sürekli değişken olduğu ve bu desenin uygulama öncesi ve sonrası eşleştirilmiş t-testi ile sınanması gerektiği ortadadır (Büyüköztürk, 2007; Can, 2014; Field, 2005; Oğuzlar, 2007). Ancak, üst düzey bilişsel süreçler içeren değerlendirme

ve yaratma gibi kategorilerin çoğunlukla sıfır değerini aldığı gözlemlenecektir. Bu durum, parametrik testlerin uygulanmasını güçleştirecektir. Verilerin normalliğini ölçmek için uygulanan Kolmogorov-Smirnov testi de tüm kategoriler için normal olmayan bir dağılımın varlığına işaret etmiştir. Bu tür durumlarda yani verideki dağılımın normallik göstermediği, deney ve kontrol grupları ve uygulama içeren ön-test son-test desenlerinde parametrik olmayan Wilcoxon İşaretli Sıralar testi uygun seçenektir (Büyüköztürk, 2007; Can, 2014; Field, 2005; Oğuzlar, 2007).

Deney ve kontrol grupları arasında oluşmuş olduğu varsayılan farkların ölçümünden önce, iki gruptaki öğrencilerin ürettikleri soru türlerinin YBT'nin bilişsel süreç boyutunda hangi kategorilerine denk geldiği Tablo 15 ve Tablo 16'da sunulmuştur:

Tablo 15. Uygulama Öncesi Deney ve Kontrol Grubunun Oluşturduğu Soruların YBT'nin Bilişsel Süreç Boyutuna Göre Dağılımı

Grup		Hatırlama	Anlama	Uygulama	Çözümleme	Değerlendirme	Yaratma
Deney Grubu	N	29	29	29	29	29	29
	Ort.	19.758	.586	.000	.66	.000	.000
	Ss	10.598	.779	.000	.857	.000	.000
Kontrol Grubu	N	29	29	29	29	29	29
	Ort.	26.655	1.689	.000	1.21	.034	.000
	ss	14.278	2.346	.000	.861	.185	.000
Toplam	N	58	58	58	58	58	58
	Ort.	23.206	1.137	.000	.93	.0172	.000
	ss	12.939	1.820	.000	.896	.131	.000

Tablo 15 incelendiğinde, uygulama öncesinde deney ve kontrol grubu arasında anlamlı bir farkın olmadığı görülmektedir. Öğrenciler tarafından üretilen sorular YBT'nin bilişsel süreç boyutuna göre sınıflandırıldığında, her iki grubun da ön-testte en fazla hatırlama basamağında soru ürettiği görülmektedir. Uygulama ve yaratma basamağında iki grubun da soru üretmediği; deney grubunun değerlendirme basamağında hiç soru üretmediği, kontrol grubunun ise yok denecek kadar az da olsa soru ürettiği görülmektedir.

Tablo 16. Uygulama Sonrası Deney ve Kontrol Grubunun Oluşturduğu Soruların YBT'nin Bilişsel Süreç Boyutuna Göre Dağılımı

Grup		Hatırlama	Anlama	Uygulama	Çözümleme	Değerlendirme	Yaratma
	N	29	29	29	29	29	29
Deney	Ort.	16.896	6.896	.000	1.586	1.000	.620
	ss	11.465	3.912	.000	1.500	1.253	1.207
	N	29	29	29	29	29	29
Kontrol	Ort.	23.379	1.379	.000	.793	.000	.000
	ss	10.7484	1.801	.000	1.372	.000	.000
	N	58	58	58	58	58	58
Toplam	Ort.	20.137	4.137	.000	1.189	.500	.310
	ss	11.489	4.105	.000	1.48036	1.013	.902

Tablo 16 incelendiğinde anlaşılabacaktır ki, öğrenciler tarafından üretilen sorular YBT'nin bilişsel süreç boyutuna göre sınıflandırıldığında uygulama sonrasında deney ve kontrol grupları arasında bazı farklar görülmektedir. Uygulama düzeyinde her iki grubun da soru üretmediği görülmektedir. Kontrol grubu değerlendirme ve yaratma düzeylerinde hiç soru üretmezken, deney grubunun bu düzeylerde soru üretmiş olduğu görülmektedir.

Gözlemlenen bu farkların istatistiksel açıdan anlamlı olup olmadığını test etmek için yukarıda bahsedilmiş olan Wilcoxon İşaretli Sıralar testi uygulanmış, gruplar arasında gözlemlenen bu farkların istatistiksel boyutu ortaya konmuş ve elde edilen sonuçlar tablo halinde sunulmuştur.

Kontrol grubunun ön-test ve son-test karşılaştırmaları istatistiksel olarak analiz edilmiş ve Tablo 17'de sunulmuştur:

Tablo 17. Kontrol Grubu Ön-test Son-test Puanları Arasında Farklılık Olup Olmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Wilcoxon Analizi Sonuçları

Puan	Gruplar	N	$\bar{x}_{sir}$		z	p
Hatırlama	Azalanlar	16	17.44	279.00	-1.332	.183
	Artanlar	13	12.00	156.00		
	Eşit	0				
	Toplam	29				
Anlama	Azalanlar	9	10.11	91.00	-.693	.488
	Artanlar	8	7.75	62.00		
	Eşit	12				
	Toplam	29				
Uygulama	Azalanlar	0	.00	.00	.000	1.000
	Artanlar	0	.00	.00		
	Eşit	29				
	Toplam	29				
Çözümleme	Azalanlar	15	11.60	174.00	-1.583	.113
	Artanlar	7	11.29	79.00		
	Eşit	7				
	Toplam	29				
Değerlendirme	Azalanlar	1	1.00	1.00	-1.000	.317
	Artanlar	0	.00	.00		
	Eşit	28				
	Toplam	29				
Yaratma	Azalanlar	0	.00	.00	.000	1.000
	Artanlar	0	.00	.00		
	Eşit	29				
	Toplam	29				

Tablo 17 incelendiğinde kontrol grubunun ön-test ve son-test uygulamaları arasında hatırlama ($z = -1.332$; $p > .05$), anlama ($z = -.693$; $p > .05$), uygulama ($z = .000$; $p > .05$), çözümleme ($z = -1.583$; $p > .05$), değerlendirme ($z = -1.000$; $p > .05$) ve yaratma düzeyinde ($z = .000$; $p > .05$) istatistiksel olarak anlamlı bir farkın olmadığı görülmektedir. Tabloda sunulan bütün olasılık değerleri, sosyal bilimlerde kritik değer olarak kabul edilen .05'ten daha büyüktür, bu da ön-test ve son-test uygulamaları arasında anlamlı farklılığın olmadığını gösterir. ($p > .05$).

