

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

SÖYLEŞİ METİNLERİ YOLUYLA SEKİZİNCİ SINIF
ÖĞRENCİLERİNİN SORU SORMA BECERİLERİNİN
YENİLENMİŞ BLOOM TAKSONOMİSİNE GÖRE
İNCELENMESİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ
BETÜL KERAY

MAYIS 2012

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

SÖYLEŞİ METİNLERİ YOLUYLA SEKİZİNCİ SINIF
ÖĞRENCİLERİNİN SORU SORMA BECERİLERİNİN
YENİLENMİŞ BLOOM TAKSONOMİSİNE GÖRE
İNCELENMESİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

BETÜL KERAY

DANIŞMAN:

PROF. DR. ENGİN YILMAZ

MAYIS 2012

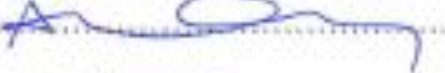
BİLDİRİM

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

Betül KERAY

JÜRİ ÜYELERİNİN İMZA SAYFASI

Bu yüksek lisans tezi, Türkçe Eğitimi Ana Bilim/Bilim Dalında jürimiz tarafından kabul edilmiştir.

Başkan 

Prof. Dr. Engin YILMAZ

Üye 

Doç. Dr. İsmail GÜLEÇ


Üye 

Yrd. Doç. Dr. Halil İbrahim SAĞLAM

Yukarıdaki imzaların, adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylıyorum.

21/05/2012



Doç. Dr. İsmail GÜLEÇ 
Enstitü Müdürü

ÖNSÖZ

Çağımızda hızla gelişen dünyaya ayak uydurabilmek için sorgulayan zihinler gereklidir. Soru soran kişi, düşünür, eleştirir farklı bir bakış açısıyla olaylara yaklaşır.

Konuşmaya başladıktan sonra etrafında olan biteni anlamak için ardı ardına sorular sıralayan çocuğun bu becerisi yok edilmemeli, ilköğretimden başlayarak her sınıf seviyesinde yavaş yavaş geliştirilmelidir. Bu araştırma öğrencilerin soru sorma becerilerini hangi düzeyde kullandıklarını ve soru sorma becerilerini geliştirmeye yönelik uygulamaların öğrencilerin soru sorma becerilerinde nasıl bir farklılaşma oluşturacağını belirlemek amacıyla yapılmıştır.

Çalışmam boyunca engin bilgilerinden faydalandığım değerli hocam Prof.Dr. Engin YILMAZ'a sonsuz teşekkürlerimi sunuyorum. Hoşgörü ve desteğini üzerimden eksik etmeyen Yrd.Doç.Dr. Gökhan ARI'ya, uzman görüşleri ve daha pek çok konuda yardımlarını esirgemeyen Doç.Dr. İsmail GÜLEÇ, Yrd.Doç.Dr. Kamil YILDIRIM, Yrd.Doç.Dr. Alpaslan OKUR, Yrd.Doç.Dr. Ertuğrul UÇAR, Yrd.Doç.Dr. Halil İbrahim SAĞLAM, Yrd.Doç.Dr. Yusuf DOĞAN, Doç.Dr. Naim UZUN, Yrd.Doç.Dr. Mustafa ALTUN, Yrd.Doç.Dr. Asiye DUMAN, Yrd.Doç.Dr. Rezzan GÜNDOĞDU, Yrd.Doç.Dr. Gökhan ARASTAMAN'a, öğrencileri olmanın mutluluğunu yaşadığım, tüm lisans ve yüksek lisans hocalarıma ve araştırma görevlisi arkadaşlarım Hülya ERTAŞ, Fatma ALTUNTAŞ, Ramazan AVCU, Didem DOĞAN, Mehmet ÖZKAYA ve Seher AVCU'ya teşekkürü bir borç bilirim.

Haklarını, bana verdikleri emeği hiçbir zaman ödeyemeyeceğim annem Leman KERAY ve babam Mehmet Tuncay KERAY'a; her zaman yanımda olduğunu bildiğim, hiçbir isteğimi geri çevirmeyen kardeşim Mustafa Fatih KERAY'a teşekkür ederim.

Betül KERAY

09.05.2012

ÖZET

SÖYLEŞİ METİNLERİ YOLUYLA İLKÖĞRETİM SEKİZİNCİ SINIF ÖĞRENCİLERİNİN SORU SORMA BECERİLERİNİN İNCELENMESİ

Keray, Betül

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

Danışman: Prof.Dr. Engin Yılmaz

Mayıs, 2012. xvi+155 Sayfa.

Bu araştırma ilköğretim sekizinci sınıf öğrencilerinin İlköğretim Türkçe Dersi (6, 7, 8. Sınıflar) Öğretim Programı'nda yer alan "Metne ilişkin sorular oluşturur." kazanımını hangi düzeyde gerçekleştirdiklerini ve soru sormaya yönelik eğitimin öğrenciler üzerinde nasıl bir farklılaşma oluşturabileceğini belirlemek amacıyla yapılmıştır. Araştırma için Aksaray ili, il merkezinde yer alan bir ilköğretim okulu seçilmiş ve aynı öğretmenden ders alan iki sınıftan biri kontrol diğeri deney grubunu oluşturmuştur. Kontrol grubu 29, deney grubu 30 kişiden oluşmaktadır. Kontrol ve deney grupları seçkisiz olarak atanmıştır.

Araştırmanın modelini "öntest sontest kontrol gruplu desen" oluşturmaktadır. Veriler öntest ve sontestte her iki gruba da uygulanan kişisel bilgi formu ve söyleşi metni aracılığıyla elde edilmiştir. Kontrol grubuna hiçbir müdahalede bulunulmazken deney grubuna dört söyleşi metni ve her metin için yenilenmiş Bloom taksonomisine (sınıflamasına) göre hazırlanan sorular kullanılarak dört haftalık bir öğretim süreci uygulanmıştır.

Soruların yenilenmiş Bloom taksonomisinin bilişsel süreç boyutunda hangi basamağa girdiğini belirlemek için içerik çözümlemesi yapılmış ayrıca çözümlemelerin ne kadar güvenilir olduğunu belirleyebilmek için araştırmacı ve uzman arasındaki uyuma bakılmıştır. Öntestte deney ve kontrol grubu arasında bir farklılaşma söz konusu değilken, sontestte deney grubu lehine anlamlı bir farklılaşma olmuştur.

Genellikle okullarda öğrencilerden sadece soru sormaları istenmektedir. Bu durum öğrencilerin soru sorma becerilerini geliştirmeleri açısından yeterli olmayabilir. Bu araştırma gerekli eğitim verildiği takdirde öğrencilerin üst düzey sorular sorabileceğini göstermektedir.

Anahtar Kelimeler: Soru Sorma Becerileri, Yenilenmiş Bloom Taksonomisi (Sınıflaması), Söyleşi Metni.

ABSTRACT

THE ANALYSIS OF THE 8TH GRADE STUDENTS' SKILLS OF ASKING QUESTIONS ACCORDING TO THE REVISED BLOOM'S TAXONOMY THROUGH INTERVIEW TEXTS

Keray, Betül

Master Thesis, Department of Turkish Language Teaching, Discipline of Turkish
Education

Advisor: Prof. Dr. Engin Yılmaz

May, 2012. xvi+155 Pages.

This research has been made in order to determine how effective the education of asking questions is on students and in which stage the students achieve the acquisition “forming questions about the text” which is stated in 8th grade students' Turkish Teaching Program. For this research, a school located in city centre in Aksaray was chosen, and one of the two classes- both of which have been taught by the same teacher- is selected control group and the other is selected experiment group. The control group is composed of 29, and the experiment group is composed of 30 students. The students have been chosen to the groups at random.

The model of the research is based upon the pretest–posttest design. The data was gathered via personal information form and interview text applied to both groups. While no intervention was made to the control group, the experiment group was applied a 4-week-teaching program including 4 interview texts and questions that were prepared for each text according to the revised Bloom's taxonomy.

In order to determine which stage the questions belong in cognitive period according to revised Bloom's taxonomy, content analysis has been made and the consistency between researchers has been examined in order to decide how much reliable the content analysis is. While there is no differentiation between control and experiment group in pretest, there is a significant differentiation in favor of experiment group in posttest.

Students are generally asked for asking questions at schools. However, this may not be sufficient in order to improve students' skills of asking questions. This research shows that students can be able to ask advanced questions if they are taught doing research.

Key Words: The Ability of Asking Questions, Revised Bloom's Taxonomy, Interview Text.

Sevgili Aileme...

İÇİNDEKİLER

Bildirim	ii
Jüri Üyelerinin İmza Sayfası	iii
Önsöz	iv
Türkçe Özet	v
İngilizce Özet	vii
İthaf	ix
İçindekiler	x
Tablolar Listesi.....	xiii
Şekiller Listesi.....	xvi
1. Bölüm, Giriş.....	1
1.1. Problem Cümlesi.....	1
1.2. Alt Problemler	3
1.3. Araştırmanın Önemi.....	3
1.4. Varsayımlar	3
1.5. Sınırlılıklar	4
1.6. Tanımlar	4
1.7. Simgeler ve Kısaltmalar	4
2. Bölüm, Araştırmanın Kuramsal Çerçevesi ve İlgili Araştırmalar	5
2.1. Soru Sorma Becerisi.....	5
2.1.1. Soruların Nedeni, Amacı, Yararı	5
2.1.2. Soru Sormanın Eğitimdeki Yeri ve Önemi	8
2.1.3. İlköğretim Türkçe Dersi (6., 7., 8. Sınıflar) Öğretim Programında ve Türkçe Öğretmen Kılavuz Kitaplarında Soru Sorma Becerileri	9
2.1.4. İşlevleri Bakımından Sorular	19
2.2. Bilişsel Alan Sınıflamaları	25

2.2.1. Bloom Taksonomisi	25
2.2.2. Yenilenmiş Bloom Taksonomisi.....	35
2.2.2.1. Bilgi Boyutu	35
2.2.2.2. Bilişsel Süreç Boyutu.....	43
2.2.3. Diğer Bilişsel Alan Sınıflamaları	58
2.3. Metnin Tanımı ve Türleri.....	68
2.4. İlgili Araştırmalar.....	71
2.4.1. Ders Kitaplarındaki Sorularla İlgili Araştırmalar.....	71
2.4.2. Öğretmenlerin Hazırladığı Yazılı Sorularıyla İlgili Araştırmalar	73
2.4.3. Öğretmenlerin Ders Sürecinde Kullandığı Sorularla İlgili Araştırmalar	77
2.4.4. Öğretmenlerin ve Öğrencilerin Ders Sürecinde Kullandığı Sorular/Cevaplarla İlgili Araştırmalar.....	80
2.4.5. Öğrencilerin Hazırladığı Sorularla İlgili Araştırmalar	81
2.5. Alanyazın Taramasının Sonucu	83
3. Bölüm, Yöntem	85
3.1. Araştırmanın Modeli	85
3.2. Evren ve Örneklem	86
3.3. Veri Toplama Araçları	86
3.3.1. Kişisel Bilgi Formu.....	86
3.3.2. Söyleşi Metinleri ve Sorular	86
3.4. Verilerin Toplanması	87
3.5. Verilerin Analizi.....	88
4. Bölüm, Bulgular ve Yorum	90
4.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular	90
4.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular.....	91
4.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular.....	93

5. Bölüm, Sonuç, Tartışma ve Öneriler	108
5.1. Sonuç ve Tartışma.....	108
5.2. Öneriler	110
5.2.1. Araştırma Sonuçlarına Dayalı Öneriler.....	110
5.2.2. İleride Yapılabilecek Araştırmalara Yönelik Öneriler	111
Kaynakça	112
Ekler	125
Özgeçmiş ve İletişim Bilgisi	156

TABLULAR LİSTESİ

Tablo 1. MEB Türkçe Öğretmen Kılavuz Kitaplarında (6, 7, 8. sınıf) Yer Alan Okuma Metinleri İçin Önerilen Yöntemlerin Frekans ve Yüzde Analizi	9
Tablo 2. MEB Türkçe Öğretmen Kılavuz Kitaplarında (6, 7, 8. sınıf) Yer Alan Dinleme Metinleri İçin Önerilen Yöntemlerin Frekans ve Yüzde Analizi	10
Tablo 3. KOZA Türkçe Öğretmen Kılavuz Kitaplarında (6, 7, 8. sınıf) Yer Alan Okuma Metinleri İçin Önerilen Yöntemlerin Frekans ve Yüzde Analizi	11
Tablo 4. KOZA Türkçe Öğretmen Kılavuz Kitaplarında (6, 7, 8. sınıf) Yer Alan Dinleme Metinleri İçin Önerilen Yöntemlerin Frekans ve Yüzde Analizi	12
Tablo 5. MEB Türkçe Öğretmen Kılavuz Kitaplarındaki (6, 7, 8. sınıf) Okuma Metinleriyle İlgili Soruların Kazanımlara Göre Frekans ve Yüzde Analizi	13
Tablo 6. MEB Türkçe Öğretmen Kılavuz Kitaplarındaki (6, 7, 8. sınıf) Dinleme Metinleriyle İlgili Soruların Kazanımlara Göre Frekans ve Yüzde Analizi	14
Tablo 7. KOZA Türkçe Öğretmen Kılavuz Kitaplarındaki (6, 7, 8. sınıf) Okuma Metinleriyle İlgili Soruların Kazanımlara Göre Frekans ve Yüzde Analizi	16
Tablo 8. KOZA Türkçe Öğretmen Kılavuz Kitaplarındaki (6, 7, 8. sınıf) Dinleme Metinleriyle İlgili Soruların Kazanımlara Göre Frekans ve Yüzde Analizi	17
Tablo 9. Orijinal Taksonominin Yapısı	33
Tablo 10. Yenilenmiş Bloom Taksonomisinin Bilgi Boyutu	41
Tablo 11. Yenilenmiş Bloom Taksonomisinin Bilişsel Süreç Boyutu	54
Tablo 12. Bloom Taksonomisinde Yapılan Değişiklikler.....	56
Tablo 13. Stahl ve Murphy'nin Sınıflamasındaki Bilişsel Alan Basamakları	61
Tablo 14. Merrill'in Performans-İçerik Tablosunun Hedefleri.....	64
Tablo 15. Marzano'nun Sınıflamasında Yer Alan Bilişsel Süreç Düzeyleri	66
Tablo 16. Marzano'nun Sınıflamasındaki Üç Bilgi Alanının Bileşenleri.....	67
Tablo 17. Değişkenlerin Dağılım Normalliğini İnceleyen Shapiro-Wilk Testi Değerleri.....	89

Tablo 18. Kontrol ve Deney Grubu Öğrenci Sorularının Bilişsel Alan Basamaklarına Göre Dağılımı.....	90
Tablo 19. Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Frekans ve Yüzde Dağılımları ..	91
Tablo 20. Deney ve Kontrol Gruplarının Öntest Başarı Puanlarına Göre T-Testi Sonuçları	92
Tablo 21. Deney ve Kontrol Gruplarının Sontest Başarı Puanlarına Göre T-Testi Sonuçları	92
Tablo 22. Deney Grubunun Öntest Sontest Başarı Durumu	92
Tablo 23. Kontrol Grubunun Öntest Sontest Başarı Durumu	93
Tablo 24. Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Cinsiyetlerine Göre Frekans ve Yüzde Dağılımları	93
Tablo 25. Kontrol Grubu Öntest ve Sontest Başarı Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre T-Testi Sonuçları.....	93
Tablo 26. Deney Grubunun Öntest ve Sontest Başarı Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre T-Testi Sonuçları.....	94
Tablo 27. Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Türkçe Dersinden Birinci Dönem Aldıkları Karne Notlarına Göre Frekans ve Yüzde Dağılımları	94
Tablo 28. Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Öntest Başarı Puanlarının Türkçe Dersi Birinci Dönem Karne Notuna Bağlı Olarak Dağılımı	95
Tablo 29. Karne Notuna Göre Kontrol Grubu Öğrencilerinin Öntest Ortalamaları Arasındaki Farklılığın Anlamlılığına İlişkin ANOVA Sonuçları	95
Tablo 30. Deney Grubundaki Öğrencilerin Öntest Başarı Puanlarının Türkçe Dersi Birinci Dönem Karne Notuna Bağlı Olarak Dağılımı	96
Tablo 31. İkinci Değişkene Göre Deney Grubu Öğrencilerinin Öntest Ortalamaları Arasındaki Farklılığın Anlamlılığına İlişkin ANOVA Sonuçları	97
Tablo 32. Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Öntest Başarı Puanlarının Üçüncü Değişkene Bağlı Olarak Dağılımı	97
Tablo 33. Üçüncü Değişkene Göre Kontrol Grubu Öğrencilerinin Öntest ve Sontest Ortalamaları Arasındaki Farklılığın Anlamlılığına İlişkin ANOVA Sonuçları.....	98

Tablo 34. Deney Grubundaki Öğrencilerin Öntest ve Sontest Başarı Puanlarının Üçüncü Değişkene Bağlı Olarak Dağılımı.....	99
Tablo 35. Üçüncü Değişkene Göre Deney Grubu Öğrencilerinin Öntest ve Sontest Ortalamaları Arasındaki Farklılığın Anlamlılığına İlişkin ANOVA Sonuçları.....	99
Tablo 36. Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Öntest ve Sontest Başarı Puanlarının Dördüncü Değişkene Bağlı Olarak Dağılımı	100
Tablo 37. Dördüncü Değişkene Göre Kontrol Grubu Öğrencilerinin Öntest ve Sontest Ortalamaları Arasındaki Farklılığın Anlamlılığına İlişkin ANOVA Sonuçları	100
Tablo 38. Deney Grubundaki Öğrencilerin Öntest ve Sontest Başarı Puanlarının Dördüncü Değişkene Bağlı Olarak Dağılımı	101
Tablo 39. Dördüncü Değişkene Göre Deney Grubu Öğrencilerinin Öntest ve Sontest Ortalamaları Arasındaki Farklılığın Anlamlılığına İlişkin ANOVA Sonuçları.....	102
Tablo 40. Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Öntest ve Sontest Başarı Puanlarının Beşinci Değişkene Bağlı Olarak Dağılımı	102
Tablo 41. Beşinci Değişkene Göre Kontrol Grubu Öğrencilerinin Öntest Ortalamaları Arasındaki Farklılığın Anlamlılığına İlişkin ANOVA Sonuçları	103
Tablo 42. Deney Grubundaki Öğrencilerin Öntest Başarı Puanlarının Beşinci Değişkene Bağlı Olarak Dağılımı	103
Tablo 43. Beşinci Değişkene Göre Deney Grubu Öğrencilerinin Öntest ve Sontest Ortalamaları Arasındaki Farklılığın Anlamlılığına İlişkin ANOVA Sonuçları.....	104
Tablo 44. Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Öntest ve Sontest Başarı Puanlarının Altıncı Değişkene Bağlı Olarak Dağılımı	105
Tablo 45. Altıncı Değişkene Göre Kontrol Grubu Öğrencilerinin Öntest Ortalamaları Arasındaki Farklılığın Anlamlılığına İlişkin ANOVA Sonuçları	105
Tablo 46. Deney Grubundaki Öğrencilerin Öntest ve Sontest Başarı Puanlarının Altıncı Değişkene Bağlı Olarak Dağılımı	106
Tablo 47. Altıncı Değişkene Göre Deney Grubu Öğrencilerinin Öntest ve Sontest Ortalamaları Arasındaki Farklılığın Anlamlılığına İlişkin ANOVA Sonuçları.....	106

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1. Hannah ve Michaelis'in Sınıflaması.....	60
Şekil 2. Marzano Taksonomisinin Boyutları	67
Şekil 3. Araştırmanın Modeli.....	85

BÖLÜM I: GİRİŞ

Bu bölümde problem cümlesine, alt problemlere, araştırmanın önemine, varsayımlara, sınırlılıklara, tanımlara, simgelere ve kısaltmalara yer verilmiştir.

1.1. PROBLEM CÜMLESİ

Sorular biz farkında olmasak da hayatın içinde yer almaktadır. Bir günde ne kadar soru soruyoruz, aklımızdan hangi sorular geçiyor, aklımızdaki soruların hepsini dışa yansıtıyor muyuz? Yahut bu sorular üzerine düşünüyor muyuz?

Hayatın her safhasında, gelişmenin söz konusu olduğu her yerde insanların karşılıklı etkileşimde bulunduğu her ortamda ‘soru’ daima iletişimin başlatıcısı, problemin çözümünde ilk uyarıcı ve insan hayatını kolaylaştırıcı her buluşta merdivenin ilk basamağı olmuştur. Bireyin ana dilindeki sözcükleri seslendirmeye başladığı andan itibaren, içinde yaşadığı çevreyi ve kendini tanıması için başlattığı ilk ve en tabii iletişim biçimi olan soru ve cevaba dayalı bu iletişim şekli, kişinin ömrü boyunca devam eden bilgilenme ve gelişme yollarından birisidir. Böyle bir iletişim, kişinin kendini tanıması ve geliştirmesi yanında toplum içinde başkalarını da tanıyarak sosyalleşmesini sağlamaktadır (Aşıcı, 1998: 425).

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 insanoğlunun merak duygusunu ortaya koyan 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 (Kabaş, 2009: 56).

Soru sorma, düşünmeyi ateşleyen bir yöntem olarak kabul edilir. İnsanların düşünmesi daha çok kafada soru işaretleri oluşturarak meydana gelir. İnsanların zihinlerini çalıştırmak için sorulara ihtiyaçları vardır. Öğrenme, zihindeki sorulara

cevap bulmaya yönelik olduğunda daha anlamlı olmaktadır. Düşünme soru sorulmaya başladığı andan itibaren oluşmaya başlar. Bilimsel düşünmeyi öğrenmede soru sormanın önemi büyüktür. Çünkü bilimdeki gelişmeler zihinlere takılan sorulara cevap arama sonucu gerçekleşmektedir. Öğrencilere yüzeysel ya da ölü sorular yerine düşünmeyi uyaran derinlikli sorular sorulmalıdır. Mantıklı, tutarlı ve ilişkili olmaya yönelik sorular bizim bilgi, düşünce ve kanaatlerimizi yeniden gözden geçirmemizi sağlar (Özden, 2005: 153).

Sınıftaki ve öğretmen eğitimindeki tecrübeler şunu göstermiştir ki sorgulayan bir toplum yaratmada gerekli olan yeteneklerin içerisinde soru sormanın ve cevaplamanın özel bir yeri vardır. Soru sormak öğrenme ve öğretme işleminin çok önemli bir parçasıdır. Çünkü öğretmen ve öğrencilere zaten bilinen şeyleri kurmak, kullanmak ve bu bilgiyi genişletmek ve yeni fikirler üretmek imkânı sağlar. Aynı zamanda fikirleri ve bilgileri gözden geçirme imkânı da sağlar (Büyükalın, 2004: 10).

Gelecek daha yüksek ve daha toplumsallaşmış bir akıl yürütme süreci ve daha gelişmiş tepkiler gerektirmektedir. Günümüzde eğitim programlarında düşünme becerilerini geliştirici etkinlikler önem kazanmaya başlamıştır. Düşünme için öğrenme ve öğretmenin önemi vurgulanarak eleştirel düşünme, problem çözme, yaratıcı düşünme kavramları gelişmiştir. Tüm bu kavramların geliştirilerek uygulanmasında anahtar öğretim stratejisi sorulardır. Düşünmeyi harekete geçiren soruları sorma becerisi ve bu konuya ilişkin ilke ve kuralları işe koşma daha da önem kazanmaktadır (Büyükalın, 2004: 3).

İlköğretim Türkçe Dersi (6, 7, 8. Sınıflar) Öğretim Programı'nın genel amaçları içerisinde yer alan "Anlama, sıralama, ilişki kurma, sınıflama, sorgulama, eleştirme, tahmin etme, analiz-sentez yapma, yorumlama ve değerlendirme becerilerini geliştirme" (MEB, 2006: 4) ifadesi, öğrencilerin üst düzey düşünme becerilerini işaret etmektedir. Bu becerilerin kazandırılmasında da soruların önemi yadsınamaz (Durukan, 2009: 181).

MEB 8. Sınıf Türkçe Öğretmen Kılavuz Kitabı'nda "Öğrencilerin hazırladıkları soruların bilgi, yorum, analiz, sentez ve değerlendirme düzeyinde olmasına dikkat ediniz." (MEB, 2009: 93) yönergesi bulunmaktadır. Öğrencilerin soru oluşturmalarına yönelik böyle bir kazanımı öğretmenin kavratması istenirken,

programda soru sorma eğitiminde bilişsel basamaklarla ilgili bir ayrıntı bulunmamakta, sadece öğrencilerden metne ilişkin soru oluşturmaları istenmektedir.

Bu açıklamalar doğrultusunda araştırmanın problem cümlesi “Söyleşi metinleri yoluyla yenilenmiş Bloom taksonomisi kullanılarak verilen eğitim deney ve sabit tutulan kontrol grubu öğrencilerinin soru sorma becerilerinde bir farklılaşma oluşturmuş mudur?” şeklinde ifade edilebilir.

1.2. ALT PROBLEMLER

Araştırmanın problemi doğrultusunda şu alt problemlere yer verilmiştir:

1. Öğrenci sorularının bilişsel alan basamaklarına göre dağılımı nasıldır?
2. Soru sorma eğitimi neticesinde deney grubu ve sabit tutulan kontrol gruplarının öntest ve sontest sonuçları arasında farklılaşma bulunmakta mıdır?
3. Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin soru sorma becerilerinde çeşitli değişkenlere göre farklılaşma bulunmakta mıdır?

1.3. ARAŞTIRMANIN ÖNEMİ

2006 eğitim-öğretim yılında oluşturulan Türkçe Dersi Öğretim Programı’nda yer alan kazanımlar doğrultusunda öğrencilerden artık sadece kendilerine sorulan sorulara cevap vermekle sınırlı kalmayıp, soru oluşturmaları da istenmektedir. 2006’dan beri ilköğretim 6, 7 ve 8. sınıf öğrencilerinden kazanımlar doğrultusunda yeri geldikçe okudukları metinlerle ilgili sorular oluşturmaları beklenmektedir. 2012 yılında ilköğretimin son basamağına gelmiş olan sekizinci sınıf öğrencileri tamamen İlköğretim Türkçe Dersi (6, 7, 8. Sınıflar) Öğretim Programı’na göre yetiştirilmiştir.

Bu araştırma 2006 İlköğretim Türkçe Dersi (6, 7, 8. Sınıflar) Öğretim Programı’na göre yetiştirilen öğrencilerin “Metne ilişkin sorular sorar.” kazanımını yenilenmiş Bloom taksonomisine (sınıflamasına) göre hangi düzeyde gerçekleştirdiklerini ve soru sormaya yönelik eğitimin öğrenciler üzerinde nasıl bir farklılaşma oluşturabileceğini ortaya koyması bakımından önem taşımaktadır.

1.4. VARSAYIMLAR

1. Toplanan veriler gerçeği yansıtmaktadır.
2. Öğrencilerin soruları ciddiyet ve samimiyet ile cevapladığı varsayılmıştır.

1.5. SINIRLILIKLAR

Araştırma 2011-2012 öğretim yılında Aksaray il merkezinde öğrenim gören 8. sınıf öğrencilerinden seçilen örneklem grubu, uzman görüşü alınarak seçilmiş beş söyleşi metni ve öğrencilerin yenilenmiş Bloom taksonomisine (sınıflamasına) göre hazırladığı açık uçlu sorularla sınırlıdır.

1.6. TANIMLAR

Soru: Bireyin meraklandırarak düşüncesini uyandırmak ve bu yolla bilgi edinimini sağlamak amacıyla oluşturulan, tamamlanmamış, gereken bilginin verilmesiyle birlikte düşünsel olarak tanımlanacak olan, bilgi istemeye dayalı gereksinim ifadeleri (Akbulut, 1999: 2).

Taksonomi: Öğrenme-öğretme sürecinde öğrencilerin ulaşacağı hedef davranışların belirlenmesi ve yazılmasında yararlanılan hedeflerin amaçların aşamalı sınıflaması (taksonomi); hedef davranışların “basitten karmaşığa, kolaydan zora, somuttan soyuta birbirinin ön koşulu olacak şekilde aşamalı sıralanması” (Sönmez, 2009).

Söyleşi Metni: Bir bilim veya sanat konusunu, konuşmayı andıran biçimde inceleyerek anlatan edebiyat türü, sohbet (TDK, 2005: 1802).

1.7. SİMGELER VE KISALTMALAR

Akt: Aktaran

çev: Çeviren

diğ: Diğerleri

MEB: Millî Eğitim Bakanlığı

ÖSKD: Ön Test-Son Test Kontrol Gruplu Deneme Modeli

TDK: Türk Dil Kurumu

BÖLÜM II: ARAŞTIRMANIN KURAMSAL ÇERÇEVESİ VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2.1. SORU SORMA BECERİSİ

Gerçeği arayan soru sorar. Her soru karanlığa tutulan bir ışıktır (Kabaş, 2009: 29).

Oğuzkan'a göre soru bütün öğeleri tam olarak verilmeyen bir düşüncenin, bir görüşün tamamlanmasına, yorumlanmasına ve eksiklik biçiminde belirlenmesine yardımcı olan söz dizimidir (1989: 112).

2.1.1. Soruların Nedeni, Amacı, İşlevi, Yararı

Soru sorarken “Niçin bu soruyu sordum, amacım neydi, sorunun işlevi ve yararı nedir” diye düşünüyor muyuz? Çoğumuz farkında olmasakta sorularımızın nedeni, amacı, işlevi ve yararı vardır.

Soruları birçok farklı nedenle sorarız:

- Daha çok bilgi edinmek için
- Tartışma ya da fikir alışverişi için
- Açıklama istemek için
- Birinin işbirliğini sağlamak için
- Başkalarını işe dahil etmek ve motive etmek için
- İnsanlara düşünme ve öğrenmede yardımcı olmak için (Mackay, 1997: 7).

Öğretim ortamında soruları konuya ilgi ve merakı artırma, belirli bir kavram veya konuya dikkati çekme, öğrenciyi etkin hâle getirme, öğrenciyi kendisine ve başkalarına soru sormaya teşvik etme, öğrenme güçlüklerini tespit etme, çocukların düşüncelerini ifade etmelerine fırsat verme, tartışmalar yoluyla öğrenmeyi sağlama, öğrenciyi dersi takip ettirme ve takibin ödüllendirileceğini vurgulama, farklı zihinsel süreçleri kullandırma amaçları doğrultusunda kullanabiliriz (Akyol, 2010: 215).

Küçükahmet ise soruların amaçlarını analitik düşünceleri uyarma, öğrenci güçlüklerini tanılama, özel amaçlara doğru gelişmeleri saptama, öğrencileri

güdüleme, kavramları açıklama, yeni değer ve tutumları cesaretlendirme, düşünmeye özel yön verme, sonuçların nedenlerini açıklama, öğrencileri kendi kendilerini değerlendirmeye cesaretlendirme, kavramları uygulamaya cesaretlendirme şeklinde sınıflandırmıştır (2001: 78).

Oğuzkan, soruların işlevlerini şu şekilde sınıflandırmıştır:

- Öğrencilerin başarı derecesini yoklamak ve değerlendirmek.
- Sınıfa yöneltilen sorularla anlamsız ve gereksiz görünen ders konularıyla kişisel yaşantılar arasındaki bağı kurmak.
- Öğrencinin merakını uyandırmak ve onları düşünmeye sevk ederek dersin sürekli aktif geçmesini sağlamak ve bu yolla öğrenme güçlüklerini aşır problem çözme aşamasına geçmeyi sağlamak.
- Öğrenilenleri tekrar ederek ve pekiştirerek tam öğrenmenin oluşmasını sağlamak.
- Açıklama ve yorum gerektiren sorularla öğrenci ve bireylere gerekli olan değerlendirme yeteneğinin gelişmesini sağlamak.
- Öğrencinin genelleme yapması, başarılı olup olmadığının belirlenmesi, iyi ve doğru için karar vermesi için gerekli olan değerlendirme yeteneğinin gelişmesini sağlamak.
- Olgular, olaylar ve düşünceler arasında ilişki kurması, farklı öğrenme yaşantılarına bir biçim ve düzen verilmesi ve doğru sonuçlara varılmasında etkili bir araç olarak kullanmayı sağlamak.
- Öğrencilerin estetik ve beğeni bakımından gelişmesini sağlamak (1989: 148).

Sorular şu yararları sağlayabilir:

- Soru sormak ya da sorulan soruları yanıtlamak öğrenciyi düşünmeye yöneltir, zihinsel olarak aktifleştirir.
- Sorular öğrencilerin ilgisini çekmede ve yaratıcılığı teşvik etmede kullanılabilir.
- Sorulara verdikleri yanıtlar öğrencilerin düzeyi, gelişme hızı ve yönü hakkında bilgi verir. Böylece öğrencilerin güçlük çektikleri, yardıma gereksinim duydukları noktaları saptayıp eksiklerin giderilmesinde yardımcı olabiliriz.
- Yazılı ya da sözlü anlatımdan sıkılan öğrencilere yazma ve konuşma fırsatı verir.
- Soru sorma ve soruları yanıtlama genelde öğrenci başarısını artırmaktadır. (Açıkgöz, 2003: 250).

Binbaşıoğlu'na göre ise soruların yararı şu şekildedir:

- Öğrencilerin ilgisini artırır. Soru, öğrencilerin doğrudan doğruya derse katılmasını sağlar ve onların derse ilgilerini artırır.
- Öğrenciyi düşünmeye yöneltir. Soru soran kimse bir “soru”la karşılaşmış demektir. İnsan bir sorunla karşı karşıya kalmadan düşünmez. Soru bir sorunu çözmek için yapılan ilk tepkidir. Bu nedenle soru öğrencinin düşünmesine ve sorunu çözmesine yardım eder.
- Öğretimin öğrencilerin ilgi gereksinme ve zihin düzeylerine göre ayarlanmasını sağlar. Özellikle çocuk soruları öğrencinin zihin düzeyini ortaya koyan birer belgedir. Bunu dikkate alan öğretmen çocuğun zihin düzeyine göre uygulama çabası gösterir.
- Öğrencilerin uygulanmakta olan öğretim yöntemine karşı tutumlarının anlaşılmasına yardım eder. “Soru” yardımı ile öğrenciler verdikleri yanıtlarda uygulanmakta olan yöntemin iyi ve kötü yönlerini de ortaya koyarlar. Bundan öğretim için yararlanmak gerekir. Alınan yanıtlara bakarak gerekirse öğretimde uygulanan yöntem değiştirilebilir.
- Konunun ana çizgilerini belirtir ve öğrencinin konuyu öğrenmesine fırsat verir. Sorular çok kez işlenen konunun önemli kısımlarından sorulduğu için soru yardımı ile konunun önemli kısımları üzerinde yeniden durulmak olanağı bulunur.
- “Sınav Soruları”, öğretimin sonucunu ölçer. Öğretimi değerlendirmek öğrencilere soru sorarak yapılabilir (1994: 142-143).

Taşpınar, soru sormanın yararlarını; öğrencinin derse aktif katılımını sağlar, öğrenciyi düşünmeye yöneltir, ilgisini canlı tutar, öğrenci ve öğretmene geri bildirim sağlar, uygulanan yöntem konusunda öğrencilerin tutumlarının ortaya çıkmasını sağlar, yapılan eğitimin değerlendirilmesini sağlar, öğretmen-öğrenci iletişimini geliştirir, öğrencilerin düşüncelerini ifade edebilme yetenekleri ve sosyal özellikleri geliştirir, yeni fikirler oluşturmaya rehberlik eder şeklinde sıralamıştır (2005: 62).

Keskinlik ve Keskinlik soruların faydalarını analitik düşünceyi uyandırır, öğrenci güçlüklerini tanıtır, özel amaçlara doğru gelişmeleri tespit ettirir, öğrencileri güdüler, öğrencilerin cesaretlenmesini sağlar, düşünmeye yön verir, öğrencilerin kendilerini değerlendirmelerini sağlar, bilgi düzeyindeki hedeflerin davranışa dönüşüp dönüşmediğini ölçme ve değerlendirmede ölçek olarak kullanılır, öğretmenin dönüt

düzeltilmesi sağlar, öğrencilerin derse ilgilerini sürekli tutar şeklinde ifade etmektedir (2007: 86).

2.1.2. Soru Sormanın Eğitimdeki Yeri ve Önemi

Eğitim sürecinde kullanılan soru sormanın izleri Sokrates'e dayanır. Onun kullandığı soru sormanın en iyi örneklerinden biri Plato'nun "The Republic"(Devlet)inde bulunabilir. Sokrates öğrencisi Glaucon'un adalet kavramını anlaması için bir dizi stratejik soru kullanmıştır. Sokrates bilerek Glaucon'u konu hakkında eleştirel düşündürecek ve sonuçta adaletin yeni anlayışını kavratacak bir dizi soru yöneltmiştir. Bu şekilde soru sorma Sokrat yöntemi olarak bilinmeye başlamıştır. Bugün, öğretmenler hala öğrencilerin üretken düşünme sorularını geliştirmeye yardım eden yollardan biri olarak soruları kullanır (Tienken, 2009: 28).

Soruların eğitimde kullanılmasının pek çok amacı vardır. Bu amaçlar, öğrencinin öğretilenlerden neyi ne kadar anladığını öğrenmek, derse ilgisini artırmak, başarı düzeylerini belirlemek ve daha üst seviyelerde düşüncelerini sağlamaktır (Aydemir ve Çiftçi, 2008: 108).

Büyükalan'a göre etkin soru, etkin öğretimdir. Öğretmenlerin soru sorması öğrencilerin fikirlerini açığa çıkarması, düşünceyi harekete geçirmesi, merakın ortaya çıkarılması bakımından önemlidir. Soru sormak her türlü öğrenmenin başıdır. Kafasında herhangi bir konu hakkında soru oluşturan kişi, artık meselenin farkına varmış, onun çözüm yolunu aramaya başlamış demektir. Ona, rasyonel ve bilimsel yolla soruya cevap arama öğretilirse, o problemi güzel bir metotla çözebilecek demektir. Soru her zaman öğretimdeki temel iletişim araçlarından biri olmuştur (2004: 3).

Öğrenme, öğrenenin düşünmeye açık olduğunda ve karşılaşılan sorulara cevaplar bulmaya çalıştığı anlarda daha etkili gerçekleşmektedir. Ancak bu şekilde kalıcı ve anlamlı öğrenmelerin oluşacağı da bir gerçektir. Öğrencilerin zihinsel süreçlerini harekete geçirebilmek ve içinde bulunulan durumla ilgili gerekli sorgulamaları yaptırabilmek için soru sorma çok önemli bir davranış olarak karşımıza çıkmaktadır (Çalışkan, 2011: 122).

Sorular öğrencilerin bilişsel yeteneklerini kullanmalarına, düşüncelerine, değerlendirmelerine ve yaratıcılıklarını geliştirmelerine imkân verir. Öğrencilerin muhakeme gücü ve ifade becerilerinin gelişimine katkı sağlar. İyi hazırlanmış sorular

öğrencileri derse ve konuya güdüleyici olur; onları keşiflerde bulunmaları yönünde teşvik eder (Calp, 2006: 42).

Etkili eğitim etkili sorularla gerçekleştirilebilir (Baysen, 2006: 22). Bu yüzden eğitim süreci sorularla şekillendirilmeli, öğrenciler sorularla doğru cevabı bulmaya yönlendirilmelidir.

2.1.3. İlköğretim Türkçe Dersi (6, 7, 8. Sınıflar) Öğretim Programında ve Türkçe Öğretmen Kılavuz Kitaplarında Soru Sorma Becerileri

Bu bölümde MEB ve KOZA Yayınlarının 6, 7, 8. sınıf Türkçe Öğretmen Kılavuz Kitaplarında yer alan metinlerde hangi okuma ve dinleme yöntemlerinin kullanılacağı, metin altı sorularının hangi kazanımlardan oluştuğu incelenmiştir.

Tablo 1. MEB Türkçe Öğretmen Kılavuz Kitaplarında (6, 7, 8. sınıf) Yer Alan Okuma Metinleri İçin Önerilen Yöntemlerin Frekans ve Yüzde Analizi

Okuma yöntemleri	Yöntemin kullanıldığı metin sayısı					
	6. sınıf		7. sınıf		8. sınıf	
	f	%	f	%	f	%
Sessiz okuma	-	-	1	5,26	2	11,11
Sesli okuma	3	16,67	3	15,79	6	33,33
Göz atarak okuma	-	-	-	-	1	5,56
Özetleyerek okuma	-	-	-	-	1	5,56
Not alarak okuma	1	5,56	1	5,26	-	-
İşaretleyerek okuma	5	27,78	4	21,05	2	11,11
Tahmin ederek okuma	2	11,11	1	5,26	-	-
Soru sorarak okuma	3	16,67	3	15,79	2	11,11
Söz korusu	2	11,11	3	15,79	1	5,56
Okuma tiyatrosu	2	11,11	1	5,26	-	-
Ezberleme	-	-	-	-	-	-
Metinlerle ilişkilendirme	-	-	-	-	1	5,56
Tartışarak okuma	-	-	-	-	1	5,56
Eleştirel okuma	-	-	2	10,53	1	5,56

Toplam	18	100	19	100	18	100
--------	----	-----	----	-----	----	-----

6. Sınıf MEB Türkçe Öğretmen Kılavuz Kitabı'nda bulunan 24 metinden 3 okuma metninde “Anadolu Okurken”, “Dijon’dan Trabzon’a”, “Orman Küstü Bize” metinlerinde öğrencilere soru sordurulması istenmiştir. “Eskici” metninde ise 5N1K soruları hazırlanması istenmiştir.

7. Sınıf Türkçe Öğretmen Kılavuz Kitabı'ndaki okuma metinlerinden “Tatlı Dil”, “Karada Yüzen Donanma”, “Bozkırın Tezenesi” adlı metinlerin soru sorarak okunması ve “Atatürk” adlı okuma metniyle ilgili öğrencilerden soru hazırlamaları istenmiştir.

8. Sınıf okuma metinlerinde “Atatürk’ten Anılar” ve “İki İyi İnsan” metinlerinin soru sorarak okuma yöntemiyle okunması, “Eski Ankara Evleri”, “Nevruz ve Birlik” metinlerinde öğrencilerden soru hazırlamaları istenmiştir.

Tablo 2. MEB Türkçe Öğretmen Kılavuz Kitaplarında (6, 7, 8. Sınıf) Yer Alan Dinleme Metinleri İçin Önerilen Yöntemlerin Frekans ve Yüzde Analizi

Yöntemler	Yöntemin kullanıldığı metin sayısı					
	6. sınıf		7. sınıf		8. sınıf	
	f	%	f	%	f	%
Katılımlı dinleme	1	16,67	-	-	1	16,67
Katılımsız dinleme	-	-	1	16,67	2	33,33
Not alarak dinleme	1	16,67	1	16,67	2	33,33
Kendini Konuşanın yerine koyarak dinleme	1	16,67	1	16,67	-	-
Yaratıcı dinleme	-	-	-	-	1	16,67
Seçici dinleme	1	16,67	2	33,33	1	16,67
Eleştirel dinleme	1	16,67	-	-	-	-
Tahmin ederek dinleme	1	16,67	-	-	-	-
5N1K sorularına cevap arayarak dinleme	-	-	1	16,67	-	-
Toplam	6	100	6	100	7	100

6. Sınıf MEB Türkçe Öğretmen Kılavuz Kitabı'nda 2 dinleme metninde (Simyacı, Uzay) öğrencilere soru sordurulması istenmiştir.

7. Sınıf Türkçe Öğretmen Kılavuz Kitabı'ndaki dinleme metinlerinden “Bakardım Güneş Avuçlarımda” ve “Yeşil Gözlü Kardan Adam” adlı dinleme metinleriyle ilgili öğrencilerden soru hazırlamaları istenmiştir. 25 metinden 4 okuma metni, 2 dinleme metni için öğrencilere soru hazırlatılmıştır.

8. Sınıfta “Dil Devrimi”, “Ekran Efendi'nin Tutsakları”, “Empati ile Yaşamak” adlı dinleme metinlerinde öğrencilerden soru hazırlamaları istenmiştir.

Tablo 3. KOZA Türkçe Öğretmen Kılavuz Kitaplarında (6, 7, 8. Sınıf) Yer Alan Okuma Metinleri İçin Önerilen Yöntemlerin Frekans ve Yüzde Analizi

Okuma yöntemleri	Yöntemin kullanıldığı metin sayısı					
	6. sınıf		7. sınıf		8. sınıf	
	f	%	f	%	f	%
Sessiz okuma	-	-	2	11,11	1	5,56
Sesli okuma	6	33,33	6	33,33	5	27,78
Göz atarak okuma	-	-	-	-	1	5,56
Özetleyerek okuma	-	-	1	5,56	2	11,11
Not alarak okuma	-	-	-	-	-	-
İşaretleyerek okuma	3	16,67	3	16,67	3	16,67
Tahmin ederek okuma	-	-	-	-	1	5,56
Soru sorarak okuma	3	16,67	1	5,56	1	5,56
Söz korusu	2	11,11	3	16,67	2	11,11
Okuma tiyatrosu	2	11,11	1	5,56	-	-
Ezberleme	-	-	-	-	-	-
Metinlerle ilişkilendirme	1	5,56	-	-	-	-
Tartışarak okuma	-	-	1	5,56	1	5,56
Eleştirel okuma	1	5,56	-	-	1	5,56
Toplam	18	100	18	100	18	100

6. Sınıf Türkçe Öğretmen Kılavuz Kitabı'nda okuma metinlerinden “Geleceğin Dünyası”, “Pulsuz Dilekçe” metinlerinde öğrencilerden soru oluşturmaları istenmiştir. “La Fonten Orman Mahkemesinde”, “Süpermen İstanbul'a Düştü” metinlerinde soru sorarak okuma yöntemi, “Premsi Olmayan Masal Kitabı” metninin eleştirel okuma (soru sorarak) yöntemiyle okunması istenmiştir.

7. Sınıf Türkçe Öğretmen Kılavuz Kitabı'nda “Bir İleti” adlı okuma metninde öğrencilerden soru hazırlamaları istenmiştir.

8. Sınıf Türkçe Öğretmen Kılavuz Kitabı'nda okuma metinlerinden “Herkes Başarılı Olur mu?” adlı metinde öğrencilerden soru sormaları istenmiştir.

Tablo 4. KOZA Türkçe Öğretmen Kılavuz Kitaplarında (6, 7, 8. sınıf) Yer Alan Dinleme Metinleri İçin Önerilen Yöntemlerin Frekans ve Yüzde Analizi

Yöntemler	Yöntemin kullanıldığı metin sayısı					
	6. sınıf		7. sınıf		8. sınıf	
	f	%	f	%	f	%
Katılımlı dinleme	-	-	-	-	-	-
Katılımsız dinleme	1	16,67	2	33,33	1	16,67
Not alarak dinleme	2	33,33	2	33,33	2	33,33
Kendini Konuşanın yerine koyarak dinleme	-	-	-	-	-	-
Yaratıcı dinleme	-	-	-	-	1	16,67
Seçici dinleme	3	50	-	-	1	16,67
Eleştirel dinleme	-	-	1	16,67	1	16,67
Tahmin ederek dinleme	-	-	1	16,67	-	-
Toplam	6	100	6	100	6	100

6. Sınıfta “Türk Müziği ve Türk Folkloru”, “Masal Adam” adlı dinleme metinlerinde öğrencilerden soru oluşturmaları istenmiştir.

7. Sınıfta “Atatürk’ün Fikir Hayatı” adlı dinleme metninde öğrencilerden soru hazırlamaları istenmiştir.

8. Sınıfta “Atatürkçü Düşüncede Akılcılık ve Bilim” dinleme metninde öğrencilerden soru sormaları istenmiştir.

Tablo 5. MEB Türkçe Öğretmen Kılavuz Kitaplarındaki (6, 7, 8. sınıf) Okuma Metinleriyle İlgili Soruların Kazanımlara Göre Frekans ve Yüzde Analizi

Kazanımlar	6. Sınıf		7. Sınıf		8. Sınıf	
	f	%	f	%	f	%
1.5. Okuma yöntem ve tekniklerini kullanır.	-	-	-	-	5	2,40
2.3. Metnin konusunu belirler.	1	0,46	-	-	-	-
2.4. Metnin ana fikrini/ana duygusunu belirler.	2	0,93	2	0,95	2	0,96
2.6. Anlatımın kimin ağzından yapıldığını belirler.	-	-	1	0,48	-	-
2.7. Olay, yer, zaman, şahıs, varlık kadrosu ve bunlarla ilgili unsurları belirler.	-	-	4	1,90	-	-
2.8. Metindeki sebep-sonuç ilişkilerini fark eder.	-	-	3	1,43	-	-
2.10. Okuduklarındaki örtülü anlamları bulur.	4	1,85	-	-	-	-
2.11. Okuduklarındaki öznel ve nesnel yargıları ayırt eder.	-	-	1	0,48	1	0,48
2.13. Metne ilişkin sorulara cevap verir.	138	63,89	145	69,05	184	88,46
2.14. Metne ilişkin sorular oluşturur.*	4 metin		4 metin		3 metin	
2.15. Metnin türüyle ilgili özellikleri kavrar.	37	17,13	20	9,52	3	1,44
2.16. Metnin planını kavrar.	-	-	8	3,81	8	3,85
2.17. Metni oluşturan unsurlar arasındaki geçiş ve bağlantıları fark eder.	-	-	3	1,43	-	-
2.18. Metindeki söz sanatlarının anlatıma olan katkısını fark eder.	4	1,85	-	-	-	-
2.20. Metne ilişkin karşılaştırmalar yapar.	2	0,93	-	-	-	-
2.21. Kendisini şahıs ve varlık kadrosunun yerine koyarak olayları, duygu, düşünce ve hayalleri yorumlar.	3	1,39	-	-	-	-
2.22. Metinde ortaya konan sorunlara farklı çözümler üretir.	3	1,39	1	0,48	2	0,96
2.23. Metindeki ipuçlarından hareketle metne yönelik tahminlerde bulunur.	13	6,02	4	1,90	-	-
2.24. Metnin öncesi ve/veya sonrasına ait kurgular yapar.	1	0,46	1	0,48	-	-

* Yönerge soru sayısı olarak verilemediğinden yönergenin verildiği metin sayısı gösterilmiştir.

2.27. Okuduklarını kendi hayatı ve günlük hayatla karşılaştırır.	3	1,39	4	1,90	-	-
2.28. Metinle ilgili görsel öğeleri yorumlar.	1	0,46	2	0,95	2	0,96
2.29. Metnin başlığı ile içeriği arasındaki ilişkiyi ortaya koyar.	-	-	4	1,90	-	-
2.30. Okuduğu metne farklı başlıklar bulur.	3	1,39	2	0,95	1	0,48
2.31. Metnin yazarı veya şairi hakkında bilgi edinir.	-	-	1	0,48	-	-
3.2. Metni içerik yönünden değerlendirir.	1	0,46	4	1,90	-	-
Toplam	216	100	210	100	208	100

MEB Öğretmen Kılavuz Kitaplarında “Metne ilişkin sorulara cevap verir.” kazanımının diğer metin altı sorularını içeren kazanımlardan daha fazla olduğu görülmektedir. “Metne ilişkin sorular oluşturur.” kazanımının ise çok az metinde verildiği görülmektedir.

Tablo 6. MEB Türkçe Öğretmen Kılavuz Kitaplarındaki (6, 7, 8. sınıf) Dinleme Metinleriyle İlgili Soruların Kazanımlara Göre Frekans ve Yüzde Analizi

Kazanımlar	6. Sınıf		7. Sınıf		8. Sınıf	
	f	%	f	%	f	%
1. 4. Dinleme/izleme yöntem ve tekniklerini kullanır.	5	6,85	-	-	-	-
2. 3. Dinlediklerinin/izlediklerinin konusunu belirler.	1	1,37	-	-	-	-
2. 4. Dinlediklerinin/izlediklerinin ana fikrini/ana duygusunu belirler.	-	-	2	3,23	1	1,85
2.5. Dinlediklerindeki/izlediklerindeki yardımcı fikirleri/duyguları belirler.	-	-	-	-	1	1,85
2.7. Dinlediklerinde/izlediklerinde sebep-sonuç ilişkilerini belirler.	1	1,37	2	3,23	-	-
2.8. Dinlediklerinde/izlediklerinde amaç-sonuç ilişkilerini belirler.	-	-	1	1,61	2	3,70
2.9. Dinlediklerindeki/izlediklerindeki örtülü anlamları bulur.	-	-	1	1,61	1	1,85
2.11. Dinlediklerine/izlediklerine ilişkin sorular oluşturur.*	2 metin		1 metin		3 metin	
2.12. Dinlediklerine/izlediklerine ilişkin sorulara cevap verir.	53	72,60	45	72,58	34	62,96
2.13. Dinlediklerinde/izlediklerinde yer alan öznel ve nesnel	-	-	1	1,61	-	-

* Yönerge soru sayısı olarak verilemediğinden yönergenin verildiği metin sayısı gösterilmiştir.

yargıları ayırt eder.							
2.14. Dinlediklerine/izlediklerine ilişkin karşılaştırmalar yapar.	-	-	1	1,61	-	-	
2.15. Kendisini şahıs ve varlık kadrosunun yerine koyarak olayları, duygu, düşünce ve hayalleri yorumlar.	1	1,37	1	1,61	1	1,85	
2.16. Dinlediklerinde/izlediklerinde ortaya konan sorunlara farklı çözümler üretir.	1	1,37	4	6,45	-	-	
2.17. İpuçlarından hareketle dinlediklerine/izlediklerine yönelik tahminlerde bulunur.	3	4,11	1	1,61	3	5,56	
2.19. Dinlediklerinin/izlediklerinin başlığı/adı ile içeriği arasındaki ilişkiyi ortaya koyar.	-	-	1	1,61	-	-	
2.22. Şiir dilinin farklılığını ayırt eder.	-	-	-	-	3	5,56	
2.23. Şiirin kendisinde uyandırdığı duyguları ifade eder.	1	1,37	-	-	2	3,70	
2.24. Dinlediklerini/izlediklerini kendi hayatı ve günlük hayatla karşılaştırır.	4	5,48	2	3,23	-	-	
3.3. Dinlediği/izlediği kişiyi sesini ve beden dilini etkili kullanma yönünden değerlendirir.	-	-	-	-	4	7,41	
Metin türü	8	10,96	-	-	2	3,70	
Toplam	73	100	62	100	54	100	

Dinleme metinlerinde de en fazla soru oranının “Dinlediklerine/izlediklerine ilişkin sorulara cevap verir.” kazanımında olduğu görülmektedir. “Dinlediklerine/izlediklerine ilişkin sorular oluşturur.” kazanımına ise çok az metinde yer verildiği görülmektedir.

MEB 8. Sınıf Öğretmen Kılavuz Kitabı’nda diğer ders kitaplarından farklı olarak bazı yönergeler bulunmaktadır:

“Eski Ankara Evleri” metninde “Öğrencilerin hazırladıkları soruların bilgi, yorum, analiz, sentez ve değerlendirme düzeyinde olmasına dikkat ediniz.” (MEB, 2009: 93)

“Gönül Mimarlarımız” ve “İki İyi İnsan” metinlerinde “Metni anlama, çözümleme ve yorumlamaya ilişkin doğru-yanlış, boşluk doldurma ve açık uçlu türlerinde hazırlanan soruları yöneltiniz.” (MEB, 2009: 153, 258)

“Nevruz ve Birlik” metninde “Öğrencileriniz soru hazırlarken, farklı tipte sorular oluşturmaları için gerekli yönlendirmeler yapınız.” (MEB, 2009: 167)

“Anadolu’nun Bahtı Açık Kara Treni” metninde “Öğrencilerinizden gelen cevaplara göre sorularınızı geliştirebilirsiniz.” (MEB, 2009: 228)

7. sınıf okuma metinlerinde açık uçlu soruların dışında 10 doğru-yanlış, 3 çoktan seçmeli, 17 boşluk doldurma, dinleme metinlerinde ise 4 doğru-yanlış, 1 çoktan seçmeli soru bulunmaktadır.

Tablo 7. KOZA Türkçe Öğretmen Kılavuz Kitaplarındaki (6, 7, 8. sınıf) Okuma Metinleriyle İlgili Soruların Kazanımlara Göre Frekans ve Yüzde Analizi

Kazanımlar	6. Sınıf		7. Sınıf		8. Sınıf	
	f	%	f	%	f	%
1.5. Okuma yöntem ve tekniklerini kullanır.	2	1,35	-	-	-	-
2.3. Metnin konusunu belirler.	2	1,35	-	-	-	-
2.4. Metnin ana fikrini/ana duygusunu belirler.	2	1,35	4	2,52	4	2,44
2.5. Metindeki yardımcı fikirleri/duyguları belirler.	-	-	-	-	-	-
2.6. Anlatımın kimin ağzından yapıldığını belirler.	1	0,68	1	-	1	-
2.7. Olay, yer, zaman, şahıs, varlık kadrosu ve bunlarla ilgili unsurları belirler.	1	0,68	-	-	-	-
2.8. Metindeki sebep-sonuç ilişkilerini fark eder.	1	0,68	14	8,81	-	-
2.9. Metindeki amaç-sonuç ilişkilerini fark eder.	-	-	2	1,26	1	0,61
2.10. Okuduklarındaki örtülü anlamları bulur.	4	2,70	1	0,63	1	0,61
2.13. Metne ilişkin sorulara cevap verir.	103	69,59	99	62,26	121	73,78
2.14. Metne ilişkin sorular oluşturur.*	4 metin		2 metin		1 metin	
2.15. Metnin türüyle ilgili özellikleri kavrar.	2	1,35	4	2,52	7	4,27
2.16. Metnin planını kavrar.	-	-	4	2,52	-	-
2.17. Metni oluşturan unsurlar arasındaki geçiş ve bağlantıları fark eder.	-	-	3	1,89	-	-
2.18. Metindeki söz sanatlarının anlatıma olan katkısını fark eder.	2	1,35	2	1,26	-	-
2.20. Metne ilişkin karşılaştırmalar yapar.	1	0,68	-	-	4	2,44
2.21. Kendisini şahıs ve varlık kadrosunun yerine koyarak olayları, duygu, düşünce ve hayalleri yorumlar.	3	2,03	-	-	5	3,05

* Yönerge soru sayısı olarak verilemediğinden yönergenin verildiği metin sayısı gösterilmiştir.

2.22. Metinde ortaya konan sorunlara farklı çözümler üretir.	3	2,03	1	0,63	6	3,66
2.23. Metindeki ipuçlarından hareketle metne yönelik tahminlerde bulunur.	1	0,68	-	-	-	-
2.24. Metnin öncesi ve/veya sonrasına ait kurgular yapar.	1	0,68	-	-	-	-
2.25. Şiir dilinin farklılığını ayırt eder.	-	-	-	-	3	1,83
2.26. Şiirin kendisinde uyandırdığı duyguları ifade eder.	1	0,68	3	1,89	1	0,61
2.27. Okuduklarını kendi hayatı ve günlük hayatla karşılaştırır.	15	10,14	6	3,77	5	3,05
2.28. Metinle ilgili görsel öğeleri yorumlar.	1	0,68	3	1,89	-	-
2.29. Metnin başlığı ile içeriği arasındaki ilişkiyi ortaya koyar.	-	-	2	1,26	-	-
2.30. Okuduğu metne farklı başlıklar bulur.	2	1,35	2	1,26	-	-
3.1. Metni dil ve anlatım yönünden değerlendirir.	-	-	2	1,26	3	1,83
3.2. Metni içerik yönünden değerlendirir.	-	-	6	3,77	2	1,22
Toplam	148	100	159	100	164	100

KOZA Türkçe Öğretmen Kılavuz Kitaplarında yer alan okuma metinlerinin metin altı sorularında en fazla “Metne ilişkin sorulara cevap verir.” kazanımı yer almıştır.

Tablo 8. KOZA Türkçe Öğretmen Kılavuz Kitaplarındaki (6, 7, 8. sınıf) Dinleme Metinleriyle İlgili Soruların Kazanımlara Göre Frekans ve Yüzde Analizi

Kazanımlar	6. Sınıf		7. Sınıf		8. Sınıf	
	f	%	f	%	f	%
2.2. Dinlediklerindeki/izlediklerindeki anahtar kelimeleri fark eder.	4	5,41	-	-	-	-
2. 4. Dinlediklerinin/izlediklerinin ana fikrini/ana duygusunu belirler.	1	1,35	2	3,23	1	1,59
2.5. Dinlediklerindeki/izlediklerindeki yardımcı fikirleri/duyguları belirler.	1	1,35	-	-	-	-
2.7. Dinlediklerinde/izlediklerinde sebep-sonuç ilişkilerini belirler.	8	10,81	2	3,23	-	-
2.8. Dinlediklerinde/izlediklerinde amaç-sonuç ilişkilerini belirler.	-	-	1	1,61	-	-

2.9. Dinlediklerindeki/izlediklerindeki örtülü anlamları bulur.	-	-	1	1,61	-	-
2.11. Dinlediklerine/izlediklerine ilişkin sorular oluşturur.*	2	metin	1	metin	1	metin
2.12. Dinlediklerine/izlediklerine ilişkin sorulara cevap verir.	50	67,57	45	72,58	50	79,36
2.13. Dinlediklerinde/izlediklerinde yer alan öznel ve nesnel yargıları ayırt eder.	-	-	1	1,61	-	-
2.14. Dinlediklerine/izlediklerine ilişkin karşılaştırmalar yapar.	2	2,70	1	1,61	1	1,59
2.15. Kendisini şahıs ve varlık kadrosunun yerine koyarak olayları, duygu, düşünce ve hayalleri yorumlar.	2	2,70	1	1,61	-	-
2.16. Dinlediklerinde/izlediklerinde ortaya konan sorunlara farklı çözümler üretir.	-	-	4	6,45	-	-
2.17. İpuçlarından hareketle dinlediklerine/izlediklerine yönelik tahminlerde bulunur.	1	1,35	1	1,61	-	-
2.18. Dinlediklerinin/izlediklerinin öncesi ve/veya sonrasına ait kurgular yapar.	1	1,35	-	-	-	-
2.19. Dinlediklerinin/izlediklerinin başlığı/adı ile içeriği arasındaki ilişkiyi ortaya koyar.	-	-	1	1,61	-	-
2.21. Görsel/ışitsel unsurlarla dinledikleri/izledikleri arasında ilgi kurar.	-	-	-	-	3	4,76
2.22. Şiir dilinin farklılığını ayırt eder.	-	-	-	-	3	4,76
2.23. Şiirin kendisinde uyandırdığı duyguları ifade eder.	-	-	-	-	1	1,59
2.24. Dinlediklerini/izlediklerini kendi hayatı ve günlük hayatla karşılaştırır.	4	5,41	2	3,23	1	1,59
3.1. Dinlediklerini/izlediklerini dil ve anlatım yönünden değerlendirir.	-	-	-	-	2	3,17
3.2. Dinlediklerini/izlediklerini içerik yönünden değerlendirir.	-	-	-	-	1	1,59
Toplam	74	100	62	100	63	100

KOZA Türkçe Öğretmen Kılavuz Kitabı'nda yer alan dinleme metninin altı sorularında en fazla "Dinlediklerine/izlediklerine ilişkin sorulara cevap verir." kazanımı yer almıştır.

6. sınıf okuma metnlerinde açık uçlu soruların dışında 19 doğru-yanlış, dinleme metnlerinde 14 doğru-yanlış sorusu bulunmaktadır.

* Yönerge soru sayısı olarak verilemediğinden yönergenin verildiği metin sayısı gösterilmiştir.

6. Sınıf KOZA Türkçe Öğretmen Kılavuz Kitabı'nda soru oluşturmayla ilgili bazı yönergeler dikkati çekmektedir:

“Türkiye” adlı metinde “Metnin çeşitli yönleriyle kavranması için öğrencilerle birlikte aşağıdakilere benzer bilgi, analiz, sentez ve yorum soruları oluşturunuz.”

“Geleceğin Dünyası” adlı metinde “Öğrencilere çalışma kâğıdını çoğaltıp dağıtınız. Onlardan metinle ilgili bilgi, kavrama, uygulama, analiz, sentez ve değerlendirme soruları hazırlamalarını isteyiniz.”

KOZA 7 Türkçe Öğretmen Kılavuz Kitabı'nda dikkati çeken yönerge şu şekildedir: “Bir İleti” metninde “Okuduğunuz metinle ilgili doğru-yanlış tipinde, açık uçlu ve çoktan seçmeli birer soru hazırlayınız.”

7. sınıf okuma metinlerinde 12, dinleme metinlerinde 15 doğru-yanlış türü soru bulunmaktadır.

2.1.4. İşlevleri Bakımından Sorular

İnsanların çoğu yaşamlarının büyük bir bölümünü soru sormak ve yanıtlamakla geçiriyorlar. En temel ve sıradan bir “Nasılsınız?” sorusundan tutun da (neyse ki daha nadir olarak) mahkemelerde son derece yetkin bir uzmanlık gerektiren o korkunç hukuki sorgulamalara kadar varan, yaşamımızın bu çok temel yönünden kaçmamız neredeyse olanaksız. Ancak pek az kimse işine yarayabilecek farklı soru tiplerinden haberdar. Sordukları soruların ne tür yanıtlar getirebileceğinin farkında olanlar ise daha da az. Sonuçta hepimiz soru soruyoruz. Sorular, konuşmanın esas maddesidir. Gündelik yaşamımızda, iş ve oyunlarımızın, çalışma ve boş zamanlarımızın bir parçasıdır (Mackay, 1997: 7).

Norah ve Saxton, soruları üç kategoriye ayırmıştır. İlk kategoriye bilgi çıkarım soruları, ikinci kategoriye anlamayı şekillendiren sorular, üçüncü kategoriye derin düşünce soruları oluşturur.

Bilgi çıkarım soruları, işi yönetmek için prosedürün uygunluğunu kurar ve hem bilgi hem deneyimin ifadesi olarak bilinen taslağı çizer. Bilgi çıkarım soruları özel işlevlerine göre şu şekilde ayrılır: Oyunun kurallarını oluşturan sorular, prosedürü oluşturan sorular, grup disiplin kontrolüne yardımcı veya kontrolü kuran sorular, sınıfı birleştiren sorular, gerçekleri hatırlamaya odaklanan sorular, bilgiyi sağlayan veya etkilerini gösteren sorular ve deneyimi ortaya koyan sorular.

Anlamayı şekillendiren sorular, gerçekler ve çözümler arasında yatan boşlukları dolduran, materyaller hakkında nasıl düşüneceklerini ayrıntılı bir şekilde ifade eden bu sorular öğretmenlere ve öğrencilere yardım eder. Anlamayı şekillendiren sorular: İletişim kurmaya odaklanan sorular, öğrencileri daha doğru ve belirli olarak tekrar düşünmeye veya ifade etmeye yönelten sorular, bakış açıları, önyargılar, tutumların ifadesini desteklemeye yardımcı sorular, çıkarım ve yorum isteyen sorular, mevcut içerik arkasında yatan anlama odaklanan sorular olarak ayrılırlar.

Derin düşünce soruları, eleştirel ve yaratıcı düşünceyi kendince sorgulayarak zihinsel ve duygusal bağlılık isterler. Derin düşünce soruları özel işlevlerine göre varsayım ve hipotez geliştirici sorular, kişisel duygulara odaklanan sorular, gelecek eylemlere/projelere odaklanan sorular, eleştirel değerlendirme/değer yargılarını geliştirici sorular olarak ayrılırlar.

Bu kategorilerin işlevleri farklı düşünme süreçlerini gerektiren öğrenme sürecinde eşit önemdedir. Fakat araştırma gösterir ki öğrenciler veya öğretmenler tarafından sınıfta sorulan soruların çoğu bilgi çıkarım sorularıdır (1994: 41-50).

Mackay'e göre sorular üç kategoriye ayrılabilir: Açık uçlu sorular, kapalı uçlu sorular ve karşı güdümlü sorular. Açık uçlu sorular karşınızdakini açılmaya yöreklendirir; kapalı uçlu sorular tek heceli yanıtlar vermeye yöneltir ve sorumluluğu soru sorana yükler. Karşı-güdümlü sorular ise, aslında işe yaramayan sorulardır.

Açık uçlu sorular -yani karşıdakini tek heceden ibaret olmayan ifadelerle konuşmaya sevk eden sorular- birçok nedenle değerlidir. Sorana, gerek soruların etrafında döndüğü alan, gerekse karşıdaki kişi hakkında kesinlikle daha çok bilgi, daha sağlam önsezi, daha çok anlama yetisi sağlarlar. Açık uçlu sorular iki kategoriye ayrılır: "Aktif" biçimde sorulanlar ve "pasif" biçimde sorulanlar. Aktif soru sorma biçimi hem ilişki kurma hem de "yoklama" amacıyla kullanılabilir. Pasif sorular -aynı zamanda dinleyen de olan- soru soran için tam anlamıyla pasif, yani edilgen değildir. Onun, yanıtları dinlediğini ve konuşmanın akışını sorularla kesmek yerine ilgisini ve desteğini göstermeyi seçtiğini belirtir. Soru sormanın bu daha edilgen biçimini çeşitli yollardan sergileyebiliriz. Pasif sorulara örnek olan sözsel olmayan yöreklendirme biçimleri yanıtlayana, soru soranın söylediklerini dinlediğini ve hatta daha fazlasını duymak istediğini bildirme yöntemlerinden biridir. Destekleyici yorumlar ve bağlantı soruları sözsel olmayan yöreklendirmenin sözsel olan dengidir. Anahtar sözcüklerin

Yinelenmesi, yanıtlayana daha çok şey söylemeye sevk eden yollardan biridir. Bazen “ters sorular” olarak da bilinen ayna-sorular, aynı yaklaşımı benimsemiştir. Yanıtlayan kısa bir yanıt vermişse ve soru soran daha fazlasını bilmek istiyorsa, verilen yanıtı yeniden soruya çevirerek tekrarlaması yeterlidir.

Kapalı uçlu (ya da “kısıtlayıcı” ya da “doğrudan”) soruların amacı, soru sorana, belli bilgi maddelerini sağlamaktır. Yanıtlayan, yanıtında kesin biçimde sınırlandırılır ve düşüncelerini geliştirme imkânı son derece kısıtlıdır. Bunun sonucu olarak da bu sorular, yanıtlayandan az ve dolayısıyla da soru sorandan fazla çaba göstermesini ister. Kapalı uçlu soruların içerisinde yer alan Evet/Hayır yanıtı verilen soruların kullanımı, ilgi maddelerini doğrulama ya da belirli bir yanıt arayışı ile sınırlandırılırsa geçerli olur. “Kim?”, “Ne?”, “Ne zaman?”, “Ne kadar?” gibi soru sözcükleri ile başlayan sorular, olgu araştırma sorularıdır. Çünkü bir kişi, bir yer, bir zaman ya da bir sayıyı teşhis etme amacı güderler. Basit bir “evet” ya da “hayır” ile yanıtlanamıyorlarsa da, kapalı uçlu sorulardır bunlar.

Soru sormanın amacını açıkça zayıflatan ya da ona zarar veren sorular, karşı-güdümlü sorulardır. “Doğru” yanıtı vermeye zorlayan, yanıtlayanın kafasını karıştıran ya da onu yanıltan, konuşmasını engelleyen ya da cesaretini kıran sorular karşı-güdümlüdür ve bu sorulardan kaçınmalıdır. Karşı güdümlü sorular yöneltme, çok yönlü ve maraton sorular olmak üzere ikiye ayrılır. Yöneltme soruları kendi içinde açık sözlü yöneltme, eleştirel yöneltme, ters yöneltme, seçenek sunma, karmaşık yöneltme, kişisel yöneltme olarak ayrılır. Çok yönlü ve maraton sorular ise çok anlamlı, söz sanatlı ve ayrımcı sorular olarak ayrılır (1997: 8-39).

Oliveria'nın yaptığı analize göre sorular beş kategoriden oluşmaktadır: Ansiklopedik sorular, anlam odaklı sorular, ilişkili sorular, değer odaklı sorular, çözüm odaklı sorular.

Ansiklopedik sorularda genellikle, belli dönem veya olay için sözcük anlamı veya ölçütleri aranır. Sadece tek bir bakış açısı içeren anlamın tek boyutlu bir tür olan sorular bu kategoridedir. Daha derin bir anlamda dönem veya olayın anlamı istenmez. Bazı durumlarda, “evet” veya “hayır”la cevaplanabilen sorulardır. “Kim”, “ne”, “nerede” gibi sorular kullanılarak genelde ifade edilir.

Anlam odaklı sorular genelde belli terim ve kavramların anlamını bulmaya odaklıdır. Bağlam ortaya çıkar öğrenciler örneğin bir ansiklopedi veya sözlüğün içinde direkt

olarak cevabı bulmayı beklemezler. Anlam odağı terimler çoğunlukla tanımlanmıştır ve diğer terimlerle ilişkilidir. Bu kategoride kullanılan tipik soru kelimeleri: "...nın anlamı nedir", "nedir", "niçin".

İlişkili sorular birden fazla bakış açısı ve bu bakış açıları arasındaki ilişkileri içerir. Genellikle, onlar nedenleri açıklar veya belli olayların sonuçlarını anlamaya yol açan hedefler üzerinde durur. Nedenin yanı sıra genel ilişkiler vurgulanır. Sorular birden fazla boyutu olan karmaşık bağlamlarla ilgilidir. Soruları kapsayan isimler "etki", "sonuç" ve "önem"dir.

Değer odaklı soruların doğasında karşılaştırma vardır. Daha iyi veya daha kötü şartlarda çevresel sonuçları değerlendirmeyi amaçlar. Açıktır ki öğrenciler üstün gelen veya kesin kabul gören normları bulmayı ummamalarına rağmen yargılara temel olan normları araştırma merkezi bir özelliştir. Aksine, sorular, öğrencilerin değer odaklı bakış açılarını geliştirmelerini sağlayacak cevabı bulmak için araştırma yapmalıdır izlenimini verir. Bu sorular bazen varoluş kavramını içerecek ders konuları dışına genişletilir. Genellikle değer-odaklı soru cümlesinde kullanılan kelimeler şu şekildedir: "iyi olan ne", "kötü olan ne".

Çözüm odaklı soruların asıl hedefi sorunların farklı bakış açılarının anlamını araştırmaktan ziyade çevresel sorunların yönetimidir. Genellikle, sorular büyük ve soyut bir düzeyde olan karmaşık problemlerle ilgilidir ve öğrenciler somut çözümler ararlar. Bu soru cümlesi genellikle şu eylemleri içerir: "yapmak", "azaltmak", "değiştirmek", "parçalamak" (2010: 270-271).

Ciardiello (1998) soruları dört kategoriye ayırır: hafıza soruları, yakınsak düşünme soruları, ıraksak düşünme soruları ve değerlendirici düşünme sorularıdır. Bu kategoriler soruları yapılandırarak veya seçerek öğretmene sadece kılavuzluk etmez aynı zamanda öğrencilere sorularına cevap vermeleri ve soru oluşturmaları için kullanılır. Hafıza soruları kim, ne, nerede veya ne zamanla başlar. Öğrenciler bir evet veya hayır cevabıyla veya belirleme, saptama, tanımlama, adlandırma yaparak bir hafıza sorusuna cevap verirler. Hafıza soruları metnin temelini kavranmasına bağlıdır. Öğrenciler içeriği hatırlarlar ama içeriği kavradıklarını göstermeyebilirler. Aslında, bir öğrenci anlamadan bilgileri ezberlemiş olabilir veya bir metnin kelimelerini basitçe tekrar edebilir.

Yakınsak düşünme soruları niçin, nasıl ve ne şekildeyle başlar. Öğrenciler açıklayarak, ilişkileri belirterek, karşılaştırarak ve çelişerek böyle soruları cevaplar. Bu soruları cevaplamak şemanın yapılanmasını ve içeriğin anlaşılmasını gerektirir.

Iraksak düşünme soruları şu kelimelerle başlar: düşün, varsayalım, tahmin et, eğer... sonra, nasıl olabilir, yaratabileceğiniz, bazı olası sonuçlar nelerdir. Iraksak düşünce sorularını cevaplamada, öğrenciler tahmin eder, hipotez kurar, sonuç çıkarır ve yapılandırır.

Değerlendirici düşünme soruları müdafaa et, yargıla, haklı çıkar, ne düşünüyorsunuz ve sizin düşünceniz nedir sorularıyla başlar. Değerlendirici düşünme sorularına cevap vermede, öğrenciler değer verir, yargılar, savunur ve seçimlerini haklı gösterir.

Applegate, Quinn ve Applegate (2002) soruları hazır bilgi, düşük-seviyeli çıkarım, yüksek-seviyeli çıkarım ve cevap öğeleri olarak kategorize eder. Onların sınıflaması şunlar hedeflenerek yayımlanmıştır: Soruları değerlendirmek ve resmi olmayan mevcut okuma materyallerinin geliştirilmesi. Hazır bilgi soruları metinde açıkça ifade edilen cevapları ister. Düşük-seviyeli çıkarım soruları birkaç şekildedir. Açıkça ifade edilen bilgi esas alınarak çıkarım yapması için öğrenciye soru sorulabilir. Düşük-seviyeli çıkarım soruları metinde açık bir şekilde ifade edilmemiş fikirler arasında ilişki kurmasını öğrenciden ister. Böylece öğrenci düşük seviyeli çıkarım yapması için zorlanır. Diğer düşük seviyeli çıkarım soruları nispeten daha basit şeylere odaklanır veya metin içeriğinin aksine öğrencilerin ön bilgilerine dayanan soruların cevaplarını ister. Düşük-seviyeli çıkarım soruları belki kavrama temelli metinlerle ilgilidir. Yüksek-seviyeli çıkarım soruları mantıklı sonuçlar çıkararak metin içeriğiyle önceki bilgilerin bütünleştirilmesidir. Bazı sorular süreçlerin açıklamasını, tahminleri, alternatifleri ve açıklamaları sağlamayı içerir. Gizlenmiş temaları, parçanın önemine odaklanan daha geniş fikirler sorar. Üst düzey çıkarımlardan daha uzun cevaplar gerektirirler çünkü onlar öğrenciye “bir bütün olarak parçanın altında yatan anlamın ne olduğunu” sorar.

Kintsch (2005) değerlendirmeyi olduğu kadar kavramayı geliştirme için bir yöntem olarak soruları önerir. Sorular genel olarak iki gruba ayrılır: metne dayalı sorular ve çıkarım soruları. Metne dayalı sorular üç seviye içerir. Birinci seviye soruları özetlemeyi içerir. İkinci seviye soruları açık uçludur, kısa cevaplı yanıtları gerektirir ve açıkça belirtilen bilgilere gönderim yapar. Üçüncü seviye soruları kim, ne, ne

zaman, nerede sorularına odaklanır ve temel anlayışın bir kontrolü olarak hizmet verir. Çıkarım soruları açıkça belirtilen metin tabanlı bilginin ötesindedir ve tahmin, öngörme, açıklama, birleştirme için öğrencilere soru sorarlar.

Caldwell (2008) ise Applegate, Kintsch ve Ciardiello'nun sınıflamalarının oldukça benzer olduğunu ve hazır sorular, çıkarım soruları ve uygulama soruları olmak üzere üç gruba ayrılabilceğini ifade eder.

Yılmaz'a göre soruların birincil ve ikincil işlevleri bulunmaktadır. Soruların birincil işlevleri öğrenmek, şüphe/kuşku belirsizlik/kararsızlık, teyit, hatırlatmak, kuvvetli tahmin, bilgi ölçmek/denetlemek/değerlendirmektir. İkincil işlevleri ise olumsuzluk, olumluluk, dikkat çekmek odaklama yapmak (bilgi/haber vermek), kuvvetlendirme/pekiştirme, isteme bağlı dolaylı stratejiler geliştirmek (dilek, rica, emir, öneri, teklif, davet, yalvarma, izin vb.), ilişki düzeyi yaratmak, duygu değeri katmak, estetik (üslup) değer katmak, kalıp sorulardır (2010: 8-17).

Araştırmada açık uçlu sorular kullanılmıştır. Açık uçlu soruların uzmanlara göre sınırlılıklarının yanı sıra pek çok faydası vardır.

Açık uçlu sorular bir takım avantajlar sağlamaktadır. Bunlardan ilki bu tür sorulara verilen cevapların araştırmacının düşünceleri ile sınırlı olmamasıdır. Diğer bir ifade ile araştırmacı için, beklenmeyeni öğrenme fırsatı söz konusudur. Ayrıca açık uçlu soruların hazırlanması, diğer soru tiplerine göre daha kolaydır. Bazı durumlarda ise kapalı uçlu sorularla alınamayacak bilgiler, açık uçlu sorular kullanılarak elde edilebilir (Baş, 2003: 59).

Açık uçlu sorular açısından kesin yanlış veya doğru yoktur. Dolayısıyla bu tür sorulara verilecek cevaplar kişisel inançlar, hisler, bilgiler ve düşünceler açısından çok çeşitlidir. Açık uçlu sorular genellikle başkalarının sosyal olaylar, dünya, ilişkiler vb. konularda nasıl düşündüklerini anlamak maksadıyla sorulmaktadır. Açık uçlu sorular çocukların düşünce süreçlerini anlamaya yardımcı olurken aynı zamanda onların anlayışlarını, teorilerini, hayallerini ve hislerini hem yetişkinlerle hem de akranlarıyla paylaşmalarını sağlar (Akyol, 2010: 216-217).

Açık uçlu bir soru küçük çaplı bir araştırma için veya katılımcıları; sayıları ve kutucukları işaretlemeye ek olarak kişisel yorumlarını doğru bir şekilde paylaşmaya davet eden anketin bölümleri için çok caziptir. Ankette sadece açık uçlu sorular verilir ve cevap için boşluk (ya da çizgi) bırakılır. Ankette yakalayamadığının

aksine açık uçlu sorular bilginin yapı taşlarını içerebilir. Ayrıca katılımcılar daha güvenilir verilere sahip olurlar (Cohen, Manion ve Morrison, 2005: 255).

Açık uçlu sorular kapalı uçlu sorulardan daha iyidir. Açık uçlu soru örneği aşağıdakileri içerir: Açık uçlu sorular, dinleyiciyi evet veya hayır soruları yerine daha geniş ifadelerle cevap vermeye davet eder. En sık rastlanılan sorular kapalı uçlu sorulardır. Ancak kapalı uçlu sorular bilgi güvenilirliğinde en az etkili sorulardır. Evet veya hayır cevabıyla yapabileceğiniz fazla bir şey yoktur. Sınırlıdır hatta cevap açıktır. Onlar “hayır biz bunu istemiyoruz” derlerse önerideki bazı değişikliklerin onları tatmin edip etmeyeceği hakkında bir şey söyleyemezsiniz (Kennedy, 2009: 175).

2.2. BİLİŞSEL ALAN SINIFLAMALARI

Bir taksonomi veya bir sıralamaya dayalı olarak hazırlanan sorular, öğretimde öğretmene kolaylık sağlarken, öğrencinin üst düzey becerilerini kuvvetlendirecek ve soruların yalnızca bir ya da iki basamakta gruplaşmasını önleyecektir. Literatürde sorular çeşitli biçimlerde sıralanmış ve sınıflanmıştır. Bu sınıflamaların yararı; öğrencilerin uygulamalarını kolaylaştırması, öğretmenlerin hedeflediği bilişsel düzeyde soru sorması ve böylece öğrencilerin bilişsel düzeyini geliştirmesi, mantıklı, tutarlı ve birbiriyle ilişkili sorular sorması, ardışık soruları kolaylıkla sorma becerisi, soru sorarken aynı düzeyde soru sormada kalma endişesini ortadan kaldırması, bir sıralamayı karıştırdığında hatayı kolaylıkla belirlemesi ve soru sormayı beceri haline getirmeyi kolaylaştırması bakımındandır. Taksonomiler soruların geliştirilmesi ve anlaşılması için bir sistem oluşturur. Bu sistemde öğretmen kavramları ve fikirleri kolaylıkla art arda sıralayabilir. Taksonomiler davranışsal olarak ifade edilir. Bundan dolayı öğrenci davranışlarını düzenlemek, ölçmek ve gözlemek daha kolaydır (Büyükalın, 2004: 12-15).

2.2.1. Bloom Taksonomisi (Sınıflaması)

Hedeflerin belirlenmesinde kolaylaştırıcı ve yol gösterici olması bakımından 1950-60'lı yıllarda ortaya çıkarılan taksonomiler bütün dünyada ilgi görmüş ve çeşitli eleştirilere rağmen vazgeçilemez bir araç haline gelmiştir. Özellikle Bloom ve arkadaşları tarafından hazırlanan Bilişsel Alan Taksonomisi (1956), yayımlandığından bu yana dünyada 22 dile çevrilmiştir (Bümen, 2006: 3).