Deney grubunun ön-test ve son-test karşılaştırmaları istatistiksel olarak analiz edilmiş ve Tablo 18’de sunulmuştur:

Tablo 18. Deney Grubu Ön-test Son-test Puanları Arasında Farklılık Olup Olmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Wilcoxon Analizi Sonuçları

Puan	Gruplar	N	$\bar{x}_{sir}$		z	p
Hatırlama	Azalanlar	19	14.13	268.50	-1.493	.136
	Artanlar	9	15.28	137.50		
	Eşit	1				
	Toplam	29				
Anlama	Azalanlar	0	.00	.00	-4.633	.000
	Artanlar	28	14.50	406.00		
	Eşit	1				
	Toplam	29				
Uygulama	Azalanlar	0	.00	.00	.000	1.000
	Artanlar	0	.00	.00		
	Eşit	29				
	Toplam	29				
Çözümleme	Azalanlar	6	6.83	41.00	-2.617	.009
	Artanlar	15	12.67	190.00		
	Eşit	8				
	Toplam	29				
Değerlendirme	Azalanlar	0	.00	.00	-3.594	.000
	Artanlar	16	8.50	136.00		
	Eşit	13				
	Toplam	29				
Yaratma	Azalanlar	0	.00	.00	-2.555	.011
	Artanlar	8	4.50	36.00		
	Eşit	21				
	Toplam	29				

Tablo 18 incelendiğinde, deney grubunun ön-test ve son-test puanları, hatırlama ve uygulama düzeyi dışında istatistiksel olarak anlamlı farklar

içermektedir. Hatırlama ($z = -1.493$; $p > .05$) ve uygulama ($z = .000$; $p > .05$) düzeylerinde istatistiksel olarak anlamlı farklar gözlemlenmemiştir.

Ön-test ve son-test arasındaki farklar göz önüne alındığında, deney grubunun puanlarında meydana gelen değişimlerin, anlama ($z = -4.633$; $p < .05$), çözümleme ($z = -2.617$; $p < .05$), değerlendirme ($z = -3.594$; $p < .05$) ve yaratma düzeyinde ($z = -2.555$; $p < .05$) istatistiksel olarak anlamlı seviyelerde olduğu anlaşılmaktadır.

Yapılan istatistiksel hesaplamalar sonucunda anlama, çözümleme, değerlendirme ve yaratma düzeylerinde, deney grubunun ön-test ve son-test verileri arasında anlamlı farkların olduğu görülmüştür. Ortaya çıkan bu anlamlı farkların etki büyüklükleri de hesaplanmıştır. Yapılan hesaplamalar sonucunda anlama düzeyi için etki değerinin $r = -0.196$ olduğu, çözümleme düzeyi için etki değerinin $r = -0.343$, değerlendirme düzeyi için etki değerinin $r = -0.471$, yaratma düzeyi için ise etki değerinin $r = -0.335$ olduğu anlaşılmıştır. Tespit edilen bu etki değerleri orta seviyenin altında sayılabilir. İlgili literatürde, ancak 0.5 ve daha büyük değerlerin büyük etki seviyesine sahip olabileceği belirtilmektedir (Büyüköztürk, 2007; Can, 2014; Field, 2005; Oğuzlar, 2007).

BEŞİNCİ BÖLÜM

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu bölümde, araştırmanın bulgularına dayalı olarak elde edilen sonuçlar, benzer çalışmalarla karşılaştırılarak değerlendirilmiş ve araştırmanın sonuçları doğrultusunda bazı önerilerde bulunulmuştur.

5.1. SONUÇ VE TARTIŞMA

Soru sorma eğitiminin, ortaokul öğrencilerinin oluşturduğu soruların okuma sürecine dağılımına ve yenilenmiş Bloom taksonomisinin bilişsel düzey basamaklarına göre dağılımına etkisini inceleyen bu çalışmada şu sonuçlara ulaşılmıştır:

Öğrenci soruları, okuma sürecinin aşamalarına göre incelendiğinde; kontrol ve deney grubu öğrencilerinin metni anlamaya yönelik soruları, hem ön-testte hem de son-testte en fazla metin okuma sonrasında oluşturduğu görülmektedir.

Kontrol grubu öğrencilerinin, hem ön-testte hem de son-testte metni anlamaya yönelik sorduğu soruların tamamını (%100) metin okuma sürecinden sonra oluşturduğu görülmüştür. Deney grubu öğrencilerinin de benzer şekilde, ön-testte oluşturduğu soruların tamamına yakını (%99,83) okuma sürecinden sonra oluşturduğu görülmüştür. Okuma süreci; okumaya hazırlık, okuma esnası ve okuma sonrası aşamalarından oluşmaktadır. Okuma eyleminin amacına ulaşabilmesi için okuma sürecini bir bütün olarak düşünmek ve okuma eylemini bu doğrultuda gerçekleştirmek gerekir. Bu süreçlerin iyi bir şekilde değerlendirebilmesi için de okuma öncesinde amaç belirlemek, ön bilgileri ortama getirmek, tahmin ve yorum becerisini geliştirmek ve zihni okunacak metne odaklayarak okumaya hazır hale getirmek için alan yazında düşünme sürecinin anahtarı olarak değerlendiren

sorulardan etkin bir şekilde yararlanmak gerekir. Okuma sırasında ise, okuma öncesinde yapılan tahminlerin kontrol edilmesini ve yeni tahminler yapılmasını sağlamak, okunan kısımlarla okunacak kısımlar arasında ilişkilendirmeler yapmak vb. şekilde zihnin baştan sona kadar etkin kalmasını sağlayacak sorulardan yararlanmak gerekir (Adams, 2007; Aydemir ve Çiftçi, 2008; Koray vd., 2002; Büyükalın, 2007; Epçapan 2009; Akyol, 2014). Üstün (2013), yaptığı araştırmada okuma sırasında, okunan metinle ilgili öğrencilere sorular sorulması ve bunların öğrenciler tarafından yanıtlanması durumunda onların okunan metni anlama başarısının arttığını ortaya koymuştur. Üstün'ün çalışması okunana metni daha iyi anlayabilmek için metne yönelik sorulardan sadece okuma sonrasında değil, okuma sırasında da yararlanılması gerektiğinin önemini belirtmektedir. Ancak bu çalışmadan elde edilen bulgular, öğrencilerin okuma sürecinin her aşamasında sorulardan yararlanılmasının önemini farkında olmadığını göstermiştir.

Uygulanan eğitim sonrasında deney grubu öğrencilerinin, sorulardan okuma sürecinin hangi aşamalarında yararlandığıyla ilgili yapılan içerik analizinde ön-testten farklı sonuçlar ortaya çıkmıştır. Buna göre deney grubu ön-testte metne yönelik soruların biri hariç, tamamını okuma sonrasında sorarken uygulanan eğitim sonrasında yapılan son-testte soruların %8,87'sini okuma öncesinde, %2,42'sini okuma sırasında sormuştur. Ön-testte %0 olan okuma öncesinde sorulan soru oranı son testte %5,87'ye, %0,17 olan okuma sırasında sorulan soru oranı ise %2,42'ye yükselmiştir. Buna göre öğrenciler okuma sürecinin her aşamasında sorulardan yararlanmanın önemini kavramıştır denilebilir. Okumada temel amacın okunan metni anlamak olduğunu, metni anlamamanın ise okunan metinler üzerinde düşünmeyi gerektirdiğini göz önüne alırsak deney grubu öğrencilerinin uygulanan eğitimden sonra, metni anlamaya yönelik düşünme eylemini; sorular aracılığıyla okuma öncesinde başlattığı ve okuma sırasında da devam ettirdiği söylenebilir.