Bloom'un etkili reformları entelektüel gelişmelerin yapısal analizine ve teorisindeki düşünme tiplerine dayanır. O belirli, kullanışlı, evrensel ve soyuta ilerleyen düşünmenin hiyerarşik sınıflamasını üretti. Onun içten, tutarlı ve yüzeysel ikna gibi insanın düşünme süreçlerini içeren sınıflaması pedagojik uygulamalar için önerilere yol açmıştır (Doughty, 2006: 1-23).

Taksonomi (sınıflama) uluslararası alanda bu ülkedekinden daha büyük bir etkiye sahip olabilir. Dünyadaki birçok ülkede taksonomi müfredat geliştirme, test oluşturma, ders planlama ve öğretmen eğitimi için temel olarak kullanılmıştır (Zimmerman ve Schunk, 2003: 375).

1.00 BİLGİ (KNOWLEDGE)

Hatırlama durumunda bir öğrenciden beklenen davranış, öğrenciden öğrenme sürecinde beklenen davranışla benzerdir. Öğrenmede öğrenciden belirli bir bilgiyi hafızasında saklaması ve sonrasında bu bilgiyi hatırlaması beklenir (Bloom, 1966: 62).

Bu basamakta davranışlar görünce tanıma, sorunca söyleme, eşleştirme, doğru ya da yanlış olduğunu söyleme, listeleme, sıraya koyma, seçip işaretleme davranışlarını içerir. Bu davranışlar önceden öğrenilmiş, derste işlenmiş ve öğrenci için yeni olmayan davranışlardır (Demirel, 2010: 173).

Bu basamakta anlamını ve mantığını bilerek tanıma, söyleme ve ezberden söyleme vardır. Anlamını ve mantığını bilmeden söyleme, tanıma davranışı söz konusu değildir (Sönmez, 2007: 35).

Şekiller, grafikler, çizgiler, renkler birer semboldür. Bu alışılardan çıkarılanlar ise ortak bir düşüncedir, dildir. Herkes o şekilden, işaretten, çizgiden, levhadan aynı şeyi anlar. Sol anahtarı, trafik işaretleri birer alışıdır. Bu tür sorular, öğrencilerin hayal güçlerini zenginleştirmenin yanı sıra bilgilerini de destekleyerek yenileyebilir (Ensar, 2002: 45).

1.10 Özellerin Bilgisi (Knowledge of specifics) bilginin özel bir kısmının hatırlanmasıdır (Bloom, 1966: 63).

1.11 Terimlerin Bilgisi (Knowledge of Terminology)

Terim, bir konu alanında özel anlam taşıyan sözcüklerdir (Sönmez, 2009: 53).

Belirli sözel ve sözel olmayan sembollerin bilgisidir (Bloom, 1966: 63).

1.12 Özel Olguların Bilgisi (Knowledge of Specifics Facts)

Olgu, olayların genellenmiş örüntüsü olarak tanımlanabilir (Sönmez, 2009: 54).

Günlerin, olayların, kişilerin, yerlerini kaynakların vs. bilgisini içerir (Bloom, 1966: 65).

1.20 Özellerle Uğraşma Yol ve Araçlarının Bilgisi (Knowledge of ways and means of dealing with specifics) organize etme, çalışma, yargılama, düşünceleri eleştirme yollarının bilgisidir. Araştırma yöntemleri, kronolojik diziler ve yargılama standartlarını vs. içerir (Bloom, 1966: 68).

1.21 Alışların (Teamül) Bilgisi (Knowledge of conventions), fikirlerin gösterilmesi ve davranış yollarının karakteristik bilgisidir. Kullanımlar, tarzlar, uygulamalar bu alanla ilgilidir (Bloom, 1966: 69).

Her konu alanında kullanılan bazı kısaltmalar, semboller, formüller olabilir. Bunlar o alanla uğraşanlarca genelde aynı anlamda kullanılabilir. İşte bunlara alış denebilir (Sönmez, 2009: 57).

1.22 Yönelim ve Sıraların Bilgisi (Knowledge of trends and sequences), zamanla ilgili olayların, süreci, yönü, hareketi bilgisidir (Bloom, 1966: 70).

Her konu alanı, üzerinde çalıştığı nesnelere doğası gereği belli sıra ve dizilerden yararlanmak durumunda kalabilir. Ayrıca bunları, belli sıra ve diziler sistemine de koyabilir (Sönmez, 2009: 58).

1.23 Sınıflamaların ve Kategorilerin Bilgisi (Knowledge of classifications and categories) verilen bir konu alanı, amaç, tartışma veya problem için kullanışlı veya temel olarak kabul edilen düzenlemelerin bölümleri, gruplar, sınıfların bilgisidir (Bloom, 1966: 71).

Belli bir ölçüte/lere göre nesnelere gruplama olarak tanımlanabilir. Her konu alanı üzerinde çalıştığı nesnelere sınıflara ayırabilir. Hatta elde ettiği bilgileri bile belli bir sınıflamaya koyabilir. Böyle olunca ders ya da konu alanında sınıflamalar varsa, bunların öğretilmesi gerekebilir (Sönmez, 2009: 60).

1.24 Ölçütlerin Bilgisi (Knowledge of criteria), olgular, ilkeler, fikirlerle yürütülen değerlendirme kriterlerinin bilgisi (Bloom, 1966: 72).

Ölçüt; bir nesnenin gözlenip ölçülebilen her bir niteliği olarak tanımlanabilir. Her konu alanında kullanılan yöntemin, araçların, iş ve işlem yollarının, ayrıca elde edilen bilginin, becerinin, ürünün, kanun, sayıltı, denence, ilke, genelleme ve kuralların değerlendirilmesi zorunludur. Bu ölçütler her bilim dalında, konu, ya da derste ortak olabileceği gibi tamamen farklı da olabilir. Yetiştirilecek kişinin problem çözücü olabilmesi, elde edilen bilgilere eleştirci gözle bakabilmesi için, her konu alanındaki ölçütlerin bilinmesi gereklidir (Sönmez, 2009: 61).

1.25 Yöntemlerin Bilgisi (Knowledge of methodology), belli sorunların araştırılmasının yanı sıra belli bir konu alanındaki kullanımlar, teknikler, araştırma yöntemlerinin bilgisidir (Bloom, 1966: 73).

Yöntem, gerçeğe en kısa yoldan ulaşmak için işe koşulan zihinsel ve işlemsel süreçlerin dirik bir örüntüsü olarak tanımlanabilir (Sönmez, 2009: 62).

1.30 Bir Alandaki Genel Doğruların ve Soyutlamaların Bilgisi (Knowledge of universals and abstractions in a field) Organize edilmiş fikirlerin veya olayların modeli, şeması, ana fikrin bilgisidir (Bloom, 1966: 75).

Bu alan ilke ve genellemeler bilgisi ile kuram bilgisi basamaklarından oluşur. Her bilim dalı üzerinde çalıştığı nesnelere, olgular hakkında elde edilen somut bilgilerden, daha soyut bilgilere doğru ilerler (Sönmez, 2009: 63).

1.31 İlke ve Genellemelerin Bilgisi (Knowledge of principles and generalizations), açıklamalarda, tahmin etmede, tarif etmede, açıklamadaki önemli kısımların özetlenmesidir (Bloom, 1966: 75).

Bilimsel, sanatsal, felsefi yöntemlerle elde edilen bilgiler ilgili alanı betimlemede, açıklamada ve gelecek durumu kestirmede kullanılabilir. İlkeler neden-sonuç ilişkisini belirten önermelerdir (Sönmez, 2009: 64).

1.32 Kuramların ve Yapıların Bilgisi (Knowledge of theories and structures), karmaşık bir olay, problem veya alanı sistematik şekilde açıklayan genellemeleri ve ilkeleri bir araya getiren yapının bilgisidir (Bloom, 1966: 76).

Her konu alanında, çeşitli basamaklarda elde edilen bilgiler yoluyla, konu alanının tümü ya da bir bölümünü açıklamaya yönelik bilgilere kuram denebilir (Sönmez, 2009: 65).

2.00 KAVRAMA (COMPREHENSION)

Kavrama düzeyinde, bilgi düzeyinde kazanılan öğrenci tarafından özümsemesi, kendine mal edilmesi, anlamının yakalanması söz konusudur (Sönmez, 2007: 37).

Okullarda en fazla yer verilen becerilerin ve yeteneklerin sınıfı kavramadır. Öğrenciler bir malzemeye karşılaştıklarında öğrencilerden malzemeyi ve onu oluşturan fikirleri veya materyalleri kullanabilmeleri beklenir (Bloom, 1966: 89).

Bu basamaktaki davranışlar, örnek verme, nedenleri ve ilişkileri yazma/söyleme, yeniden sıraya koyma, değiştirerek yazma, sonucu kestirme ya da verilenlerden hareketle verilmeyeni kestirme/tahmin etme davranışlarını içerir. Bilginin transferi söz konusudur. Önceden öğrenilenler, yeni biçimde, yeni bir düzenleme ile sunulur (Demirel, 2010: 175).

2.10 Çevirme (Translation) davranışı; yorumlama, öteleme, analiz, sentez, uygulama ve değerlendirme başlıkları altında anlatılan davranış tipleri ve bilgi kategorisi altında sınıflanan davranışlar arasında bir geçiş pozisyonundadır (Bloom, 1966: 91).

Verileri grafiğe, grafikte gösterilenleri yazıya, ya da sözel anlatıma, şekle, şekille verilenleri grafiğe, söze, yazıya; yazıyla verilenleri şekle, grafiğe anlamını bozmadan çevirme bu basamağın kapsamı içindedir (Sönmez, 2007: 37).

2.20 Yorumlama (Interpretation), bir malzemeyi yorumlamak için, okuyucu öncelikle sadece kelimeleri ve ifadeleri değil aynı zamanda kullanılan çeşitli araçları oluşturan başlıca parçaların herbirini çevirebilmelidir (Bloom, 1966: 93).

Bilgi düzeyinde öğrenilen ilkelerin, olguların nedenini, niçinini, niyesini, nasıl olduğunu; olgular arasındaki benzerlik ve farklılıkları kendi cümleleriyle açıklayıp yazma, söyleme uygun ve yeni örnek verip yazma, söyleme verilenler arasından seçip işaretleme bu basamağın davranışlarındandır. Burada ilkeler ve olgular öğrenci için yeni olmalıdır (Sönmez, 2007: 37).

2.30 Öteleme (Extrapolation), okuyucu dokümanı yorumlamanın yanında çevirebilmelidir. Buna ek olarak, çıkarımları, sonuçları, etkileri belirlemek için doküman bulguları ve verilen bilgi ötesine eğilimlerini genişletebilmelidir (Bloom, 1966: 95).

Bilgi basamağında kazanılan ilkelere uymanın ya da uymamanın doğuracağı sonuçları, verilerin belli koşullar altında geçmiş ve gelecekteki özelliklerinin ne

olacağını yazma, söyleme, seçip işaretleme, doğru ya da yanlış olduğunu söyleme gibi davranışlar bu basamaktaki hedeflerin kapsamı içindedir (Sönmez, 2007: 38).

3.00 UYGULAMA (APPLICATION)

Kavrama basamağındaki metodun, teorinin, ilkenin uygulanması gerekir. Öğretmenler sık sık “Bir öğrenci bir şeyi gerçekten kavratsa, sonra onu uygulayabilir.” derler. Uygulamanın bir göstergesi kavrananların doğru şekilde kullanılmasıdır (Bloom, 1966: 120).

Bu basamaktaki davranışlar, kullanma, hesaplama, çalıştırma, çözme, uygulama ve hazırlama davranışlarını içerir. Bu davranışlar, daha önce öğrenilenleri yeni durumlarda kullanmayla ilgilidir (Demirel, 2010: 176).

Bu düzeyde bilgi ve kavrama basamağında kazandığı davranışlara dayanarak öğrenciden kendisi için yeni olan bir sorunu çözmesi istenmelidir. Sorun, nitelik ve nicelik açısından yeni olmalıdır. Öğrenci bu sorunu çözerken ilgili ilkeleri, genellemeleri, yöntem ve teknikleri işe koşmalıdır (Sönmez, 2007: 38).

4.00 ANALİZ (ANALYSIS)

Analiz basamağında materyalin kendisini oluşturan parçalara ayrılması ve parçalar arasındaki ilişkileri bulma söz konusudur (Bloom, 1966: 144).

Bu basamaktaki davranışlar, ayırdetme, parçalara ayırma, ana hatları gösterme, bölümlere ayırma, şematik olarak gösterme ve saptama davranışlarını içerir (Demirel, 2010: 177).

4.10 Öğelerin Analizi (Analysis of elements), malzeme çok sayıda öğeden oluşmuş olabilir. Bu öğelerin bazıları, açıkça ifade edilebilir veya malzemede bulunabilir kolayca sınıflanabilir ve tanınabilirler (Bloom, 1966: 145).

Bir bilgi bütünü, ya da bir sistemi, yapıyı oluşturan öğeleri, yine o bütün, sistem ve yapıda yer aldığı biçimiyle öğelerine ayırma işidir (Sönmez, 2009: 75).

4.20 İlişkilerin Analizi (Analysis of relationships), kanıt hipotez ilişkisinin ve kanıtın yanı sıra hipotezler ve tartışmalar arasındaki ilişkinin belirlenmesi gerekir. Analiz, sunulan kanıtın farklı türleri arasındaki ilişkileri içerir (Bloom, 1966: 146).

Bir bilgi bütününde, sistemde ve yapıda bulunan öğeler arasında etkileşim vardır. Bu etkileşim, belli bazı bağıntılar yani ilişkilerden oluşur. İlişkiler, nesnelere arasında

neden-sonuç, öncelik ve sonralık boyutlarında gözlemlendiği gibi, bir bilgi bütününde sayıltılarla, ortaya konulan kanıtlar, temel düşünceyle yardımcı düşünceler arasında da olabilir (Sönmez, 2009: 77).

4.30 Örgütlenme İlkelerinin Analizi (Analysis of organizational principles), daha karmaşık ve zor bir seviyedir. Malzemeyi yapan kullandığı ilkelere açıkça işaret eder, kullandığı prensiplerin farkında olmayabilir. Bu yüzden yazarın amacı, bakış açısı, tutumu yazıda farkedilmeyebilir, yazar onları belirleyene kadar okuyucu malzemeyi tamamen kavrayamaz, değerlendiremez. Benzer şekilde, malzemeyi yapan bazı form, model, veya yapıyı seçer ve düşüncelerini, kanıtlarını veya başka öğeleri organize eder. Bu özellikler malzemenin tümünün değerlendirilmesinin yanı sıra kavramaya da yardım eder (Bloom, 1966: 147).

Bir bilgi bütününde, sistemde, yapıda öğeler ve öğeler arasındaki ilişkilerin dayandığı temel ilkeler, genellemeler, kuramlar vardır. Bu ilke, genelleme ve kuramların saptanması gerekir (Sönmez, 2009: 79).

5.00 SENTEZ (SYNTHESIS)

Sentez sorularının amacı öğrencilerin orijinal bir ürün oluşturmasını sağlamaktır. Bu ürün oluşturma işleminde öğrenciler tarafından öğrenilen bilginin yeni bir şekilde formüle edilmesi amaçlanır (Ensar, 2002: 59).

Bu basamaktaki davranışlar birleştirme, yaratma, üretme, yeniden düzenleme ve örgütlenme davranışlarını içerir. Sentezde yenilik, özgünlük, bakış, yaratıcılık daha önceden yapılmamış ortaya koyma gibi özellikler söz konusudur (Demirel, 2010: 177).

Sentez, öğeleri, belli ilişki ve kurallara göre birleştirip bir bütün oluşturma işidir; fakat her bütün oluşturma işi sentez olamaz. Sentezde yenilik, özgünlük, buluş, icat, yaratıcılık gibi özellikler söz konusudur (Sönmez, 2009: 81).

Bütün parçalarını ve öğelerini biraraya getirme olarak tanımlanır. Bu öğelerle, parçalarla vs. çalışma sürecidir ve bir şema veya yapıyı oluşturur. Yeni materyalle önceki deneyimin parçalarının bir araya getirilmesini içerir. Bilişsel alandaki bu kategori öğrenenin parçası olan yaratıcı davranışı sağlar. Sentezde öğrenci, öğeleri birçok kaynaktan almalı ve önceden yapmadığı şekilde bir yapı veya şemada bunları bir araya getirmelidir. Öğrencinin çabaları bir ürün elde etmelidir (Bloom, 1966: 162).

Sentez, öğeleri, belli ilişki ve kurallara göre birleştirip bir bütün oluşturma işidir; fakat her bütün oluşturma işi sentez olamaz. Sentezde yenilik, özgünlük, buluş, icat, yaratıcılık gibi özellikler söz konusudur (Sönmez, 2007: 40).

5.10 Özgün Bir Ürün Meydana Getirme (Production of a unique communication), Bu basamakta öncelikli vurgu ürün - fikir alma, duygular, deneyimler- üzerinedir. Şu sonuçları içerir: bilgi edinme, düşünceyi anlama, bakış açısı vs.; bir fikrin kabulü, bakış açısı vs.; yazarın zihnindeki amacı yürüten motivasyon,; tutum veya inancı değiştirmek; bir ruh hali veya duygu oluşturmak (Bloom, 1966: 168).

Kişinin kendine özgü, benzeri olmayan, yeni bir bilgi türü oluşturma işidir (Sönmez, 2009: 81).

5.20 Bir Plan ya da İşlemler Takımı Oluşturma (Production of a plan, or proposed set of operations), bir planın yapımındaki genel amacı içerir. Planın yapımı sentezin eylemini oluşturur. Planın üretiminden sonra ne olacağı başka bir maddedir; İşlemlerin planı çok sayıda sistem tarafından parçalar çok iyi şekilde bir araya getirilerek yapılabilir (Bloom, 1966: 170).

Bu basamakta üründen çok süreç vurgulanmaktadır; çünkü burada söz konusu olan iş yapmak değildir. Bir iş üretilirken alışlagelen plan ya da işlemler takımı dışında, yeni ve orijinal bir plan, ya da işlemler takımı oluşturmaktır. Yani izlenecek yeni bir düzenek, yeni bir işlem yolu ortaya koymaktır (Sönmez, 2009: 83).

5.30 Soyut İlişkiler Takımına Ulaşma (Derivation of a set of abstract relations), bu alt kategoride öğrenciye gerekli olanlar üretmek, türetmek, bir dizi soyut ilişkilendirir. Burada öğrenciye iki farklı görev düşebilir: (1) Öğrenci sınıflama veya açıklamaya somut veri veya olaylarla başlar. (2) Öğrenci temel önermeler veya diğer sembolik ifadelerle başlar (Bloom, 1966: 171).

Bu basamakta öğrenciden, üzerinde çalıştığı nesnelere, olgular ve yapıları açıklayabilecek denenceler, genellemeler, kuramlar, kavramsal ya da matematiksel modeller ve sistemler geliştirmesi istenmektedir (Sönmez, 2009: 85).

6.00 DEĞERLENDİRME (EVALUATION)

Değerlendirme değer, amaç, fikirler, işler, çözümler, metotlar, materyal vs. hakkında hüküm yürütme olarak tanımlanır. Hükümler, nicel veya nitel olabilir ve kriter kişinin kendisi tarafından belirlenir. Değerlendirme, sadece bilişsel becerilerle ilgili

sürecin sona ermesi değil aynı zamanda değerler, beğeniler gibi süreçlerin merkezinde yer alan duyuşsal davranışlarla bağlantılıdır (Bloom, 1966: 185).

Bu basamaktaki davranışlar, karşılaştırma, irdeleme, eleştirme, hataları bulma, farklılıkları söyleme, ispat etme ve karar verme davranışlarını içerir (Demirel, 2010: 178).

Değerlendirme, ölçme sonuçlarını bir ölçüte vurup, bir yargıya varma süreci olarak tanımlanabilir. Bilişsel, duyuşsal, devinişsel, sezgisel alanlarla ilgili ürün ya da süreçlerin hem kendi içinde, hem de kendi dışındaki ölçütler açısından değerlendirilmesi, yani ölçütlere vurup bir yargıya varılması bu basamağın kapsamı içindedir (Sönmez, 2007: 41).

6.10 İç Ölçütlerle Değerlendirme (Evaluation in terms of internal evidence), mantıksal doğruluk, tutarlılık ve diğer iç kriterler gibi kanıtlardan oluşan malzemenin değerlendirilmesidir (Bloom, 1966: 188).

Bir bilişsel, duyuşsal, devinişsel ya da sezgisel ürünün kendi içindeki tutarlılığı, doğruluğu, kendi iç yapısından doğan ilke ve genellemelere uygunluğu, akıcılığı gibi özelliklerin değişik boyutlarda irdelenmesi işidir (Sönmez, 2009: 87).

6.20 Dış ölçütlerle değerlendirme (Judgments in terms of external criteria), seçilen veya hatırlanan kriterlere göre materyalin değerlendirilmesidir. Değerlendirmenin bu tipi, kullanılan hükümlerin kriterlere uygunluğunu belirlemek için olayın sınıflamasını içerir (Bloom, 1966: 190).

Ürün daha çok mantıksal iç tutarlılık açısından değil; olgusal tutarlılık açısından değerlendirilmelidir (Sönmez, 2009: 88).

Tablo 9. Orijinal Taksonominin Yapısı

1.00 Bilgi (Knowledge)
1.10 Özellerin Bilgisi (Knowledge of specifics)
1.11 Terimlerin Bilgisi (Knowledge of terminology)
1.12 Özel Olguların Bilgisi (Knowledge of specifics facts)
1.20 Özellerle Uğraşma Yol ve Araçlarının Bilgisi (Knowledge of ways and means of dealing with specifics)
1.21 Alışların (Teamül) Bilgisi (Knowledge of conventions)

1.22 Yönelim ve Sıraların Bilgisi (Knowledge of trends and sequences)
1.23 Sınıflamaların ve Kategorilerin Bilgisi (Knowledge of classifications and categories)
1.24 Ölçütlerin Bilgisi (Knowledge of criteria)
1.25 Yöntemlerin Bilgisi (Knowledge of methodology)
1.30 Bir Alandaki Genel Doğruların ve Soyutlamaların Bilgisi (Knowledge of universals and abstractions in a field)
1.31 İlke ve Genellemelerin Bilgisi (Knowledge of principles and generalizations)
1.32 Kuramların ve Yapıların Bilgisi (Knowledge of theories and structures)
2.00 Kavrama (Comprehension)
2.10 Çevirme (Translation)
2.20 Yorumlama (Interpretation)
2.30 Öteleme (Extrapolation)
3.00 Uygulama (Application)
4.00 Analiz (Analysis)
4.10 Öğelerin Analizi (Analysis of elements)
4.20 İlişkilerin Analizi (Analysis of relationships)
4.30 Örgütlenme İlkelerinin Analizi (Analysis of organizational principles)
5.00 Sentez (Synthesis)
5.10 Özgün Bir İletişim Meydana Getirme (Production of a unique communication)
5.20 Bir Plan ya da İşlemler Takımı Oluşturma (Production of a plan, or proposed set of operations)
5.30 Soyut İlişkiler Takımına Ulaşma (Derivation of a set of abstract relations)
6.00 Değerlendirme (Evaluation)
6.10 İç Ölçütlerle Değerlendirme (Evaluation in terms of internal evidence)
6.20 Dış ölçütlerle değerlendirme (Judgments in terms of external criteria)
(Özçelik, 2010: 359-366)

Bloom taksonomisi (sınıflaması) soruları sınıflandırma şekliyle ünlüdür. Altı kategori içerir: bilgi, kavrama, uygulama, analiz, sentez ve değerlendirme. Bu sınıflama soru kelimeleri belirtilen soru tiplerini kategorize etmede yıllardır kullanılır. Maalesef, soru kategorileri yararlı olmasına rağmen farklı değildir.

Örneğin, özetleme ve sınıflama soru kelimeleri kavramanın bileşenleridir, fakat onlar kolaylıkla analize benzetilebilir. Benzer şekilde, yorumlama ve tahmin etme kavrama basamağının bileşenleridir, ancak sentez basamağındaki soruları yapılandırmak için de kullanılabilirler (Caldwell, 2008: 59).

2.2.2. Yenilenmiş Bloom Taksonomisi (Sınıflaması)

Chicago Üniversitesinde Bloom'un eski bir öğrencisi olan Dr. Lorin Anderson'dan emekliliği öncesinde taksonomiye güncellemesi talep edildi. Yayıncılar ve eğitim uzmanlarının ısrarıyla, o şu anda ulaşılabilen öğrenme ve öğretmen süreçlerinin genişlemiş anlayışını yansıtmak için bu görevi kabul etti. Anderson ve orijinal taksonominin editörlerinden biri olan David Krathwohl, diğer yedi eğitimciyle orijinal taksonomiye yenilemek için işbirliği yaptılar. Orijinal taksonominin zamanın gerisinde kaldığına dair karar verdiler. Gagne'nin öğrenme çıktılarını sınıflandırdığı şeması 1977'de kullanılabilir hale gelene kadar alternatif bir şema yoktu. Yenileştirme süreci boyunca, editörler orijinal Bloom taksonomisini desteklemek, netleştirmek ve geliştirmek için 19 alternatif şema tespit etti. Onlar güncellenen taksonomiye katkıda bulunabilecek şekilde alternatif şemaları inceledi. Bunların 8'i yenilenmiş Bloom taksonomisi olarak iki veya daha fazla boyutu simgelerken, 11'i orijinal taksonomi gibi tek bir boyutu simgeliyordu (Pickard, 2007: 46-47).

Yenilenme için iki sebep öne sürülmektedir: Birincisi, eğitimcilerin orijinal taksonomiye tekrar odaklaşmalarının sağlanmaya çalışılmasıdır. İkinci sebep, 1956'dan bu yana Amerika ve dünyadaki gelişmelerin, gelişim ve öğrenme psikolojisi, öğretim yöntem ve teknikleri, ölçme-değerlendirme ile ilgili çağdaş bilgilerin bu taksonomiye birleştirilme ihtiyacının doğmasıdır (Bümen, 2006: 4).

2.2.2.1. Bilgi Boyutu

Güncel öğrenme anlayışı, anlamlı öğrenmede söz konusu olan etkin, bilişsel ve yapılandırıcı öğrenme üzerine odaklanır. Öğrencilerin kendi öğrenmelerinde etkin birer öge durumunda oldukları kabul edilmekte, dikkatlerini yöneltecekleri ve kendi öğrenmelerini oluşturmada kullanacakları bilgileri seçtikleri düşünülmektedir. Öğrenciler edilgen bir durumdaki alıcılar olmadıkları gibi, anne-babaları, öğretmenleri, ders kitapları ve medya tarafından kendilerine sağlanan bilgileri alan kayıt cihazları gibi de değildirler. Öğrenmenin pasif bir süreç olduğu düşüncesinden uzaklaşıp onun bilişsel ve yapılandırıcı yönleri daha belirgin bir süreç olarak

görölmeye başlaması, öğrenmede öğrencilerin bildikleri ve anlamlı bir öğrenme sürecine etkin biçimde katılmakla neleri, nasıl öğrendikleri üzerindeki düşünceleri öne çıkmıştır (Özçelik, 2010: 49; Anderson ve Krathwohl, 2001: 38).

A. Olgusal Bilgi (Factual Knowledge)

Olgusal bilgi, akademik uzmanların alanları ile ilgili olarak iletişim kurarken, alanları ile ilgili bilgileri anlamaya, sistemli bir şekilde organize etmeye çalışırken kullandıkları bütün temel öğeleri kapsar. Bu öğeler genellikle ilk sunulan biçimleriyle aynı disiplinde çalışan kişiler tarafından anlaşılır durumdadır; onlar bu öğeleri kullanırlarken bir uygulamadan diğere bunlarda ya hiçbir değışiklik gereğı duymaz ya da çok az duyabilirler. Olgusal bilgi öğrencilerin bir disiplini tanımaları ya da bu disiplindeki herhangi bir problemi çözebilmeleri için öğrenmek zorunda oldukları temel öğeleri içerir. Bu öğeler genellikle bazı somut nesnelere ilişkilendirilmiş simgeler ya da önemli bilgileri aktaran simge dizileridir. Birçok durumda, olgusal bilgi oldukça düşük düzeyli bir soyutlama şeklindedir. Olgusal bilginin iki alt kategorisi terimler bilgisi ve özel ayrıntı ve öğeler bilgisidir (Özçelik, 2010: 58; Anderson ve Krathwohl, 2001: 45).

Öğrencilerin bir disiplini tanımak ya da o disiplinle ilgili sorunları çözmek için bilmeleri gereken temel öğeleri içerir. Bu öğeler genellikle bazı somut kavramları temsil eden semboller ya da önemli bir bilgiyi temsil eden “bir dizi sembol”dür (Demirel, 2010: 120).

AA. Terimler Bilgisi (Knowledge of Terminology)

Terimler bilgisi sözlü olan ve olmayan özel isim ve simgeleri (örneğin sözcükler, numaralar, işaretler, resimler) kapsar. Her konu alanında, belli karşılıkları olan sözlü ya da başka türden pek çok isim ve simge vardır. Bunlar disiplinde kullanılan temel dili, uzmanların bildiklerini anlatmakta kullandıkları steno örneğinde olduğu gibi kısa yazım şekillerini oluşturur. Kendi disiplin alanlarındaki olay ve olgular ile ilgili olarak başkalarıyla bir iletişimde bulunmaları gerektiğinde uzmanlar geliştirmiş oldukları özel isim ve simgeleri kullanma gereğı duyarlar. Birçok durumda uzmanların, temel terimleri kullanmadan disiplin alanlarındaki problemleri tartışmaları imkansızdır. Gerçekten de bu isim ve simgeleri kullanmadan onların disiplin alanlarındaki birçok olgu ve olay üzerinde düşünmeleri bile zordur (Özçelik, 2010: 60; Anderson ve Krathwohl, 2001: 45).

Sözel ve sözel olmayan özel kodlamaların ve sembollerin (sözcükler, sayılar, işaretler, resimler gibi) bilgisini içermektedir. Her konu, çok sayıda sözel ve sözel olmayan ve kendi özel karşılıkları olan kodları ve sembolleri içerir. Bunlar bir disiplinin temel dilidir. Bilimsel terimler, harita sembolleri, alfabe, matematiksel semboller bunun için bir örnek olabilir (Demirel, 2010: 121).

AB. Özel Ayrıntı ve Öğelerin Bilgisi (Knowledge of Specific Details and Elements)

Özel ayrıntı ve öğelerin bilgisi olaylar, yerler, insanlar, tarihler bilgi kaynakları ve benzerinin bilgisidir. Bir olayın tam doğru olan tarihi ya da bir olay ya da olgunun tam doğru olan büyüklüğü gibi özel bilgiler bu grupta olabilir. Bir olayın gerçekleştiği zaman aralığı ya da bir olay ya da olgunun büyüklüğü ile ilgili genel sıra gibi yaklaşık bilgiler de bu grupta yer alabilir. Özel olgular, sadece daha geniş bir bağlam içinde ele alınabilenlerden farklı olarak diğerlerinden ayrılabilen onlardan ayrı olarak ele alınabilen öğelerdir (Özçelik, 2010: 61; Anderson ve Krathwohl, 2001: 47).

Olayların, yerlerin, insanların, tarihin ve bilgi kaynaklarının bilgisidir. Özel ayrıntı ve öğeler bilgisi, bir olayın tarihi ya da önemi gibi çok kesin ve özel bilgiler içerebilir. Aynı zamanda bir olayın meydana geldiği zaman dilimi ya da bir olayın genel olarak önemine göre sıralanan bilgileri de içerebilir (Demirel, 2010: 121).

B. Kavramsal Bilgi (Conceptual Knowledge)

Kavramsal bilgi, kategoriler ve sınıflamalar bilgisi ile daha karmaşık ve organize edilmiş bilgi formları arasındaki ilişkilerin bilgisini içerir. Şemalar, zihinsel modeller ya da farklı bilişsel psikolojik modellerde ima edilen ve açıkça belirtilen modelleri içerir. Bu şemalar, modeller ve kuramlar, belli bir konu alanının nasıl organize edildiği ve yapılandırıldığı, farklı bilgi parçacıkları ve bilgi parçacığı bölümlerinin daha sistematik bir biçimde birbiriyle nasıl ilişkilendirildiği ve bütünleştirildiği, bu parçaların nasıl bir arada işlev yaptığı konularında bireylerin sahip olduğu bilgileri temsil eder. Kavramsal bilginin üç alt kategorisi vardır: Sınıflamalar ve sınıflar bilgisi, ilkeler ve genellemeler bilgisi, kuram model ve yapılar bilgisi (Özçelik, 2010: 62).

BA. Sınıflamalar ve Sınıfların Bilgisi (Knowledge of Classifications and Categories)

Değişik konu alanlarında kullanılan özel kategorileri, sınıfları, bölümleri ve düzenlemeleri içerir. Bir konu alanı geliştikçe o alanda çalışanlar, olay ve olgularla

ilgili bilgilerini yapılandırma ve sistemli bir hale getirmede yararlanabilecekleri sınıflamalar ve sınıflar oluşturmayı avantajlı bulurlar. Bu tür bilgiler nispeten daha geneldir ve genellikle terimler ve özel olgu bilgisine göre daha soyutturlar. Her konu alanında, yeni öğeleri keşfeder ve aynı zamanda bir kere keşfedilince onlarla uğraşırken kullanılan kategori takımları vardır. Sınıflamalar ve sınıflar, özel öğeler arasında bağlantılar kurmakta olmaları açısından terminoloji ve olgulardan ayrılırlar (Özçelik, 2010: 63; Anderson ve Krathwohl, 2001: 49).

Bir konu alanında kullanılan kategoriler, sınıflar, kısımlar ve düzene ilişkin bilgilerdir. Doğrudan gözlem, deney ya da buluş yoluyla değil, soyutlama yoluyla oluşan bilgilerdir (Demirel, 2010: 121).

BB. İlkeler ve Genellemeler Bilgisi (Knowledge of Principles and Generalizations)

Olay ve olgularla ilgili gözlemleri özetleyen özel soyutlamaların bilgisini içerir. Bu soyutlamaların, tutulacak en uygun yolun ya da gidilecek en iyi yönün belirtilmesi, yordanması, açıklanması ya da belirlenmesinde çok büyük önemi vardır. İlkeler ve genellemeler, çok büyük sayılara ulaşan özel olgu ve olayları bir araya getirir; bu özel ayrıntılar arasındaki süreçleri ve ilişkileri belirtir ve daha ilerisi, sınıflamalar ve sınıflar arasındaki süreçleri ve ilişkileri belirtir. Bu yolla ilke ve genellemeler, uzmanların bilinenleri tutarlı, özlü ve kapsayıcı bir biçimde ifade etmelerini olanaklı hale getirir (Özçelik, 2010: 65; Anderson ve Krathwohl, 2001: 51).

İlke ve genellemeler, öğrencilerin anlamada zorlanabilecekleri engin fikirleri içerebilir; çünkü öğrenciler, örgütleme ve özetlemeyi amaçladıkları olgu hakkında ayrıntılı bilgiye sahip değildirler. Bununla beraber, eğer öğrenciler ilke ve genellemeleri bilirlerse, konunun büyük kısmını örgütleyebilir ve konu içinde çeşitli ilişkiler kurabilirler. Sonuç olarak, öğrenciler konuyla ilgili daha güçlü belleğe sahip olmanın yanında, konuyu daha iyi kavrarlar (Demirel, 2010: 122).

BC. Kuramlar, Modeller ve Yapıların Bilgisi (Knowledge of Principles and Generalizations)

Değişik disiplinlerde olay ve olguları belirtmek, anlamak, açıklamak ve yordamak için kullanılan farklı paradigmlar epistemolojiler, kuramlar ve modeller bilgisini içerir. Disiplinlerde araştırma ve incelemeleri yapılandırmada kullanılmak üzere değişik paradigmlar ve epistemolojiler vardır ve öğrencilerin, konu alanını kavrama

ve organize etmedeki bu değişik yolları ve konu alanındaki araştırma alanlarını öğrenmiş olmaları gerekir (Özçelik, 2010: 66; Anderson ve Krathwohl, 2001: 52).

En soyut ve kapsamlı biçimlendirmelerdir. İlkeler, genellemeler, sınıflandırmalar gibi yapıları ve aralarındaki ilişkileri esas alır. Farklı disiplinlerin bir olguyu yordama, açıklama, anlama ve tanımlamak için kullandıkları farklı model, kuram, bilgi kuramı ve paradigmlar bilgisini içerir (Demirel, 2010: 122).

C. İşlemsel Bilgi (Procedural Knowledge)

Olgusal bilgi ve kavramsal bilgi, bilgi ile ilgili “ne” sorusunun cevabı ile ilgilenirken işlemsel bilgi, bilgi ile ilgili “nasıl” sorusunun cevabıyla ilgilenir. Kavramsal bilgi “ürünler” diyebileceğimiz şeyleri yansıtmaktadır. İşlemsel bilginin sadece bu işlemlerin bilgisini (hatırlanmasını) içerdiğinin unutulmaması önemlidir (Özçelik, 2010: 67; Anderson ve Krathwohl, 2001: 52-53).

CA. Konuya Özel Beceri ve Algoritmalar Bilgisi (Knowledge of Subject-Specific Skills and Algorithms)

İşlem yolunda bazen adımlar değişmeyen bir sıra şeklindedir; diğer durumlarda bir sonra hangi adımın atılacağı konusunda karar vermek gerekir. Benzer şekilde, bazen ulaşılabilecek sonuç hep aynıdır; diğer durumlarda böyle değildir. Sürecin bazen sabit bazen de kısmen değişmeye açık olabilmesine karşın bu alt grupta sonucun genellikle sabit olduğu düşünülür (Özçelik, 2010: 68; Anderson ve Krathwohl, 2001: 53).

İşlemsel bilgi, bütün işlemler olarak bilinen adımlar dizini veya sırası olarak ifade edilebilir. Bazen bu adımlar sabit bir sırada izlenirken, bazen de bu adımlar karışık bir sırayı takip etmeyi gerektirebilir. Aynı şekilde bazen durum belirlidir; başka durumlarda ise böyle değildir (Demirel, 2010: 123).

CB. Konuya Özel Teknik ve Yöntemler Bilgisi (Knowledge of Subject-Specific Techniques and Methods)

Genellikle sabit sonuçlarla biten özel beceriler ve algoritmalar farklı olarak, bazı işlem yolları önceden belirlenmiş ve sabit bir sonuca götürmez. Örneğin, bir inceleme veya araştırmayı tasarlarırken genel bilimsel yöntemi aşağı yukarı sıralı basamaklar şeklinde izleyebiliriz; fakat sonuçta ortaya çıkan deneysel düzen tasarımı birçok etkene bağlı olarak büyük farklılıklar gösterebilir (Özçelik, 2010: 69, Anderson ve Krathwohl, 2001: 54).

Konuya özel yöntem ve teknikler bilgisi; deney, keşfetme veya daha doğrudan gözlem sonuçları olan bilgiden daha çok, disiplinle ilgili normları ya da genelde anlaşmanın, ortak kararların sonuçları olan bilgiyi içerir (Demirel, 2010: 123).

CC. Uygun İşlemlerin Ne Zaman Kullanılacağına Belirlenmesi ile İlgili Ölçütlerin Bilgisi (Knowledge of Criteria for Determining When to Use Appropriate Procedures)

Öğrencilerden, konuya özel işlemleri bilmelerine ek olarak bunların ne zaman kullanılacağını da bilmeleri beklenmekte ve bu da sık sık onların geçmişte ne zaman kullanılmış olduğunun bilinmesini içermektedir. Bu bilgiler hemen hemen her zaman tarihsel ya da ansiklopedik bilgilerdir. İşlemleri gerçekten kullanabilme kabiliyetine göre daha basit ve belki de daha az işlevsel olmasına karşın, uygun işlemlerin ne zaman kullanılacağı ile ilgili bilgi onların uygun kullanımı için bir başlangıçtır. Bu nedenle bir inceleme veya araştırmaya başlamadan önce öğrencilerden, o güne kadar benzer çalışmalarda kullanılmış olan yöntem ve teknikleri öğrenmiş olmaları beklenmekte olabilir (Özçelik, 2010: 70; Anderson ve Krathwohl, 2001: 54).

Aslında, uygun işlemleri ne zaman kullanacağını bilmek, işlemleri kullanma yeteneğinden daha basit ve belki de daha az işlevsel olmasına karşın, işlemlerin uygun kullanımı için bir başlangıçtır. Böylece, öğrencilerin, herhangi bir araştırmaya başlamadan önce, benzer araştırmalarda kullanılmış yöntem ve teknikleri bilmeleri gerekir (Demirel, 2010: 124).

D. Üstbilişsel Bilgi (Metacognitive Knowledge)

Üstbilişsel bilgi, biliş ile ilgili bilgi ve aynı zamanda kişinin kendi bilişinden haberi, onunla ilgili bilgi sahibi olması demektir (Özçelik, 2010: 71; Anderson ve Krathwohl, 2001: 55).

Araştırmalar, öğrencilerin genel bilişleri hakkında daha bilgili olduklarını, kendi düşünceleri hakkında daha farkında olduklarını ve bu farkındalıklarla hareket ettikleri zaman daha iyi öğreneceklerini ortaya koymaktadır (Demirel, 2010: 124).

DA. Stratejik Bilgi (Strategic Knowledge)

Stratejik bilgi, öğrenme, düşünme ve problem çözme ile ilgili genel stratejiler bilgisidir. Bu alt gruptaki stratejiler, ikinci dereceden denklemlerin çözümü, Ohm yasasının uygulanması gibi belli bir görevde, belli bir çalışma alanında işe yarayan

değil, birçok görevde ve konu alanında kullanılabilen stratejilerdir (Özçelik, 2010: 72; Anderson ve Krathwohl, 2001: 56).

Bu öğrenme stratejisi üç kategoride gruplandırılabilir: tekrarlama, ayrıntılandırma ve örgütlenme. Tekrarlama stratejileri, birine iletilecek ve anımsanması gereken kavram ve kelimeleri tekrarlamayı içerir. Ayrıntılandırma stratejileri, parçadan ana fikir çıkarma, yorumlama ve özetleme gibi tekniklerin yanı sıra bellek işlemleri için çeşitli hatırlatıcı ipuçları kullanımını içerir. Örgütlenme stratejiler ise farklı anahatları belirleme biçimlerini, bilişsel harita ya da kavram haritası çizmeyi ve not almayı içerir (Demirel, 2010: 125).

DB. Bağlamsal ve Koşullarla İlgili Yönler de Dahil Olmak Üzere Bilişsel Görevler Bilgisi (Knowledge About Cognitive Tasks, Including Contextual and Conditional Knowledge)

Çeşitli stratejilerle ilgili bilgiye ek olarak bireyler bilişsel görevlerle ilgili olarak da bilgiler edinirler. Stratejilerin tümü gerekli olmayabilir. Öğrencinin, farklı stratejilerin hangi koşullar ve görevlerde en uygun olduğu hakkında da bilgi sahibi olması gerekir. Koşullarla ilgili bilgiler, öğrencilerin Üstbilişsel bilgiyi kullanabilecekleri durumlarla ilgili bilgilerdir (Özçelik, 2010: 74; Anderson ve Krathwohl, 2001: 57-58).

DC. Kendi Kendisi Hakkında Bilgi (Self-Knowledge)

Kişinin kendi bilgisinin kapsamı ve derinliğinden haberli olması onun kendi kendisi hakkında bilgi sahibi olmasının önemli bir yönünü oluşturur. Kendi bilişiyle ilgili bilgisine ek olarak kişiler, kendi öğrenme güduları ile ilgili inançlara da sahiptir. Kişinin kendi kendisi hakkındaki bilgisinin üstbilişsel bilginin önemli bir yönünü oluşturduğu; fakat öğrenmede en önemli hususun bu bilgideki doğruluk derecesi olduğu anlaşılmaktadır (Özçelik, 2010: 76-77; Anderson ve Krathwohl, 2001: 59).

Tablo 10. Yenilenmiş Bloom Taksonomisinin Bilgi Boyutu

Kategori ve Alt kategoriler	Örnekler
A. Olgusal Bilgi (Factual Knowledge) – Bir konu alanını tanımış, o alandaki problemleri çözebilen öğrencinin bilmesi gereken temel öğeler	
AA. Terimler Bilgisi (Knowledge of terminology)	Teknik terimler, müzikal semboller
AB. Özel Ayrıntı ve Öğelerin Bilgisi (Knowledge	Başlıca doğal kaynaklar, güvenilir bilgi

of specific details and elemets)	kaynakları
B. Kavramsal Bilgi (Conceptual Knowledge) – Geniş bir yapının temel öğeleri arasında bulunan ve bu yapıyı oluşturan öğelerin birlikte hareket etmesini sağlayan ilişkiler	
BA. Sınıflama ve Kategoriler Bilgisi (Knowledge of classifications and categories)	Jeolojik dönemler, işletmelerde mülkiyet şekilleri
BB. İlke ve Genellemeler Bilgisi (Knowledge of principles and generalizations)	Pisagor teoremi, arz talep kanunu
BC. Teoriler, Modeller ve Yapılar Bilgisi (Knowledge of theories, models and structures)	Evrin teorisi, parlamentonun yapısı
C. İşlemsel Bilgi (Procedural Knowledge) – Beceriler, işlem yolları, teknikler ve metotları kullanmak için araştırma metotları, ölçütlerin nasıl kullanılacağını bilme	
CA. Konuya Özel Beceri ve İşlem Yolu Bilgisi (Knowledge of subject-specific skills and algorithms)	Sulu boya resim yapmada kullanılan beceriler, tamsayıları bölme işlemi
CB. Konuya Özel Teknik ve Metotlar Bilgisi (Knowledge of subject-specific techniques and methods)	Görüşme teknikleri, bilimsel metot
CC. Uygun Yöntemlerin Ne Zaman Kullanılacağını Belirlenmesine İlişkin Ölçütler Bilgisi (Knowledge of criteria for determining when to use appropriate procedures)	Newton'un ikinci yasasını içeren bir işlemin ne zaman uygulayacağını belirlemede kullanılan ölçütler, işletme maliyetlerini tahmin etmek için belli bir yöntemden yararlanılıp yararlanılamayacağına karar vermede kullanılan ölçütler
D. Üstbilişsel Bilgi (Metacognitive Knowledge) – Genel bilişsel bilginin yanı sıra kişinin kendi bilişsel sürecini bilmesi ve farkında olması	
DA. Stratejik Bilgi (Strategic knowledge)	Ders kitabındaki konunun yapısını ana hatlarıyla ortaya çıkarmaya yarayan bilgi, çeşitli öğrenme yollarını kullanma bilgisi
DB. Uygun Bağlam ve Koşulsal Bilgiyi İçeren Bilişsel Amaçlar Hakkında Bilgi (Knowledge about cognitive tasks, including appropriate contextual and conditional knowledge)	Belli öğretmenlerin yürüttüğü test tipleri bilgisi, farklı görevlerin bilişsel gereksinimlerine ilişkin bilgi
DC. Özbilgi (Self-knowledge)	Düşünce yazılarında kişisel bir zayıflık olduğunda, düşünce yazılarını eleştirmek bir güçtür bilgisi, kişinin kendi bilgi düzeyinin farkında olması

(Anderson ve Krathwohl, 2001: 46; Yüksel, 2007: 501; Bümen, 2006: 5; Krathwohl, 2002: 214; Özçelik, 2010: 59.

2.2.2.2. Bilişsel Süreç Boyutu

1. Hatırlama

Bilginin hatırlanması anlamlı öğrenme ve daha karmaşık görevlerde problem çözme için esastır. Tanıma ve hatırlama bilişsel süreçleriyle ilgilidir (Mayer, 2002: 228).

Öğretimin amacı sunulan materyalin hemen hemen öğretildiği şekliyle kalıcılığının (bellekte tutulma süresinin) artırılması olunca bununla ilişkili bilişsel süreç *Hatırlama*dır. *Hatırlama*, materyalin uzun süreli bellekten geri getirilmesini içerir. Bununla ilgili iki bilişsel süreç *tanıma ve hatırlama*dır. Hatırlanacak olan bilgi *Olgusal, Kavramsal, İşlemsel, Üstbilişsel* bilgi ya da bunların bir kombinasyonu olabilir (Anderson ve Krathwohl, 2001: 66; Özçelik, 2010: 85).

Hatırlama, anlamlı öğrenme ve daha karışık durumlarda bilginin kullanıldığı gibi problem çözme için gereklidir (Demirel, 2010: 128).

1.1 Tanıma

Tanıma (ayrıca tanımlama denir) uzun süreli bellekte bilgiyi bulmayı içerir ve sunulmuş materyalle sınırlıdır (Mayer, 2002: 228).

Tanıma, sunulan bilgi ile karşılaştırılmak üzere uzun süreli bellekte ilgili bilgiye erişilmesini içerir. Tanıma sırasında öğrenci, çalışma belleğinde bulunan şekliyle kendisine sunulan bilgi parçasının aynı ya da onun çok yakın 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 alternatif bir terim belirlemez (Anderson ve Krathwohl, 2001: 69; Özçelik, 2010: 89).

Yeni bilgiler sunulduğu zaman, öğrenci bir bilginin bir eşleştirme için aranan önceden öğrenilmiş bilgiden sorumlu olup olmadığına karar verir (Demirel, 2010: 129).

1.2 Hatırlama

Öğrencinin bir bilgiyi hatırlaması onun uzun süreli belleğinde ilgili bilgiye erişmesini içerir. Bu istek genellikle bir soru sorularak belirtilir. Hatırlamada, bir bilgiyi bulmak için öğrenci uzun süreli belleğini tarar ve bu bilgiyi üzerinde işlem yapılabilecek olan bilgilerin bulunduğu aktif belleğe getirir. Bilgiyi Hatırlama ile

ilgili başka bir terim de bilgiye erişmedir (Anderson ve Krathwohl, 2001: 69; Özçelik, 2010: 90).

Geri çağırma uzun süreli bellekten ilgili bilgiyi geri çağırmayı içerir. Literatürde örneği “Çeşitli şiirler yazan şairleri hatırlayın.” şeklinde olabilir. Buna karşılık gelen soru “Hafif Süvari Alayının Hücumu şiirini kim yazdı?” olabilir (Mayer, 2002: 228).

2. Anlama (Understand)

Öğretimde amacın öğrenilenlerin transferini artırma şeklinde olduğu zaman dikkatler *Anlamadan Yaratmaya* kadar uzanan diğer beş bilişsel süreç üzerinde toplanır. Bunlar arasında, okullarda vurgulanmakta olan transfer temelli eğitim hedeflerinin en çoğunu içerdiği savunabilecek olan kategori *Anlamadır*. Öğrenciler, edindikleri yeni bilgiler ile daha önce edinmiş oldukları bilgiler arasında bağlar oluşturduklarında anlama düzeyine erişirler. Daha özel olarak, yeni gelen bilgiler onların hali hazırda sahip oldukları “şema”lar ve bakış açılarıyla bütünleşmiş olur. Kavramlar bu “şema”lar ve bakış açılarının yapıtaşlarını oluşturduğundan, *Kavramsal bilgiyi* anlama, kavrama için bir temel oluşturur. *Anlama* basamağındaki bilişsel süreçler *yorumlama, örneklendirme, sınıflama, özetleme, sonuç çıkarma, karşılaştırma ve açıklamayı* içerir (Anderson ve Krathwohl, 2001: 70; Özçelik, 2010: 90-91).

Öğretimin amacı öğrenmenin kalıcılığını sağlamak olduğunda en önemli bilişsel süreç hatırlamadır. Fakat, öğretimin amacı transferi sağlamaksa odak diğer beş bilişsel süreç kategorisine kayar, *Anlamadan Yaratmaya* doğru. Öğrenciler yeni bilgi ve ön bilgileri arasındaki bağlantıları yapılandırdıklarında anlarlar. Özellikle, yeni bilgi var olan şemalar ve bilişsel sistemle bütünleştirilir. Anlama kategorisindeki bilişsel süreçler *yorumlama, örnekleme, sınıflandırma, özetleme, çıkarım yapma, karşılaştırma ve açıklamayı* kapsar (Mayer, 2002: 228).

2.1 Yorumlama (Interpreting)

Yorumlama (açıklama, izah etme, göstermek, çevirmek olarak da adlandırılır) bir öğrencinin verilen bir bilgiyi diğerine çevirebilmesinden oluşur (Mayer, 2002: 228).

Öğrenci bilgiyi bir temsil veya ifade biçiminden başka bir temsil veya ifade biçimine dönüştürebilir hale geldiğinde yorumlama gerçekleşir. *Yorumlama*, kelimeleri kelimelere (başka bir şekilde söyleme), resimleri kelimelere, kelimeleri resimlere, sayıları kelimelere, kelimeleri sayılara, müzik notalarını seslere dönüştürmeyi vb. içerebilir. Yorumlamaya alternatif olarak çevirme, başka deyişle söyleme, temsil

etme ve açıklık kazandırma sözleri kullanılabilir (Anderson ve Krathwohl, 2001: 70-71; Özçelik, 2010: 91).

2.2 Örneklendirme (Exemplifying)

Örnek verme (gösterme veya örneklerle destekleme olarak da adlandırılır) öğrencilerin özel bir örnek veya genel bir kavramın örneğini veya prensibi bulmasını içerir (Mayer, 2002: 229).

Öğrenci genel bir kavram ya da ilkeye özel bir örnek ya da durum bulduğunda *Örneklendirme* gerçekleşmiş olur. *Örneklendirme*, genel kavram veya ilkeyi tanımlayıcı (ayır 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. *Örneklendirmenin* alternatifi olan terimler gösterimleme ve somutlamadır (Anderson ve Krathwohl, 2001: 70-71; Özçelik, 2010: 93; Demirel, 2010: 130).

2.3 Sınıflama (Classifying)

Sınıflama (kategorize etme veya gruplama olarak da adlandırılır) bir öğrencinin belirli bir kategoriye (kavram veya prensip) ait bir şeyi (belirli bir durum veya örnek) açıklamasını içerir (Mayer, 2002: 229).

Öğrenci bir şeyin (örneğin belli bir durum ya da örnek) belli bir gruba (örneğin kavram ya da ilke kategorisine) ait olduğunu tanıdığına *Sınıflama* gerçekleşmiş olur. *Sınıflama*, özel durum ile kavram ya da ilkenin ikisine de “uyan” özellikleri yakalamayı (görüp ayırmayı) içerir. *Sınıflama*, *örneklendirmeyi* tamamlayan bir süreçtir. *Örneklendirme*, genel bir kavram ya da ilke ile başlar ve öğrencinin özel bir durum ya da örnek bulmasını ister; öte yandan *Sınıflama* özel bir durum ya da örnekle başlar ve öğrenciden genel bir kavram ya da ilke bulmasını ister. *Sınıflama* için alternatif terimler kategorileme ve bir başlık altına koymadır (Anderson ve Krathwohl, 2001: 72; Özçelik, 2010: 94).

2.4 Özetleme (Summarizing)

Özetleme (özünü bulma veya genelleme olarak da adlandırılır) verilen bilgiyi ifade etme veya geneli özetleme gibi durumlar üretmesini içerir (Mayer, 2002: 229).

Özetleme, öğrenci kendisine sunulan bilgileri temsil eden, toparlayan bir cümle önerdiği ya da genel bir temayı kısaca anlattığı zaman özetleme gerçekleşmiş olur. *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 oluşturulmasını içerir. *Özetlemeye* alternatif olabilecek terimler genelleme ve özet çıkarmadır (Anderson ve Krathwohl, 2001: 73; Özçelik, 2010: 95).

2.5 Sonuç Çıkarma (Inferring)

Çıkarım yapma (sonuçlandırma, anlam çıkarma, eklemek veya tahmin etmek olarak da adlandırılır) verilen bilgilerden mantıklı bir sonuca varmayı içerir (Mayer, 2002: 229).

Sonuç çıkarma, bir dizi örnek ya da durumda kendini gösteren örüntüyü (tekrarlanan gidiş, sıralanmış) bulmayı içerir. Öğrenci durumların ilgili yönlerini kodlayarak, en önemlisi dizideki örnekler ya da durumlar arasındaki ilişkileri görerek bu örnek ya da durumlardan bunları açıklayabilen bir kavram ya da ilkeye ulaşabildiği zaman *sonuç çıkarma* gerçekleşmiş demektir. *Sonuç çıkarma*, *Çözümleme* ana grubunun bir alt grubu olan *irdelemeden* farklıdır. *İrdelemede* sadece yazarın bakış açısının ve niyetinin belirlenmesi gibi pragmatik bir sorun üzerinde durulur. *Sonuç çıkarmada* ise sunulan bilgiden yararlanarak bu bilgide kendini gösteren bir örüntünün ortaya çıkarılması üzerinde durulur. *Sonuç çıkarma* ile ilgili alternatif terimler uzantıları kestirme, ulama, yordama ve çıkarsamadır (Özçelik, 2010: 96; Anderson ve Krathwohl, 2001: 75).

2.6 Karşılaştırma (Comparing)

Karşılaştırma (tersini bulma, eşleştirme, eşleme olarak da adlandırılır) iki veya daha fazla nesne, olay, fikir, problem veya durum arasındaki farklılıkları ve benzerlikleri tespit etmeyi içerir (Mayer, 2002: 229).

Karşılaştırma, bilinen bir olay ile daha az tanıdık gelen bir olaya nasıl benzediğine karar verme sürecidir. Bu süreç, durumlar, problemler, fikirler, olaylar ya da ikiden fazla nesne arasındaki farklar ve benzerlikleri ayırt etmeyi içerir. *Karşılaştırma*, bir nesne, olay ya da fikir ile başka bir nesne, olay veya fikri oluşturan modeller, öğeler arasında birebir benzerlik bulmayı içerir (Demirel, 2010: 130). *Karşılaştırma* yerine kullanılacak terimler farkları ortaya koyma, eşleme ve birebir örtmedir (Özçelik, 2010: 97-98, Anderson ve Krathwohl, 2001: 75).

2.7 Açıklama (Explaining)

Açıklama (yapılandırma olarak da adlandırılır) bir öğrencinin bilgiyi zihinsel olarak yapılandırmasını ve sistem veya dizinin neden-sonuç ilişkisini kullanmasından oluşur (Mayer, 2002: 229).

Açıklama, öğrenci bir sistemdeki neden-sonuç ilişkileri ile ilgili modeli yapabilir ve bundan yararlanabilir hale geldiğinde gerçekleşmiş olur. 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. *Açıklama* ile ilgili alternatif terim bir modelin tasarlanmasıdır (Anderson ve Krathwohl, 2001: 75-76; Özçelik, 2010: 98-99).

3. Uygulama (Apply)

Uygulama alıştırmaya yapma veya problem çözme için talimatları kullanma ve bilginin kullanımıyla yakından ilgilidir. Uygulama kategorisi iki bilişsel süreci içerir: çalıştırmak – bir alıştırma (öğrenenin aşına olduğu) görevi olduğunda ve uygulama – bir problem (öğrenenin aşına olmadığı) görevi olduğunda (Mayer, 2002: 229).

Uygulama, alıştırmaları yapma ve problemleri çözme işlemini kullanmayı kapsar. *Uygulama* İşlemsel bilgi ile yakından ilişkilidir. Alıştırma yapma, öğrencinin uygun işlemi kullanmayı bildiği bir görevdir, bu nedenle öğrenci alıştırma üzerinde her zaman uyguladığı (tamamen alışkanlık haline getirdiği) bir yaklaşım geliştirir. Problem, öğrencinin kullanacağı yöntemi başta bilmediği bir görevdir, bu nedenle öğrenci problem çözme işlemi bulmalıdır (Demirel, 2010: 131). *Uygulama* kategorisi, iki bilişsel süreçten oluşur: görev bir alıştırma (yani aşına olunan bir durum söz konusu) ise *yapma* (icra) ve görev bir problem (yani aşına olunmayan bir durum söz konusu) ise *yararlanma* (Özçelik, 2010: 100; Anderson ve Krathwohl, 2001: 77).

3.1 Yapma (Executing)

Düzenleme (yürütme olarak da adlandırılır), öğrenci aşına olduğu bir görevi uyguladığında meydana gelir (Mayer, 2002: 229).

Yapmada, öğrenci aşına olduğu bir görevle (örneğin alıştırma) karşılaştığında işlemi rutin olarak yapar. Durumun tanınan bir durum olması ona, kullanılması uygun olacak işlemin seçiminde çoğu zaman yeterli olabilecek ipuçları sağlar. Yapma çoğu zaman teknik ve yöntemden çok beceriler ve algoritmaların kullanılması ile ilgilidir. Beceriler ve algoritmaların iki niteliği onları yapmaya özellikle elverişli bir hale getirir. Birincisi, bunlar genellikle sabit bir sıra ile izlenen basamak silsilelerinden oluşur. İkincisi, basamaklar doğru olarak icra edildiğinde sonuç önceden belirlenmiş olan yanıttır. Yapma ile ilgili alternatif terim gerçekleştirmedir (Özçelik, 2010: 101; Anderson ve Krathwohl, 2001: 77).

3.2 Yararlanma (Implementing)

Sağlama (kullanma olarak da adlandırılır) bir öğrencinin aşına olmadığı bir veya daha fazla prosedürü uygulamasıyla meydana gelir. Böylece, sadece uygulamayla ilgili bilişsel süreçlere dayanan düzenlemenin aksine, sağlama anlama ve uygulamayla ilişkili bilişsel süreçleri içerir (Mayer, 2002: 229-230).

Yararlanma, öğrenci aşına olmadığı bir görevi yerine getirmek için bir işlem seçtiği ve onu kullandığı zaman gerçekleşmiş olur. Seçme gerekli olduğundan öğrenciler hem karşılaştıkları problem tipi hakkında hem de bilinmekte olan işlemler dizisi üzerinde bir anlayışa sahip olmak zorundadırlar. Bu nedenle, Yararlanma, Anlama ve Yaratma gibi diğer bilişsel süreç kategorileri ile ilişkili olarak kullanılmaktadır (Özçelik, 2010: 102; Anderson ve Krathwohl, 2001: 78).

4. Çözümleme (Analyze)

Çözümleme, materyali kendisini oluşturan parçalara ayırmayı ve bir parçanın diğer parçayla veya tümüyle bağlantısının nasıl olduğunu açıklamayı içerir (Mayer, 2002: 230).

Bu süreç kategorisi, ayrıştırma, düzenleme ve irdeleme ile ilgili bilişsel süreçleri içerir. *Çözümleme* olarak sınıflanan hedefler, bir iletinin bir konuyla ilgili ya da önemli kısımlarındaki mesajları ayırmayı (ayrıştırma), iletinin kısımlarının nasıl düzenlenmiş (bir araya getirilmiş) olduğunu (örgütleme) ve iletinin gerisindeki mesajı belirlemeyi (irdeleme, atfetme) kapsar. *Çözümlemeyi* öğrenme kendi başına da önemli sayılabilirse de eğitim bakımından onun Anlamanın bir uzantısı ya da Değerlendirme ve Yaratma ile ilgili bir başlangıç olarak ele alınmasının savunulması

daha kolaydır. Öğretmenler örneğin, öğrencilerinde şu kabiliyetleri geliştirmek isterler:

- Olguları düşüncelerden ayırma (gerçeği fanteziden, hayalden ayırma);
- Sonuçları, onları destekleyen düşüncelerle ilişkilendirme;
- İlişkili materyalleri ilişkisiz olanlardan ayırma;
- Fikirlerin birbiriyle nasıl bir ilişki içinde olduklarını belirleme;
- Söylenen sözde yansıyan (kendini gösteren) açıkça söylenmemiş sayılıtları (kabul, faraziye) meydana çıkarma;
- Baskın düşünceleri destekleyici düşüncelerden, şiirde ya da müzikte temalardan ayırma;
- Yazarın amaçlarını destekleyen kanıtlar bulma (Özçelik, 2010: 103-104; Anderson ve Krathwohl, 2001: 79-80).

4.1 Ayırıştırma (Differentiating)

Ayırt etme (ayırıştırma, seçme, parçalarına bölme, odaklama olarak da adlandırılır) öğrencinin kendisine sunulan materyalin parçalarını konuyla alakasızdan alakalıya veya önemsizden önemliye ayırmasıyla oluşur (Mayer, 2002: 230).

Ayırıştırma, bütün bir yapının kısımlarını ilişkililik ve önem açısından ayırmayı kapsar. *Ayırıştırma*, öğrenci ilişkili bilgiyi ilişkisiz bilgiden ya da önemli bilgiyi önemsiz bilgiden ayırt ettiği ve dikkatini ilişkili ve önemli bilgiye yönelttiği zaman gerçekleşmiş olur. *Ayırıştırma*, *Anlama* ile ilgili bilişsel süreçlerden farklıdır; çünkü o yapısal organizasyonla ve özellikle parçaların genel yapı ya da bütün ile nasıl bir uyum içinde olduğunun belirlenmesi ile ilgilidir. Daha özel olarak 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. *Ayırıştırma* ile ilgili alternatif terimler ayırt etme, ayırma, seçme, üzerinde durmadır (Özçelik, 2010: 104-105; Anderson ve Krathwohl, 2001: 80).

4.2 Örgütlenme (Organizing)

Düzenleme (bağlantı bulma, bütünleştirme, özetleme, ayırıştırma veya yapılandırma olarak da adlandırılır) bir yapı içindeki uygun elemanların veya fonksiyonların nasıl belirlenmesi gerektiğini içerir (Mayer, 2002: 230).

Örgütleme, bir iletişim ya da durumun öğelerinin tanınmasını ve tutarlı bir yapı içinde nasıl uyum gösterdiğini tanımlamayı gerektirir. *Örgütlemeye* öğrenci, sunulan bilgi parçaları arasından sistematik ve tutarlı bir bağlantı kurar. Örgütleme genellikle ayrıştırma ile birlikte meydana gelir. Öğrenci, öncelikle önemli öğeyi tanır, sonra yapının içinde hangisinin uygun olduğuna karar verir (Demirel, 2010: 132). *Örgütleme* ile ilgili alternatif terimler bütünlüğü ve bütünleşmeyi görme, ana hatları belirleme, yapılandırma, tutarlılık sağlama ve özleştirmedir (Özçelik, 2010: 106; Anderson ve Krathwohl, 2001: 81).

4.3 İrdeleme (Attributing)

Bağlama (Tahlil etme olarak da adlandırılır) öğrencinin sunulan materyalde asıl anlatmak istenileni, değerleri, önyargıları, bakış açılarını belirleyebilmesini içerir (Mayer, 2002: 230).

İrdeleme, öğrenci iletişiminin temelindeki bakış açısını, yanlılıkları ve değerleri meydana çıkarabildiği zaman gerçekleşmiş olur. *İrdeleme*, öğrencinin yapılandırma sürecini yapıyı bozma yönünde işleterek kendisine sunulan materyalde yazarın niyetlerini belirlemesini içerir. Öğrencinin kendisine sunulan materyali anlamaya, kavramaya çalıştığı yorumlamadan farklı olarak irdelemede, sunulan materyalde yansıyan şekliyle yazarın niyetini ya da bakış açısını belirlemek amacıyla temel anlama ve kavramanın ilerisine geçmeyi kapsar. Örneğin, Amerika'daki Kuzey-Güney Savaşı'nda Atlanta Muharebesi ile ilgili bir metni okuması sırasında bir öğrenci yazarın Kuzey'in görüşünü mü yoksa Güney'in görüşünü mü desteklediğini belirleme ihtiyacını duyar. *İrdeleme* ile ilgili bir alternatif terim yapıyı bozmadır (Özçelik, 2010: 107; Anderson ve Krathwohl, 2001: 82).

5. Değerlendirme (Evaluate)

Bu kategori denetleme (iç tutarlık hakkındaki yargılara ait) ve eleştirme (harici ölçütlere dayanan yargılara ait) bilişsel sürecini içerir (Mayer, 2002: 230).

Değerlendirme, ölçütler ya da standartlara dayalı yargılamalar yapmak şeklinde tanımlanır. Sıklıkla kullanılan ölçütler, kalite, etkinlik, etkililik, tutarlılık ile ilgili ölçütlerdir. Bunlar öğrenciler ya da başkaları tarafından belirlenmiş olabilir. Standartlar “Bu miktar yeterli mi?” örneğinde olduğu gibi nicel ya da “Bu yeterli mi?” örneğinde olduğu gibi nitel olabilir. Standartlar “Bu süreç yeterince etkili mi? Bu ürün yeterince kaliteli mi?” örneklerinde olduğu gibi ölçütlere uygulanmış

olabilir. Değerlendirme kategorisi, denetleme (iç tutarlılık açısından kontrol) ve eleştirme (dış ölçütlere dayalı yargılama) adlı bilişsel süreçleri içerir (Özçelik, 2010: 108; Anderson ve Krathwohl, 2001: 83).

5.1 Denetleme (Checking)

Denetleme (koordine etme, tespit etme, izleme veya test etme) öğrencinin süreç veya ürünle tutarsızlığı veya yanlış düşünceleri, ürün veya sürecin iç tutarlılığa sahip olup olmadığını veya uygulanan prosedürün etkinliğini belirlemesini içerir. Planlama (yaratma kategorisindeki bilişsel süreç) ve sağlama (uygulama kategorisindeki bilişsel süreç), denetleme birleştirildiğinde planın nasıl daha iyi çalışacağı belirlenir (Mayer, 2002: 230).

Denetleme, bir işlem ya da ürünün bu işlem ya da üründe uyumsuzluk (iç tutarlılık eksikliği) ya da yanlışlıklar (yanlış düşünce veya görüş) bulunup bulunmadığı açılarından denetlenmesini içerir. *Denetleme*, öğrenci sonuçların öncüllerinden hareketle ulaşılabilecek bir sonuç olup olmadığını, verilerin hipotezi destekleyip desteklemediğini, sunulan materyalin birbiriyle çelişen kısımlar içerip içermediğini sınıadığı (test ettiği) zaman gerçekleşmiş olur. Bilişsel süreçlerle ilgili yaratma ana grubu içinde yer alan planlama ve uygulama ana grubu içinde yer alan yararlanma ile birleştirildiğinde denetleme, planın ne derecede iyi işlediğinin belirlenmesini kapsar. *Denetleme* ile ilgili alternatif terimler sınaama, bulma, izleme ve eşgüdümlemedir (Özçelik, 2010: 109; Anderson ve Krathwohl, 2001: 83).

5.2 Eleştirme (Critiquing)

Eleştirme (yargılama olarak da adlandırılır) öğrencinin ürün ve bazı dış kriterler veya işlem arasındaki tutarsızlıkları belirlemesini veya verilen problem için yöntemin uygunluğunu değerlendirmesini içerir (Mayer, 2002: 231).

Eleştirme, bir işlem ya da ürünün dış ölçütler ya da standartlara göre yargılanmasını içerir. *Eleştirmede* öğrenci bir ürünün olumlu ve olumsuz özelliklerini dikkate alır ve en azından kısmen de olsa o özelliklere dayalı bir yargıya ulaşır. *Eleştirme*, adına eleştirel düşünme denen şeyin özünde yer alır. *Eleştirme* ile ilgili bir örnek asit yağmurları sorunu ile ilgili belli bir çözümün ortaya konması şeklinde olabilir. *Eleştirme* ile ilgili alternatif bir terim yargılamadır (Özçelik, 2010: 110; Anderson ve Krathwohl, 2001: 84).

6. Yaratma (Create)

Yaratma tutarlı bir biçimi veya fonksiyonel bir bütünü biraraya getiren elemanları ortaya koyma; böylece yeni bir yapı veya şekilde elemanlar yeniden oluşturulabilir. Yaratma adındaki sınıflandırmanın amacı öğrencinin orijinal bir ürün oluşturmasıdır. Örneğin sıklıkla fakat her zaman kullanılmayan kompozisyon (yazmayı kapsar) yaratmayla ilgili bilişsel süreci içerir (Mayer, 2002: 231).

Yaratma, öğeleri bütünleşik ve işlevsel bir bütün oluşturacak şekilde bir araya getirmeyi içerir. *Yaratma* olarak sınıflanan hedefler öğrencilerin, öğeler ya da kısımları zihinlerinde daha önce var olmayan bir örüntü ya da yapı şeklinde organize ederek bunlardan yeni bir bütün oluşturmalarını gerektirir. *Yaratma* içindeki süreçler genellikle öğrencinin önceki öğrenme deneyimleri aracılığıyla koordine edilir. *Yaratma* öğrencinin yaratıcı düşünmesini gerektirirse de bu, öğrenme görevi ya da durumun gerekleri doğrultusunda hiç sınırlanmamış olan tam özgür bir yaratıcı ifade değildir (Özçelik, 2010: 111; Anderson ve Krathwohl, 2001: 84-85).

Yaratma süreci, üç bölüme ayrılabilir. 1. Problemi açıklama: öğrenci görevi anlamaya gayret eder ve olası çözümü oluşturur; 2. Çözümü planlama: öğrenci olasılıkları araştırır ve uygulanabilir bir plan tasarlar; 3. Çözümü uygulama: öğrenci başarılı bir şekilde planı tamamlar. Bunu öğrencinin çözüm yöntemini tasarladığı ve eylem planına dönüşen yakın planlama bölümü izler. Sonunda öğrenci çözümü yapılandırırken plan işler ve üretimi gerçekleştirir (Demirel, 2010: 133).

6.1 Oluşturma (Generating)

Oluşturma (hipotez oluşturma olarak da adlandırılır) ölçütlere dayanan alternatif keşifleri içerir (Mayer, 2002: 231).

Oluşturma problemin temsilini ve belli ölçütleri karşılayan alternatifler ya da hipotezlere ulaşılmasını sağlar. Genellikle bir problemin başlangıçtaki temsil edilme yolu olası çözümleri de akla getirir; ancak, yeniden tanımlama ya da problemin yeni bir temsiline erişme yeni çözümleri akla getirebilir. *Oluşturma* önbilgiler ve halen mevcut olan kuramların sınırlamaları dışına taşıdığı zaman ucu açık bir düşünme söz konusudur ve bu yaratıcı düşünme denebilecek olan şeyin çekirdeğini oluşturur (Özçelik, 2010: 112-113; Anderson ve Krathwohl, 2001: 86).

6.2 Planlama (Planning)

Planlama (tasarlama olarak da adlandırılır) bazı görevleri yerine getirmek için bir yöntem oluşturulmasını içerir. Fakat, planlama verilen bir problem için gerçek çözüm yaratmaya yönelik adımları durdurabilir. Planlamada, bir öğrenci yardımcı hedefler kurar (problem çözerken yapılacak görevleri alt görevlere ayırmak gibi). Öğretmenler son basamak olan yaratma sürecinde üretme açısından hedeflerini belirtme yerine, sık sık belirtilen planlama hedeflerini atlar (Mayer, 2002: 231).

Planlama, problemdeki ölçütleri karşılayan bir çözüm yöntemi, yani problemi çözmek için bir plan geliştirmeyi içerir. *Planlama*, verilen bir problemin çözümü için adımların tek tek atılması ve gerçek çözüme ulaşılmasını içermez. Planlamada, öğrenci daha özel ve sınırlı amaçlar belirleyebilir ya da görevi bölümlere, problemin çözümü sırasında yapılacak görev bölümlerine ayırabilir. Öğretmenler genellikle *planlama* ile ilgili hedefleri yazmadan geçerler, atlarlar ve hemen yaratma sürecinin son evresi olan üretme ile ilgili hedefleri yazarlar. Böyle yapıldığı zaman planlama ile ilgili hedeflerin ya üretme ile ilgili hedefler arasında yazılmış olduğu kabul edilmiş ya da yazılmadığı halde ima edildiği düşünülmüştür. Bu durumda planlamanın, ürünün oluşturulması sırasında örtülü olarak gerçekleştirilmesi beklenir. *Planlama* ile ilgili bir alternatif terim tasarlama, düzenlemedir (Özçelik, 2010: 114; Anderson ve Krathwohl, 2001: 87).

6.3 Üretme (Producing)

Üretme (yapılandırma olarak da adlandırılır) bir ürün keşfetmeyi içerir. Üretmede, bir öğrenci bir amacın işlevsel tanımını verir ve bu tanıma karşılayan bir ürün yaratır (Mayer, 2002: 232).

Üretme, belli özelliklere sahip bir problemi çözmek için bir planın gerçekleştirilmesini kapsar. *Yaratma* kategorisi içindeki bir özellik olarak orijinallik ya da özgünlük gerektirebileceği gibi gerektirmeyebilir de. *Üretme* içindeki hedefler için de aynı durum söz konusudur. *Üretme* için bir alternatif terim yapma, yapılandırmadır (Özçelik, 2010: 115; Anderson ve Krathwohl, 2001: 87).

Sonuç olarak: Hatırlama, ilgili bilgiyi uzun süreli bellekten geri getirir. Kavrama, sözlü, yazılı ve grafik iletişimini içeren eğitimle ilgili iletilerin anlamını oluşturmaktır. Uygulama, verilen bir durumda bir işlemi yerine getirme ya da kullanma anlamına gelir. Çözümleme, maddeyi bileşenlerine ayırıp her parçanın

birbiriyle, bütünle veya amaçla ilişkilerini ortaya koymadır. Değerlendirme, ölçüte ve/veya standartlara göre yargıda bulunma anlamındadır. Yaratma da, anlamlı bir bütün ya da orijinal bir ürün oluşturmak için parçaları birleştirmedir (Demirel, 2010: 134).

Tablo 11. Yenilenmiş Bloom Taksonomisinin Bilişsel Süreç Boyutu

BİLİŞSEL SÜREÇ SINIFLARI	ALTERNATİF İSİMLER	TANIMLAR VE ÖRNEKLER
1. HATIRLAMA (REMEMBER) – Bilgiyi uzun süreli bellekten geri getirme		
1.1 Tanıma (Recognizing)	Belirleme	Verilen materyale uygun bilginin uzun süreli bellekteki yerini belirleme (ör: ABD tarihindeki önemli olayların tarihlerini tanıma)
1.2 Anımsama (Recalling)	Bilgiye erişme	İlgili bilgiyi uzun süreli bellekten geri getirme (ör: ABD tarihindeki önemli olayların tarihlerini anımsama)
2. ANLAMA (UNDERSTAND) – Sözlü, yazılı ve grafiksel iletişimi kapsayan eğitim iletilerinden anlam çıkarma		
2.1.Yorumlama (Interpreting)	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. Örnekleme (Exemplifying)	Gösterme, somutlama	Belirli bir örnek bulma veya ilke veya kavramı örneklendirme (ör: çeşitli sanatsal resim stillerine örnekler verme)
2.3 Sınıflama (Classifying)	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 (Summarizing)	Kısaca ifade etme, genelleme	Genel temayı veya önemli noktaları özetleme (ör: Videoda gösterilen olayların kısa bir özetini yazma)
2.5 Sonuç Çıkarma (Inferring)	Çıkarsama, ulama, öteleme, tahmin etme	Verilen bilgilerden mantıklı bir sonuç çıkarma (ör: Bir yabancı dili öğrenirken örneklerden hareketle dilbilgisi ilkelerini çıkarma)
2.6 Karşılaştırma (Comparing)	Çelişme, eşleştirme, eşleme	İki düşünce, nesne ve benzeri arasındaki benzerlikleri bulma (tarihi olayları çağdaş durumlarla karşılaştırma)

2.7 Açıklama (Explaining)	Modeller oluşturma	Bir sistemin neden-sonuç modelini oluşturma (ör: 18. yy.da Fransa'daki olayların nedenlerini açıklama)
3. UYGULAMA (APPLY) – Verilen bir durumda bir işlemi kullanma veya uygulama		
3.1 Yapma (Executing)	İcra etme	İşlemi bilinen bir göreve uygulama (ör: Çok basamaklı bir tamsayıyı çok basamaklı başka bir tamsayıya bölme)
3.2 Yararlanma (Implementing)	Kullanma	Uygun olduğu yeni bir durumda işlemden yararlanma (ör: uygun olduğu durumlarda Newton'un ikinci yasasını kullanma)
4. ÇÖZÜMLEME (ANALYZE) – Materyali bileşenlerine ayırma ve parçaların birbiriyle ve bütünü nasıl bir ilişki içinde olduğunu belirleme		
4.1 Ayırıştırma (Differentiating)	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 Organize Etme (Organizing)	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 (Attributing)	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 (EVALUATE) – Ölçütler ve standartlara dayanarak hüküm verme		
5.1 Denetleme (Checking)	Eşgüdümleme, düzenleme, test etme	Bir süreç veya ürünün uyumsuzlukları belirleme; ürün veya süreçte iç tutarlılık olup olmadığını ortaya çıkarma; bir işlem kullanıldığında onun ne derecede etkili bir süreç oluşturacağını görebilme (ör: Gözlemlediği bilgilere göre bir bilim adamının düşüncelerini belirleme)
5.2 Eleştirme (Critiquing)	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 (CREATE) – Öğeleri tutarlı ya da işlevsel bir yapıda bir araya getirme, öğeleri yeni		

bir yapı veya örüntü içerisinde yeniden düzenleme

6.1 Oluşturma (Generating) Hipotez önerme		Ölçütlerden hareketle yeni hipotezler oluşturma (ör: Gözlenmiş bir olguyu açıklayabilecek hipotezler oluşturma)
6.2 Planlama (Planning) Tasarlama		Bazı görevleri başarmak için bir işlem tasarlama (ör: Verilen tarihî bir konuda bir araştırma planı tasarlama)
6.3 Üretme (Producing) Yapma		Bir ürün icat etme (ör: Belli bir amaç için doğal yaşam alanları oluşturma)

(Anderson ve Krathwohl, 2001: 67-68; Krathwohl, 2002: 215; Bümen, 2006: 6; Yüksel, 2007: 502; Özçelik, 2010: 86-88)

Bloom Taksonomisinde yapılan değişiklikler Bümen tarafından şu şekilde sınıflandırılmıştır:

Tablo 12. Bloom Taksonomisinde Yapılan 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 addir. Eylem değildir. Benzer sorun analiz ve sentezde 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 oluşturur.
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 sınıflandırılmıştır. Özellikle üstbilişsel bilginin eklenmesi yeni ihtiyaçlardan kaynaklanmıştır.	2. İki boyutlu Taksonomi Tablosu’nun oluşturulması analitik bir araç haline getirilmiştir. 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	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 (kümülatif) bir hiyerarşi olmaktan çıkarılmıştır. İlk taksonomide bir basamak gerçekleştirilmeden diğerine

odaklaşmıştır.		geçilemiyordu. Oysa araştırmalar sadece bazı basamaklar arasında (kavrama, uygulama, analiz) kümülatif hiyerarşi olduğuna kanıt göstermektedir.
4. Orijinal taksonomi altı ana basamağa önem vermişken, yenilenmiş taksonomi daha çok alt basamaklara odaklaşmıştır. Ana basamaklar sadece tanımlayıcı haline getirilmiştir.	4. Kavrama ve sentez basamakları yeniden isimlendirilmiştir.	4. Sentez/yaratma ve değerlendirme sınıflarının sırası değiştirilmiştir.

(Anderson ve Kratwohl, 2001: 263-268'den özetlenerek tablolaştırılmıştır; Akt: Bümen, 2006: 7; Akt: Bümen, 2007: 441)

Özçelik taksonominin ilk şeklinde yapılan değişiklikleri şu şekilde özetlemektedir:

Vurgulama ile ilgili dört değişiklik

1. Güncelleştirilmiş şekilde dikkatle kullanımdaki şekliyle taksonomiye yönelmiştir.
2. Güncelleştirmede hedef kitlenin genişletilmesine çalışılmış öğretmenler vurgulanmıştır.
3. Anlamayı kolaylaştırmak için özellikle değerlendirme görevi örneklerinden yararlanılmıştır.
4. Güncelleştirmede alt kategoriler vurgulanmaktadır.

Terimler ile ilgili dört değişiklik

5. Ana kategori başlıkları hedeflerin biçimi ile tutarlı hale getirildi.
6. Bilgi ile ilgili alt kategorilerin adları değiştirildi ve bunlar yeniden düzenlendi.
7. Bilişsel süreç kategorilerinin alt kategorileri fiillerle değiştirildi.
8. Kavrama ve yaratma ile ilgili başlıklar değiştirildi.

Yapı ile ilgili dört değişiklik

9. Hedeflerin ad ve fiil bileşenleri ayrı boyutlar haline getirildi.
10. İki boyutlu çözümlene aracımız olan sınıflama (taksonomi) tablomuzun temelini oluşturmaktadır.
11. Süreç kategorileri birikimli bir aşamalılık (hiyerarşik bir yapı) oluşturmaz.
12. Sentez/Yaratma ve Değerlendirme sıralanışta yer değiştirdi (2010: 349-355).

Orijinal taksonominin kategorilerinin sayısı (altı) değiştirilmedi. Üç kategori yeniden adlandırıldı, ikisinin sırası değiştirildi. Uygulama, Analiz ve Değerlendirme

değiştirilmedi. Sentez, Değerlendirmeye yer değiştirdi ve Yaratma ismi verildi. Bütün orijinal alt kategoriler filimsilerle yer değiştirdi ve bilişsel süreçler olarak adlandırıldı (Krathwohl, 2002: 213).