Deney grubu, son-testte metne yönelik soruların çoğunu yine okuma sonrasında sormuştur. Bu kabul edilebilir bir durumdur. Öğrencinin metinle ilgili daha fazla düşünebilmesi, metinle ilgili daha fazla soru sorabilmesi için metni tanınması, dolayısıyla okuması lazımdır. Öğrenci ders kitaplarında ve 2018 yılına kadar öğretmenler tarafından kullanılan kılavuz kitaplarında yer alan, öğrencileri metin üzerinde düşündürmeye ve metnin daha iyi anlaşılmasını sağlamaya yönelik soruların önemli bir kısmının da metnin sonunda yer alması bu durumu destekler

niteliktedir (Şengül, 2005). Nitekim öğretmenler de metinle ilgili soruların büyük bir bölümünü metin okunduktan sonra sormaktadır (Arap, 2015; Öztürk Samur ve Soydan 2013). Bundan dolayı öğrencilerin metne yönelik hazırladığı soruların okuma sürecinin aşamalarına göre eşit dağılması ya da birbirine yakın sonuç çıkması beklenemez. Okuma sürecinde önemli olan, metne yönelik sorulardan sürecinin her aşamasında yararlanmaktır. Çalışma sonucunda öğrencilere verilen eğitimin bu konuda etkili olduğu görülmüş ve öğrencilere eğitim verildiğinde onların, sorulardan okuma sürecinin her aşamasında yararlanacağı ortaya konmuştur.

Öğrenci soruları, YBT'nin bilişsel süreç boyutuna göre incelendiğinde kontrol ve deney grubu öğrencilerinin oluşturduğu soruların hem ön-testte hem de son-testte en fazla alt düzey düşünme gerektiren hatırlama ve anlama basamağında olduğu görülmektedir. Erdoğan (2017), 242 tane 4. sınıf öğrencisinin öyküleyici ve bilgilendirici metin türlerine göre hazırladığı soruları, yanıtlarını da dikkate alarak yenilenmiş Bloom taksonomisine göre incelediği çalışmasında ve Keray (2012), 8. sınıf öğrencilerinin söyleşi metnine yönelik hazırladığı soruları yenilenmiş Bloom taksonomisine göre incelediği çalışmasında benzer sonuçları elde etmişlerdir. Ayrıca; Aslan (2011), Tüzel vd. (2013), Eyüp (2012), Aydemir ve Çiftçi (2008) ve Aktaş'ın (2017) öğretmen adaylarıyla yaptığı çalışmalar sonucunda elde edilen bulgular, çalışma gruplarının yaş ve sınıf seviyeleri farklı olmasına rağmen araştırma sonucunda elde edilen bulguları destekler niteliktedir.

YBT'nin bilişsel süreç boyutunda üst basamakta yer alan davranışların kazandırılması için hatırlama basamağında yer alan özelliklerin bilinmesi, hatırlanması önemlidir. Özellikle hikâye metninde yer alan metin unsurlarının, metni anlama bakımından hatırlanması gerekir (Kutlu, 1999). Ancak soruların tamamının ya da tamamına yakınının bu basamakta yer alması öğrencinin metinler aracılığıyla düşünme becerisinin geliştirilmesine ve metni anlamasına katkı sağlamaz (Aslan, 2011, s.245). Metni anlama sürecinde öğrencinin YBT'nin bilişsel süreç boyutunda yer alan bütün basamaklarda soru üretmesi metne dair farklı zihinsel işlemleri kullanması anlamına da gelir, bu da onların hem metni daha iyi anlamalarını hem de üst düzey düşünme becerilerini geliştirmelerini sağlar.

Eyüp'e (2012, ss.976-977) göre hikâye metinleri, olaya dayalı metin türleri olduğu için öğrenciler, daha çok metin unsurlarını buldurmaya yönelik sorular

sormaktadır. Bu sebeple öğrencilerin hikâye metnine yönelik sorduğu sorular, alt düzey düşünme becerisi olan hatırlama basamağında yığılmıştır ancak bu durum öğrencilerin üst düzey düşünme becerilerini geliştirmeyi amaçlayan ve metinler aracılığıyla buna geniş ölçüde imkân veren Türkçe dersi için beklenen bir durum değildir. Türkçe dersinin amacına ulaşması için metne yönelik hazırlanan soruların zihinsel becerileri; çözümleme, eleştiri yapma, üretme, duygudaşlık kurma, değerlendirme gibi becerileri geliştirecek nitelikte olması son derece önemlidir.

Kontrol ve deney grubu öğrencilerinin hem ön-testte hem de son-testte, öğrenilen bilgilerin kullanılmasını gerektiren, böylece bilgilerin kalıcı şekilde öğrenilmesini sağlayan uygulama basamağına dair sorulara yer vermediği görülmüştür. Erdoğan'ın (2017) yaptığı çalışmada 4. sınıf öğrencilerinin ve bu öğrencilerin derslerine giren öğretmenlerinin hem öyküleyici hem de bilgilendirici metne yönelik hazırladığı sorularda da uygulama basamağında soru olmadığı görülmektedir. Bay'ın (2011) yaptığı çalışmada da araştırmanın örneklemini oluşturan iki öğretmenden birinin eğitim öncesi yapılan ön gözlemde ve eğitim sonrası yapılan son gözlemde uygulama basamağında soruya yer vermediği görülmektedir.

Kontrol grubu ve deney grubunun ön-test ve son-test sonuçları arasında YBT'nin bilişsel süreç boyutuna göre farklılık olup olmadığını belirlemek üzere yapılan Wilcoxon İşaretli Sıralar testinden elde edilen sonuçlara göre kontrol grubunun ön-testi ve son-testi arasında anlamlı bir farklılık olmadığı tespit edilmiştir. Deney grubunun ise anlama, çözümleme, değerlendirme ve yaratma basamaklarında ön-test sonuçlarıyla son-test sonuçları arasında anlamlı bir farklılık olduğu görülmüştür. Ancak deney grubunun ön-test ve son-testinde, hatırlama ve uygulama basamağında anlamlı bir farklılık ortaya çıkmamıştır.

Yapılan içerik çözümlemesine göre deney grubuna yapılan son-testte hatırlama basamağındaki yığılmanın azaldığı görülmüştür. Buna göre ön-testte %93,93 oranında olan hatırlama basamağı, son-testte %62,57 oranına düşmüştür. Ancak burada alt düzey düşünme gerektiren anlama basamağındaki soru oranında önemli bir artış olduğu görülmektedir. Ön-testte %2,95 oranında yer alan anlama basamağı, son-testte %25,54 oranına yükselmiştir. Bu durum, öğrencilerin sadece bilgileri uzun süreli belleğine yerleştirmek ve ihtiyaç duyulduğunda geri getirmek

gibi en alt düzeyde zihinsel işlem yapması yerine anlama, yorumlama, çevirme gibi, hatırlama düzeyine göre daha üst düzey zihinsel işlemler yapmasını sağlayan bir gelişme olduğunu göstermektedir. Ancak anlama basamağı da, alt düzey düşünme becerileri içerisinde yer alan bir basamak olduğu için bu durum tam olarak istenilen bir sonuç değildir.

Araştırma sonucunda deney grubunun oluşturduğu sorularda üst düzey düşünme gerektiren soruların oranının eğitim öncesinde %3,11 iken eğitim sonrasında % 11,86 olduğu görülmektedir. Deney grubunun ön testinde, soruların %3,11'i çözümleme basamağındadır. Değerlendirme ve yaratma basamağında ise hiç soru sorulmamıştır. Ancak eğitim sonrasında yapılan son-testte; çözümleme basamağındaki soru sayısı 19'dan 46'ya, oran ise %3,11'den %5,87'ye yükselmiştir. Son-testte soruların %3,7'si değerlendirme (29), %2,29'u yaratma (18) basamağındadır. Bu sonuç, öğrencilere soru sorma becerisi ile ilgili eğitim verildiğinde öğrencilerin metinle ilgili daha üst düzeyde düşünebildiğini, metni anlamaya yönelik daha fazla zihinsel işlem yaptığını göstermektedir. Bay'ın (2011) yaptığı çalışmada öğretmenlerin, Aslan'ın (2011) yaptığı çalışmada öğretmen adaylarının, Keray'ın (2012) yaptığı çalışmada da 8. sınıf öğrencilerinin, soru sorma eğitimi uygulamaları öncesinde daha az yer verdiği üst düzey düşünme gerektiren sorulara, onlara verilen eğitim sonrasında daha fazla yer verdiği görülmektedir. Yapılan bu çalışmaların bulguları, araştırma bulgularını desteklemekle birlikte çalışmaların sonucu da araştırmanın sonucunu desteklemektedir. Buna göre, öğrencilere soru sorma becerisini geliştirmeye yönelik uygulanan eğitim, öğrencilerin soru sorma becerileri üzerinde olumlu etki yapmıştır.

5.2. ÖNERİLER

Bu bölümde araştırmadan elde edilen sonuçlar doğrultusunda birtakım önerilerde bulunulmuştur:

Araştırmacılara yönelik öneriler:

Çalışmada, öğrencilerin okuma sürecine yönelik soru oluşturmalarına ve YBT'nin bilişsel süreç boyutuna göre soru oluşturmalarına yönelik eğitim

uygulanmıştır. Farklı soru sınıflamalarına yönelik soru sorma eğitimleri verilerek bunların öğrenciler üzerindeki etkisi incelenebilir.

Okuma süreçlerinin her aşamasında soru soran öğrencilerle, sadece okuma sonrasında soru soran öğrencilerin okuduğunu anlama düzeyleri karşılaştırılabilir.

YBT'nin sadece alt düzey basamaklarına yönelik soru soran öğrencilerle her düzeyde soru sorabilen, özellikle üst düzey basamaklarda soru sorabilen öğrencilerin okuduğunu anlama düzeyleri arasındaki farklılık karşılaştırılabilir.

Baysen (2006), çalışmasında, öğretmenlerin ders işleniş esnasında sordukları sorularla öğrencilerin bu sorulara verdikleri cevapların düzeylerini karşılaştırmıştır. Benzer şekilde bir şubede derse giren tüm öğretmenlerin ders işleme sürecinde öğrencilere sordukları soruların düzeyiyle o şubede öğrenim gören öğrencilerin oluşturdukları soruların düzeyi karşılaştırılabilir.

Bir şubede öğrenim gören öğrencilere, eğitim-öğretim yılı boyunca sorulan yazılı sınav sorularıyla öğrencilerin oluşturdukları soruların düzeyleri karşılaştırılabilir.

Bu çalışma hikâye metniyle ve okuma metniyle yapılmıştır. Benzer çalışmalar diğer metin türleriyle ve dinleme metinleriyle de yapılabilir.

Öğretmenlere yönelik öneriler:

Öğretim programında soru sorma bir kazanım olarak verilmekte ancak öğrencinin soru sorma becerisinin geliştirilmesine yönelik bir yönerge ya da çalışmaya yer verilmemektedir. Öğretmenler günlük planlarında “Metinlerle ilgili soru sorar.” kazanımına özel olarak yer vererek derslerde, öğrencinin soru sorma becerisini geliştirici etkinlikler uygulayabilir.

Soru sorma becerisi eğitiminin, öğrencilerin okuma süreçlerinin her aşamasında sorulardan yararlanması ve farklı düzeylerde soru oluşturması üzerinde etkili olduğu dikkate alındığında öğrencilerin soru sorma becerisini geliştirmeye yönelik benzer ve farklı eğitimler uygulanabilir.

Yapılan araştırmalar, öğretmenlerin sınavlarda sorduğu soruların (Çiftçi, 2017; Çintaş Yıldız, 2015; Güftâ ve Zorbaz, 2008; Karadüz, 2009; Büyükalın Filiz

ve Delal Turan, 2018; Kavruk ve Çeçen, 2013; Bekaroğlu, 2007; Türkyılmaz, 2007; Erdoğan, 2017) ve ders esnasında sorduğu soruların (Can, 2006; Öztürk Samur ve Soydan, 2013; Geçer, 2004) daha çok, alt düzey basamaklarda olduğunu ve öğretmen sorularıyla öğrencilerin bu sorulara verdiği cevapların paralel olduğunu (Baysen, 2006) göstermektedir. Bu sebeple öğretmenler gerek uyguladığı sınavlarda gerekse ders işleme esnasında üst düzey düşünme gerektiren sorulara daha fazla yer verebilir.



KAYNAKÇA

- Adalı, O. (2016). Anlamak ve Anlatmak. İstanbul: Pan Yayıncılık.
- Adams, M. G. (2007). Sorularınızı Değiştirin, Hayatınız Değişsin. Şenel, S. (Çev.). İstanbul: Arıtan Yayınevi.
- Aktaş, E. (2017). Öğretmen Adaylarının Farklı Metin Türlerine Yönelik Soru Sorma Becerilerinin Yenilenmiş Bloom Taksonomisine Göre Değerlendirilmesi. *International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 12(25), 9-118.
- Akyol, H. (2003). Metinlerden Anlam Kurma. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, 13, 49-58.
- Akyol, H. (2014). Programa Uygun Türkçe Öğretim Yöntemleri. 7. Baskı. Ankara: Pegem Akademi.
- Akyol, H., Yıldırım K., Ateş, S. ve Çetinkaya, Ç. (2013). Anlamaya Yönelik Ne Tür Sorular Soruyoruz? *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(1), 41-56.
- Alacalı, O. (2012), İlköğretim Türkçe 5 Ders Kitabı, Ada Yayınları, Ankara
- Anderson, L.W., ve Krathwohl, D.R. (2014). Öğrenme Öğretim ve Değerlendirme İle İlgili Bir Sınıflama: Bloom'un Eğitimin Hedefleri ile İlgili Sınıflamasının Güncelleştirilmiş Biçimi. Özçelik, D. A. (Çev.). Ankara: Pegem Akademi.
- Arap, B. (2015). Ortaokul Türkçe Öğretmenlerinin Metin İşleme Sürecinde Kullandıkları Soruların İncelenmesi: Bir Durum Çalışması. Yüksek Lisans Tezi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Çanakkale.
- 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.