Uzmanlardan oluşmuş gruplar tarafından kapsamlı bir çalışma sonucunda ortaya konulan bu sınıflama bilişsel alanı sınıflandıran diğer çalışmalar içerisinde en geniş katılımlı ve kapsamlı çalışma olarak dikkati çekmektedir. Uzun bir çalışma süreci sonunda oluşturulan sınıflama, Bloom'un sınıflamasına köklü bir değişiklik getirmemekle birlikte, önemli bazı yenilikler ortaya koymuştur. Bütün basamakların alt kapsamı daha geniş kapsamlı ve anlaşılır hâle getirilmiştir. Asıl büyük değişiklik bilgi basamağında olmuş ve içerik kısmı ayrı bir boyuta aktarılmıştır (Yüksel, 2007: 503).

2.2.3. Diğer Bilişsel Alan Sınıflamaları

Bloom'un yaptığı taksonominin (sınıflamanın) yanı sıra pek çok araştırmacı eğitim alanına kazandırdıkları taksonomilerle (sınıflamalarla) tanınmışlardır. Bu sınıflamalardan bazıları şunlardır:

Gerlach ve Sullivan'ın Taksonomisi (Sınıflaması)

Bloom'un sınıflamasını takip eden ilk sınıflamalardan biridir. Öğrenci davranışları altı kategoriye ilişkilendirilmiştir. Gerlach ve Sullivan örtülü davranış sürecini belirlemeye çalıştılar. Altı kategori belirlediler (Anderson ve Krathwohl, 2001: 260):

- 1) Adlandırma (Name): Kastedilenleri doğru biçimde isimlendirme.
- 2) Düzenleme (Order): Kastedilenleri açık bir şekilde düzenleme.
- 3) Kimlik verme (Identity): Kastedilenlerin hangi gruba bağlı olduklarını belirtme.
- 4) Tanımlama (Describe): Tasarlanmış olan konu veya objeleri özelliklerine göre rapor etme.
- 5) Gösterme (Demonstrate): Başarmak için esas davranışları yapma.
- 6) Oluşturma (Construct): Belirli bir ürün ortaya koyma (Yüksel, 2007: 482).

Ausubel ve Robinson'un Sınıflaması

Ausubel ve Robinson orijinal taksonomiye çok benzer bir sistem önerdiler. Sistem temsili öğrenme (representational learning), kavram öğrenme (concept learning), önermeli öğrenme (propositional learning), uygulama (application), problem çözme (problem solving) ve yaratıcılık (creativity) olmak üzere altı kategoriyi içerir (Ausubel, Robinson, 1969).

Metfessel, Michael ve Kirsner'in Sınıflamaları

Metfessel, Michael ve Kirsner (1969) orijinal taksonomiye alternatif tanımlar bulmak için çabaladılar. Orijinal taksonominin grupları ve alt gruplarının her birine bu yazarlar çok sayıda eşdeğer fiil buldular. Örneğin, kavrama basamağının alt basamağı olan çevirmenin yerine dönüştürme, kendi kelimelerini verme, gösterme, hazırlama, okuma, değiştirme, yeniden ifade etme, yeniden şekillendirme gibi terimler kullandılar. Dolayısıyla bu taksonomi eş anlamları içeren bir sınıflamadır.

DeBlock'un Sınıflaması

De Block'un (1972) sınıflaması 72 madde içeren üç boyuttan oluşur. Bilişsel süreç boyutunda Bilme (Know), Anlama (Understand), Uygulama (Apply) ve Bütünleştirme (Integrate) olmak üzere dört basamaklıdır. Orijinal taksonomideki analiz, sentez, değerlendirme basamakları bütünleştirme basamağında birleştirilmiştir. İkinci boyut (bilgi boyutu) ikiye ayrılır: olgular (facts), ilişkiler (relations) ve yöntemler (Methods). Üçüncü boyutta ise öğrenilenlerin transfer edilmesi söz konusudur. Basitten karmaşığa doğru sıralanırlar. Bu boyut her üç alanla da ilgilidir (Anderson ve Krathwohl, 2001: 274-275).

Tuckman'ın Sınıflaması

Tuckman (1972) öğrenmenin yapı ve dinamiklerini dikkate alarak psikolojik alan ve süreç olmak üzere iki boyuttan oluşan bir sınıflama yapmıştır. Psikolojik alan boyutunda algısal (perceptual), bilişsel (cognitive), duyuşsal (affective) ve psikomotor (psychomotor) olmak üzere dört alan bulunmaktadır. Süreç boyutu sırasıyla, elde etme (acquisition), uygulama (application), değerlendirme (evaluation) ve iletişim (communication) aşamalarından oluşmaktadır. Her alan, süreç boyutu içerisindeki bu dört aşamayla bağlantılıdır (Yüksel, 2007: 484).

DeCorte'nin Sınıflaması

Guilford'un 1967'de geliştirdiği modelde DeCorte (1973) değişiklikler yapmıştır. Bu model üç boyuttan oluşur. DeCorte'nin beş bilişsel süreç boyutunda beş basamak bulunmaktadır: Yeniden hatırlama, açıklayıcı üretim, yakınsak üretim, ıraksak üretim ve değerlendirme (Anderson ve Krathwohl, 2001: 275-278).

Hannah ve Michaelis'in Sınıflaması

Hannah ve Michaelis (1977) bilişsel, duyuşsal ve psikomotor alanları içine alan bir sınıflama yapmıştır. Bu sınıflamada dört alan belirlenmiştir. Sınıflamanın temelinde veri toplama bulunmaktadır diğer üç alan bunun üzerinde şekillenmektedir. Veri toplama alanının üzerinde zihinsel süreçler, beceriler, tutum ve değerler olmak üzere üç alan yer almaktadır (Yüksel, 2007: 485-486).

Şekil 1. Hannah ve Michaelis'in Sınıflaması

Zihinsel Süreçler	Beceriler	Tutumlar ve Değerler	
Çıkarım yapma	Değerlendirme	Doğaçlama	Bütünleştirme
↑	↑	↑	↑
Genelleme	Tahmin etme	Uygulama	Tercih etme
↑	↑	↑	↑
Sınıflama	Hipotez kurma	Öğrenme	Kabul etme
↑	↑	↑	↑
Karşılaştırma	Sentez yapma	Modelleme	Uyma
↑	↑	↑	↑
Yorumlama	Analiz etme	Taklit etme	Yanıtlama
↑	↑	↑	↑

VERİ TOPLAMA	
Gözlem yapma	Hatırlama

(Hannah ve Michaelis, 1977: 16)

William'in Sınıflaması

Williams (1977), altı basamaktan oluşan bir sınıflama geliştirmiştir. Sınıflama şu şekildedir: Ezberleme (memorization), özetleme (summarization), örnekleme (instantiation), yordama (prediction), uygulama (application), değerlendirme (evaluation). Bloom taksonomisindeki Bilgi basamağına, ezberleme ve özetleme;

kavrama basamağına yordama; Uygulama basamağına yordama, uygulama, değerlendirme; Değerlendirme basamağına ise değerlendirme denk gelmektedir.

Gagné ve Briggs'in Sınıflaması

Gagné ve Briggs (1979) sekiz aşamadan oluşan bir sınıflama önermiştir.

Bunlar sırasıyla:

1. İşaretle Öğrenme (Signal Learning): Klasik şartlanma ile bir işarete tepki vererek birtakım davranışları öğrenme.
2. Uyarıcı-Tepki Öğrenmesi (Stimulus- Response Learning): Uyarıcı ile uyarıcıya verdiği tepkiler arasında bağlantı kurarak öğrenme.
3. Zincirleme Öğrenme (Chaining Learning): Bir işi yerine getirmek için yapılması gerekli olan sıralı bir dizi aşamayı öğrenme.
4. Kelimeler Arası İlişkiler Kurarak Öğrenme (Verbal Association Learning): Bir şiiri okuma ve öğrenme gibi art arda gelen sözel zincirleri bütünüyle öğrenme.
5. Ayırt Etmeyi Öğrenme (Discrimination Learning): Kavramlar arasında her birinin özelliklerini öğrenerek bu özellikleri birbirinden ayırma.
6. Kavram Öğrenme (Concept Learning): Çeşitli kavramlarla ilgili olarak kendilerine gelen uyarıcılara nasıl tepki verileceğini öğrenme.
7. İlke Öğrenme (Principle Learning): İki ya da daha fazla kavram zincirini öğrenerek bu kavramlar arasındaki neden-sonuç ilişkisini öğrenme.
8. Problem Çözme (Problem Solving): Bir problemi tanımlayarak çözümünü bulmak için bildiği kavram, ilke ve kuralları, aralarındaki ilişkileri de dikkate alarak kullanmayı öğrenme.

Stahl ve Murphy'nin Sınıflaması

Stahl ve Murphy'nin (1981) odak noktası farklıdır onlar kişinin bilgiyi elde etme sürecine odaklanmışlardır.

Tablo 13. Stahl ve Murphy'nin Sınıflamasındaki Bilişsel Alan Basamakları

Seviye İsmi	İşlevi
1.0 Hazır olma (Preparation)	Bilgiyi alma kapasitesi
Gözlem yapma (Observation)	Bilgiyi veya uyanları algılama ve farkında olma
2.0 Kabul etme (Reception)	Henüz sunulmuş bilgiyi hatırlama

3.0 Çevirme (Transformation)	Kuralları veya teorileri anlama, bilgiyi kavrama İlkeleri uygulama, yöntemin basamaklarından yararlanma, problemleri çözme
Bilgi elde etme (Information acquisition)	Bilgiyi yerleştirme ve uzun süreli bellekte anlamlandırma
4.0 Kaydetme (retention)	Bilgiyi belirleme
5.0 Transfer etme (transfersion)	Yeni durumlarla ilişkilendirerek hatırlanan bilgiyi kullanma
6.0 Bütünleştirme (Incorporation)	Özümsenen bilgiyi kullanma
7.0 Organizasyon (Organization)	Önceden anlaşılan bilgiyi sıralama ve ilişkilendirme
8.0 Yaratma (Generation)	Yeni fikirler ve anlayışlar oluşturmak için önceki bilgileri sentezleme

(Stahl ve Murphy, 1979: 31-32)

Bruce'un Sınıflaması

Bruce'un (1981) sınıflamasında Bilgi basamağı ve kavrama basamağı değişmedi. Uygulama basamağı iki alt basamağa ayrıldı: Kavramları uygulama ve kuralları uygulama. Analiz basamağı temel unsurları belirleme, ilişkileri tanımlama, düzenlenmiş ilkeleri tanımlama alt basamaklarından; Sentez basamağı benzersiz bir iletişim oluşturma, bir plan içinde birleştirme, ilkenin bir ifadesini formüle etme alt basamaklarından oluşur. Değerlendirme iki alt kategoriye ayrılır: Ölçütleri oluşturma, yargıda bulunma.

Romizowski'nin Sınıflaması

Romizowski'nin (1981) sınıflaması iki temel kategoriye ayrılır. Bunlar bilgi ve becerilerdir. Bilgi kategorisi dörde ayrılır: olgular (facts), işlemler (procedures), kavramlar (concepts), ilkeler (principles). Beceriler ise iki boyutludur. Birinci boyut iki öğrenme çeşidini içerir: yeniden üretici öğrenme (reproductive learning) - öğrencilerin önceki öğrenmelerini yeniden yapılandırıp yapılandırmadığı-, üretici öğrenme (productive learning) - öğrencilerin önceki öğrenmelerini üretici bir şekilde kullanıp kullanmadıklarıdır. İkinci boyut ise dört beceri alanına ayrılır: Bilişsel (cognitive), psikomotor (psychomotor), tepkisel (reactive), etkileşimsel (reactive).

Biggs ve Collis'in Sınıflaması

Biggs ve Collis (1982) tarafından geliştirilen SOLO taksonomi hiyerarşik olarak beş kategoride tanımlanabilir. SOLO kategorilerinin kısa tanımları şu şekildedir:

1. Önyapılanma (Prestructural): Görev yersiz bir şekilde yapılır ve öğrenci durumu anlamaz.
2. Tek yapılanma (Unistructural): Görevin bir yönüne odaklanılır ve anlama azdır.
3. Çok yapılanma (Multistructural): Görevin birçok yönü vurgulanır, ama ayrı ayrı ele alınır, bir şey hakkında bilgi sahibi olma vurgulanabilir, basit bit liste içerebilir.
4. İlişkisel (Relational): Bileşenler, genel anlama katkıda bulunan her parça bütünleştirilir, ilişkileri kavrama ve bilinen veriler veya probleme kavramları uygulama ilişkileri kavrama olarak anlaşılır.
5. Genişletilmiş Özet (Extended Abstract): İlişkisel seviyedeki bütünleştirilen yapı tekrar yapılandırılır. Yeni bir konuya veya alana genelleme yapılabilir (Ramburuth ve Mladenovic, 2004: 509).

Bu sisteme göre, önyapılanmada anlama sergilenmez. Tek ve çok yapılanmada fikirler veya olaylar anlaşılır. Tek yapılanmada bilgi, olay veya düşüncenin bir kısmı kullanılır. Çok yapılanmada ise daha fazla kısım gerekir. Yine de bütün parçalara gerek yoktur. İki üst seviyeden biri olan ilişkiselde bilgi, olaylar veya fikirlerin iki parçası birleştirilir. Genişletilmiş özetinde ise bilgi veya fikirler verilir, genel kural veya deliller başka senaryolara uygulanır (Minogue ve Jones, 2009: 1360-1361).

Quellmalz'ın Sınıflaması

Quellmalz (1987), Bloom'un sınıflamasına çok benzer bir sınıflama oluşturmuştur. Bu sınıflama hatırlama (recall), karşılaştırma (comparison), analiz (analysis), sonuç çıkarma (inference) ve değerlendirme (evaluation) basamaklarından oluşmaktadır. Quellmalz, sınıflamasında uygulama basamağına yer vermezken, bazı basamakların da isimlerini değiştirmiştir. Kendisi bilgi basamağı yerine hatırlama, kavrama basamağı yerine karşılaştırma, sentez basamağı yerine sonuç çıkarma terimlerini kullanmıştır (Yüksel, 2007: 489-490).

Merrill'in Sınıflaması

Merrill'in (1994) sınıflamasında öğrenci performansları bilişsel süreç boyutuna, konu içeriği ise bilgi boyutuna girmektedir. Öğrenci performansı dört basamağı ayırılır:

Örneği hatırlama, geneli hatırlama, kullanma ve bulma. Konu içeriği de dörde ayrılır: Olgu (fact), Kavram (concept), İşlem (procedure), İlke (principle). Merrill'in iki boyutlu tablosu Performans-İçerik tablosu olarak adlandırılmıştır.

Tablo 14. Merrill'in Performans-İçerik Tablosunun Hedefleri

Sütun ve Satır Kesişimleri	Öğrenciye Verilen	Öğrenciden İstenen
Kullanma / Kavram	Çizgiler Resimler Tanımlar Diyagramlar	Sınıflama
Kullanma / İşlem	Kelime Materyaller Donanım Cihaz	Gösterme
Kullanma / İlke	Kelime Tanımlar Çizgiler Figürler	Açıklama Tahmin etme
Bulma / Kavram	Çizgiler Resimler Tanımlar Diyagramlar Objeler	Kategorileri keşfetme
Bulma / İşlem	Tanım Gösteri Örnekler Özellikler	Aşamaları türetme
Bulma / İlke	Tanım Örnek Gözlem	İlişkileri keşfetme

(Merrill, 1994: 117)

Halladyna'nın Sınıflaması

Halladyna 1982'de William'la yaptığı sınıflamadan sonra 1997'de kendi sınıflamasını yapmıştır. Boyutlar; İçerik (content), İş (task), Tepki Biçimi (response)

mode) olmak üzere üç boyutludur. İçerik boyutu olgular (facts), kavramlar (concepts), ilkeler (principles) basamaklarından oluşmaktadır. İş boyutu tekrarlama (reiteration), özetleme (summarization), açıklama (illustration), tahmin etme (prediction), değerlendirme (evaluation) basamaklarından oluşmaktadır. Üçüncü boyut ise seçilmiş ve yapılandırılmış tepki olmak üzere ayrılmıştır. (Haladyna, 1997)

Hauenstein'in Sınıflaması

Hauenstein (1998) sınıflaması bilişsel (cognitive), duyuşsal (affective) ve psikomotor (psychomotor) olmak üzere üç alana ayrılmıştır. Bilişsel alan beşe ayrılır. Bloom'daki bilgi basamağı yerine kavramsallaştırma ismi kullanılmıştır. Diğer basamaklar aynı şekilde sıralanmıştır: kavrama (comprehension), uygulama (application), değerlendirme (evaluation), sentez (synthesis). Sentez ve değerlendirme yer değiştirmiş, analiz basamağına ise yer verilmemiştir.

Reigeluth ve Moore'un Sınıflaması

Reigeluth ve Moore (1999) orijinal taksonomideki altı basamağı dört basamağa indirmişlerdir. Bilgiyi ezberleme (Memorize information), orijinal taksonomideki Bilgi basamağının tamamını içerir. İlişkileri anlama (Understand Relationships) kavrama basamağıyla, becerileri uygulama (apply skills) uygulama basamağıyla, kapsamlı becerileri uygulama (apply generic skills) ise analiz, sentez ve değerlendirme basamağıyla eşdeğerdir. Bu taksonominin en önemli özelliği Bloom'daki üst üç basamağın birleştirilmesidir.

Marzano'nun Sınıflaması

1992'de yaptığı ilk sınıflamasını 2001'de yeniden düzenleyerek çok boyutlu bir sınıflama önermiştir. Sınıflamada bilgi alanları (domains of knowledge) ve süreç düzeyleri (levels of processing) olmak üzere iki boyut bulunmaktadır. Süreç düzeyleri tekrar elde etme (retrieval), kavrama (comprehension), analiz (analysis), bilgiyi kullanma (knowledge utilization), biliş ötesi (metacognition), kendi düşünme sistemi olarak altı basamağına ayrılır. Bilgi alanı boyutu ise bilgi (information), zihinsel işlemler (mental procedures) ve psikomotor işlemlerden (psychomotor procedures) oluşmaktadır (Marzano ve Kendall, 2007).

Tablo 15. Marzano'nun Sınıflamasında Yer Alan Bilişsel Süreç Düzeyleri

1. Tekrar Elde Etme (Retrieval)	Tanıma (recognizing)
	Hatırlama (recalling)
	Yürütme (executing)
2. Kavrama (Comprehension)	Bütünleştirme (Integrating)
	Simgeleme (symbolizing)
3. Analiz (Analysis)	Eşleştirme (matching)
	Sınıflama (classifying)
	Yanlış Çözümlemesi (Analyzing Errors)
	Genelleme (Generalizing)
	Belirleme (Specifying)
4. Bilgiyi Kullanma (Knowledge Utilization)	Karar Verme (Decision Making)
	Problem Çözme (Problem Solving)
	Deneme (Experimenting)
	Araştırma (Investigating)
5. Biliş Ötesi (Metacognition)	Hedefleri Belirtme (Specifying Goals)
	Süreci İzleme (Process Monitoring)
	Netliği İzleme (Monitoring Clarity)
	Doğru Şekilde İzleme (Monitoring Accuracy)
6. Kendi Düşünme Sistemi (Self-System Thinking)	Önemi İnceleme (Examining Importance)
	Etkiyi İnceleme (Examining Efficacy)
	Duygusal Tepkiyi İnceleme (Examining Emotional Response)
	Motivasyonu İnceleme (Examining Motivation)

(Marzano ve Kendall, 2007: 62)

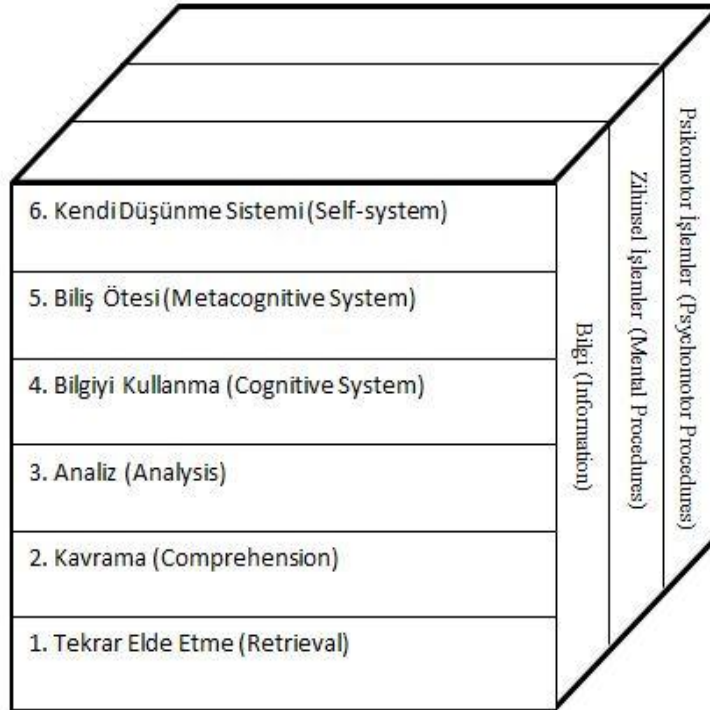
Tabloda belirtilen süreçlerin her bir alt kategorisinde aşağıdaki tabloda belirtilen Bilgi, Zihinsel İşlemler, Psikomotor İşlemler tekrar etmektedir.

Tablo 16. Marzano'nun Sınıflamasındaki Üç Bilgi Alanının Bileşenleri

Bilgi (Information)	1. Düzenlenmiş fikirler	İlkeler Genellemeler
	2. Ayrıntılar	Zaman dilimleri Olgular Terimler
Zihinsel İşlemler (Mental Procedures)	1. Süreçler	Büyük işlemler
	2. Beceriler	Taktikler Algoritmalar Basit kurallar
Psikomotor İşlemler (Psychomotor İşlemler)	1. Süreçler	Karmaşık bileşenli işlemler
	2. Beceriler	Basit bileşenli işlemler Temel işlemler

(Marzano ve Kendall, 2007: 32)

Şekil 2. Marzano Taksonomisinin Boyutları



(Marzano ve Kendall, 2007: 66)'dan alınmıştır.

2.3. METNİN TANIMI VE TÜRLERİ

Metin, bir yazıyı biçim, anlatım ve noktalama özellikleriyle oluşturan kelimelerin bütünüdür (TDK, 2005: 1382). Metin tekst olarak da adlandırılır.

Metin, birbirini izleyen cümleler, sözler ve görsellerden oluşan anlamlı yapılardır. Bu yapıya her türlü bilgi, duygu ve düşünceler mantıksal bir düzene göre yerleştirilmektedir. Bu yerleştirme işlemi bilgi, duygu ve düşünceleri peş peşe sıralama şeklinde değil, bilinçli bir şekilde düzenleme şeklinde gerçekleşmektedir (Güneş, 2007: 215).

Günay'a göre her metin ya da metin parçasının metnin işlevi denen temel bir özelliği vardır. Yazarın niyetine ve yazar tarafından metnin düzenlenişine bağlı olarak bir metnin tipinden söz edilebilir. Vericinin yani yazarın niyetiyle (metnin işlevi ile) doğrudan ilintilidir. İşlevi bakımından sekiz değişik metin tipinden söz edilebilir. Yazarın niyeti şunlar olabilir: Bir öykü anlatmak olabilir (anlatısal), bir betimleme yapabilir (betimleyici), bir şey kanıtlamaya çalışabilir ya da bir şeyi eleştirebilir (kanıtlayıcı), bilgi verebilir (açıklayıcı ya da göndergesel), bir düşünceyi esinleyebilir ya da bir öneride bulunabilir (buyurucu), konuşmaya dayalı bir anlatımla düşüncesini açıklayabilir (söyleşimsel), alıcının duygularını söz sanatları ile süsleyerek açıklayabilir (sözbilimsel) ya da gelecekte haber verebilir (önceden haber verici metinler).

Tip bakımından sekiz tür olan metinler, söylem türüne göre, beş grupta toplanabilir:

Bildirmek: Anlatısal, betimleyici, açıklayıcı, önceden haber verici

İnandırmak: Kanıtlayıcı

Sormak: Söyleşimsel

Buyurmak: Buyurucu

İkna etmek: Sözbilimsel (2007, 230-231).

Günay'ın metin tipleriyle ilgili yaptığı tasnifi bu araştırmada öğrencilerin soru sorma becerilerini geliştirmek için söyleşi metinleri kullanılmasının gerekçesini de ortaya koymaktadır.

Dilidüzgün'ün yapı ve iletişim işlevleri bağlamında metin türlerini beşe ayırdığı görülmektedir. Betimsel metinlerle dünyadaki gerçek bilgileri alıcıya aktarma işlevi

gerçekleştirilir. Okuyucunun göremeyeceği bir yer, bir nesne, kişi anlatılır; özellikleriyle ilgili ayrıntılı bilgi verilir ve açıklama yapılır. Anlatısal metinlerde gönderici duyguları, düşünceleri, öncelikleri, ilkeleri, önyargıları ve geçmiş deneyimler konusunda bilgi vermektedir. Bir olay, bir olgu ya da bir öykü olayın kahramanlarının, birbirleriyle ilintili olayların belli bir zaman ve uzam içine oturtulmasıyla bir anlatma düzeni izlenerek anlatılır. Kanıtlayıcı bir metin, bir savı savunan ya da reddeden bir metindir. Yazar, bir şeyin doğru/yanlış, olumlu/olumsuz vb. olduğu konusundaki inançları ve düşünceleri değiştirerek ikna etme ve inandırmayı amaçladığı için ispatlama/kanıtlama yoluna gider. Bu tür metinlerle bir düşünceyi açıklayarak bir başka düşünceyi çürütme ve karşısındakinin düşüncelerini değiştirme amaçlanır. Açıklayıcı metin türü, dilin ‘dünyayı ve işleyişini anlama’ temel işlevini gerçekleştiren ve amacı, ‘gerçek dünya’ya ait bilgileri arttırmak ve yaymak olan metin türüdür. Bilgi iletici metinlerde amaç önceden saptanmış olmalı ve hedef kitlenin kültürel ve düşünsel düzeyi göz önünde tutularak konunun sınırları çizilmelidir. Açıklayıcı metinler içerikleri açısından bilgi ileten ve öğretici (bilişsel) metinler olarak ikiye ayrılır. Çağrısız metinlerde gönderici yazılı ya da sözlü dil aracılığıyla amaçladığı etkiyi doğrudan ya da dolaylı olarak alıcıda uyandırarak katılımcıyı harekete geçirmeye ve davranışını değiştirmeye çalışır. (2010: 90-104)

Akyol’a göre metinler yapılarına göre hikâye edici, bilgi vermeye dayalı, kronolojik sıralamaya dayalı, tanımlayıcı, sebep-sonuç ilişkisine dayalı, karşılaştırma ve kıyaslama türü, problem çözmeye dayalı metinler olarak ayrılmaktadır (2010: 161-214).

Dil ve düşünce gelişimi bakımından ilköğretimin birinci devresinde düşünce ağırlıklı yazılar yerine olay ve duygu ağırlıklı yazılar yer alır. Çünkü çocukta soyut düşünce 11 yaşından sonra başlar. Birinci devrenin son sınıfı (5. sınıf) sınırlı olarak elverişli olmakla birlikte, esas olarak ikinci kademe sınıflarının (6.-8. sınıflar) bu tür örneklerle uygun olduğu tespit edilmiştir. Bu durumda makale, deneme, söyleşi, fıkra, eleştiri ve inceleme gibi düşünce yazılarını ikinci devreye hazırlık olan beşinci sınıfta ve ikinci devrede işlemek gerekmektedir (Ünalın 2001: 164).

Düşünce yazılarını, ikinci kademe ve ikinci kademe hazırlık olan beşinci sınıfta, gene kolaydan zora ve yüzeyselden derinlemesine doğru bir yol izleyerek uygulamak gerekmektedir. Düşünce yazılarının özgün örneği “makale” olmakla birlikte, daha yüzeysel olan ve daha kolay anlaşılabilir söyleşi yazısı ile başlayarak denemeye ve

fıkraya, en sonunda da makaleye yer vermekte yarar düşünölmelidir. Bu tür yazılarda kullanılan dil ve anlatım böyle bir sıranın izlenmesini gerekli kılmaktadır (Cemiloğlu, 2001: 43).

Güneş'e göre yazarlar, duygu ve düşöncelerini aktarmak için çeşitli metin yapıları kullanırlar. Bu yapılar büyük oranda öyküleyici ve bilgilendirici metin yapıları olmaktadır. Öyküleyici bir metin için yazar, öyküleyici metin yapısını kullanır. Bilgilendirici metin yapıları genellikle neden-sonuç, olumlu-olumsuz karşılaştırmalar, tanımlamalar, sıralamalar, açıklama, sorun-çözüm, inceleme, delil sunma vb. olmaktadır.

a) Öyküleyici Metin: Bu tür yazılar genel olarak öyküler, romanlar ve masallar gibi türler olmaktadır. Bunlar yaşantımızı zenginleştiren yazılardır. Öyküleyici metinler bizleri bulunduğumuz ortamdan başka bir ortama götürmekte ve düş dünyamızı geliştirip zenginleştirmektedir. Bu tür metinlerde öyküleyici anlatım biçimi kullanılır. Bu anlatım biçiminde temel olan olaydır ve olaylar oluş sırasına göre sunulur. İşlenen düşünce olaylar içinde yer alır, her şey hareket halindedir. Olayların akışı zincirleme olarak gelişir ve hareket ögesiyle birbirine bağlanır. Bu anlatım biçiminde temel ögeler olarak kişi, yer, zaman, olay ve hareketlilik ön plana çıkar.

b) Bilgilendirici Metin: Bilgilendirici metinler makaleler, eleştiriler, denemeler, gezi yazıları, röportajlar, günlükler, anılar, fıkralar, mektuplar, biyografi ve otobiyografi gibi türlerdir. Bunlara öğretici metinler de denilmektedir. Bu tür metinlerde bir konu hakkında bilgi vermek ya da o konuyu açıklamak amacıyla yazılar yazılır. Bu yazılarda anlatım açık, kesin ve yalın olarak kullanılır. Kelimeler gerçek anlamıyla kullanılır, süslü, mecazlı kelimelere yer verilmez. Yazının amacı açık ve seçik olarak ortaya konulur. Anlatımı güçlendirmek için örneklere, tanımlara, karşılaştırmalara yer verilir. Bu tür metinlerin öğrencilere öğretilmesi sırasında daha farklı ögeler kullanılır. Öğretmen bu tür metinlerde öncelikle ana düşünceyi saptamalı, daha sonra önemli kavram ve kelimelerden yardımcı düşönceleri belirlemeli ve bunların ana düşünce ile bağlantısını kurmalıdır.

c) Şiir: Bu türe şiir, şarkı, tekerleme, sevgi içerikli metinler vb. girmektedir. Yapılandırıcı yaklaşıma göre bu metinler duyguları yapılandırıcı metinlerdir.

Bu metinler çeşitli duyguları aktarmak, açıklamak vb. amaçlarla yazılır. Şiirde yeni anlamlar üretilir, bilinen anlamların dışına çıkılır. Bu nedenle anlam kaymaları olabilir (2007: 217-218).

Türkçe Öğretim Programında 6, 7 ve 8. sınıflarda yer verilmesi gereken türler şu şekilde belirtilmiştir:

6. Sınıfta; şiir, hikâye, anı, masal, fabl, deneme, tiyatro, mektup

7. Sınıfta; şiir, hikâye, anı, deneme, tiyatro, sohbet (söyleşi), gezi yazısı, biyografi

8. Sınıfta; şiir, hikâye, anı, makale, roman, deneme, sohbet (söyleşi), eleştiri, destan türlerinde metinlere mutlaka yer verilecektir. Bu türler dışındaki türlerde de metinlere yer verilerek öğrencilerin farklı türden metinlerle karşılaşması sağlanmalıdır (MEB, 2006: 57).

2.4. İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Sorularla ilgili uygulamalı araştırmaları beş başlık altında toplayabiliriz:

2.4.1. Ders Kitaplarındaki Sorularla İlgili Araştırmalar

Ensar'ın (2002), “İlköğretim 6. Sınıf Türkçe Ders Kitaplarındaki Metin Altı Soruları Üzerine Bir İnceleme” adlı yüksek lisans tezinde 2000-2001 yılında ilköğretim 6. sınıfta okutulmak üzere önerilen üç kitap (Meb, Akçağ, Mahir Yayınları) bilişsel alan basamaklarına, cevap kaynaklarına, hazırlanış şekillerine ve amaçlarına göre incelemiştir.

Celilova'nın (2006) “Genel Liselerin İkinci Sınıflarında Okutulan Türk Edebiyatı Ders Kitaplarındaki Metin Altı Soruları Üzerine Bir İnceleme” adlı yüksek lisans tezinde MEB, Şimşek Yayınevi, Gaye Yayınevi tarafından hazırlanan Edebiyat 2 ders kitaplarında yer alan sorular çözümlenmiştir. Çalışmada 1431 sorunun %19.4'ü bilgi basamağı, %46.4'ü kavrama basamağı, %13.2'si uygulama basamağı, %11.7'si analiz basamağı, %1.4'ü sentez basamağı, %7.6'sı değerlendirme basamağında olduğu belirlenmiştir. Soruların cevap kaynaklarına göre dağılımı ise %64.2 oranında metin içi soruları, %33.6 oranında metin dışı soruları, %2.0 oranında metinler arası soruları biçimindedir.

Koç'un (2007), “İlköğretim 5. Sınıf Türkçe Ders Kitaplarındaki Metin Altı Soruları Üzerine Bir İnceleme” adlı yüksek lisans tezinde ilköğretim beşinci sınıf Türkçe ders

kitaplarındaki metin altı sorularının öğrencinin dil becerisini geliştirmesi açısından uygun olup olmadığını bilişsel alan basamakları açısından incelemiştir. Çalışmada metin altı soruları, bilişsel basamakta yer alan davranışlara göre dağılımı, bilişsel basamakta yer alan soruları temsil etme özelliği, ilgili sınıf ve yaş düzeyine uygun olup olmadığı gibi açılardan incelenerek betimsel bir şekilde ortaya konulmuştur. Çalışmanın evrenini, MEB tarafından 2005-2006 eğitim-öğretim yılında okutulması için karar verilen ilköğretim beşinci sınıf Türkçe ders kitapları (MEB tarafından onay verilen Kök ve Erdem yayıncılığa ait ders kitapları) oluşturmaktadır. Çalışmada veriler, tarama yöntemine dayanarak belirlenmiştir. Erdem Yayınlarında yer alan soruların %43.9'u bilgi, %24.3'ü kavrama, %7.7'si uygulama, %18.9'u analiz, %1.5'i sentez, %3.4'ü değerlendirme basamağında çıkmıştır. Kök Yayınlarında yer alan soruların %21.3'ü bilgi, %24.7'si kavrama, %16'sı uygulama, %24.2'si analiz, %10.6'sı sentez, %2.9'u değerlendirme basamağında bulunmuştur.

Aslan'ın (2008), Content Analysis on Primary Education Turkish Course Books from the Point of Acquiring Critical Thinking Skills” adlı araştırmasında 2005-2006 yılı İlköğretim (1-5. sınıflar) müfredatı için hazırlanan Türkçe ders kitaplarının öğrencilerin eleştirel düşüncelerini geliştirip geliştirmediğini incelemiştir. 1, 2, 3, 4 ve 5. sınıfa ait beş ders kitabı incelenmiştir. Bulgulara göre, yorumlama %58.6, açıklama %17.2, çıkarım yapma %17.2, öz değerlendirme %6.9 basamağındadır. Değerlendirme ve analiz basamağında ise soru bulunmamaktadır.

Durukan'ın (2009) “7. Sınıf Türkçe Ders Kitaplarındaki Metinleri Anlamaya Yönelik Sorular Üzerine Taksonomik Bir İnceleme” adlı çalışmasında Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığının 2007-2008 öğretim yılından itibaren beş yıl süre ile okutulmasına izin verilen iki adet (MEB, Harf) 7. Sınıf Türkçe Dersi Öğretmen Kılavuz Kitabı'ndaki metni anlamaya yönelik sorular incelenmiştir. MEB Yayınlarında okuma metinlerinde yer alan metni anlamaya yönelik soruların %57.35'i bilgi, %13.97'si kavrama, %2.94'ü analiz, %7.35'i sentez, %18.38'i değerlendirme basamağında bulunmuştur. Uygulama basamağına ait soru bulunmamıştır. Dinleme metinlerinde yer alan soruların ise %60.97'si bilgi, %12.19'u kavrama, %14.63'ü sentez, %12.19'u değerlendirme basamağında bulunmuştur. Uygulama ve sentez basamaklarına ait soru yer almamaktadır.

Ülper ve Yalınkılıç'ın (2010), “Son İki Türkçe Programına Göre Hazırlanan Türkçe Ders Kitaplarındaki Metin Sonu Sorularının Nicel ve Nitel Görünümü” adlı

çalışmada kitaplardaki metin sonu soruları öncelikle nicelikleri daha sonra da alanyazındaki kuramsal bilgiler bağlamında belirlenen yüzey metin, derin metin ve yorum/değerlendirme ulamlarına göre nitelikleri açısından incelemiştir. Bulgulara göre, yürürlükteki programa göre hazırlanmış kitaplardaki soru sayısının önceki programa göre hazırlanan kitaplara göre nicelik olarak arttığına işaret etmektedir. Bununla birlikte önceki programa göre hazırlanan kitaplardaki soruların daha çok alt düzey bilişsel işleme gerektirdiği; buna karşılık yürürlükteki programa göre hazırlanan ders kitaplarındaki soruların kısmen daha çok üst düzey bilişsel işleme gerektirdiği belirlenmiştir. Yürürlükteki programa göre hazırlanmış olan ders kitaplarındaki bilgilendirici metin türüne ilişkin soruların az da olsa daha çok alt düzey bilişsel işlem yapmayı gerektiren sorulardan oluştuğu, diğer türlere ilişkin soruların dağılımında ise üst düzey bilişsel işleme yapmayı gerektiren soruların daha çok olduğu gözükmektedir. Önceki programa göre hazırlanmış olan ders kitaplarındaki soruların ortalamalarının dağılımında ise belirgin bir biçimde bütün metin türlerine ilişkin sorularda alt düzey bilişsel işleme yapmayı gerektiren soruların çokluğu dikkat çekmektedir.

Aslan (2011), “High Level Thinking Education in Mother Tongue Textbooks in Turkey and France” adlı çalışmasında Türkçe ve Fransızca ana dili ders kitaplarındaki soruların öğrencilerin yüksek seviyeli düşünme becerilerini geliştirip geliştirmediğini karşılaştırmalı olarak incelemiştir. Araştırma içerik analizi metoduyla Halladyna'nın sınıflamasına göre yapılmıştır. Türkçe ve Fransızca 6, 7, 8. sınıf ders kitapları incelenmiştir. Türkçe ders kitaplarında 1717 sorudan anlama %65.2, problem çözme %2.3, eleştirel düşünme %15, yaratıcılık %4.7'dir. Hiçbir basamağa girmeyen sorular ise %12.8'dir. Fransızca ders kitaplarında 3143 sorudan anlama %61.2, problem çözme %2.3, eleştirel düşünme %15.5, yaratıcılık %16 basamağındadır. Hiçbir basamağa girmeyen sorular %5 oranındadır.

2.4.2. Öğretmenlerin Hazırladığı Yazılı Sorularıyla İlgili Araştırmalar

Kılıç (2010) “Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Tarih Konuları ile İlgili Soru Sorma Becerilerinin Bloom Taksonomisine Göre Değerlendirilmesi” adlı yüksek lisans tezinde İstanbul'da Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı 55 ilköğretim okulunda, 2008-2009 eğitim öğretim yılında görev yapan, 6. ve 7. sınıflarda sosyal bilgiler dersine giren, toplam 87 katılımcı oluşturmaktadır. Araştırma bulgularına göre sınav

sorularının %94.3'ü bilişsel alanın alt düşünme basamaklarında, % 5.7' si ise, üst düzey düşünme basamaklarındadır.

Davis, Morse, Rogers ve Tinsley (1966), "Textbook questions: What Thinking Processes do They Foster?" adlı çalışmasında üç tane beşinci sınıf sosyal bilgiler ders kitabının bölümlerinin üçte biri rastgele seçilmiştir. Üç ders kitabında bulunan 732 sorunun %87'si bilgi, %9'u kavrama, %4'ü uygulama, %1'i sentez, %1'i değerlendirme basamağında bulunmuştur. Analiz basamağında ise soru bulunmamıştır.

Koray ve Yaman (2002) "Fen Bilgisi Öğretmenlerinin Soru Sorma Becerilerinin Bloom Taksonomisine Göre Değerlendirilmesi" adlı çalışmasında 2001-2002 eğitim öğretim yılı birinci döneminde Ankara ili genelinde yer alan çeşitli ilköğretim okullarında görev yapan fen bilgisi öğretmenlerinin fen dersleri için hazırlamış oldukları yazılı sınav soruları toplanmış ve değerlendirilmiştir. Araştırmanın bulgularına göre öğretmenlerin, en fazla kavrama düzeyindeki soruları %44.4 öğrencilerine yönelttikleri tespit edilmiştir. %31.77'lik oranla bilgi, %20 oranla uygulama, %3.4 oranla analiz düzeyindedir. Öğretmenlerin sordukları 705 sorudan yalnızca üç tanesi sentez düzeyindedir ve sadece %0.43'lük bir orana sahiptir. Değerlendirme düzeyinde hiçbir soru kalıbına rastlanmamıştır.

Akpınar'ın (2003), "Ortaöğretim Coğrafya Dersleri Yazılı Sınav Sorularının Bilişsel Düzeyleri" adlı çalışmada Erzincan ili ortaöğretim okullarında (21 lise) görevli 30 coğrafya öğretmenin 2001-2002 öğretim yılında yaptığı 120 coğrafya yazılı sınavına ait 1239 soru, Bloom Taksonomisi'ne göre analiz edilmiştir. Elde edilen bulgulara göre sınavlarda ağırlıklı olarak bilgi düzeyinde sorular sorulduğu (%48), programda öngörülen üst düzey kazanımları ölçmeye yönelik sorulara ise çok az yer verildiği (% 9) belirlenmiştir.