- Aslan, C. (2011). Soru Sorma Becerilerini Geliştirmeye Dönük Öğretim Uygulamalarının Öğretmen Adaylarının Soru Oluşturma Becerilerine Etkisi. Eğitim ve Bilim Dergisi, 36 (160), 236-249.
- Aslan, C. (2017). Örnek Eğitim Durumlarıyla Türkçe-Türk Dili ve Edebiyatı Öğretimi. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Ateş, M. (2017). Ortaokul Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Düzeyleri İle Akademik Başarıları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi, 12, 306-317.
- Aydemir, Y. ve Çiftçi Ö. (2008). Edebiyat Öğretmeni Adaylarının Soru Sorma Becerileri Üzerine Bir Araştırma (Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi Örneği). Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi. V(II), 103-115.
- Aykaç, N. (2005). Eğitim ve Öğretim Sürecinde Aktif Öğretim Yöntemleri,. Ankara: Naturel Yayınları.
- Aytaş, G. (2006). Edebi Türlerden Yararlanma. Milli Eğitim, 169, 261-276.
- Ayvacı, Ş. A. ve Türkdoğan, A. (2010).Yeniden Yapılandırılan Bloom Taksonomisine Göre Fen ve Teknoloji Dersi Yazılı Sorularının İncelenmesi. Türk Fen Eğitimi Dergisi, 7 (1), 13-25
- Baş, B. (2003). Altıncı Sınıf Türkçe Ders Kitaplarındaki Metin Türleri Üzerine Bir İnceleme. Türklük Bilimi Araştırmaları, 13, 257-265.
- Başar, S. ve Zeybek Köken S. (2014). İlköğretim 5. Sınıf Türkçe Ders Kitabı. H. Akyol (Ed.), MEB Devlet Kitapları, 5. Baskı.
- Başoğlu, N. Ve Mutlu, B. (2012). İlköğretim Türkçe Ders Kitaplarında Yer Alan Metinlerin Eleştirel Düşünme Eğitimine Uygunluğu. Kastamonu Eğitim Dergisi, 20(3), 983-998.
- Batgı, Y. O. (2018). 2010-2017 YGS Türkçe Testinde Yöneltilen Okuduğunu Anlamaya Yönelik Soruların Bilişsel Taksonomi Açısından Değerlendirilmesi. Yüksek Lisans Tezi, Siirt Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Siirt.
- Bay, N. (2011). Okul Öncesi Öğretmenlerine Verilen Soru Sorma Becerisi Öğretiminin Etkisinin İncelenmesi. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Baysen, E. (2006). Öğretmenlerin Sınıfta Sordukları Sorular ile Öğrencilerin Bu Sorulara Verdikleri Cevapların Düzeyleri. Kastamonu Eğitim Dergisi, 14 (1), 21-28.

- Bekaroğlu, A. (2007). İlköğretim 6.Sınıf Türkçe Dersindeki Yazılı Sınav Sorularının Soru Basamaklarına Göre İncelenmesi ve Değerlendirilmesi (Kastamonu Örneği). Yüksek Lisans Tezi. Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.
- Bektas, E. ve Şahin, A. E. (2007). İlköğretim Beşinci Sınıf Öğretmenlerinin Soru-Yanıt Tekniğini Kullanım Davranışlarının Analizi. Eğitim Araştırmaları-Eurasian Journal of Educational Research, 28, 19-29.
- Binbaşoğlu C. (1974). Öğretim Metodu ve Uygulama (İlkokullarda Öğretim:1). Ankara: Binbaşoğlu Yayınevi.
- Bümen, T. N. (2006). Program Geliştirmede Bir Dönüm Noktası: Yenilenmiş Bloom Taksonomisi. Eğitim ve Bilim, 31(142), 3-14.
- Büyükalın, S. (2007). Soru Sorma Sanatı (2.Baskı). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Büyükalın Filiz, S. (2002). Soru-Cevap Yöntemine İlişkin Öğretimin Öğretmenlerin Soru Sorma Düzeyi Ve Tekniklerine Etkisi (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Büyükalın Filiz, S. ve Delal Turan, S. (2018). 4. Sınıf Öğretmenlerinin Temel Derslerde Sordukları Yazılı Sınav Sorularının Bloom Taksonomisi Açısından İncelenmesi. Asya Studies-Academic SocialStudies/Akademik Sosyal Araştırmalar, 5,11-20.
- Büyükoztürk, Ş. (2007). Sosyal Bilimler için Veri Analizi El Kitabı. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Büyükoztürk, Ş., Kılıç Çakmak E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2011). Bilimsel Araştırma Yöntemleri . Ankara: Pegem A Akademi
- Calp, M. ve Calp, Ş. (2016). Özel Eğitim Alanı Olarak Türkçe Öğretimi I-II. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Calp, Ş. (2006). Üçüncü Sınıf Türkçe Ders Kitaplarındaki Metinlerle İlgili Soru ve Etkinliklerin 1981 ve 2005 Tarihli Türkçe Programlarında Yer Alan Davranışlar İle Kazanımlara Uygunluğunun Karşılaştırılması. Yüksek Lisans Tezi. Atatürk Üniversitesi, Erzurum.
- Can, A. (2014). SPSS ile Bilimsel Araştırma Sürecinde Nicel Veri Analizi. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Can, R. (2006). Türk Dili ve Edebiyatı Öğretmenlerinin Soru Sorma Becerileri Üzerine Bir Alan Araştırması. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Cangüven, H. D., Öz, O., Binzet, G. ve Avcı, G. (2017). Milli Eğitim Bakanlığı 2017 Fen Bilimleri Taslak Programının Yenilenmiş Bloom Taksonomisine Göre İncelenmesi, International Journal of Eurasian Education and Culture, Issue: 2, 62-80.

Cerrah, N. (2006). Eğitimde Değişim ve Yeni Yaklaşım Yazıları. Ankara: Bölük Ofset.

Coşkun, E. ve Alkan, M. (2010). Sınıf Öğretmenlerinin Türkçe Dersi Metin İşleme Sürecine İlişkin Bilgi Düzeylerinin Değerlendirilmesi. Türklük Bilimi Araştırmaları, 27, 161-184.

Çalışkan, H. (2011). Öğretmenlerin Hazırladığı Sosyal Bilgiler Dersi Sınav Sorularının Değerlendirilmesi. Eğitim ve Bilim Dergisi. 36(160), 120-132.

Çetinkaya, G. ve Altıparmak, H. M. (2013). Soru-Cevap. Durmuş, M. ve Okur, A. (Ed.),

Dolunay, S. K. (2014). Dil Bilgisi Öğretimi. Güzel, A. ve Karay, H. (Ed.),



- Göçer, A. (2014b). Öğretmen Roller, Öğrenci Etkililiği ve Eğitim Kazanımları Bakımından Türkçe Dersi Metin İşleme Süreci. Eğitim ve Sosyal Bilimler Dergisi, 204, 167-197.
- Göçer, A. (2014c). Türkçe Eğitiminde Ölçme ve Değerlendirme. Ankara: Pegem Akademi.
- Güftâ, H. ve Zorbaz, K. Z. (2008). İlköğretim İkinci Kademe Türkçe Dersi Yazılı Sınav Sorularının Düzeyleri Üzerine Bir Değerlendirme. Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 17(3), 205-218.
- Günay, D. V. (2017). Metin Bilgisi. Genişletilmiş 5. Baskı. İstanbul: Papatya Yayıncılık Eğitim.
- Gündüz, Y. (2009). İlköğretim 6, 7 ve 8. Sınıf Fen ve Teknoloji Sorularının Ölçme Araçlarına ve Bloom'un Bilişsel Alan Taksonomisine Göre Analizi. Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi, 4(2), 150-165.
- Güneş, F. (2013a). Türkçe Öğretimi Yaklaşımlar ve Modeller. Ankara: Pegem Akademi.
- Güneş, F. (2013b). Türkçede Metin Öğretimi Yerine Metinle Öğrenme. Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi Türkçenin Eğitimi ve Öğretimi Özel Sayısı, 6(11), 603-637.
- Güzel, A. (2014). İki Dilli Türk Çocuklarına Türkçe Öğretimi (Almanya Örneği). Gözden Geçirilmiş 3. Baskı. Ankara: Akçağ Yayınları.
- Kabaş, S. (2009). Soru Sorma Sanatı (Dünyada ve Türkiye’de Röportaj ve Söyleşi Geleneği). İstanbul: Doğan Kitap.
- Kaptan, S. (1998). Bilimsel Araştırma ve İstatistik Teknikleri. Ankara: Tekışık Web Ofset Tesisleri.
- Karaağaç, G. (2013). Dil Bilimi Terimleri Sözlüğü. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Karadüz, A. (2009). Türk Dili ve Edebiyatı Eğitiminin Hedefleri Kapsamında Ölçme ve Değerlendirmede Kullanılan “Soru” Nitelikleri. Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 27, 17-31.
- Karadüz, A. (2010). Yapılandırıcı Paradigma Bağlamında Türkçe Derslerinde Öğrenme Ortamları. Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 7(14), 135-154.

Karaman, İ. (2018). Fizik Öğretmen Adaylarının Soru Sorma Becerilerinin Analizi ve Akademik Başarıya Etkisi. Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi, 36, 49 -59.

Karasar, N. (2010). Bilimsel Araştırma Yöntemi. Ankara : Nobel Yayıncılık.

Karatay, H. (2014). Okuma Eğitimi: Kuram, Uygulama, Ölçme ve Değerlendirme. Abdurrahman Güzel, Halit Karatay (Ed.), Türkçe Öğretimi El Kitabı içinde (221-264). Pegem Akademi, Ankara.

Kavcar, C., Oğuzkan, F. ve Hasırcı S. (2016). Türkçe Öğretimi: Türkçe ve Sınıf Öğretmenleri İçin. Ankara: Anı Yayıncılık.

Kavcar, C., Oğuzkan, F. ve Sever, S. (2005). Türkçe Öğretimi :Türkçe ve Sınıf Öğretmenleri İçin. Ankara: Engin Yayınevi.

Kavruk, H. ve Çeçen, M. A. (2013). Türkçe Dersi Yazılı Sınav Sorularının Bilişsel Alan Basamakları Açısından Değerlendirilmesi. Ana Dili Eğitimi Dergisi, 1(4), 1-9.

Kaya, G. (2005). 2003- 2004 Eğitim- Öğretim Yılında İlköğretim 7. Sınıflarda Okutulacak Türkçe Ders Kitaplarındaki Hazırlık Çalışmaları ve Metni Anlama Sorularının İncelenmesi. Yüksek Lisans Tezi. Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Hatay.

Keleş, E. (2013). Dinleme Öncesi ve Dinleme Sonrası Verilen Soruların 5. Sınıf Öğrencilerinin Dinlediğini Anlama Beceri Düzeyine Etkisi. Yüksek Lisans Tezi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Çanakkale.

Keray, B. (2012). Söyleşi Metinleri Yoluyla Sekizinci Sınıf Öğrencilerinin Soru Sorma Becerilerinin Yenilenmiş Bloom Taksonomisine Göre İncelenmesi. Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.

Keskin, F. ve Okur, A. (2013). Okuma Eğitimi. Durmuş, M. ve Okur, A. (Ed.),

Korkmaz, A. (2004). İlköğretim Ders Kitaplarında Ölçme ve Değerlendirme.
Küçükahmet, L. (Ed.),



McGrane III, B. (2009), Sadece Sor? Başarıya Ulaşmak İçin Doğru Soruları Sorun. Çelik, C. (Çev.). İstanbul: Arıtan Yayınevi.

Oğuzkan, A. (2005). Örneklerle Türkçe ve Kompozisyon Bilgileri. İstanbul: İnkılap Kitabevi.

Oğuzlar, A. (2007). İstatistiksel Veri Analizi 1 SPSS ve MINITAB Uygulamalı. Bursa: Ezgi Kitabevi.

Oktay, M. R. (2015). Yabancılar Türkçe Öğretimi Ders Kitaplarındaki Metin Altı Sorularının Bloom Taksonomisi'ndeki Bilişsel Düzeyler Açısından İncelenmesi. Yüksek Lisans Tezi. Başkent Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Oral, B. (2006), Ders Kitaplarının Öğretim Programlarına Uygunluğu. Demirel, Ö. ve Kiroğlu, K. (Ed.),

Sever, S. (1997). Türkçe Öğretimi ve Tam Öğrenme. Ankara: Anı Yayıncılık.

Sever, S. (2015). Çocuk Edebiyatı ve Okuma Kültürü. İzmir: Tudem.

Sönmez, V. (2015) Program Geliştirmede Öğretmen El Kitabı. Genişletilmiş 18. Baskı. Ankara: Anı Yayıncılık.

Şahbaz, N. K. (2014) Türkçe Öğretiminde Kullanılan Strateji, Yöntem ve Teknikler. Güzel, A. ve Karay, H. (Ed.),



Tiryaki, E. N. (2019) Yazma ve Sınıf İçi Uygulama rnekleri. Topçuoğlu nal, F. (Ed.),



- Yeşil, R. (2010). Tarih Eğitiminde Soru Sorma Temelli Öğrenme. Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 11(1), 119-137.
- Yeşil R. ve Özbek, R. (2008). Sosyal Alanlar Eğitimi Bölümlerindeki “Branş” Öğretim Elemanlarının Sorulardan Yararlanma Yeterlikleri (Fırat Üniversitesi Örneği). Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi, 9 (3), 175-186.
- Yeşilyurt, E. (2012). Öğretmen Adaylarının Bilişsel Alanla İlgili Sınama Durumu Soruları Yazma Yeterliklerinin Değerlendirilmesi. Kastamonu Eğitim Dergisi, 20(2), 519-530.
- Yıldırım, A.ve Şimşek, H. (2013). Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yıldırım, K. (2010). İşbirlikli Öğrenme Yönteminin Okumaya İlişkin Bazı Değişkenler Üzerindeki Etkisi ve Yönteme İlişkin Öğrenci-Veli Görüşleri. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Yılmaz, H. (2011). Metin ve İletişim. Konya: Çizgi Kitabevi.
- Yılmaz, H. ve Sünbül, A. M. (2003). Öğretimde Planlama ve Değerlendirme. Ankara: Mikro Yayınları.
- Yüksel, S. (2007). Bilişsel Alanın Sınıflamasında (Taksonomi) Yeni Gelişmeler ve Sınıflamalar. Türk Eğitim Bilimleri Dergisi, 5(3), 479-509.

EKLER

EK 1. Gaziantep Valiliği İl Milli Eğitim Müdürlüğü Araştırma İzin Belgesi



T.C.
GAZİANTEP VALİLİĞİ
İl Milli Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 34659092/605.01/5671620
Konu : Araştırma İzin Talebi

24/04/2017

VALİLİK MAKAMINA

İlgi: Gaziantep Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsünün 11/04/2017 tarihli ve 7315 sayılı yazısı.

Gaziantep Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı Yüksek Lisans Öğrencisi Selim BÜLBÜL'ün " Soru Sorma Becerisi Eğitiminin 5.Sınıf Öğrencilerinin Metin İşleme Sürecine Yönelik Soru Üretme Düzeyine Etkisi " konulu tez çalışması kapsamında, İlimiz Şehitkamil ilçesinde bulunan Adana A.Ş ortaokulunda öğrenim gören 5- ve 5- sınıflı öğrencilerine anket uygulama isteği, ilgi yazıda belirtilmektedir.

Bu kapsamda Gaziantep Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı Yüksek Lisans Öğrencisi Selim BÜLBÜL'ün tez çalışma isteği, Bakanlığımız Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğünün 07.03.2012 tarihli ve 3616 (2012/13) sayılı genelgesi kapsamında değerlendirilmiş olup; araştırmacının, araştırmasının bitiminden itibaren 15 gün içerisinde araştırma sonuçlarını 2 kopya halinde CD içerisinde Müdürlüğümüze bildirmesi şartıyla, İlimiz Şehitkamil ilçesinde bulunan Adana A.Ş ortaokulunda öğrenim gören 5- ve 5- sınıflı öğrencilerine, eğitim öğretimi aksatmayacak şekilde ve gönüllülük esasına dayalı olarak uygulanması, Müdürlüğümüz Ar-Ge bürosu bünyesinde oluşturulan komisyonun uygunluk raporu doğrultusunda uygun mütalaa edilmektedir.