Karadüz (2009), "Türk Dili ve Edebiyatı Eğitiminin Hedefleri Kapsamında Ölçme ve Değerlendirmede Kullanılan 'Soru' Nitelikleri" adlı çalışmada Türk Dili ve Edebiyatı dersi öğretmenlerinin sınav sorularının bilişsel seviyelerini tespit etmeyi amaçlamıştır. Anadolu Lisesi ve Meslek Lisesi gibi farklı nitelikteki okullarda görev yapan on iki edebiyat öğretmenin 335 sınav sorusu Bloom'un bilişsel taksonomisine göre tasnif edilmiştir. 335 sınav sorusundan %72'si bilgi,

%6'sı kavrama, %0.6'sı uygulama, %2'si sentez basamağında bulunmuştur. Değerlendirme basamağında ise soru bulunmamaktadır.

Çolak ve Demircioğlu'nun (2010), "Tarih Dersi Sınav Sorularının Bloom Taksonomisi'nin Bilişsel Alan Düzeyi Açısından Sınıflandırılması" adlı betimsel yöntemle gerçekleştirilen çalışmada, veriler doküman incelemesi yoluyla elde edilmiştir. Araştırma 1 fen, 3 Anadolu ve 7 genel liseden oluşan toplam 11 lisede gerçekleştirilmiştir. Bu çalışmanın amacı, Trabzon'da görev yapan 40 tarih öğretmenin 2006-2007 eğitim-öğretim yılında ve 2007-2008 eğitim-öğretim yılının güz döneminde hazırladığı 1735 adet sınav sorusunu, Bloom taksonomisinin bilişsel alan düzeyi açısından sınıflandırmaktır. 1735 adet sınav sorusunun tümü Bloom Taksonomisi'ne göre değerlendirildiğinde; en fazla sorunun %51.47'lik oranla kavrama basamağında, ikinci olarak %43.63'lük oranla bilgi basamağında olduğu görülmüştür. Analiz basamağına ait sorular %4.55 oranında, %0.29 uygulama, %0.06 değerlendirme basamağındadır. Fakat sentez basamağında hazırlanmış hiçbir soruya rastlanmamıştır. Netice itibarıyla tüm soruların yaklaşık %95'ini oluşturan 1655 adet soru alt düzey düşünmeyi ölçer nitelikteyken, üst düzey düşünmeye yönelik sorular ise 80 adetle yaklaşık %5'te kalmıştır. Bilgi soruları, en yüksek oranla (%49.41) kısa cevaplı sınav türünde hazırlanmıştır. Kavrama soruları en fazla (%79.62) yazılı sorusu olarak, uygulama soruları ise büyük oranda (%80) kısa cevaplı sınavlar şeklinde sorulmuştur. Analiz sorularında %54.4'lük oranla en fazla yazılı sınav türü tercih edilmiştir. Sentez basamağında hiçbir soruya rastlanmadığından bu basamakta, soru türüne göre dağılım hesaplanamamıştır. Değerlendirme basamağında sorulan tek soru da yine yazılı sorusu olarak hazırlanmıştır. Bunların haricinde, 1735 adet sorunun %16.88'i (293) çoktan seçmeli, %25.36'sı (440) kısa cevaplı, %51.98'i (902) yazılı ve %5.76'sı (100) ise doğru-yanlış olarak sorulmuştur. Fakat eşleştirmeli soru türüne rastlanmamıştır.

Ayvacı ve Türkdoğan'ın (2010), "Yeniden Yapılandırılan Bloom Taksonomisine Göre Fen ve Teknoloji Dersi Yazılı Sorularının İncelenmesi" başlıklı araştırmasında doküman analizi yöntemi kullanılmıştır. Araştırmanın örneklemini, Trabzon il merkezi ve çevre ilçelerinde görev yapan 6. sınıf fen ve teknoloji öğretmenlerinin hazırlamış olduğu 2008-2009 öğretim yılının güz yarıyılında kullanılmış 100 adet sınav kâğıdı yeniden yapılandırılan Bloom taksonomisine göre analiz edilmiştir. 1592 sorunun %38.4'ü hatırlama, %16.3'ü anlama, %13.5'i uygulama, %8.5'i analiz,

%23.1'i değerlendirme, %0.5'i yeniden oluşturma basamağındadır. Öğretmenlerin sınavlarda sormuş olduğu hatırlama basamağındaki 610 sorunun %43'ünün olgusal bilgi, %35'inin kavramsal bilgi, %16'sının prosedür bilgisi ve %6'sının da bilimsel farkındalık bilgisi olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin sınavlarda sormuş olduğu anlama basamağındaki 259 sorunun %16'sının olgusal bilgi, %45'inin kavramsal bilgi, %32'sinin prosedür bilgisi ve %7'sinin de bilimsel farkındalık bilgisi olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin sınavlarda sormuş olduğu uygulama basamağındaki 214 sorunun %19'unun olgusal bilgi, %54'ünün kavramsal bilgi, %27'sinin prosedür bilgisi olduğu buna karşın bilimsel farkındalık bilgisine ait sorunun bulunmadığı görülmektedir. Öğretmenlerin sınavlarda sormuş olduğu analiz basamağındaki 135 sorunun %36'sının olgusal bilgi, %42'sinin kavramsal bilgi, %20'sinin prosedür bilgisi ve %2'sinin de bilimsel farkındalık bilgisi olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin sınavlarda sormuş olduğu değerlendirme basamağındaki 367 sorunun %59'unun olgusal bilgi, %31'inin kavramsal bilgi, %10'unun prosedür bilgisi olduğu ve bilimsel farkındalık bilgisine ait sorunun bulunmadığı görülmektedir. Öğretmenlerin sınavlarda sormuş olduğu yeniden oluşturma basamağındaki 7 sorunun %100'ünde olgusal bilgi basamağında olduğu görülmektedir.

Çalışkan'ın (2011), "Öğretmenlerin Hazırladığı Sosyal Bilgiler Dersi Sınav Sorularının Değerlendirilmesi" başlıklı çalışmasında araştırma grubunu, Ankara İlinde 10 ilköğretim okulunda görev yapan sosyal bilgiler öğretmenleri oluşturmuştur. Araştırmada, sosyal bilgiler öğretmenlerinin eski (1998) ve yeni (2005) program temelindeki altıncı ve yedinci sınıf sosyal bilgiler derslerinde öğrenci başarısını ölçmek amacıyla hazırladıkları sınav soruları Bloom Taksonomisi'ne göre analiz edilerek soruların ölçtüğü bilişsel düzeylerin belirlenmesi amaçlanmıştır. Altıncı ve yedinci sınıf sosyal bilgiler dersine giren sosyal bilgiler öğretmenlerinin 2003 ve 2009 yılları arasında altı eğitim-öğretim yılında altıncı ve yedinci sınıf sosyal bilgiler dersi (SBD) sınavları için hazırlamış oldukları sınav kâğıtlarında yer alan soruların ölçtüğü bilişsel düzeyler "Soru İnceleme Formu" aracılığıyla tespit edilmiştir. Altıncı sınıf düzeyinde eski program temelli 59 adet, yeni program temelli ise 44 adet sınav kâğıdı incelenmiştir. Yedinci sınıf düzeyinde ise eski program temelli 64 adet, yeni program temelli 31 adet sınav kâğıdı incelenmiştir. Sosyal bilgiler öğretmenlerinin eski (1998) ve yeni (2005) sosyal bilgiler programı temelindeki altıncı sınıf sosyal bilgiler dersinde öğrenci

başarısını ölçmek amacıyla hazırlamış oldukları sınav sorularının bilişsel düzeyleri karşılaştırıldığında; bilgi düzeyindeki soruların önemli bir oranda azaldığı (eski %80.1; yeni %54.5), kavrama, uygulama, analiz, sentez ve değerlendirme sorularında ise büyük oranda artışlar gösterdiği tespit edilmiştir.

2.4.3. Öğretmenlerin Ders Sürecinde Kullandığı Sorularla İlgili Araştırmalar

Can (2006) “Türk Dili Edebiyatı Öğretmenlerinin Soru Sorma Becerileri Üzerine Bir Alan Araştırması” adlı yüksek lisans tezinde geliştirilmiş olan görüşme formu ile Kırşehir ili sınırları içerisindeki 9 lisede çalışan 12 Türk Dili ve Edebiyatı öğretmenin sorularını incelemiştir. Gözlem yapılan 3 ders saati boyunca öğretmenler 281 soru sormuşlardır. Bu soruların % 66.9’u bilgi ve kavrama düzeyinde, 14.9’u uygulama düzeyinde, 1.7’si analiz düzeyinde, 3.2’si sentez düzeyinde, 13.1’i değerlendirme düzeyindeki sorulardır.

Özgür (2007) yüksek lisans tezinde, 2005- 2006 öğretim yılı bahar dönemi Anadolu Üniversitesi Yabancı Diller Yüksek Okulu’nda orta düzeyde eğitim veren sekiz öğretim elemanı ve 400 öğrenciyle bir araştırma gerçekleştirmiştir. Öğretim elemanlarının Dinleme/Konuşma dersinde eleştirel düşünme gücünü geliştirmeye yönelik sorular sorup sormadığını ve bu soruların işlevlerini saptamıştır. Öğrencileri eleştirel düşünmeye yönlendirecek türde soruların çok sayıda sorulmadığı gözlenmiştir.

Baysen, Soylu ve Baysen’in (2003), “Soru Sorma ve Dinleme Süresi” adlı çalışmada, “Soru Sorma ve Dinleme Becerileri” başlığı altında “Bekleme Süresi” incelenmiştir. Bu çalışmada Ankara’daki 4 farklı ilköğretim okulundaki 10 sınıf öğretmeni ile 2 branş öğretmenin art arda olan 2’şer saatlik dersleri katılımlı gözlemlerle ses kayıt cihazı kullanılarak incelenmiştir. Bu derslerin 4’ü Hayat Bilgisi, 5’i Türkçe, 1’i Matematik ve 2’si Fen Bilgisi dersleridir. Birinci derslerde öğretmenler normal derslerini (kontrol) işlerken, birinci derslerinin sonunda kendilerine bekleme süresi hakkında bilgi verilerek, ikinci derslerinde (deney) bu süreyi artırmaları sağlanmıştır. Sonuç olarak bekleme süresinin artırılmasının, Fen eğitimi gelişiminde istendik değişimler oluşturduğu bulunmuştur.

Bektaş ve Şahin (2007), “İlköğretim Beşinci Sınıf Öğretmenlerinin Soru-Yanıt Tekniğini Kullanım Davranışlarının Analizi” adlı araştırmasında ilköğretim beşinci sınıf öğretmenlerinin soru sorma davranışlarını analiz etmiştir. Soruların sınıf

ortamında cinsiyete, akademik başarıya, sınıfta oturulan yere göre dengeli dağılımının sağlanması, farklı soru tiplerine dengeli bir biçimde yer verilmesi, soru sorma aşamalarının uygun kullanılması (soruyu sor, bekle, isim belirt) gibi temel ilkeler bu tekniğin mükemmel kullanımının yaşamsal öğeleri olarak görülmektedir. Çalışma grubunu Kırıkkale ilinde görev yapan 16 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmanın verileri sınıf içi gözlemlerden ve öğretmenlerle yapılan görüşmelerden elde edilmiştir. Araştırmacıya ek olarak beş yüksek lisans öğrencisi araştırmada gözlemci sıfatıyla yer almış, gözlemler öncesinde bu kişilere eğitim verilmiş, kendilerine toplam 12 saat eğitim amaçlı gözlem yaptırılmıştır. Bu araştırmanın bulguları öğretmenlerin öğrencilere ağırlıklı olarak hatırlama düzeyinde sorular (%75) sorduklarını, erkek öğrencilere (%59), başarılı öğrencilere (%57) ve ön sıralarda oturan öğrencilere (%44) daha fazla soru yönelttiklerini ortaya koymuştur.

Yeşil (2008a), “Sosyal Bilgiler Aday Öğretmenlerinin Sınıf İçi Öğretimde Sorulardan Yararlanma Yeterlikleri” başlıklı çalışmada Eğitim Fakültesinde öğretmenlik mesleğine hazırlanan sosyal bilgiler dersi öğretmen adaylarının, öğretim sürecinde sorulardan yararlanabilme durumları ile bu durumu daha da iyileştirmek için alınabilecek önlemleri belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırmanın çalışma grubunu, Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümü Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Programı son sınıfta öğrenim gören ve 2007-2008 öğretim yılında “Öğretmenlik Uygulaması” dersine katılan 187 öğrenci oluşturmaktadır. Veriler, “Öğretmenlik Uygulaması” dersi çerçevesinde ilköğretim okullarında staj uygulamasına katılan Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Programı son sınıf öğrencilerine uygulanan “gözlem ve değerlendirme formu”yla elde edilmiştir. Gözlem işlemi, öğretmen adayları tarafından yapılmıştır. Hem gözlem yapan hem de gözlenen toplam öğretmen adayı sayısı 187’dir. Veri toplama aracı; “soruların niteliği”, “soru sorma” ve “geribildirim verme” olmak üzere üç alt bölümden ve üçü değişken sorusu olmak üzere toplam 37 sorudan oluşmaktadır. Soruların niteliği 3.57, soru sorma 3.94, geribildirim 4, 01.

Yaylı (2009), “Türkçe Öğretmeni Yetiştirmede Bir Fakülte-Okul İşbirliği Araştırması: Öğretmen Soruları” adlı çalışmada aday Türkçe öğretmenlerinin 6 kişilik gruplar halinde 3 ilköğretim okulunda 14 Türkçe öğretmenini gözleyerek oluşturduğu grup gözlem raporlarını incelemiştir. Öğretmen adayları raporları hazırlamak için okuma etkinliklerinde öğretmenlerin sordukları soruları

incelemişlerdir. 6, 7 ve 8. sınıflara eğitim veren 14 Türkçe öğretmenini Okul Deneyimi II dersi kapsamında gözlemişlerdir. Bu çalışma kapsamında, 14 Türkçe öğretmeni için oluşturulan 14 gözlem raporu ve sene sonu sormaca yanıtları nitel veri analiziyle değerlendirilmiştir.

Tienken, Goldberg ve Dirocco (2010), tarafından “Questioning the Questions” adlı çalışmada 2001-2007 okul döneminde New York ve New Jersey’deki 13 okulda çalışan 98 öğretmenin düşük ve yüksek seviyeli soruları incelenmiş ve frekansları bulunmuştur. 4 yıl ve daha üzeri deneyimi olan öğretmenlerin sayısı 60, daha az olanların ise 38’dir. İncelenen soru sayısı 2363’tür. Araştırma bulgularına göre üretken soruların %32’si deneyimli öğretmenler tarafından %15’i ise mesleğe yeni başlamış öğretmenler tarafından kullanılmıştır.

Khan ve Inamullah (2011), “A Study of Lower-order and Higher-order Questions at Secondary Level” adlı çalışmada ilköğretimde eğitim veren öğretmenlerin öğretim sürecinde sordukları soruları Bloom taksonomisine göre incelemişlerdir. Araştırmada, düşük ve yüksek seviyeli sorulara odaklanılmıştır. Araştırmanın örneklemini Working Folks Grammar Okulu ve Peshawar Kolejindeki bütün öğretmenler oluşturmaktadır. Farklı derslerdeki 20 öğretmen rastgele seçilmiştir. 267 sorunun %67’si bilgi, %23’ü kavrama, %7’si uygulama, %2’si analiz, %1’i sentez basamağındadır. Değerlendirme basamağında hiç soru bulunmamıştır.

Budak’ın (2011), “Soru Türlerinin Öğrenmeyi Açıklama Gücü” adlı araştırmasının amacı düzeylerine göre soruların öğrenmeye etkisini inceleyerek eğitimde soru sormanın önemine ilişkin ortak bilinç oluşmasına ve bu konuda öğretici ve öğrencilerin kendilerini geliştirmelerine katkı sağlamaktır. Amaç doğrultusunda deneysel yöntem kullanılmıştır. Araştırma sınıf yönetimi dersinde üç öğrenci grubu üzerinde yürütülmüştür. Her üç grupta soru-cevap yöntemi ortak olarak uygulanmıştır. 1. deney grubunda hatırlamaya yönelik, 2. deney grubunda hatırlama ve uygulamaya yönelik sorular, 3. deney grubunda hatırlama, uygulama ve üretime yönelik sorular kullanılmıştır. Elde edilen bulgulara göre hatırlamaya yönelik soruların toplam erişiminin yaklaşık % 31’ini, hatırlama ve uygulamaya yönelik soruların birlikte kullanımının toplam erişiminin yaklaşık % 53’ünü, hatırlama, uygulama ve üretime yönelik soruların birlikte işe koşulmasının toplam erişiminin yaklaşık % 30’ünü açıklayacak düzeyde etkili olduğu gözlenmiştir.

2.4.4. Öğretmenlerin ve Öğrencilerin Ders Sürecinde Kullandığı Sorular/Cevaplarla İlgili Araştırmalar

Baysen (2006), “Öğretmenlerin Sınıfta Sordukları Sorular ile Öğrencilerin Bu Sorulara Verdikleri Cevapların Düzeyleri” adlı araştırmada 12 ilköğretim öğretmenin birer saatlik derslerini incelemiştir. Dersler ses kayıt cihazı ile kaydedilmiş ve kayıtlar incelenmek suretiyle öğretmenlerin dersleri sırasında sordukları soruların ve öğrencilerin bu sorulara verdikleri cevapların düzeyleri Bloom Taksonomisi kullanılarak belirlenmiştir. Araştırmanın bulgularına göre 317 sorunun %56’sı bilgi, %9’u kavrama, %26’sı uygulama, %6’sı analiz, %1’i sentez ve %3’ü değerlendirme basamağında bulunmuştur.

Yeşil (2008b), “Sosyal Bilgiler Derslerinde Öğretmen ve Öğrenci Soruları” adlı araştırmada ilköğretim II. kademe sosyal bilgiler dersine giren öğretmen ve öğrencilerin ders sürecinde sordukları soruları, nitelikleri yönüyle irdelemiş; aralarındaki ilişki ve farklılıklar belirlemeye çalışmıştır. Veriler, Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Programı son sınıf öğrencilerinin ilköğretim II. kademe sosyal bilgiler dersinde yaptıkları gözlemlerle toplanmıştır. İlköğretim II. kademe sosyal bilgiler öğretmen ve öğrencilerinin, ders sürecinde sordukları soruların nitelikleri ve aralarındaki ilişkiler betimlenmiştir. Araştırmanın örneklemini Kırşehir ili merkez ilçesinde Milli Eğitim Bakanlığına bağlı bulunan ilköğretim okulları II. kademelerinde Sosyal Bilgiler dersine giren 57 öğretmen ve bu öğretmenlerin derslerine girdikleri öğrenciler oluşturmaktadır. Veriler, araştırmacı tarafından geliştirilen bir gözlem formu ile elde edilmiştir. Gözlem işlemi, Kırşehir Eğitim Fakültesi İlköğretim Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Anabilim Dalında öğrenim gören ve Okul Deneyimi II dersini alan 177 son sınıf öğrencisinin 114’ü tarafından yapılmıştır. Gözlem formu; soru sorma yeterlikleri ile ilgili 36 dereceli gözlem sorusu, 3 değişken sorusu ve 1 adet de açık uçlu soru olmak üzere toplam 40 sorudan oluşmuştur. Bu çalışmada, araştırmanın problemi doğrultusunda formda yer alan 10 gözlem sorusu ile toplanan verilerin analizi yapılmıştır.

Almeida (2010), “Questioning Patterns, Questioning Profiles and Teaching Strategies in Secondary Education” adlı çalışmasında eleştirel ve yaratıcı düşünmenin gelişimini ortaya koymak için öğretmen ve öğrenci sorularını incelemiştir. Araştırmanın örneklemini 3 öğretmen, 56 öğrenci oluşturmaktadır. Kimya dersinde öğretmenin iletişim süresi %83, öğrencinin %17; felsefe dersinde

öğretmenin iletişim süresi %56, öğrencinin %44; Portekizce dersinde öğretmenin iletişim süresi %67, öğrencinin %33'tür. 45 dakikalık derste kimya sınıfındaki 57 sorunun %79'u öğretmen, %21'i öğrenci sorularıdır. Felsefe sınıfında 22 sorunun %64'ü öğretmen, %36'sı öğrenci sorularıdır. Portekizce sınıfında 17 sorunun %82'si öğretmen, %18'i öğrenci sorularıdır. Kimya sınıfında öğrenci sorularının %25'i içerikle ilgili %75'i içerikle ilgili değildir. Öğretmen sorularının ise %78'i içerikle ilgili, %22'si içerikle ilgili değildir. Felsefe sınıfında öğrenci sorularının %100'ü içerikle ilgilidir. Öğretmen sorularının ise %71'i içerikle ilgili, %29'u içerikle ilgili değildir. Portekizce sınıfında öğrenci sorularının %67'si içerikle ilgili, %33'ü içerikle ilgili değildir. Öğretmen sorularının ise %93'ü içerikle ilgili %7'si içerikle ilgili değildir.

2.4.5. Öğrencilerin Hazırladığı Sorularla İlgili Araştırmalar

Genç (2006) "Ortaöğretim Coğrafya Derslerinde Öğrencilerin Soru Sorma Becerilerinin Değerlendirilmesi" adlı yüksek lisans tezinde ortaöğretimde farklı sınıf ve lise türlerinde coğrafya dersi gören öğrencilerden toplanan coğrafya sorularını Bloom'un bilişsel alan basamaklarına göre analiz etmiştir. Araştırmada Hatay ili Dörtüyük ilçesinde öğrenim gören 207 ortaöğretim öğrencisinden toplanan 1035 soru analiz edilmiştir. Genel olarak öğrenci sorularının, bilgi (%55.8) ve kavrama (%36.8) basamağında olduğu ortaya çıkmıştır. Değerlendirme basamağında hiçbir soru bulunmamaktadır.

Bümen (2007), "Effects of the Original Versus Revised Bloom's Taxonomy on Lesson Planning Skills: a Turkish Study Among Pre-service Teachers" adlı çalışmada öğretmen adaylarının ders planlamada revize edilmiş Bloom taksonomisi ve Bloom taksonomisi kullanımı arasında anlamlı bir farklılığın olup olmadığını araştırmıştır. Araştırmanın örnekleme Ege ve Dokuz Eylül Üniversitesi Bilgisayar Eğitimi ve Öğretim Teknolojileri Bölümünde eğitim gören 26 kız 28 erkekten oluşan 54 kişilik bir gruptur. 30 kişisi deney grubu 24 kişisi kontrol grubudur. Öntest Bümen tarafından geliştirilmiştir ve 50 maddeden oluşmaktadır. Deney grubuna değişiklikleri açıklayan ve örneklendiren Power Point sunumu gösterilmiştir. Revize edilmiş Bloom taksonomisi kullanılarak kendi ders planlarını hazırlamaları için yardım edilmiştir. Kontrol grubunda ders; soru-cevap, ders yöntemleri, tartışma gibi geleneksel yollarla yapılandırılmış ve öğretmen adaylarına nasıl ders planı hazırlanacağı hakkında geleneksel bilgi verilmiştir. 94 maddeden

22'si hatırlama, 16'sı anlama, 40'ı uygulama, 4'ü analiz, 8'i değerlendirme, 4'ü yaratma basamağında çıkmıştır.

Aydemir ve Çiftçi (2008), "Edebiyat Öğretmeni Adaylarının Soru Sorma Becerileri Üzerine Bir Araştırma" adlı çalışmasında Türk Dili ve Edebiyatı öğretmen adaylarının farklı metin türlerinde, Bloom taksonomisine göre, soru sorma becerilerini belirlemeye çalışmıştır. Gazi Üniversitesi Türk Dili ve Edebiyatı Eğitimi Bölümü son sınıf öğrencilerinden 45 öğrenciye üç farklı metin türü dağıtılmış ve Bloom taksonomisini esas alarak metinlerden soru hazırlamaları istenmiştir. Araştırmanın bulgularına göre soruların % 33'ü bilgi, % 26'sı kavrama, % 11'i uygulama, % 13'ü analiz, % 6'sı sentez, % 11'i değerlendirmedir.

Çakmak'ın (2009), "Pre-service Teachers' Thoughts about Teachers' Questions in Effective Teaching Process" adlı çalışmasının amacı öğretmen adaylarının öğretim sürecinde soru sorma hakkındaki düşüncelerini belirlemektir. Anket soruları açık ve kapalı uçlu sorulardan oluşmaktadır. Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesindeki 113 öğretmen adayı örneklem olarak alınmıştır. Bu çalışma etkili öğretim çerçevesinde öğretmen adaylarının, öğretmenlerin soru sorma teknikleri konusunda düşüncelerini araştırmayı amaçlamıştır. Betimsel nitelikteki bu çalışmaya son sınıfa devam eden 113 öğretmen adayı katılmıştır. Araştırmada veriler açık ve kapalı soruları içeren bir anketle toplanmıştır. Anketin geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları için, öncelikle ilgili literatürden yararlanılarak araştırmacı tarafından hazırlanan sorular üç uzman görüşüne sunulmuştur. Buna ek olarak üç farklı bölümden toplam 62 öğrenci ile bir ön uygulama yapılmıştır. Anket 2005-2006 öğretim yılında öğretmen adaylarına uygulanmıştır. Elde edilen veriler betimsel istatistik ve içerik analizi teknikleri kullanılarak analiz edilmiştir. Araştırmada elde edilen sonuçlara göre, öğretmen adaylarının öğretimde kullanılan soruların en önemli faydası olarak 'öğrenmeyi değerlendirme' işlevini; soru sormada en önemli faktörlerden biri olarak ise 'alan bilgisi'ni belirttikleri görülmüştür. Öğretmen adayları aynı zamanda, öğretimde kullanılan soruların öğrencileri motive etmeyi kolaylaştırdığını düşünmektedirler. Çalışmanın bulguları öğretmen adaylarının öğretmen soruları konusunda teorik bilgiye sahip olduklarını göstermektedir.

Korkmaz ve Yeşil (2010), Mesaj Tasarım Aracı Olarak Soruların Kullanımının Soru Sorma Becerilerine Etkisi" başlıklı çalışmasında, bir öğretim materyali olarak soruların slaytlarda ve öğretim sürecinde kullanılmasının, öğrencilerin soru sorma

becerileri üzerindeki etkilerini belirlemeyi amaçlayan nitel bir çalışma yapmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesinde öğrenim gören 75 öğrenci oluşturmuştur. I. deney grubunda ana ve alt konu başlıkları yalnızca soru cümleleri şeklinde yapılandırılmış power-point sunusu; II. deney grubunda ise düz cümleler şeklinde yapılandırılmış power-point sunusu ile anlatım yöntemi ve soru-cevap tekniği kullanılarak uygulama yapılmıştır. Kontrol grubunda ise geleneksel öğretim uygulanmıştır. Uygulama sonunda öğrencilerin hazırladıkları sorular, analiz edilmiştir. Araştırmanın bulgularına dayanarak öğretim materyallerinde soruların kullanılmasının ve öğretim sürecinde sorulardan yararlanılmasının, öğrencilerin nitelikli sorular sorabilme yeterlilikleri üzerinde etkili olduğu sonucuna varılmıştır.

Aslan (2011), “Soru Sorma Becerilerini Geliştirmeye Dönük Öğretim Uygulamalarının Öğretmen Adaylarının Soru Oluşturma Becerilerine Etkisi” adlı çalışmada, üst düzey soru sorma becerilerini geliştirmeye dönük öğretim uygulamalarının Türk dili ve edebiyatı öğretmen adaylarının soru sorma becerilerine etkisini saptamıştır. 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 (B Grubu), “Özel Öğretim Yöntemleri” dersinde yürütülmüştür. Tek grup öntest-sontest kontrol grupsuz desenin kullanıldığı çalışmada veriler; ders konuları, şiir ve öykü olmak üzere üç ayrı araçtan toplanmış, Wilcoxon işaretli sıralar testi ile çözümlenmiştir. Sonuçlar, adayların her üç ölçme aracından (ders konuları, şiir, öykü) aldıkları öntest-sontest puanları arasında anlamlı farkın olduğunu, öğretimin öğrenci erişimini yükselttiğini göstermiştir. Hangi basamaklar altında toplandığını belirlemek amacıyla sorulara ayrıca içerik çözümlemesi yapılmıştır. Sonuçlar, öğretmen adaylarının uygulama öncesinde büyük oranda düşük düzeyli sorulara yer verdiklerini göstermiştir.

2.5. ALANYAZIN TARAMASININ SONUCU

Alanyazın taramasının sonucunda soru sorma becerisiyle ilgili çeşitli derslerde (Sosyal Bilgiler, Fizik, Edebiyat vb.), çoğunlukla lise ve üniversite düzeyinde tarama modeli kullanılarak araştırmalar yapıldığı görülmüştür. Soruyla ilgili araştırmalar incelendiğinde araştırmaların ders kitaplarındaki sorularla ilgili olanlar,

öğretmenlerin hazırladığı yazılı sorularıyla ilgili olanlar, öğretmenlerin ders sürecinde kullandığı sorularla ilgili olanlar, öğrencilerin ve öğretmenlerin ders sürecinde kullandığı sorular/cevaplarla ilgili olanlar, öğrencilerin hazırladığı sorularla ilgili olanlar şeklinde gruplanabileceği belirlenmiştir. Araştırmalarla ilgili başka bir değerlendirme Bloom ve Yenilenmiş Bloom taksonomisine göre yapılabilir. Koç (2007), Durukan (2009), Genç (2006), Celilova (2006), Akpınar (2003), Ensar (2002), Kılıç (2010), Koray (2002), Can (2006), Baysen (2006), Khan ve Inamullah (2011), Karadüz (2009), Çalışkan (2011), Çolak ve Demircioğlu (2010), Davis (1969), Aydemir ve Çiftçi (2008) bulgularını Bloom taksonomisini esas alarak incelemişlerdir. Aslan (2011), Ayvacı ve Türkdoğan (2010) araştırma bulgularını Yenilenmiş Bloom taksonomisini temel alarak incelemiştir. Bümen (2007) ise Bloom ve Yenilenmiş Bloom taksonomisini çalışmasında incelemiştir.

Alanyazın taraması sonucunda sorularla ilgili bulgulara bakıldığında kaynak ne olursa olsun (kitap, öğrenci, öğretmen) incelenen soruların genellikle alt basamaklarda toplandığı görülmüştür. Bu durum soru sorma becerilerini geliştirmeye yönelik eğitim ihtiyacının gerekliliğini ortaya çıkarmıştır.

BÖLÜM III: YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, evren ve örnekleme, veri toplama araçları, verilerin çözümlenmesi ve yorumlanmasıyla ilgili bilgilere yer verilmiştir.

3.1. ARAŞTIRMANIN MODELİ

Araştırma, soru sorma becerilerini geliştirmeye yönelik eğitimin ilköğretim sekizinci sınıf öğrencileri üzerinde nasıl bir farklılaşma oluşturabileceğini belirlemek amacıyla yapılmıştır.

Araştırma, deneysel bir çalışma niteliğindedir. Araştırmanın modelini “öntest-sontest kontrol gruplu deneme modeli” (ÖSKD) oluşturmaktadır.

Öntest-sontest kontrol gruplu seçkisiz desende (ÖSKD) ilk olarak daha önce belirlenen denek havuzundan seçkisiz atama ile iki grup oluşturulur. Gruplardan biri deney, diğeri kontrol grubu olarak seçkisiz bir şekilde belirlenir. Daha sonra iki grupta yer alan deneklerin, uygulama öncesinde bağımlı değişkenle ilgili ölçütleri alınır. Uygulama sürecinde ise etkisi test edilen deneysel işlem deney grubuna verilirken kontrol grubuna verilmez. Son olarak gruplardaki deneklerin bağımlı değişkene ait ölçümleri aynı araç ya da eş formu kullanılarak tekrar edilir (Büyükoztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2011: 202).

Şekil 3. Araştırmanın Modeli

Grup	Öntest	İşlem	Sontest
D 30 öğrenci Deney grubu	O1 Söyleşi Metni Kişisel Bilgi Formu	X Soru Sorma Eğitimi	O3 Söyleşi Metni Kişisel Bilgi Formu
K 29 öğrenci Kontrol grubu	O2 Söyleşi Metni Kişisel Bilgi Formu	İşlem yok, eğitim almadı	O4 Söyleşi Metni Kişisel Bilgi Formu

(Büyükoztürk, 2011: 203)’den teze göre uyarlanmıştır.

3.2. EVREN VE ÖRNEKLEM

Araştırmanın evrenini 2011-2012 eğitim-öğretim yılında Aksaray ilindeki ilköğretim okullarında öğrenim gören sekizinci sınıf öğrencileri oluşturmaktadır.

Örneklem (sample) belli bir evrenden, belli kurallara göre seçilmiş ve seçildiği evreni temsil yeterliği kabul edilen küçük kümedir (Karasar, 2009: 110).

Araştırma için Aksaray ilinin merkez okulları içerisinde yer alan Selçuk İlköğretim Okulu belirlenmiş ve seçkisiz atama yöntemiyle biri deney biri kontrol olmak üzere iki grup oluşturulmuştur. Araştırmanın örneklemini aynı Türkçe öğretmeninden ders alan iki sınıftan 8/C sınıfı deney grubunu, 8/B sınıfı ise kontrol grubunu oluşturmaktadır.

3.3. VERİ TOPLAMA ARAÇLARI

Araştırmada veriler “Kişisel Bilgiler Formu” ve “Eğer Gençlik Bilseydi” söyleşi metni aracılığıyla toplanmıştır.

3.3.1. Kişisel Bilgi Formu

Öğrencilerin kişisel bilgileriyle soru sorma başarı testinden aldıkları toplam puan arasındaki ilişkiyi belirleyebilmek için eğitim süreci öncesinde deney ve kontrol grubuna kişisel bilgi formu uygulanmıştır. Form araştırmacı tarafından hazırlanmış uzman görüşleri doğrultusunda gerekli düzeltmeler yapılmıştır. Öğrencilerin kişisel bilgilerini içeren altı maddeden oluşmaktadır.

3.3.2. Söyleşi Metinleri ve Sorular

Araştırmacı tarafından önerilen dokuz söyleşi metni ve bu söyleşi metinleri için yenilenmiş Bloom taksonomisine göre hazırlanmış sorular; 4 Türkçe Eğitimi, 2 Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik, 1 Eğitim Yönetimi ve Teftiş, 1 Ölçme ve Değerlendirme alanındaki öğretim üyeleri tarafından incelenmiştir. Metinler için hazırlanan soru örnekleri uygun bulunmuştur. Tezin amacına yönelik hazırlanan ölçütlere göre herhangi bir ölçütte 3 puandan aşağı alan hiçbir metin kullanılmamıştır. Bu şekilde dokuz söyleşi metni beşe indirilmiş ve beş metin içerisinde araştırmacılar tarafından ölçütlere göre en yüksek puanı alan “Eğer Gençlik Bilseydi” metni öntest ve sontest metni olarak seçilmiştir. Diğer dört söyleşi metni ise deney grubuna verilen eğitim sürecinde kullanılmıştır.

Eğitim s¼reci ¼ncesinde ve sonrasında deney grubuyla kontrol grubuna “Eğer Gençlik Bilseydi” adlı s¼yleři metni uygulanmıştır. Eğitim s¼recinde ise deney grubuna “Kitaba H¼rmet”, “İçimizdeki G¼zellikler”, “Dostluk Derken”, “İşitmek ve Dinlemek” başlıklı s¼yleři metinleri uygulanmıştır. Ayrıca deney grubuna bu d¼rt s¼yleři metnine y¼nelik yenilenmiş Bloom taksonomisine g¼re araştırmacı tarafından hazırlanmış altışar soruluk eşleştirme etkinliği verilmiştir.

3.4. VERİLERİN TOPLANMASI

Araştırma kapsamında şunlar yapılmıştır:

Araştırmanın uygulaması için, Aksaray il merkezinde yer alan ¼ okul belirlenmiştir. Araştırmanın uygulama izni (EK 1) alındıktan sonra Selçuk İlk¼đretim Okulu seçilmiş ve bu okulun sekizinci sınıf ¼đrencilerinden seçkisiz atama yoluyla otuz kişilik deney ve yirmi dokuz kişilik kontrol grubu oluşturulmuştur.

2011-2012 eğitim-¼đretim yılı kasım-ocak ayları arasında ¼lme araçları hazırlanmıştır. Araştırmacı tarafından seçilen s¼yleři metinleri ve s¼yleři metinleri için hazırlanan soru ¼rnekleri uzmanlara g¼sterilerek onların g¼r¼řleri alınmış, kullanılacak s¼yleři metinleri belirlenmiş ve sorulara son şekli verilmiştir (EK 2).

Uygulamaların tamamı araştırmacının kendisi tarafından gerçekleştirilmiştir.

¼ntestte deney ve kontrol grubuna "Kişisel Bilgi Formu" (EK 3) ve "Eğer Gençlik Bilseydi" (EK 4) s¼yleři metni uygulanmıştır. ¼đrencilere “Metinle ilgili altı soru oluşturunuz.” y¼nergesi verilmiştir. Kontrol grubuna bir m¼dahalede bulunulmamış eğitimlerine devam etmişlerdir. Deney grubuyla d¼rt hafta s¼ren uygulama gerçekleştirilmiştir. Deney grubuna birinci hafta “Kitaba H¼rmet”, ikinci hafta “İçimizdeki G¼zellikler”, ¼nc¼ hafta “Dostluk Derken”, d¼rd¼nc¼ hafta “İşitmek ve Dinlemek” s¼yleři metinleri verilmiştir. Her hafta verilen metin için ¼đrencilerden altı tane soru hazırlamaları istenmiş ve ¼đrencilerle birlikte hazırladıkları sorular değerlendirilmiştir (EK 5). Bu uygulamadan sonra yenilenmiş Bloom taksonomisine (sınıflaması) g¼re hazırlanan eşleştirme etkinliği şeklinde hazırlanan sorular ¼đrencilere verilmiştir. Daha sonra eşleştirme etkinliği ¼đrencilerle birlikte değerlendirilmiştir. Eğitim s¼recinin sonunda her iki gruba da “Kişisel Bilgi Formu” ve “Eğer Gençlik Bilseydi” adlı s¼yleři metni uygulanmıştır. B¼ylece ¼đrencilerin ¼ntest ve sontestleri birbirleriyle karşılaştırılmıştır.

Uygulama, toplam altı haftalık (1 hafta ön test uygulamaları, 4 hafta eğitim süreci, 1 hafta son test uygulamaları) bir süreçte gerçekleştirilmiştir.

3.5. VERİLERİN ANALİZİ

Elde edilen veriler araştırmacı tarafından analiz edilerek değerlendirilmiştir.

Verilerin çözümlenmesi tablo 11'e göre yapılmıştır. Verilerin analizinde SPSS 15.0 paket programı kullanılmıştır.

Kontrol ve deney gruplarının öntest ve sontestlerini çözümlenmede ilişkili ortalamalar t-testi kullanılmıştır. Öğrenci soruları yenilenmiş Bloom taksonomisi dikkate alınarak çözümlenmiştir.

Soruların puanlamasında Aslan'ın öğrenci sorularını çözümlendiği puanlama kullanılmıştır. Buna göre, belirlenen basamaklardan hiçbirine girmeyen sorular, 1; hatırlama basamağına giren sorular, 2; anlama basamağına giren sorular, 3; uygulama basamağına giren sorular, 4; çözümlenme basamağına giren sorular, 5; değerlendirme basamağına giren sorular, 6; en üst basamak olan yaratma basamağına giren sorular ise 7 puan olarak değerlendirilmiştir. (2011: 242) Ayrıca araştırmacı tarafından hatalı hazırlandığı düşünülen bazı sorulara 0 puan verilmiştir. Bu soruları kendi içinde üç kategoriye ayırabiliriz: Soru özelliği taşımayan ifadeler, metinle hiçbir ilgisi bulunmayan sorular, birbirinin tekrarı olan sorular.

Ayrıca sorular için basamaklarına göre betimsel analiz yapılmıştır. Sorular tablo 11 dikkate alınarak araştırmacı ve uzman tarafından ayrı ayrı çözümlenmiştir. Puanlayıcılar arasındaki güvenilirliği test etmek için; Güvenirlik= (Uzlaşma Sayısı) / (Uzlaşma + Uzlaşmama Sayısı) (Miles ve Huberman, Akt. Tavşancıl ve Aslan, 2001: 81) formülü kullanılmış ve güvenirliliğin %98 çıktığı görülmüştür. Ayrıca araştırmacıların çözümlenmeleri için Cohen'in Kappa değerlerine bakılmıştır. Cohen'in Kappa değeri 0.89 bulunmuştur. Kappa değerine göre 0.81-1.00 mükemmel uyuma işaret etmektedir (Miles & Banyard, 2007: 288). Dolayısıyla soruların basamaklarıyla ilgili çözümlenmelerin güvenilir şekilde yapıldığı söylenebilir. Değişkenlerin incelenmesinde ise bağımsız t-testi ve tek faktörlü varyans analizi (ANOVA) kullanılmıştır.

Tablo 17. Değişkenlerin Dağılım Normalliğini İnceleyen Shapiro-Wilk Testi Değerleri

Değişkenler	Shapiro-Wilk Testi	sd	p
Birinci Değişken	.884	15	.660
İkinci Değişken	.871	8	.536
Üçüncü Değişken	.854	14	.730
Dördüncü Değişken	.915	14	.303
Beşinci Değişken	.883	14	.890
Altıncı Değişken	.951	10	.627

Dağılımın normalliğini incelemek için Shapiro-Wilk testi uygulanmıştır. Bu teste göre p değerinin .05'den büyük çıkması bu anlamlılık düzeyinde puanların normal dağılımdan anlamlı (aşırı) sapma göstermediği, uygun olduğu şeklinde yorumlanır (Büyüköztürk, 2011: 42). Bu sebeple araştırmaların analizinde parametrik testler kullanılmıştır.

BÖLÜM IV: BULGULAR VE YORUMLAR

Bu bölümde araştırmanın birinci, ikinci ve üçüncü alt problemlerine ilişkin bulgulara yer verilmiştir.

4.1. BİRİNCİ ALT PROBLEME İLİŞKİN BULGULAR

1. Alt Problem: Öğrenci sorularının bilişsel alan basamaklarına göre dağılımı nasıldır?

Tablo 18. Kontrol ve Deney Grubu Öğrenci Sorularının Bilişsel Alan Basamaklarına Göre Dağılımı

	Kontrol Grubu				Deney Grubu			
	Öntest		Sontest		Öntest		Sontest	
	N	%	N	%	N	%	N	%
Hatalı (0)	7	4.0	13	7.6	5	2.8	4	2.3
İlgili (1)	13	7.6	6	3.5	0	0	1	0.6
Hatırlama (2)	68	39.8	58	33.9	101	57.1	41	22.8
Anlama (3)	74	43.3	88	51.5	63	35.6	64	35.5
Uygulama (4)	1	0.6	1	0.6	1	0.6	13	7.2
Çözümleme (5)	1	0.6	2	1.2	0	0	16	8.9
Değerlendirme (6)	5	2.9	2	1.2	7	3.9	17	9.4
Yaratma (7)	2	1.2	1	0.6	0	0	24	13.3
Toplam	171	100	171	100	177	100	180	100

Kontrol grubundaki öğrencilerin oluşturduğu sorularda öntestte ve sontestte toplam 171 soru bulunmaktadır. Kontrol grubu öntestinde sıfır puan alan hatalı soruların %2.3'ü metinle ilgisi olmayan sorular, %1.7'si soru niteliği taşımayanlardır; bir puan alan hiçbir basamağa girmeyen sorular %7.6; iki puan alan hatırlama basamağındaki sorular %39.8; üç puan alan anlama basamağındaki sorular %43.3; dört puan alan

uygulama basamağındaki sorular %0.6; beş puan alan çözümlene basamağındaki sorular %0.6; altı puan alan değerlendirme basamağındaki sorular %2.9; yedi puan alan yaratma basamağındaki sorular %1.2 oranındadır. Kontrol grubu son testinde sıfır puan alan hatalı soruların %4.1'i metinle ilgisi olmayan sorular, %2.3'ü birbirinin tekrarı olan sorular, %1.2'si soru niteliği taşımayanlardır; bir puan alan hiçbir basamağa girmeyen sorular %3.5, iki puan alan hatırlama basamağındaki sorular %33.9, üç puan alan anlama basamağındaki sorular %51.5, dört puan alan uygulama basamağındaki sorular %0.6, beş puan alan çözümlene basamağındaki sorular %1.2, altı puan alan değerlendirme basamağındaki sorular %1.2, yedi puan alan yaratma basamağındaki sorular %0.6 oranındadır.

Deney grubundaki öğrencilerin oluşturduğu sorularda öntestte toplam 177 ve son testte toplam 180 soru bulunmaktadır. Deney grubu öntestinde sıfır puan alan hatalı soruların %1.7'si metinle ilgisi olmayan sorular, %1.1'i birbirinin tekrarı olan sorulardır; iki puan alan hatırlama basamağındaki sorular %57.1, üç puan alan anlama basamağındaki sorular %35.6, dört puan alan uygulama basamağındaki sorular %0.6, altı puan alan değerlendirme basamağındaki sorular %3.9 oranındadır. Deney grubu son testinde sıfır puan alan hatalı soruların %1.7'si metinle ilgisi olmayan sorular, %0.6'sı soru niteliği taşımayanlardır; iki puan alan hatırlama basamağındaki sorular %22.8, üç puan alan anlama basamağındaki sorular %35.5, dört puan alan uygulama basamağındaki sorular %7.2, beş puan alan çözümlene basamağındaki sorular %8.9, altı puan alan değerlendirme basamağındaki sorular %9.4, yedi puan alan yaratma basamağındaki sorular %13.3 oranındadır.

4.2. İKİNCİ ALT PROBLEME İLİŞKİN BULGULAR

2. Alt Problem: Soru sorma eğitimi neticesinde deney ve kontrol gruplarının öntest ve son test sonuçları arasında farklılaşma bulunmakta mıdır?

Tablo 19. Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Frekans ve Yüzde Dağılımları

Gruplar	Frekans	Yüzde
Deney Grubu	30	50,85
Kontrol Grubu	29	49,15
Toplam	59	100

Araştırmaya toplam 59 öğrenci katılmıştır. Öğrencilerin %50.85'i (30 kişi) deney grubunda, %49.15'i (29 kişi) kontrol grubunda yer almaktadır.

Tablo 20. Deney ve Kontrol Gruplarının Öntest Başarı Puanlarına Göre T-Testi Sonuçları

Grup	N	\bar{x}	ss	sd	t	p
Deney	30	14,55	3,67	28	-,070	,945
Kontrol	29	14,62	4,00			

Uygulamadan önce öğrencilerin konu hakkındaki ön bilgilerini belirlemek amacıyla, kontrol ve deney grubuna öntest uygulanmıştır. Bu araştırmada kontrol grubu ile deney grubu arasında anlamlı bir farklılık yoktur ($t_{(28)}=-.070$; $p>.05$).

Tablo 21. Deney ve Kontrol Gruplarının Sontest Başarı Puanlarına Göre T-Testi Sonuçları

Grup	N	\bar{x}	ss	sd	t	p
Deney	30	22.86	4.99	28	7.789	.000
Kontrol	29	14.41	2.95			

Deney ve kontrol gruplarının sontestleri arasında deney grubu lehine anlamlı bir farklılaşma saptanmıştır ($t_{(28)}=7.789$; $p<.001$). Öntestte grupların başarı puan ortalamaları 14 civarında iken sontest sonucunda kontrol grubunun ortalaması 14'te kalmıştır. Deney grubunun ortalaması ise 22'ye yükselmiştir.

Tablo 22. Deney Grubunun Öntest Sontest Başarı Durumu

Deney	N	\bar{x}	ss	sd	t	p
Öntest	30	14.56	3.61	29	-8.417	.000
Sontest	30	22.56	5.17			

Deney grubunun öntest-sontest sonuçları arasında anlamlı bir farklılaşma belirlenmiştir ($t_{(29)}=-8.417$; $p<.001$). Deney grubu öntestte ortalama 14.56 puan almıştır. Sontestte ise grubun ortalaması 22.56'ya yükselmiştir.

Tablo 23. Kontrol Grubunun Öntest Sontest Başarı Durumu

Kontrol	N	\bar{x}	ss	sd	t	p
Öntest	29	14,62	4,00	28	,331	,743
Sontest	29	14,41	2,95			

Kontrol grubunun öntest-sontest sonuçları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır ($t_{(28)}=-.331$; $p>.05$).

4.3. ÜÇÜNCÜ ALT PROBLEME İLİŞKİN BULGULAR

3. Alt Problem: Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin soru sorma becerilerinde çeşitli değişkenlere göre farklılaşma bulunmakta mıdır?

1. Değişken: Cinsiyetiniz

Tablo 24. Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Birinci Değişkene Göre Frekans ve Yüzde Dağılımları

Grup		Cinsiyet		
		Kız	Erkek	Toplam
Deney Grubu	f	16	14	30
	%	53,3	46,7	100
Kontrol Grubu	f	16	13	29
	%	55,2	44,8	100
Toplam	f	32	27	59
	%	54,2	45,8	100

Deney grubundaki öğrencilerin %53.3'ü (16 kişi) kız, %46.7'si (14 kişi) erkektir. Kontrol grubundaki öğrencilerin %55.2'si (16 kişi) kız, %44.8'i (13 kişi) erkektir.

Tablo 25. Kontrol Grubu Öntest ve Sontest Başarı Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre T-Testi Sonuçları

	Cinsiyet	N	\bar{x}	ss	sd	T	p
Öntest	Kız	16	15.56	4.85	27	1.431	.164
	Erkek	13	13.46	2.29			

Sontest	Kız	16	15.25	3.35	27	1.750	.092
	Erkek	13	13.38	2.06			

Kontrol grubunun öntestinde cinsiyetler arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır ($t_{(27)}=1.431$; $p>.05$). Sontestte cinsiyetler arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. ($t_{(27)}=1.750$; $p>.05$).

Tablo 26. DeneY Grubunun Öntest ve Sontest Başarı Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre T-Testi Sonuçları

	Cinsiyet	N	\bar{x}	ss	sd	T	p
Öntest	Kız	16	15,56	3.70	28	1.66	,108
	Erkek	14	13,42	3.27			
Sontest	Kız	16	24.81	4.05	28	2.83	.008
	Erkek	14	20.00	5.23			

DeneY grubunun öntestinde cinsiyetler arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır ($t_{(28)}=1.66$; $p>.05$). Sontestte ise cinsiyetler arasında anlamlı bir fark bulunmuştur ($t_{(28)}=2.83$; $p<.05$).

2. Değişken: Birinci dönem Türkçe dersinden aldığınız karne notunuz

Tablo 27. Araştırmaya Katılan Öğrencilerin İkinci Değişkene Göre Frekans ve Yüzde Dağılımları

Grup		Birinci Dönem Türkçe Dersi Karne Notu					Toplam
		Bir	İki	Üç	Dört	Beş	
DeneY Grubu	f	0	4	8	10	8	30
	%	0	13.33	26.67	33.33	26.67	100
Kontrol Grubu	f	2	0	8	12	7	29
	%	6.90	0	27.59	41.38	24.14	100

DeneY grubunda birinci dönem karne notu bir olan öğrenci bulunmamaktadır. Öğrencilerin %13.33'ü (4 kişi) iki, %26.67'si (8 kişi) üç, %33.33'ü (10 kişi) dört, %26.67'si (8 kişi) 5 almıştır. Kontrol grubundaki öğrencilerin %6.9'u (2 kişi) bir,

%27.59'u (8 kişi) üç, %41.38'i (12 kişi) dört, %24.14'ü (7 kişi) beş almıştır. İki alan öğrenci bulunmamaktadır.

Tablo 28. Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Öntest Sontest Başarı Puanlarının İkinci Değişkene Bağlı Olarak Dağılımı

Gruplar	N	Öntest		Sontest	
		\bar{x}	ss	\bar{x}	ss
Bir	2	7.00	2.82	7.00	2.82
İki	-	-	-	-	-
Üç	8	14.12	3.79	15.00	2.82
Dört	12	15.91	4.03	14.83	2.20
Beş	7	15.14	1.86	15.14	1.21
Toplam	29	14.62	4.00	14.41	2.95

Kontrol grubu öntestinde en yüksek ortalamaya (15.91) sahip öğrencilerin karne notunun dört, en düşük ortalamaya (7.00) sahip öğrencilerin ise karne notunun bir olduğu görülmektedir.

Kontrol grubu sontestinde en yüksek ortalamaya (15.14) sahip öğrencilerin karne notunun beş, en düşük ortalamaya (7.00) sahip öğrencilerin ise karne notunun bir olduğu görülmektedir.

Tablo 29. İkinci Değişkene Göre Kontrol Grubu Öğrencilerinin Öntest Sontest Ortalamaları Arasındaki Farklılığın Anlamlılığına İlişkin ANOVA Sonuçları

	Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Öntest	Gruplar arası	140.179	3	46.726	3.785	.023
	Gruplar içi	308.649	25	12.346		
	Toplam	448.828	28			
Sontest	Gruplar arası	118.511	3	39.504	7.806	.001
	Gruplar içi	126.524	25	5.061		
	Toplam	245.034	28			

Öğrencilerin öntest ortalamaları arasında tespit edilen ortalama farkları, yapılan varyans analizi sonucunda anlamlı bulunmuştur ($F_{(3-25)}=3.785$; $p<.05$).

Farkın kaynağını tespit etmeye yönelik yapılan çoklu karşılaştırma testinde karne notu dört olan öğrencilerin ortalamalarının karne notu bir olan öğrencilerin ortalamalarından anlamlı düzeyde yüksek olduğu görülmektedir ($p<.05$).

Öğrencilerin sontest ortalamaları arasında tespit edilen ortalama farkları, yapılan varyans analizi sonucunda anlamlı bulunmuştur ($F_{(3-25)}=7.806$; $p<.05$).

Farkın kaynağını tespit etmeye yönelik yapılan çoklu karşılaştırma testinde karne notu üç olan öğrencilerin ortalamalarının karne notu bir olan öğrencilerin ortalamalarından anlamlı düzeyde yüksek olduğu, karne notu dört olan öğrencilerin ortalamalarının bir olan öğrencilerin ortalamalarından anlamlı düzeyde yüksek olduğu, karne notu beş olan öğrencilerin ortalamalarının bir olan öğrencilerin ortalamalarından anlamlı düzeyde yüksek olduğu görülmektedir ($p<.05$).

Tablo 30. Deney Grubundaki Öğrencilerin Öntest Sontest Başarı Puanlarının İkinci Değişkene Bağlı Olarak Dağılımı

Gruplar	N	Öntest		Sontest	
		\bar{x}	ss	\bar{x}	ss
Bir	-	-	-	-	-
İki	4	10.75	3.94	17.00	5.09
Üç	8	14.75	2.65	21.25	5.52
Dört	10	16.30	4.47	22.80	3.96
Beş	8	14.00	1.06	26.37	3.54
Toplam	30	14.53	3.59	22.56	5.17

Önteste göre en yüksek ortalamaya (16.30) sahip öğrencilerin karne notunun dört, en düşük ortalamaya (10.75) sahip öğrencilerin ise karne notunun iki olduğu görülmektedir.

Sonteste göre en yüksek ortalamaya (26.37) sahip öğrencilerin karne notunun beş, en düşük ortalamaya (17.00) sahip öğrencilerin ise karne notunun iki olduğu görülmektedir.

Tablo 31. İkinci Değişkene Göre Deneysel Grubu Öğrencilerinin Öntest Sontest Ortalamaları Arasındaki Farklılığın Anlamlılığına İlişkin ANOVA Sonuçları

	Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Öntest	Gruplar arası	91.117	3	30.372	2.777	.061
	Gruplar içi	284.350	26	10.937		
	Toplam	375.467	29			
Sontest	Gruplar arası	254.392	3	84.797	4.232	.015
	Gruplar içi	520.975	26	20.038		
	Toplam	775.367	29			

Deneysel grubu öğrencilerinin öntest ortalamaları arasında tespit edilen ortalama farkları, yapılan varyans analizi sonucunda anlamlı bulunmamıştır ($F_{(3-26)}=2.777$; $p>.05$). Öğrencilerin sontest ortalamaları arasında tespit edilen ortalama farkları ise yapılan varyans analizi sonucunda anlamlı bulunmuştur ($F_{(3-26)}=4.232$; $p<.05$).

Farkın kaynağını tespit etmeye yönelik yapılan çoklu karşılaştırma testinde karne notu beş olan öğrencilerin ortalamalarının karne notu iki olan öğrencilerin ortalamalarından anlamlı düzeyde yüksek olduğu görülmektedir ($p<.05$).

3. Değişken: Okuduğunuz bir metinle ilgili olarak öğretmeninizin size soru sormasını ister misiniz?

Tablo 32. Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Öntest Başarı Puanlarının Üçüncü Değişkene Bağlı Olarak Dağılımı

Gruplar	Öntest			Sontest		
	N	\bar{X}	ss	N	\bar{X}	ss
Hayır	1	13.00	-	2	10.50	7.77
Kısmen	5	14.60	1.81	6	12.16	2.04
Evet	23	14.69	4.43	21	15.42	2.01
Toplam	29	14.62	4.00	29	14.41	2.95

Kontrol grubu öğrencilerinin ön testine göre en yüksek ortalamaya (26.37) sahip öğrencilerin evet cevabını, en düşük ortalamaya (13.00) sahip öğrencilerin ise hayır cevabını verdiği görülmektedir.

Son teste göre en yüksek ortalamaya (15.42) sahip öğrencilerin evet cevabını, en düşük ortalamaya (10.50) sahip öğrencilerin ise hayır cevabını verdiği görülmektedir.

Tablo 33. Üçüncü Değişkene Göre Kontrol Grubu Öğrencilerinin Öntest ve Sontest Ortalamaları Arasındaki Farklılığın Anlamlılığına İlişkin ANOVA Sonuçları

	Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
	Gruplar arası	2.758	2	1.379	.080	.923
Öntest	Gruplar içi	446.070	26	17.157		
	Toplam	448.828	28			
	Gruplar arası	82.558	2	41.279	6.606	.005
Sontest	Gruplar içi	162.476	26	6.249		
	Toplam	245.034	28			

Öğrencilerin öntest ortalamaları arasında tespit edilen ortalama farkları, yapılan varyans analizi sonucunda anlamlı bulunmamıştır ($F_{(2-26)}=.080$; $p>.05$).

Öğrencilerin sontest ortalamaları arasında tespit edilen ortalama farkları, yapılan varyans analizi sonucunda anlamlı bulunmuştur ($F_{(2-26)}=6.606$; $p<.05$).

Farkın kaynağını tespit etmeye yönelik yapılan çoklu karşılaştırma testinde evet cevabını veren öğrencilerin ortalamalarının hayır cevabı veren öğrencilerin ortalamalarından anlamlı düzeyde yüksek olduğu, evet cevabını veren öğrencilerin ortalamalarının kısmen cevabı veren öğrencilerin ortalamalarından anlamlı düzeyde yüksek olduğu görülmektedir ($p<.05$).

Tablo 34. Deney Grubundaki Öğrencilerin Öntest ve Sontest Başarı Puanlarının Üçüncü Değişkene Bağlı Olarak Dağılımı

Gruplar	Öntest			Sontest		
	N	\bar{X}	ss	N	\bar{X}	ss
Hayır	2	14.00	.000	4	16.50	4.50
Kısmen	9	14.88	3.48	11	22.45	4.69
Evet	19	14.47	3.94	15	24.26	4.65
Toplam	30	14.56	3.61	30	22.56	5.17

Deney grubunun öntestine göre en yüksek ortalamaya (14.88) sahip öğrencilerin kısmen cevabını, en düşük ortalamaya (14.00) sahip öğrencilerin ise hayır cevabını verdiği görülmektedir.

Sonteste göre en yüksek ortalamaya (24.26) sahip öğrencilerin evet cevabını, en düşük ortalamaya (16.50) sahip öğrencilerin ise hayır cevabını verdiği görülmektedir.

Tablo 35. Üçüncü Değişkene Göre Deney Grubu Öğrencilerinin Öntest ve Sontest Ortalamaları Arasındaki Farklılığın Anlamlılığına İlişkin ANOVA Sonuçları

	Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Öntest	Gruplar arası	1.741	2	.870	.062	.940
	Gruplar içi	377.626	27	13.986		
	Toplam	379.367	29			
Sontest	Gruplar arası	190.706	2	95.353	4.403	.022
	Gruplar içi	584.661	27	21.654		
	Toplam	775.367	29			

Deney grubu öğrencilerinin öntest ortalamaları arasında tespit edilen ortalama farkları, yapılan varyans analizi sonucunda anlamlı bulunmamıştır ($F_{(2-27)}=.062$; $p>.05$).

Öğrencilerin son test ortalamaları arasında tespit edilen ortalama farkları, yapılan varyans analizi sonucunda anlamlı bulunmuştur ($F_{(2-27)}=4.403$; $p<.05$).

Farkin kaynağını tespit etmeye yönelik yapılan çoklu karşılaştırma testinde evet cevabını veren öğrencilerin ortalamalarının hayır cevabı veren öğrencilerin ortalamalarından anlamlı düzeyde yüksek olduğu görülmektedir ($p < .05$).

4. Değişken: Okuduğunuz bir metinle ilgili olarak öğretmeninizin sorduğu soruları genelde bilir misiniz?

Tablo 36. Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Öntest ve Sontest Başarı Puanlarının Dördüncü Değişkene Bağlı Olarak Dağılımı

Gruplar	N	Öntest		Sontest		
		\bar{X}	ss	N	\bar{X}	ss
Hayır	-	-	-	2	7.00	2.82
Kısmen	9	13.00	3.84	8	15.50	2.67
Evet	20	15.35	3.95	19	14.73	1.91
Toplam	29	14.62	4.00	29	14.41	2.95

Önteste göre en yüksek ortalamaya (15.35) sahip öğrencilerin evet cevabını, en düşük ortalamaya (13.00) sahip öğrencilerin ise kısmen cevabını verdiği görülmektedir.

Sonteste göre en yüksek ortalamaya (15.50) sahip öğrencilerin kısmen cevabını, en düşük ortalamaya (7.00) sahip öğrencilerin ise hayır cevabını verdiği görülmektedir.

Tablo 37. Dördüncü Değişkene Göre Kontrol Grubu Öğrencilerinin Öntest ve Sontest Ortalamaları Arasındaki Farklılığın Anlamlılığına İlişkin ANOVA Sonuçları

	Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
	Gruplar arası	34.278	1	34.278	2.233	.147
Öntest	Gruplar içi	414.550	27	15.354		
	Toplam	448.828	28			
	Gruplar arası	121.350	2	60.675	12.755	.000
Sontest	Gruplar içi	123.684	26	4.757		
	Toplam	245.034	28			

Kontrol grubu öğrencilerinin öntest ortalamaları arasında tespit edilen ortalama farkları, yapılan varyans analizi sonucunda anlamlı bulunmamıştır ($F_{(1-27)}=2.233$; $p>.05$).

Öğrencilerin sontest ortalamaları arasında tespit edilen ortalama farkları, yapılan varyans analizi sonucunda anlamlı bulunmuştur ($F_{(2-26)}=12.755$; $p<.05$).

Farkın kaynağını tespit etmeye yönelik yapılan çoklu karşılaştırma testinde evet cevabını veren öğrencilerin ortalamalarının hayır cevabı veren öğrencilerin ortalamalarından anlamlı düzeyde yüksek olduğu görülmektedir. Kısmen cevabını veren öğrencilerin ortalamalarının hayır cevabını veren öğrencilerin ortalamalarından anlamlı düzeyde yüksek olduğu bulunmuştur ($p<.001$).

Tablo 38. Deney Grubundaki Öğrencilerin Öntest ve Sontest Başarı Puanlarının Dördüncü Değişkene Bağlı Olarak Dağılımı

Gruplar	Öntest			Sontest		
	N	\bar{x}	ss	N	\bar{x}	ss
Hayır	2	10.00	5.65	2	13.50	4.94
Kısmen	10	14.90	4.79	8	20.75	3.53
Evet	18	14.88	2.37	20	24.20	4.69
Toplam	30	14.56	3.61	30	22.56	5.17

Önteste göre en yüksek ortalamaya (14.90) sahip öğrencilerin kısmen cevabını, en düşük ortalamaya (10.00) sahip öğrencilerin ise hayır cevabını verdiği görülmektedir.

Sonteste göre en yüksek ortalamaya (24.20) sahip öğrencilerin evet cevabını, en düşük ortalamaya (13.50) sahip öğrencilerin ise hayır cevabını verdiği görülmektedir.

Tablo 39. Dördüncü Değişkene Göre Deney Grubu Öğrencilerinin Öntest ve Sontest Ortalamaları Arasındaki Farklılığın Anlamlılığına İlişkin ANOVA Sonuçları

	Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Öntest	Gruplar arası	44.689	2	22.344	1.803	.184
	Gruplar içi	334.678	27	12.395		
	Toplam	379.367	29			
Sontest	Gruplar arası	244.167	2	122.083	6.205	.006
	Gruplar içi	531.200	27	19.674		
	Toplam	775.367	29			

Öğrencilerin öntest ortalamaları arasında tespit edilen ortalama farkları, yapılan varyans analizi sonucunda anlamlı bulunmamıştır ($F_{(2-27)}=1.803$; $p>.05$).

Öğrencilerin sontest ortalamaları arasında tespit edilen ortalama farkları, yapılan varyans analizi sonucunda anlamlı bulunmuştur ($F_{(2-27)}=6.205$; $p<.05$).

Farkın kaynağını tespit etmeye yönelik yapılan çoklu karşılaştırma testinde evet cevabını veren öğrencilerin ortalamalarının hayır cevabı veren öğrencilerin ortalamalarından anlamlı düzeyde yüksek olduğu görülmektedir ($p<.05$).

5. Değişken: Çevrenizdeki kişilerle çekinmeden iletişim kurabilir misiniz?

Tablo 40. Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Öntest ve Sontest Başarı Puanlarının Beşinci Değişkene Bağlı Olarak Dağılımı

Gruplar	Ön Test			Son Test		
	N	\bar{x}	ss	N	\bar{x}	ss
Hayır	1	17.00	-	5	14.60	3.50
Kısmen	11	15.00	4.83	7	13.28	3.72
Evet	17	14.23	3.57	17	14.82	2.50
Toplam	29	14.62	4.00	29	14.41	2.95

Önteste göre en yüksek ortalamaya (17.00) sahip öğrencilerin hayır cevabını, en düşük ortalamaya (14.23) sahip öğrencilerin ise evet cevabını verdiği görülmektedir.

Sonteste göre en yüksek ortalamaya (14.82) sahip öğrencilerin evet cevabını, en düşük ortalamaya (13.28) sahip öğrencilerin ise kısmen cevabını verdiği görülmektedir.

Tablo 41: Beşinci Değişkene Göre Kontrol Grubu Öğrencilerinin Öntest Sontest Ortalamaları Arasındaki Farklılığın Anlamlılığına İlişkin ANOVA Sonuçları

	Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Öntest	Gruplar arası	9.769	2	4.884	.289	.751
	Gruplar içi	439.059	26	16.887		
	Toplam	448.828	28			
Sontest	Gruplar arası	11.935	2	5.968	.666	.522
	Gruplar içi	233.099	26	8.965		
	Toplam	245.034	28			

Kontrol grubu öğrencilerinin öntest ortalamaları arasında tespit edilen ortalama farkları, yapılan varyans analizi sonucunda anlamlı bulunmamıştır ($F_{(2-26)}=.289$; $p>.05$).

Öğrencilerin sontest ortalamaları arasında tespit edilen ortalama farkları, yapılan varyans analizi sonucunda anlamlı bulunmamıştır ($F_{(2-26)}=.666$; $p>.05$).

Tablo 42: Deney Grubundaki Öğrencilerin Öntest Sontest Başarı Puanlarının Beşinci Değişkene Bağlı Olarak Dağılımı

Gruplar	Öntest			Sontest		
	N	\bar{x}	ss	N	\bar{x}	ss
Hayır	2	12.50	9.19	2	16.50	9.19
Kısmen	6	16.16	1.83	5	27.80	2.16
Evet	22	14.31	3.46	23	21.95	4.53
Toplam	30	14.56	3.61	30	14.56	5.17

Deney grubundaki öğrencilerin önteste göre en yüksek ortalamaya (16.16) sahip öğrencilerin kısmen cevabını, en düşük ortalamaya (12.50) sahip öğrencilerin ise hayır cevabını verdiği görülmektedir.

Sonteste göre en yüksek ortalamaya (27.80) sahip öğrencilerin kısmen cevabını, en düşük ortalamaya (16.50) sahip öğrencilerin ise hayır cevabını verdiği görülmektedir.

Tablo 43: Beşinci Değişkene Göre Deney Grubu Öğrencilerinin Öntest ve Sontest Ortalamaları Arasındaki Farklılığın Anlamlılığına İlişkin ANOVA Sonuçları

	Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Öntest	Gruplar arası	25.261	2	12.630	.963	.394
	Gruplar içi	354.106	27	13.115		
	Toplam	379.367	29			
Sontest	Gruplar arası	219.110	2	109.555	5.318	.011
	Gruplar içi	556.257	27	20.602		
	Toplam	775.367	29			

Deney grubu öğrencilerinin öntest ortalamaları arasında tespit edilen ortalama farkları, yapılan varyans analizi sonucunda anlamlı bulunmamıştır ($F_{(2-27)}=.963$; $p>.05$).

Öğrencilerin sontest ortalamaları arasında tespit edilen ortalama farkları, yapılan varyans analizi sonucunda anlamlı bulunmuştur ($F_{(2-27)}=5.318$; $p<.05$).

Farkın kaynağını tespit etmeye yönelik yapılan çoklu karşılaştırma testinde kısmen cevabını veren öğrencilerin ortalamalarının hayır cevabı veren öğrencilerin ortalamalarından anlamlı düzeyde yüksek olduğu, kısmen cevabını veren öğrencilerin ortalamalarının evet cevabını veren öğrencilerin ortalamalarından anlamlı düzeyde yüksek olduğu görülmektedir ($p<.05$).

6. Değişken: Çalışma kitabınızda yer alan veya öğretmeninizin yaptırdığı soru sormanıza (metinle ilgili soru oluşturma) yönelik etkinlikleri yeterli buluyor musunuz?

Tablo 44. Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Öntest ve Sontest Başarı Puanlarının Altıncı Değişkene Bağlı Olarak Dağılımı

Gruplar	Ön Test			Son Test		
	N	\bar{X}	ss	N	\bar{X}	ss
Hayır	3	13.66	3.51	8	14.37	2.92
Kısmen	7	14.71	6.57	5	13.20	6.05
Evet	19	14.73	2.99	16	14.81	1.37
Toplam	29	14.62	4.00	29	14.41	2.95

Önteste göre en yüksek ortalamaya (14.73) sahip öğrencilerin evet cevabını, en düşük ortalamaya (13.66) sahip öğrencilerin ise hayır cevabını verdiği görülmektedir.

Sonteste göre en yüksek ortalamaya (14.81) sahip öğrencilerin evet cevabını, en düşük ortalamaya (13.20) sahip öğrencilerin ise kısmen cevabını verdiği görülmektedir.

Tablo 45. Altıncı Değişkene Göre Kontrol Grubu Öğrencilerinin Öntest Sontest Ortalamaları Arasındaki Farklılığın Anlamlılığına İlişkin ANOVA Sonuçları

	Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Öntest	Gruplar arası	3.048	2	1.524	.089	.915
	Gruplar içi	445.779	26	17.145		
	Toplam	448.828	28			
Sontest	Gruplar arası	9.922	2	4.961	.549	.584
	Gruplar içi	235.113	26	9.043		
	Toplam	245.034	28			

Öğrencilerin öntest ortalamaları arasında tespit edilen ortalama farkları, yapılan varyans analizi sonucunda anlamlı bulunmamıştır ($F_{(2-26)}=.089$; $p>.05$).

Öğrencilerin sontest ortalamaları arasında tespit edilen ortalama farkları, yapılan varyans analizi sonucunda anlamlı bulunmamıştır ($F_{(2-26)}=.549$; $p>.05$).

Tablo 46. Deney Grubundaki Öğrencilerin Öntest ve Sontest Başarı Puanlarının Altıncı Değişkene Bağlı Olarak Dağılımı

Gruplar	Öntest			Sontest		
	N	\bar{x}	ss	N	\bar{x}	ss
Hayır	5	13.40	4.72	5	18.00	5.00
Kısmen	11	14.72	2.96	11	21.81	4.95
Evet	14	14.85	3.86	14	24.78	4.38
Toplam	30	14.56	3.61	30	22.56	5.17

Deney grubu öğrencilerinin öntestine göre en yüksek ortalamaya (14.85) sahip öğrencilerin evet cevabını, en düşük ortalamaya (13.40) sahip öğrencilerin ise hayır cevabını verdiği görülmektedir.

Sonteste göre en yüksek ortalamaya (24.78) sahip öğrencilerin evet cevabını, en düşük ortalamaya (18.00) sahip öğrencilerin ise hayır cevabını verdiği görülmektedir.

Tablo 47. Altıncı Değişkene Göre Deney Grubu Öğrencilerinin Öntest ve Sontest Ortalamaları Arasındaki Farklılığın Anlamlılığın İlişkin ANOVA Sonuçları

	Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
	Gruplar arası	8.271	2	4.135	.301	.743
Öntest	Gruplar içi	371.096	27	13.744		
	Toplam	379.367	29			
	Gruplar arası	179.323	2	89.687	4.063	.029
Sontest	Gruplar içi	595.994	27	22.074		
	Toplam	775.367	29			

Deney grubu öğrencilerinin öntest ortalamaları arasında tespit edilen ortalama farkları, yapılan varyans analizi sonucunda anlamlı bulunmamıştır ($F_{(2-27)}=.301$; $p>.05$).

Öğrencilerin sınav ortalamaları arasında tespit edilen ortalama farkları, yapılan varyans analizi sonucunda anlamlı bulunmuştur ($F_{(2-27)}=4.063$; $p<.05$).

Farkın kaynağını tespit etmeye yönelik yapılan çoklu karşılaştırma testinde evet cevabını veren öğrencilerin ortalamalarının hayır cevabı veren öğrencilerin ortalamalarından anlamlı düzeyde yüksek olduğu görülmektedir ($p<.05$).

BÖLÜM V: SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

5.1. SONUÇ VE TARTIŞMA

Söyleşi metinleri yoluyla ilköğretim 8. sınıf öğrencilerinin soru sorma becerilerinin yenilenmiş Bloom taksonomisine (sınıflamasına) göre incelenmesinde şu sonuçlara ulaşılmıştır:

Kontrol grubunun öntest ve sontestinde, deney grubunun öntestinde öğrenci sorularının en fazla hatırlama ve anlama basamağında olduğu görülmektedir. Genç (2006) lise öğrencilerinin, Aydemir ve Çiftçi (2008), Aslan (2011)'ın öğretmen adaylarının sorularını inceledikleri araştırmalarındaki bulgular bu durumu destekler niteliktedir. Bahsedilen araştırmalarda bu araştırmadaki örneklem grubundan yaş olarak daha büyük gruplarla çalışıldığı halde benzer bulgular elde edilmiştir.

Deney grubuna yapılan sontestte hatırlama ve anlama basamağındaki yığılmanın azaldığı üst basamaklarda önteste göre daha fazla soru sorulduğu ortaya çıkmıştır. Aslan'ın (2011) araştırmasında öğretmen adaylarının uygulama öncesinde büyük oranda düşük düzeyli sorulara yer verirken, uygulama sonrasında üst basamaklarda daha fazla soru sordukları görülmüştür. Bu durum araştırmanın bulgularını desteklemekte aynı zamanda soru sormaya yönelik verilen eğitimin öğrencilerin soru sorma becerilerinde farklılaşmaya yol açtığını ortaya koymaktadır.

Celilova (2006), Koç (2007), Durukan (2009) ders kitaplarındaki soruları, Kılıç (2010), Davis, Morse, Rogers ve Tinsley (1966), Koray ve Yaman (2002), Akpınar (2003), Karadüz (2009), Çolak ve Demircioğlu (2010), Ayvacı ve Türkdoğan (2010) öğretmenlerin hazırladığı yazılı sorularını, Can (2006), Khan ve Inamullah (2011) ders sürecinde öğretmenlerin kullandığı soruları, Baysen (2006) ders sürecinde öğretmen soruları ve öğrenci cevaplarını incelemiştir. Bu araştırmalarda ders kitaplarındaki soruların, yazılı sorularının, öğretmenlerin ders sürecinde kullandıkları soruların en fazla bilgi ve kavrama basamağında yer aldığı belirlenmiştir. Bu bilgilerden hareketle öğrenci sorularının alt basamaklarda yığılmasının sebebi öğrencilerin genellikle alt basamaklardaki sorularla yönlendirilmeleri olabilir.

Öğrencilerin alt düzey sorularla karşılaşması, soru hazırlarken de alt düzey soru hazırlamalarına etki etmiş olabilir.

Araştırmaya toplam 59 öğrenci katılmıştır. Öğrencilerin 30'u deney grubunda 29'u kontrol grubunda yer almıştır. Öntestte deney grubu ile kontrol grubu arasında, anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Bu sebeple iki denk grubun araştırmanın örneklemini temsil ettiği söylenebilir. Deney ve kontrol gruplarının son testleri karşılaştırıldığında deney grubunun lehine anlamlı fark bulunmaktadır. Soru sorma eğitiminin öğrencilerin soru sorma becerileri üzerinde deney grubu lehine farklılaşma meydana getirdiği belirlenmiştir.

Araştırmada kişisel bilgiler formunda altı değişkene yer verilmiştir. Bu değişkenlerden ilki öğrencilerin cinsiyetine ilişkindir. Kontrol grubunun öntest ve sontestinde birinci değişkene göre anlamlı farklılık bulunmamaktadır. Deney grubunun öntestinde anlamlı farklılık bulunmazken sontestinde kızların lehine farklılaşma söz konusudur. Bu durum deney grubunda verilen eğitimden kızların daha fazla yararlandığını göstermektedir.

İkinci değişken öğrencilerin Türkçe dersinden birinci dönem aldıkları karne notlarına ilişkindir. Kontrol grubundaki iki öğrenci bir, sekiz öğrenci üç, on iki öğrenci dört, yedi öğrenci beş almıştır. Deney grubundaki dört öğrenci iki, sekiz öğrenci üç, on öğrenci dört, sekiz öğrenci beş almıştır. Kontrol grubunun öntest ve sontest ortalamaları arasında anlamlı farklılık bulunmuştur. Deney grubunun öntest ortalamaları arasında anlamlı farklılık bulunmazken, sontest ortalamaları arasında anlamlı farklılık bulunmuştur. Kontrol grubunun öntestte oluşturdukları sorular karne notlarına göre şekillenmiş ve bu durum sontestte de sergilenmiştir. Deney grubunun ortalamaları öntestte karne notuna göre bir farklılaşma göstermezken, sontestte karne notlarına göre farklılık göstermiştir. Bu durum deney grubuna verilen eğitimden öğrencilerin karne notlarıyla paralel şekilde yararlandığını göstermektedir.

Üçüncü değişken “Okuduğunuz bir metinle ilgili olarak öğretmeninizin size soru sormasını ister misiniz?” maddesidir. Kontrol grubundaki öğrencilerin öntestinde üçüncü değişkene göre anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır. Sontestte ise anlamlı farklılık söz konusudur. Deney grubunun öntestinde anlamlı farklılık bulunmazken sontestte anlamlı farklılaşma bulunmuştur. Bu durum eğitim verilmeyen kontrol

grubunda ve eğitim verilen deney grubunda sontestte bir farklılaşma olduğunu göstermektedir.

Dördüncü değişken “Okuduğunuz bir metinle ilgili olarak öğretmeninizin sorduğu soruları genelde bilir misiniz?” maddesidir. Dördüncü değişkene göre kontrol grubundaki öğrencilerin öntest ortalamaları arasında anlamlı bir fark bulunmazken sontestleri arasında anlamlı farklılaşma bulunmuştur. Deney grubunda da öğrencilerin öntest ortalamaları arasında anlamlı farklılık bulunmazken sontest ortalamaları arasında anlamlı farklılaşma bulunmuştur. Bu durum eğitim verilmeyen kontrol grubunda ve eğitim verilen deney grubunda sontestte bir farklılaşma olduğunu göstermektedir.

Beşinci değişken “Çevrenizdeki kişilerle çekinmeden iletişim kurabilir misiniz?” maddesidir. Değişkene göre kontrol grubu öğrencilerinin öntest ve sontest başarı ortalamaları arasında farklılaşma bulunmamaktadır. Deney grubundaki öğrencilerin öntest başarı ortalamaları arasında anlamlı fark bulunmazken, sontest başarı ortalamalarında anlamlı farklılık bulunmuştur. Bu durum deney grubuna verilen eğitimin öğrencilerin çevrelerindeki kişilerle çekinmeden iletişim kurabilmeleri lehine bir farklılık oluşturduğunu göstermektedir.

Altıncı değişken “Çalışma kitabınızda yer alan veya öğretmeninizin yaptırdığı soru sormanıza (metinle ilgili soru oluşturma) yönelik etkinlikleri yeterli buluyor musunuz?” maddesidir. Değişkene göre kontrol grubu öğrencilerinin öntest ve sontestlerinde anlamlı farklılık bulunmamıştır. Deney grubu öğrencilerinin öntest ortalamaları arasında anlamlı farklılık bulunmazken sontest ortalamaları arasında anlamlı farklılaşma bulunmuştur. Deney grubuna verilen eğitimin öğrencilerin soru sormayla ilgili etkinlikleri yeterli bulmaları lehine anlamlı bir farklılık gösterdiği ortaya çıkmıştır.

5.2. ÖNERİLER

5.2.1. Araştırma Sonuçlarına Dayalı Öneriler:

Yapılan araştırmaya dayalı olarak çıkarılabilecek sonuçlar şöyledir:

- Bu araştırmada, metinlere ilişkin hazırlanan sorular deney grubunun soru sorma becerilerini geliştirdiğine göre ders kitabı hazırlayanlar ve öğretmenler,

metinle ilgili sorularını yenilenmiş Bloom taksonomisinin (sınıflamasının) her basamağına göre sormalıdır.

- Öğretmenler bu araştırmadaki uygulamaya benzer etkinlikler yaparlarsa öğrencilerin soru sorma becerileri geliştirilebilir.
- Araştırmada öğrencilerin soru sorma becerilerinin yeterince geliştirilmediği gözlenmiştir. Eğitim ortamında soru soran kaynak öğretmenden daha çok öğrenci olmalıdır.
- Soru sorma öğretmenlerin uygun soru dizisi kullanarak zor bir konuyu aktarmasında öğrenci için yol gösterici niteliğinde olabilir.
- Soru sorma eğitimi bütün dersler için de uygulanabilir. Bu araştırma uygun metin kullanılarak diğer sınıf seviyelerinde de uygulanabilir.
- Eğitim fakültelerinde öğretmen adayları eğitim ortamında kullanacakları bilişsel alan sınıflamalarını çok iyi bilecek şekilde yetiştirilmelidir.
- Öğrencileri soru sormaya teşvik etmek için öğrenciler soru sorduklarında yöreklendirici dönütler verilmelidir.

5.2.2. İleride Yapılabilecek Araştırmalara Yönelik Öneriler

- Farklı sınıf seviyelerinde, diğer beceri alanlarının öğretiminde öğrencilerin soru sorma becerisini geliştirmeye yönelik uygulamalar yapılabilir.
- Yenilenmiş taksonomisinin eğitim sistemimize getirdiği sonuçların, çeşitli sınıflarda ve derslerde araştırılmasına gerek vardır. Bu anlamda lisansüstü tezlere, araştırmalara dahil edilmesi gereken konulardan biridir. Söz konusu çalışmaların, araştırma yöntemlerindeki gelişmelerden hareketle hem nicel hem de nitel tekniklerle yürütülmesi, bütüncül resmin daha net ortaya çıkarılmasına yardımcı olabilir (Bümen, 2006: 14).
- Soru soran ve sormayan öğrencilerin bu davranışları altında yatan sebeplerin ne olduğu araştırılabilir.
- Öğrencilerin soru sorma becerileri farklı metin türlerinde de denenebilir.
- Öğrencilerin soru sorma ve cevap verme becerileri karşılaştırmalı olarak araştırılabilir.