Makamınızca da uygun görüldüğü takdirde; Olurlarınıza arz ederim.

Cengiz METE
Milli Eğitim Müdürü

OLUR
.../04/2017

Faik ARICAN
Vali a.
Vali Yardımcısı

Yeni Valilik Binası 5. Kat Büyükdüşün/Gaziantep
Elektronik Ad: www.gaziantep.meb.gov.tr
e-posta: gaziantepnem@meb.gov.tr

Med. Yrd. M. Ali TIRYAKIOĞLU Strateji Geliştirme Şefi E. YILDIZKUM
Tel: (0342) 231 10 58-4450
Faks: (0342) 232 24 10

Bu evrak güvenli elektronik imza ile onaylanmıştır. http://evrak.meb.gov.tr adresinden: 1692-C542-3438-81F6-15F1 kodu ile teyit edilebilir.

EK 3. Öğrencilerin Okuma Sürecine Yönelik Oluşturduğu Soru Örnekleri

Okuma Öncesi Sorulan Sorular:

Metnin başlığından hareketle metnin içeriğini tahmin ediniz.

Metnin başlığı ve resimlerden yola çıkarak metinde ne anlatılmak isteniyor açıklayınız.

Okuma Sırasında Sorulan Sorular:

Babası neden “ikizlerimizle ne kadar gurur duysak azdır” demiş olabilir?

Sizce yarışma nasıl sonuçlanmıştır?

Okuma Sonrasında Sorulan Sorular:

Çınar rüyasından nasıl bir ders aldı?

Hikâyenin ana düşüncesi nedir?

EK 4. Öğrencilerin YBT'nin Bilişsel Süreç Boyutuna Yönelik Oluşturduğu Soru Örnekleri

Hatırlama Düzeyi Soruları:

Hikâyenin kahramanları kimlerdir?

Olay ne zaman gerçekleşmiştir?

Anlama Düzeyi Soruları:

İkizler projeyi nereden ilham alıp yaptılar?

Metinde geçen “işin içine bilgisayar girince akan sular dururdu” cümlesinde ne demek istenmiştir?

Çözümleme Düzeyi Soruları:

Metnin ana düşüncesi nedir?

Siz olsaydınız metni nasıl devam ettirirsiniz?

Değerlendirme Düzeyi Soruları:

Metnin başlığı metinle uyumlu mudur?

Metin hangi yaş gurubu için uygundur?

Yaratma Düzeyi Soruları:

Metinle ilgili bir deneme yazınız.

Şerife Hanım için Belediye yetkililerine bir mektup yazsaydınız ne yazardınız?

Savulur

1. Site yönetimi çocuk parkına ne yapılacağını söylemiş?
2. İkişler proje yaparken bocalara ne yapmışlar?
3. İkişler televizyon haberinde ne görmüş?
4. İkişlerin projesinde malzeme nedir?
5. Çıtır rüyasında ne görmüş?
6. İkişler projeyi çizip nereye koymuşlar?
7. İkişlerin annesi salonun ortasına ne dökmüş?
8. İkişlerin annesi ne örecekmiş?
9. İkişler projedeki para ödülü ile ne alabilirler?
10. Çocukların projesinde ne heyfeli olacakmış?
11. İkişlerin apartmanında kaç daire varmış?
12. Şaife Hanım kaç yaşındadır?

EK 6. Son-Testte Deney Grubu Öğrencilerinin Soru Kâğıtlarından Örnekler

ÇÖP EV METNİ İLE İLGİLİ SORULARIM

- 1- Metnin başından yola çıkarak metnin konusu ne olabilir?
- 2- Metnin sonlarından yola çıkarak metnin konusu ne olabilir?
- 3- Metnin başlıkları nedir?
- 4- Metnin konusu nedir?
- 5- Metnin ana konuları nelerdir?
- 6- Metindeki duy nedir?
- 7- Metnin gelişimi konuları nelerdir?
- 8- Duyu nasıl geliştirilmiştir?
- 9- Duyu ne zaman oluşur?
- 10- Sizde metinle başlık uyumunu? (Nispet?)
- 11- Sizde metinle görseller uyumunu? (Nispet?)
- 12- O akşam televizyon haberleri hangi saate yayınlanmıştır?
- 13- Haber sunucusu haberleri nasıl vermeye başlamıştır?
- 14- Sadece bir kaç yaşındadır?
- 15- İki kızın adları nelerdir?
- 16- İki kızın apartmanlarında kaç daire vardır?
- 17- Çimen gece rüyasında ne görmüştür?
- 18- Yarışmayı kim kazanmıştır?
- 19- Yarışma ne haldedir?
- 20- Çimen neyi duyunca yarışmaya katılmayı kabul etmiştir?
- 21- Siz olsaydınız yarışmaya katılmıydınız?
- 22- Daha önce hiç böyle bir yarışmaya katıldınız mı?
- 23- Siz olsaydınız yarışma için nasıl bir proje hazırlardınız?
- 24- Çocukların projesi nedir?
- 25- Çocuklar yarışma baccığını nasıl yapmışlardır?
- 26- İki kızın annesinin adı nedir?
- 27- Bu metinden yola çıkarak bir deneme yazınız.
- 28- Bu metinden yola çıkarak bir şiir yazınız.
- 29- Bu metinden yola çıkarak bir mizah yazınız.
- 30- Metnin özetini yazınız.

"ÇÖP EV" METNİ İLE İLGİLİ SORULARIM

1. Başlıktan yola çıkarak metnin içeriğini tahmin ediniz. -
2. Görsellerden yola çıkarak metnin içeriğini tahmin ediniz. -
3. Metnin ana düşüncesi nedir? -
4. Metnin konusu nedir? -
5. Olay nerede gerçekleşiyor? -
6. Olay ne zaman gerçekleşiyor? -
7. Ana karakterler kimdir? -
8. Yardımcı karakterler kimdir? -
9. Başınıza böyle bir olay geldi mi? -
10. Siz yarışmayı kazanmak için neler yaptınız? -
11. İki kız yarışmayı kazanmak için ne yapmış? -
12. Metni özetleyiniz. -
13. Metni devam ettirmek isteseydiniz nasıl devam ettirirdiniz? -
14. Televizyon haberinde ne söyleniyor? -
15. Feriye Hanım kaç yaşındadır? -
16. İki kızların binasında kaç daire vardır? -
17. Metinde bilmediğiniz kelime var mı? Varsa neler? -
18. Çınar rüyasında ne görmüş? -
19. İki kızların babası, kızlara ne söylemiş? -
20. Yarışmaya kaç yaşa kadar çocuklar aday olabilir? -
21. Verilen para ödülü ile neler alınabilirmiş? -
22. Proje yaparken Çınar'ın aklına ne gelmiş? -
23. Yarışmada ne yapılabilmiş? -
24. Heykel nasıl olacaktı? -
25. Heykelin bacağına neyle yapıldı? -

EK 7. Ön-Testte Kontrol Grubu Öğrencilerinin Soru Kâğıtlarından Örnekler

Göç Ev ile ilgili Sorular

1. Göçten ne öğreni planlıyorlardı?
2. Göçten anesi Solanun ortasına ne döktü?
3. ⁴ Yaşlı kadın neden ağlıyordu?
4. Göçten heykelin bacaklarını hangi eşyadan yapmışlardı?
5. Göçten aklına birden bere ne geldi?
6. Heykelin bacaklarını biskitlerden yapma fikrini kim bulmştun?
7. Yarıntay kızlarına hangi ötekiler verilecekti?
8. Serife hanımın cöplerini kimler götürmüştü?
9. Göçten o gece rüyasında ne görmüştü?
10. Göçten rüyada neler söyleniş?
11. Zin Zine ne girdiğini Pınar için akan suya duruldu?
12. Göçten uyanınca neler almış?
13. Heykel nereye yapılabilecekti?
14. Heykel projesini kim kestirip almış?
15. Pınar heykelin nasıl olmasını istiyordu?
16. Heykelin malzemesi ne olacaktı?
17. Göçten daha fazla dağınanayla ne yapmış?
18. Pınar projesi Pınara anlatıldıca Pınar hangi dağınanayla yapıyordu?

"CÖP EV" METNİ İLE İLGİLİ SORULAR

- ① Haberler neden ikizlerin dikkatini çekmiştir?
- ② Kadın neden ağlamıştır?
- ③ Neden Gınar rüyasında cöplerin üzerine geldiğini görüyor?
- ④ Oturdıkları sitenin çatı katına ne yapılıyor?
- ⑤ Yarışmaya kaç yaşına kadar çocuklar katılabilir?
- ⑥ Burada kaç dore vardı?
- ⑦ İkizler para ödülü ile ne alabilir?
- ⑧ Haberler ne saatine rastlamıştır?
- ⑨ Pınar ne için aday olmak istemiyor?
- ⑩ Kim yorsa katılmaları için ısrar ediyor?
- ⑪ İşin içine ne girince Pınar'da okullar duruyor?
- ⑫ Gınar proje için neyden esinleniyor?
- ⑬ Heykelin malzemesi nedir?
- ⑭ Kaba taslağı kim çiziyor?
- ⑮ Heykelin baş bölümünü neyden yaptılar?
- ⑯ Heykelin kollarından birine neyden yaptılar?
- ⑰ Heykelin kollarından diğerini neyden yaptılar?
- ⑱ Heykelin gövdesini neyden yaptılar?
- ⑲ Kızlar heykelin neresini yaparken tıkanıyorlar?
- ⑳ Heykelin bacaklarını neyden yaptılar?
- ㉑ Kimlere projeye ile ilgili fikirlerini soruyorlar?
- ㉒ Kim kapalı bir zarfıla site yönetimine projeyi teslim ediyor?
- ㉓ Artık ne yapmaktan başka çareleri yoktu?
- ㉔ Her gün ne daha da artıyordu?
- ㉕ Kapı artıklarında kimi görüyorlar?
- ㉖ Gülay kimdir?
- ㉗ Yarışmayı kim sorumludur?
- ㉘ Yarışmayı kim kazanmıştır?
- ㉙ Kari saat sonra sakıncasızdır?

EK 8. Son-Testte Kontrol Grubu Öğrencilerinin Soru Kâğıtlarından Örnekler

"ÇÖP EV" METNİ İLE İLGİLİ SORULARIM

1. Televizyon haberleri ne zamanada denek gelmişti?
2. Haber sunucusu haberleri nasıl vermişti?
3. Son günlerde ne yapılmıştı?
4. Mahalledekiler hangi olayı pasiflerdi?
5. Serife Hanım koca uyanıyordu?
6. Serife Hanım neden göz yaşlarını tutamamıştı?
7. İlk koroner haberi nasıl gelmişti?
8. Cınar bir yandan ders okutup bir yandan ne yapıyordu?
9. Cınara göre iyi tıyaz zekân ne değerkliydi?
10. Haberdar kadının durumu kınların kahasını koruyordu?
11. Cınarı kim rahat bırakmıyordu?
12. Koca birtada, koca tane dâir vardı?
13. Cınar Rüyasında ne görmüştü?
14. Cınar neden bu rüyayı görmüştü?
15. Cınar kontur ne yapıyordu?
16. Cınar Cınarın etrafında dâir duştuğu ne yapıyorlardı?
17. Cınar uyanırken ne olmuştü?
18. Cınar uyanırken duyduğu sesler nasıldı?
19. Cınar ve ailesinin oturmaşısı sifenin acut parkına ne yapıldı?
20. Heykdi nenege yapıldı?

"ÇÖP EV" METNİ İLE İLGİLİ SORULARIM

1. Televizyon haberi ne ile ilgilidir?
2. Haber sunucusu habere örnek olarak kimi veriyor?
3. Kadın neden ağlıyor?
4. İki kelin adları neledir?
5. İki kelin çöp evlerle ilgili ne düşünüyor?
6. Emre neden rüyasında çöpleri görüyor?
7. Yarışma ne ile ilgilidir?
8. Yarışmaya kimler aday olabilecek?
9. Katılmaları için kim ısrar ediyor?
10. İki kız para ödülü ile ne olmayı düşünüyorlar?
11. Yarışmayı kim kestirip atmıştır?
12. Zilişayar'ın içine girince kimde atan sular duruyor?
13. Heykel nereye yapılacaktır?
14. Kimlere göre bir heykel yapılıyor?
15. İki kız heykelleri nasıl çiziyor?
16. Heykeli nasıl yapmayı düşünüyorlar?
17. Heykeli düşünürken Pınar'ın aklına ne geliyor?
18. Heykelin malzemesi ne olacak?
19. Kaba taslağı kim çiziyor?
20. Heykelin baş bölümü neyden yapılıyor?
21. Heykelin kolları neyden yapılıyor?
22. Heykelin gövdesi neyden yapılıyor?
23. Nerede tıkanıyorlar?
24. Bacaklarını neyden yapıyorlar?
25. Proje ile ilgili fikirlerini kimle soruyorlar?
26. Babaları zorla projeyi kimle veriyor?
27. Babaları o gün neden sevinçli?
28. Babaları ayakkabılarını çıkarımdan nereye sokuyorlar?
29. Yarışmayı kim sonuçlamış?
30. Kimlerin projesi birinci olmuş?
31. Kiminle gurur duyuyorlar?
32. Ne zaman sabırlaşıyorlar?
33. Kaçık çorapı kim dökmüştür?
34. Kaçık çorap nereye dökmüştür?
35. Anneleri ne dökmüştür?

ÖZ GEÇMİŞ

Selim BÜLBÜL, 1984 yılında Osmaniye’de doğdu. İlk ve ortaöğrenimini Osmaniye’de tamamladı. 2008 yılında Gaziantep Üniversitesi Türkçe Öğretmenliği Bölümünden mezun oldu. 2011-2014 yılları arasında Diyarbakır ilinde MEB bünyesinde Türkçe öğretmenliği yaptıktan sonra 2014 yılında Gaziantep ili Şehitkâmil ilçesinde bulunan Adnan A.Ş. Ortaokulunda görev yapmaya başladı ve halen bu okulda görev yapmaktadır.

İletişim Bilgileri: Selim.sb.bulbul@gmail.com

RESUME

Selim BÜLBÜL was born in 1984 in Osmaniye. He completed his primary and secondary education in Osmaniye. He graduated from Gaziantep University Turkish Language Teaching Department in 2008. After working as a Turkish teacher at the Ministry of Education in Diyarbakır between 2011 and 2014, he started to work in Adnan A.Ş Secondary School in the province of Şehitkâmil, Gaziantep and is currently working there.