KAYNAKÇA

- Açıköz, K. Ü. (2003). *Aktif Öğrenme*. İzmir: Eğitim Dünyası Yayınları.
- Akbulut, T. (1999). *İlköğretim Okullarında Görevli Öğretmenlerin Soru Sorma Becerilerinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Akpınar, E. (2003). Ortaöğretim Coğrafya Dersleri Yazılı Sınav Sorularının Bilişsel Düzeyleri. *Erzincan Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5 (1), 13-21.
- Akyol, H. (2001). İlköğretim Okulları 5. Sınıf Türkçe Kitaplarındaki Okuma Metinleriyle İlgili Soruların Analizi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi, Bahar*, 169-178.
- Akyol, H. (2006). *Türkçe Öğretim Yöntemleri*. Ankara: Kök Yayıncılık.
- Akyol, H. (2010). *Türkçe Öğretim Yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Alexander, P. A., Jetton, T. L., Kulikowich, J. M., Woehler, C. A. (1994). Contrasting Instructional and Structural Importance: the Seductive Effect of Teacher Questions. *Journal of Reading Behavior*, 26 (1), 19-45.
- Almeida, P. A. (2010). Questioning Patterns, Questioning Profiles and Teaching Strategies in Secondary Education. *The International Journal of Learning*, 17 (1), 587-600.
- Al-quran, M. (2007). Cognitive Learning Styles as Reflected in the Test Makeup of English Instructors. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 32, 1-11.
- Altun, G. (2010). *The Differences Between Novice and Experienced Teachers in Terms of Questioning Techniques*. Unpublished master dissertation, The Department of Teaching English as a Foreign Language Bilkent University, Ankara.
- Altun, H. O. (2009). *Türkçede Soru*. Yayımlanmamış doktora tezi, Marmara Üniversitesi, Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü, İstanbul.

- Anderson L. W., Krathwohl, D. R. (Ed.) (2010). Öğrenme Öğretim ve Değerlendirme ile İlgili Bir Sınıflama. (Çev. Durmuş Ali Özçelik), Ankara: Pegem Akademi.
- Anderson, L. B. (2002). Samuel Bloom (1913–1999). *American Psychologist*, 57 (1), 63.
- Anderson, L. W., Krathwohl, D. R. (Ed.) (2001). A Taxonomy For Learning Teaching and Assessing. A Revision of Bloom’s Taxonomy of Educational Objectives. New York: Longman.
- Applegate, M. D., Quinn, K. B., Applegate, A. (2002). Levels of Thinking Required by Comprehension Questions in Informal Reading Inventories. *Reading Teacher*, 56, 174–180.
- Aslan, C. (2011). High Level Thinking Education in Mother Tongue Textbooks in Turkey and France. *The Journal of International Social Research*, 4 (16), 29-37.
- Aslan, C. (2011). Soru Sorma Becerilerini Geliştirmeye Dönük Öğretim Uygulamalarının Öğretmen Adaylarının Soru Oluşturma Becerilerine Etkisi. *Eğitim ve Bilim*, 36 (160), 236-249.
- Aslan, C., Polat, D. (2008). Content Analysis on Primary Education Turkish Course Books from the Point of Acquiring Critical Thinking Skills, *Issues on Education and Research*, 1, 147-160.
- Aşıcı, Murat. (1998). Türkçe Ders Kitaplarında, Soru Sorma Becerilerinin Metinleri Anlamada Kullanılması. VII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi Bildirileri. 1:425-436. Konya: Selçuk Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü.
- Ataç, N. (1972). *Günce*. Ankara: TDK Yayınları.
- Ausubel, D. P., Robinson, F. G. (1969). *School Learning: An Introduction to Educational Psychology*. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Aydemir, Y., Çiftçi, Ö. (2008). Edebiyat Öğretmeni Adaylarının Soru Sorma Becerileri Üzerine Bir Araştırma (Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi Örneği). *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5 (2), 103-115.

- Ayvacı, H. Ş., Türkdoğan, A. (2010). Yeniden Yapılandırılan Bloom Taksonomisine Göre Fen ve Teknoloji Dersi Yazılı Sorularının İncelenmesi. *Türk Fen Eğitimi Dergisi*, 7 (1), 13-25.
- Baş, T. (2003). *Anket*. Ankara: Seçkin Yayınları.
- Başbay, M. (2007). Yenilenmiş Taksonomiye Göre Düzenlenmiş Öğretim Tasarımı Dersinde Projeye Dayalı Öğretimin Öğrenme Ürünlerine Etkisi. *Ege Eğitim Dergisi*, 8 (1), 65-88.
- Baysen, E. (2006). Öğretmenlerin Sınıfta Sordukları Sorular ile Öğrencilerin Bu Sorulara Verdikleri Cevapların Düzeyleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 14 (1), 21-28.
- Baysen, E., Soylu, H., Baysen, F. (2003). Soru Sorma ve Dinleme Süresi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 11 (1), 53-58.
- Bektaş, E., Şahin, A. E. (2007). İlköğretim Beşinci Sınıf Öğretmenlerinin Soru-Yanıt Tekniğini Kullanım Davranışlarının Analizi. *Eurasian Journal of Educational Research*, 28, 19-29.
- Bers, T. (2005). Assessing Critical Thinking in Community Colleges. *New Directions for Community Colleges*, 130, 15-25.
- Binbaşıoğlu, C. (1994). *Genel Öğretim Bilgisi*. Ankara: Kadioğlu Matbaası.
- Bloom, B. S. (Ed.) (1966). Taxonomy of Educational Objectives the Classification of Educational Goals. Handbook I: Cognitive Domain. New York: David McKay Company Inc.
- Brandt, R. S. (1985). On Talent Development. *Educational Leadership*, September, 33-35.
- Brown, G., Wragg, E. C. (1993). *Questioning*. London: Routledge.
- Browne, M. N., Keeley, S. M. (2007). *Asking the Right Questions*. New Jersey: Pearson Education.
- Bruce, R. L. (1981). *Programming for Intangibles*. Cornell Information Bulletin.
- Budak, Y. (2011). Soru Türlerinin Öğrenmeyi Açıklama Gücü. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 1 (1), 1-10.

- Bulgren, J. A., Marquis, J. G., Lenz, B. K., Deshler, D. D., Schumaker, J. B. (2011). The Effectiveness of a Question-Exploration Routine for Enhancing the Content Learning of Secondary Students. *Journal of Educational Psychology*, 103 (3), 578–593.
- Bümen, N. T. (2006). Program Geliştirmede Bir Dönüm Noktası: Yenilenmiş Bloom Taksonomisi, *Eğitim ve Bilim*, 31 (142), 3-14.
- Bümen, N. T. (2007). Effects of the Original Versus Revised Bloom’s Taxonomy on Lesson Planning Skills: a Turkish Study Among Pre-service Teachers. *Review of Education*, 53, 439–455.
- Büyükalan F., S. (2004). *Soru Sorma Sanatı*. Ankara: Asil Yayınları.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., Demirel, F. (2011). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Caldwell, J. (2008). *Comprehension Assessment*. London: The Guilford Press.
- Calp, Ş. (2006). *Üçüncü Sınıf Türkçe Ders Kitaplarındaki Metinlerle İlgili Soru ve Etkinliklerin 1981 ve 2005 Tarihli Türkçe Programlarında Yer Alan Davranışlar ile Kazanımlara Uygunluğunun Karşılaştırılması*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Atatürk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.
- Can, R. (2006). *Türk Dili ve Edebiyatı Öğretmenlerinin Soru Sorma Becerileri Üzerine Bir Alan Araştırması*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Caulfield-sloan, M. B., Ruzicka, M. F. (2005). The Effect of Teachers’ Staff Development in the Use of Higher-order Questioning Strategies on Third Grade Students’ Rubric Science Assessment Performance. *Planning and Changing*, 36 (3,4), 157–175.
- Celilova, V. (2006). *Genel Liselerin İkinci Sınıflarında Okutulan Türk Edebiyatı Ders Kitaplarındaki Metin Altı Soruları Üzerine Bir İnceleme*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Cemiloğlu, M. (2001). *İlköğretim Okullarında Türkçe Öğretimi*. İstanbul: Alfa Yayınları.

- Chase, P. N. (1985). Designing Courseware: Prompts from Behavioral Instruction. *The Behavior Analyst*, 8 (1), 65-76.
- Ciardiello, A. V. (1998). Did You Ask a Good Question Today? Alternative Cognitive and Metacognitive Strategies. *Journal of Adolescent and Adult Literacy*, 42, 210-219.
- Cohen, L., Manion, L., Morrison, K. (2005). *Research Methods in Education*, London: Routledge.
- Commeyras, M., Sumner, G. (1998). Literature Questions Children Want to Discuss: What Teachers and Students Learned in a Second-Grade Classroom. *The Elementary School Journal*, 99 (2), 129-152.
- Cüceloğlu, D. (1979). *İnsan İnsana*. Ankara: Altın Kitaplar.
- Çakmak, M. (2009). Pre-service Teachers' Thoughts About Teachers' Questions in Effective Teaching Process. *Elementary Education Online*, 8 (3), 666-675.
- Çalışkan, H. (2011). Öğretmenlerin Hazırladığı Sosyal Bilgiler Dersi Sınav Sorularının Değerlendirilmesi. *Eğitim ve Bilim*, 36 (160), 120-132.
- Çalışkan, H., Yıldız, M. (2008). 1998 ve 2004 Programlarına Göre Hazırlanan İlköğretim 4. Sınıf Sosyal Bilgiler Ders Kitaplarındaki Ünite Değerlendirme Sorularının Analizi. *TSA*, 12 (1), 75-88.
- Çepni, S. (2003). An Analysis of University Science Instructors' Examination Questions According to the Cognitive Levels. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 3 (1), 78-84.
- Çolak, K., Demircioğlu, İ. H. (2010). Tarih Dersi Sınav Sorularının Bloom Taksonomisi'nin Bilişsel Alan Düzeyi Açısından Sınıflandırılması. *Millî Eğitim*, 187, 160-171.
- Dahlgren, M. A., Öberg, G. (2001). Questioning to Learn and Learning to Question: Structure and Function of Problem-Based Learning Scenarios in Environmental Science Education. *Higher Education*, 41, 263-282.
- Davis, O. L., Morse, K. R., Rogers, V. M., Tinsley, D. C. (1969). Studying the Cognitive Emphases of Teachers' Classroom Questions. *Educational Leadership*, 26 (7), 711-719.

- Day, R. R. (2005). Developing Reading Comprehension Questions. *Reading in a Foreign Language*, 17 (1), 60-73.
- Demir, M. (2011). 5. ve 6. Sınıf Fen ve Teknoloji Dersi Sınav Sorularının Bloom Taksonomisine Göre Değerlendirilmesi. *Millî Eğitim*, 189, 131-143.
- Demirel, Ö. (2010). *Eğitimde Program Geliştirme*. Ankara: Pegem Akademi.
- Dilidüzgün, Ş. (2010). *Metindilbilim ve Türkçe Öğretimi*. İstanbul: Morpa Yayınları.
- Dindar, H., Demir, M. (2006). Beşinci Sınıf Öğretmenlerinin Fen Bilgisi Dersi Sınav Sorularının Bloom Taksonomisine Göre Değerlendirilmesi. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 26 (3), 87-96.
- Doughty, H. A. (2006). Blooming Idiots: Educational Objectives, Learning Taxonomies and the Pedagogy of Benjamin Bloom. *College Quarterly*, 9 (4), 1-23.
- Durukan, E. (2009). 7. Sınıf Türkçe Ders Kitaplarındaki Metinleri Anlamaya Yönelik Sorular Üzerine Taksonomik Bir İnceleme. *Millî Eğitim*, 181, 84-93.
- Ensar, F. (2002). *İlköğretim 6. sınıf Ders Kitaplarındaki Metin Altı Soruları Üzerine Bir İnceleme*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Ensar, F. (2003). Türkçe Eğitiminde Bir Öğretim Yönteminin Geliştirilmesine Kaynaklık Etmesi Bakımından Soru. *Tübar*, 13, 267-285.
- Erkul, R. (2004). *Cümle ve Metin Bilgisi*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Ertuğrul, G., İnan, B. (2009). Socratic Method: Its Role In The Cognitive Domain Of Bloom's Taxonomy And Its Use In Advanced Elt Literature Classes To Teach Plato's Republic. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 25, 119-126.
- Farmer, L. S. J. (2007). What is the Question? *IFLA Journal*, 33 (1), 41-49.
- Gagne, R. M., Briggs, L. J. (1979). *Principles of Instructional Design*. New York: Holt, Rinehart & Winston.

- Genç, A. (2006). *Ortaöğretim Coğrafya Derslerinde Öğrencilerin Soru Sorma Becerilerinin Değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Guskey, T. R. (2007). Closing the Achievement Gap: Revisiting Benjamin S. Bloom's "Learning for Mastery". *Journal of Advanced Academics*, 19 (1), 8–31.
- Günay, D. (2007). *Metin Bilgisi*. İstanbul: Multilingual Yayınları.
- Güneş, Firdevs. (2007). *Türkçe Öğretimi ve Zihinsel Yapılandırma*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Haladyna, T. M. (1997). *Writing Test Items to Evaluate Higher Order Thinking*. Boston: Allyn & Bacon.
- Hannah, L. S., Michaelis, J. U. (1977). *A Comprehensive Framework for Instructional Objectives: A Guide to Systematic Planning and Evaluation*. Reading, MA: Addison-Wesley.
- Hauenstein, A. D. (1998). *A Conceptual Framework for Educational Objectives: A Holistic Approach to Traditional Taxonomies*. Lanham, MD: University Press of America.
- Iwataa, T., Kojirib, T., Yamadaa, T., Watanabe, T. (2011). Recommendation for English Multiplechoice Cloze Questions Based on Expected Test Scores. *International Journal of Knowledgebased and Intelligent Engineering Systems*, 15, 15–24.
- Kabaş, S. (2009). *Soru Sorma Sanatı*. İstanbul: Doğan Kitap.
- Karadüz, A. (2009). Türk Dili ve Edebiyatı Eğitiminin Hedefler Kapsamında Ölçme ve Değerlendirmede Kullanılan "Soru" Nitelikleri. *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 27, 17-31.
- Karasar, N. (2009). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Kennedy, G. (2009). *Essential Negotiation*. United States: Bloomberg Press.
- Keskinkılıç, K. ve Keskinkılıç, S.B. (2007). *Türkçe İlkokuma Yazma Öğretimi*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.

- Khan, W. B., Inamullah, H. M. (2011). A Study of Lower-order and Higher-order Questions at Secondary Level. *Asian Social Science*, 7 (9), 149-157.
- Kılıç, D. (2010). *Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Tarih Konuları ile İlgili Soru Sorma Becerilerinin Bloom Taksonomisine Göre Değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Kintsch, E. (2005). Comprehension Theory as a Guide for the Design of Thoughtful Questions. *Topics in Language Disorders*, 25, 51-64.
- Koç, M. (2007). *İlköğretim 5. Sınıf Türkçe Ders Kitaplarındaki Metin Altı Soruları Üzerine Bir İnceleme*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Niğde Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Niğde.
- Koray, C. Ö., Yaman, S. (2002). Fen Bilgisi Öğretmenlerinin Soru Sorma Becerilerinin Bloom Taksonomisine Göre Değerlendirilmesi. *Gazi Üniversitesi Kastamonu Eğitim Dergisi*, 10 (2), 317-324.
- Koray, Ö., Altunçekiç, A., Yaman, S. (2005). Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Soru Sorma Becerilerinin Bloom Taksonomisine Göre Değerlendirilmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17, 38-46.
- Korkmaz, Ö., Yeşil, R. (2010). Mesaj Tasarım Aracı Olarak Soruların Kullanımının Soru Sorma Becerilerine Etkisi. *Millî Eğitim*, 187, 328-349.
- KOZA. (2009). *İlköğretim Türkçe 7 Öğretmen Kılavuz Kitabı*. Ankara: Koza Yayınları.
- KOZA. (2008). *İlköğretim Türkçe 6 Öğretmen Kılavuz Kitabı*. Ankara: Koza Yayınları.
- KOZA. (2010). *İlköğretim Türkçe 8 Öğretmen Kılavuz Kitabı*. Ankara: Koza Yayınları.
- Krathwohl, D. R. (2002). A Revision of Bloom's Taxonomy: An Overview. *Theory Into Practice*. 41(4), 212-264.
- Krathwohl, D. R., Lorin, W. A. (2010). Merlin C. Wittrock and the Revision of Bloom's Taxonomy, *Educational Psychologist*, 45 (1), 64-65.
- Küçükahmet, L. (2001). *Öğretim İlke ve Yöntemleri*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

- Mackay, I. (1997). *Soru Sorma Sanatı (Asking Questions)*. (Çev. B. Aksu ve O. Cankoçak) Ankara: İlkaynak Yayınları.
- Marzano, R. J., Kendall, J. S. (2007). *The Taxonomy of Educational Objectives*. California: Corwin Press.
- Mayer, R. E. (2002). Rote Versus Meaningful Learning. *Theory Into Practice*, 41 (4), 224-232.
- MEB. (2008). İlköğretim Türkçe 7 Öğretmen Kılavuz Kitabı. Ankara: MEB Yayınları.
- MEB. (2009). İlköğretim Türkçe 8 Öğretmen Kılavuz Kitabı. Ankara: MEB Yayınları.
- MEB. (2006). İlköğretim Türkçe Dersi (6, 7, 8. Sınıflar) Öğretim Programı. Ankara: MEB Yayınları.
- MEB. (2011). İlköğretim Türkçe 6 Öğretmen Kılavuz Kitabı, Ankara: MEB Yayınları.
- Merrill, M. D. (1994). *Instructional Design Theory*. Englewood Cliffs, NJ: Educational Technology Publications.
- Metfessel, N.S., Michael, W. G., Kirsner, D. A. (1969). Instrumentation of Bloom's and Krathwohl's Taxonomies for Writing of Educational Objectives. *Psychology in the Schools*, 6, 227-231.
- Miciano, R. Z. (2004). The Content and Form of Reader-Generated Questions: Implications for Teaching Questioning Strategies. *Asia Pacific Education Review*, 5 (2), 149-156.
- Miles, J., Banyard, P. (2007). *Understanding and Using Statistics In Psychology: A Practical Introduction*. Los Angeles: SAGE Publications.
- Minogue, J., Jones G. (2009). Measuring the Impact of Haptic Feedback Using the SOLO Taxonomy. *International Journal of Science Education*, 31 (10), 1359-1378.
- Mutlu, M., Uşak, M., Aydoğdu, M. (2003). Fen Bilgisi Sınav Sorularının Bloom Taksonomisine Göre Değerlendirilmesi. *Gazi Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4 (2), 87-95.

- Norah, M., Saxton, J. (1994). *Asking Better Questions*. Ontario: Pembroke.
- Oğuzkan, F. (1989). *Orta Dereceli Okullarda Öğretim (Amaç, İlke, Yöntem ve Teknikler)*. Ankara: Emel Matbaacılık Sanayi.
- Oliveria, A. W. (2010). Improving Teacher Questioning in Science Inquiry Discussions Through Professional Development. *Journal of Research in Science Teaching*, 47 (4), 422–453.
- Ongun, İ. (1999). *Bir Pırıltıdır Yaşamak*. İstanbul: Altın Kitaplar.
- Özcan, S., Açık, F. (2011). Sbs Türkçe Sorularıyla Türkçe Ders Kitaplarındaki Soruların Örtüşme Düzeyi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 4 (16), 355-370.
- Özcan, S., Akcan, K. (2010). Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Hazırladığı Soruların İçerik ve Bloom Taksonomisi'ne Uygunluk Yönünden İncelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 18 (1), 323-330.
- Özcan, S., Oluk, S. (2007). İlköğretim Fen Bilgisi Derslerinde Kullanılan Soruların Piaget ve Bloom Taksonomisine Göre Analizi. *D.Ü. Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8, 61-68.
- Özdemir, E. (1995). *Eleştirel Okuma*. Ankara: Ümit Yayınları.
- Özden, Y. (2005). *Öğrenme ve Öğretme*, Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Özgür, N. (2007). *Teachers' Questions: Do They Encourage Critical Thinking?* Unpublished master dissertation, Anadolu University, The Institute of Educational Sciences, Eskişehir.
- Özmen, H. (2005). 1990-2005 ÖSS Sınavlarındaki Kimya Sorularının Konu Alanlarına ve Bloom Taksonomisine Göre İncelenmesi. *Eurasian Journal of Educational Research*, 21, 187 - 199.
- Paul, R. W. (1985). Bloom's Taxonomy and Critical Thinking Instruction. *Educational Leadership*, 36-39.
- Pickard, M. J. (2007). The New Bloom's Taxonomy: an Overview for Family and Consumer Sciences. *Journal of Family and Consumer Sciences Education*, 25 (1), 45-55.
- Rado, Ş. (1956). *Eşref Saat*. İstanbul: Doğan Kardeş Matbaası.

- Ramburuth, P., Mladenovic, R. (2004). Exploring the Relationship Between Students' Orientations to Learning, the Structure of Students' Learning Outcomes and Subsequent Academic Performance. *Accounting Education*, 13 (4), 507-527.
- Reeves, M. F. (1990). An Application of Bloom's Taxonomy to the Teaching of Business Ethics. *Journal of Business Ethics*, 9, 609-616.
- Reigeluth, C. M., Moore, J. (1999). Cognitive Education and the Cognitive Domain. In C. M. Reigeluth (Ed.), *Instructional-design Theories and Models, Vol. II: A New Paradigm of Instructional Theory*. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Rogers, T., Norton, M. (2011). The Artful Dodger: Answering the Wrong Question the Right Way. *Journal of Experimental Psychology*, 17 (2), 139–147.
- Romizowski, A. J. (1981). *Designing Instructional Systems: Decision Making in Course Planning and Curriculum Design*. London: Kogan Page/New York: Nichols Publishing.
- Sönmez, V. (2007). *Öğretim İlke ve Yöntemleri*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Sönmez, V. (2009). *Program Geliştirmede Öğretmen Elkitabı*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Stahl, R. J., Murphy, G. T. (1981). *The Domain of Cognition: An Alternative to Bloom's Cognitive Domain within the Framework of an Information Processing Model*. Los Angeles: American Educational Research Association.
- Suto, W. M. I., Nádas, R. (2009). Why are Some GCSE Examination Questions Harder to Mark Accurately than Others? Using Kelly's Repertory Grid Technique to Identify Relevant Question Features. *Research Papers in Education*, 24 (3), 335-377.
- Şengül, M. (2005). *İlköğretim 8. sınıf Türkçe Ders Kitaplarındaki Metinlere Dayalı Olarak Hazırlanan Sorular Üzerine Bir İnceleme*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Fırat Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Elazığ.
- Şevik, M. (2005). Yabancı Dil Öğretiminde Sorular, Öğrenci Cevapları ve Öğretmen Davranışları. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 38 (2), 1-19.

- Taşpınar, M. (2005). *Kuramdan Uygulamaya Öğretim Yöntemleri*. Elazığ: Nobel Basımevi.
- Tavşancıl, E. ve Aslan, H. (2001). *Sözel, Yazılı ve Diğer Materyaller için İçerik Analizi ve Uygulama Örnekleri*. İstanbul: Epsilon.
- TDK. (2005). *Türkçe Sözlük*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Tienken, C. H., Goldberg, S., DiRocco, D. (2009). Questioning the Questions. *Kappa Delta Pi Record*, 46 (1), 28-32.
- Topçuoğlu, F. (2006). *İlköğretim İkinci Kademe Türkçe Ders Kitaplarında Bulunan Halk Edebiyatı Metinlerindeki Metin Sonu Sorularının Temel Eğitim Türkçe Programında Amaçlanan Davranışlara Uygunluğu*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kütahya.
- Torres, C., Lopes, A. P., Babo, L., Azevedo, J. (2011). Improving Multiple-Choice Questions. *US-China Education Review B*, 1, 1-11.
- Tosun, C., Taşkesengil, Y. (2011). Revize Edilmiş Bloom'un Taksonomisine Göre Çözümler ve Fiziksel Özellikleri Konusunda Başarı Testinin Geliştirilmesi: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 19 (2), 499-522.
- Tracy, K., Robles, J. (2009). Questions, Questioning and Institutional Practices: an Introduction. *Discourse Studies*, 11 (2), 131-152.
- Tuncel, M. B. (2010). *Gereksiz Soru Sormayı Yasaklayan Rivayetlerin Değerlendirilmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Türkyılmaz, M. (2008). Dil ve Anlatım Dersinde Bir Ölçme Aracı Olarak Yazılı Sınavların Kullanımı Konusunda Öğretmen Görüşleri. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*, 9 (3), 1-14.
- Ülper, H., Yalınkılıç, K. (2010). Son İki Türkçe Programına Göre Hazırlanan Türkçe Ders Kitaplarındaki Metin Sonu Sorularının Nicel ve Nitel Görünümü. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 3 (12), 449-461.
- Ünalın, Ş. (2001). *Türkçe Öğretimi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

- Weinstein, Y., McDermott, K. B., Roediger, H. L. (2010). A Comparison of Study Strategies for Passages: Rereading, Answering Questions, and Generating Questions. *Journal of Experimental Psychology*, 16 (3), 308–316.
- Wilensky, W. W. (1987). *Questions, Questioning Techniques and Effective Teaching*. Washington: National Education Association.
- Williams, R. G. (1977). A Behavioral Typology of Educational Objectives for the Cognitive Domain. *Educational Technology*, 17 (6), 39-46.
- Yaylı, D. (2009). Türkçe Öğretmeni Yetiştirmede Bir Fakülte-Okul İşbirliği Araştırması: Öğretmen Soruları. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25, 81-91.
- Yeşil, R. (2008a). Sosyal Bilgiler Aday Öğretmenlerinin Sınıf İçi Öğretimde Sorulardan Yararlanma Yeterlikleri (AEÜ Eğitim Fakültesi Örneği), *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*, 9 (3), 161-174.
- Yeşil, R. (2008b). Sosyal Bilgiler Derslerinde Öğretmen ve Öğrenci Soruları (Kırşehir Örneği). *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*, 9 (1), 59-72.
- Yılmaz, E. (2010). *Türkiye Türkçesi Üzerine Araştırmalar*. Ankara: Pegem Akademi.
- Yılmaz, Parlak N. (2003). Metin İçine Yerleştirilen Soruların Teorik Bilgiyi Bağlamla İlişkilendirerek Öğrenmeye Etkisi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 3 (2), 463-488.
- Yüksel, S. (2007). Bilişsel Alanın Sınıflamasında (Taksonomi) Yeni Gelişmeler ve Sınıflamalar. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 5 (3), 479-509.
- Zimmerman, B. J., Schunk, D. H. (2003). *Educational Psychology: A Century Of Contributions*. London: Lawrence Erlbaum Associates.

EKLER

EK 1. Uygulama İzin Dilekçeleri

T.C.
AKSARAY VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : B.08.4.MEM.4.68.05.00-666/210
Konu : Araştırma

04116

29 Şubat 2012

VALİLİK MAKAMINA

- İlgi : a) 28/02/2007 tarih ve B.08.0.EGD.0.33.05.311.311/1084 sayılı Makam onayı ile yürürlüğe giren "Millî Eğitim Bakanlığına Bağlı Okul Ve Kurumlarda Yapılacak Araştırma Ve Araştırma Desteğine Yönelik İzin Ve Uygulama Yönergesi"
b) Sakarya Üniversitesi Rektörlüğü Eğitim Bilimleri Enstitüsü'nün 30/01/2012 tarih ve B.30.2.SAÜ.0.43.72.044/392 sayılı yazısı.
c) Valilik Makamı'nın 19/12/2011 tarih ve B.08.4.MEM.4.68.05.00-666/1458-27134 sayılı oluru.
d) Millî Eğitim Müdürlüğü Araştırma Değerlendirme Komisyonunun 22/02/2012 tarihli Araştırma Değerlendirme Formu (Form:2).

Sakarya Üniversitesi Rektörlüğü Eğitim Bilimleri Enstitüsü'nün ilgi (b) yazısı ile, Enstitünün Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı Yüksek Lisans öğrencisi Betül KERAY'ın yürütmekte olduğu "İlköğretim 6.,7. ve 8. Sınıf Öğrencilerinin sorulan sorulara cevap verir ve soru sorar kazanımlarını Krathwohl modeline göre incelemek" başlıklı araştırma projesini, İlimiz Merkezindeki Selçuk İlköğretim Okulu, 19 Mayıs İlköğretim Okulu ve Mehmetçik İlköğretim Okulu 6.,7. ve 8. sınıf öğrencilerine yapılması istenilmektedir.

Yapılması istenilen araştırma çalışmasına ilişkin formlar, İlgi (a) yönerge hükümleri doğrultusunda ilgi (c) olur ile oluşturulan komisyon tarafından incelenerek düzenlenen ilgi (d) Araştırma Değerlendirme Formunda "Millî Eğitim Bakanlığına Bağlı Okul ve Kurumlarda Yapılacak Araştırma ve Araştırma Desteğine Yönelik İzin ve Uygulama Yönergesi"ne göre başvuru komisyonumuzca incelenmiş olup, Araştırma Projesi ile ilgili çalışmasını, İlimiz Merkezindeki Selçuk İlköğretim Okulu, 19 Mayıs İlköğretim Okulu ve Mehmetçik İlköğretim Okulu 6.,7. ve 8. sınıf öğrencilerine uygulanması, Müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görüldüğü takdirde, olurlarınızı arz ederim.

Lütfiye DENERİ
İl Millî Eğitim Müdürü

OLUR
.../02/2012

Abdulkadir DEMİR
Vali a.
Vali Yardımcısı



İl Millî Eğitim Müdürlüğü Sofular Mahallesi
Hasas Caddesi No:1 68100 AKSARAY
Tel : 0 382 213 68 40, 212 00 12, 212 64 94
Faks : 0 382 213 68 14

aksaraymem@meb.gov.tr | http://aksaray.meb.gov.tr



EGİTİME
%100
DESTEK



AKSARAY VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı :B.08.4.MEM.4.68.05.00-666/279
Konu :Araştırma

04839

07 Mart 2012

SAKARYA ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE
(Eğitim Bilimleri Enstitüsü)

- İlgi :** a) 28/02/2007 tarih ve B.08.0.EGD.0.33.05.311.311/1084 sayılı Makam onayı ile yürürlüğe giren “Millî Eğitim Bakanlığına Bağlı Okul Ve Kurumlarda Yapılacak Araştırma Ve Araştırma Desteğine Yönelik İzin Ve Uygulama Yönergesi”
b) Sakarya Üniversitesi Rektörlüğü Eğitim Bilimleri Enstitüsü’nün 30/01/2012 tarih ve B.30.2. SAÜ.0.43.72.02.044/392 sayılı yazısı.

İlgi (b) yazı ile Üniversiteniz Eğitim Bilimleri Enstitüsü Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı Yüksek Lisans öğrencisi Betül KERAY’ın yürütmekte olduğu “İlköğretim 6.,7. ve 8. Sınıf Öğrencilerinin sorulan sorulara cevap verir ve soru sorar kazanımlarını Krathwohl modeline göre incelemek” konulu araştırma projesini, İl Millî Eğitim Müdürlüğüne Bağlı İlimiz Merkezindeki Selçuk İlköğretim Okulu, 19 Mayıs İlköğretim Okulu ve Mehmetçik İlköğretim okulu 6., 7. ve 8. Sınıf öğrencilerine yapılması istenilmektedir.

Yapılması istenilen araştırma çalışmalarına ilişkin anket formları ilgi (a) yönerge hükümleri doğrultusunda Müdürlüğümüz Araştırma Değerlendirme Komisyonu tarafından incelenmiş olup, söz konusu araştırmanın yapılmasına ilişkin Valilik Makamının 29/02/2012 tarih ve B.08.4.MEM.4.68.05.00-666/252 -4174 sayılı oluru ekte gönderilmiştir.

Bilgilerinizi ve araştırma sonunda ilgi (a) yönergenin 5. maddesinin (o) bendi gereği EK-1 formu ve araştırmanın iki örneğinin CD’ye kayıtlı olarak gönderilmesini rica ederim.

Abdulkadir DEMİR
Vali a.
Vali Yardımcısı

EKLER :

- Olur (1 Adet)
- Form (1 Adet)



İl Millî Eğitim Müdürlüğü Sofular Mahallesi
Hasas Caddesi No:1 68100 AKSARAY
Tel : 0 382 213 68 40, 212 00 12, 212 64 94
Faks : 0 382 213 68 14

aksaraymem@meb.gov.tr | http://aksaray.meb.gov.tr

T.C. SAKARYA ÜNİVERSİTESİ EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ	
KAYI	Tarih: 27.03.2012
	Sayı: 044-143 2
HAVALE	
DANIŞMA 444 0 632 HATTI	
EĞİTİME %100 DESTEK	
Hayatlı Aklızlar Okulda	
Sakarya Kültür Desteği	
Üniversite	

EK 2. Uzman Görüşü

Sayın Hocam,

Bu çalışma, yüksek lisans tezinde kullanılacak metinler arasından bir seçim gerçekleştirebilmek için yapılmaktadır. Dokuz metin için tezin kapsamına yönelik beş ölçüt belirlenmiştir. Sizin yardımlarınızla metin sayısının üçe, soru sayısının on sekize düşürülmesi hedeflenmektedir. Bu çalışmada metinler için söyleşi metin türüne ait olması, sorular için ise Kratwohl sınıflamasına uygun olması önem teşkil etmektedir.

Not: Kratwohl sınıflaması Bloom sınıflamasının yenilenmiş halidir. Sırasıyla şu basamaklardan oluşur:

1. Hatırlama
2. Anlama
3. Uygulama
4. Çözümleme
5. Değerlendirme
6. Yaratma

Metinlerin altında verilen sorular sırasıyla bu basamaklardan oluşmaktadır.

Değerli vaktinizi ayırdığınız için teşekkür ederim.

Betül KERAY

	Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Kesinlikle Katılıyorum
Metin, 6., 7., 8. sınıf öğrencilerine hitap edebilir.					
Metin altı soruları, Krathwohl sınıflamasının bilişsel basamaklarını içermektedir.					
Metin, öğrencilerin yeni bilgi ve çözümler üretmesine yardımcı olabilir.					
Metin, öğrencilerin soru sorması için uygundur.					
Metin dil, anlatım ve içerik açısından türünün güzel bir örneğidir.					

Metinde gördüğünüz hatalar için metin üzerinde düzeltme yapabilirsiniz.

Uygun olmadığını düşündüğünüz soru basamağını belirtiniz. Sebebini yazınız.

.....

Varsa bu metin ve soruları için önerilerinizi yazınız.

.....

EK 3. Kişisel Bilgi Formu

KİŞİSEL BİLGİ FORMU

Sevgili öğrenciler,

Bu form, sizleri tanıyabilmek için hazırlanmıştır. Bilgileriniz, araştırmanın dışında kullanılmayacaktır. Sorulara içtenlikle cevap vermeniz, araştırmanın güvenilirliğine ve tarafsızlığına büyük katkı sağlayacaktır. Katkı ve yardımlarınız için teşekkür ederim.

Soruları yanıtlarken, lütfen önce dikkatlice okuyunuz. Sonra, size en uygun gelen seçeneğe, (X) işareti koyunuz.

Arş. Gör. Betül KERAY

1. Cinsiyetiniz:

Erkek () Kız ()

2. Birinci dönem Türkçe dersinden aldığınız karne notunuz:

Bir () İki () Üç () Dört () Beş ()

3. Okuduğunuz bir metinle ilgili olarak öğretmeninizin size soru sormasını ister misiniz?

Hayır () Kısmen () Evet ()

4. Okuduğunuz bir metinle ilgili olarak öğretmeninizin sorduğu soruları genelde bilir misiniz?

Hayır () Kısmen () Evet ()

5. Çevrenizdeki kişilerle çekinmeden iletişim kurabilir misiniz?

Hayır () Kısmen () Evet ()

6. Çalışma kitabınızda yer alan veya öğretmeninizin yaptırdığı soru sormanıza (metinle ilgili soru oluşturma) yönelik etkinlikleri yeterli buluyor musunuz?

Hayır () Kısmen () Evet ()

Sorular bitti. Yardımlarınız için teşekkür ederim...

Kişisel bilgi formundaki sorular, öğrencilerin soru sorma becerileri ile ankete verdikleri cevaplar arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını ortaya koymak için hazırlanmıştır.

1. Kişisel bilgi formunda anketin amacına uymadığını düşündüğünüz soruların numarasını yazınız.

.....

2. Benzerlik gösterdiğini veya aynı davranışı ölçeceğini düşündüğünüz soruların numarasını yazınız.

.....

3. Varsa ankete eklemek istediğiniz soruyu veya soruları yazınız.

.....

.....

4. Bunların dışında varsa anketle ilgili eleştirileriniz, önerileriniz nelerdir?

.....

.....

.....

EK 4. Öntest ve Sontestte Kullanılan Söyleşi Metni

EĞER GENÇLİK BİLSEYDİ

Fransızların bir sözü vardır: "Gençlik bilseydi, ihtiyarlık yapabilseydi." derler. Ne yazık ki gençlik bilmez. Bilmediği için de yapabileceği birçok şeyi yapmadan artık istese de yapamayacağı yaşlara doğru gider durur.

İhtiyarların, her şeyi anladıktan sonra, "Gençliğinizin kıymetini biliniz!" demeleri üzerine, gençlerin düşünmeleri gerekir. "Gençliğinizin kıymetini biliniz!" demek, onu istediğiniz gibi kullanınız demek değildir. Tıpkı, "Paranızın kıymetini biliniz!" sözünde olduğu gibi onu dikkatle harcayınız demektir. Çünkü gençlikteki kıymet, para gibi harcanmaya, gelişigüzel savrulmaya çok elverişlidir. Yalnız şu farkla ki harcanan para tekrar, hatta fazlasıyla kazanılabilir; buna karşılık gençlik bir kere harlandı mı yeniden elde edilemez. Çünkü, gençlik giderken bir daha gelmemek üzere gitmektedir. Bütün hayatımız, gençlikte edindiğimiz kıymetler üzerine oturacaktır. Eğer gençlikte bazı kıymetler kazanmadınızsa, değerlenmemiş bir gençliğin üzerine oturtacağınız hayat, temelsiz bir hayat olur ve böyle bir hayat zamanın rüzgârlarına, fırtınalarına, boralarına dayanamaz.

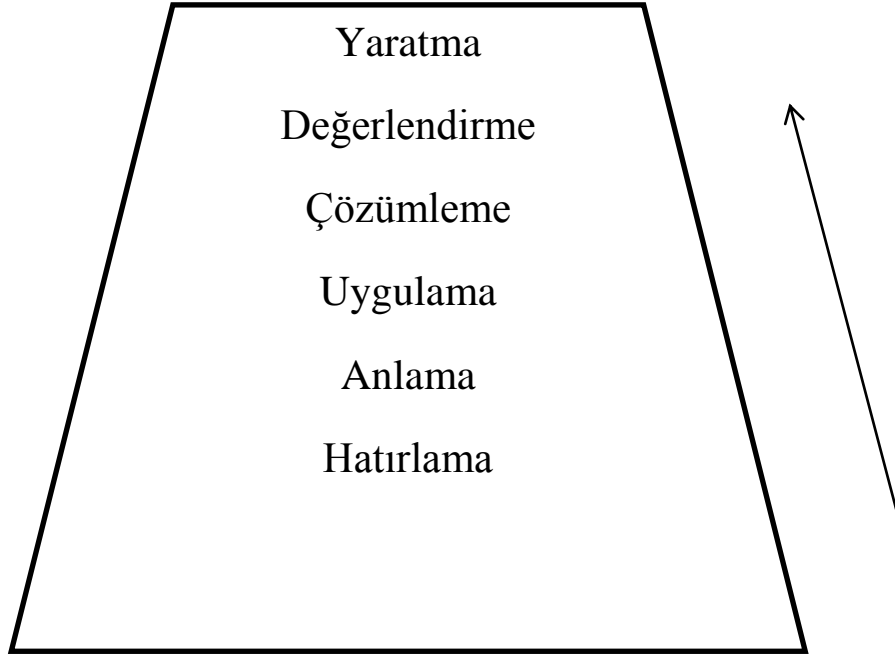
Bir insanın on dört yaşı ile yirmi yaşı arası, binanın temelleri gibi hayatın temellerini oluşturur. Bu temeli ne kadar sağlam yaparsanız, orada kullanacağınız harç, ne kadar temiz, çürük malzemeden ne kadar ayıklanmış olursa, hayatınız o kadar sağlam esaslara dayanmış olacaktır. İnsan ne öğrenirse, ne edinirse, o yaşlar arasında edinir. Ne okursa o yaşlarda okur ve aklında bir şey kalacaksa o yaşlarda kalır. On dört yaş ile yirmi yaş arasında esen rüzgârlar ortasında rotasını tayin edebilen insan, bu yaşları geçtikten sonra, ömrünün sonuna kadar, o rotayı takip edecektir. Kötüye gittiğini sonradan fark edenin yolundan dönmesi çok güçtür. Çünkü, iyiye doğru gitmek için gerekli malzemeyi edinmek olanağı bu yaşlardan sonra kaybolmuştur.

Hayatta gençliğinin kıymetini bilmemiş, onu boş yere harcamış olduğunu sonradan fark edenler, onun için boşuna dövünürler. Çünkü, "Ah keşke okusaydım!" diye feryat edenin okumasına olanak kalmamıştır. "Ah keşke yapsaydım!" diyenler, insanın her şeyi yapabileceği yaşı geride bırakmışlardır. Fransız atasözü, onun için "İhtiyarlık yapabilseydi!" diyor. Çünkü ihtiyarlık, yapmak olanaklarının azaldığı, hatta kalmadığı bir yaştır; eğer yapabilseydi her şeyi düzeltmek mümkün olabilecekti.

Şevket RADO

- **Metinle ilgili altı (6) adet soru oluşturunuz.**

EK 5. Deney Grubuna Verilen Eğitim Sürecinde Kullanılan Araçlar



1. Hatırlama	Tanıma, Anımsama
2. Anlama	Yorumlama, Örnekleme, Sınıflama, Özetleme, Sonuç Çıkarma, Karşılaştırma, Açıklama
3. Uygulama	Yapma, Yararlanma
4. Çözümleme	Ayrıştırma, Organize Etme, İrdeleme
5. Değerlendirme	Denetleme, Eleştirme
6. Yaratma	Oluşturma, Planlama, Üretme

KİTABA HÜRMET

Okumayı sever misiniz?

Böyle olur mu? Elbette seversiniz; sevmeseydiniz bu gazeteyi almaz, bu satırları da okumazdınız. Her kim olursa olsun bir yazarın seslendiği kimseler, muhakkak okumayı seven kimselerdir. Ama kimisi çok, kimisi az okur.

Ben de sorumu sorarken özellikle bunu öğrenmek istiyordum: Az okuyanlardan mısınız? Çok okuyanlardan mı? Birinci sınıftansanız haksızsınız; çünkü az okumak hemen hemen hiç okumamakla birdir. Sizi bir kitap dostu olmaya davet ediyorum.

Dünyada kitaptan güzel ne vardır ki? İşte önünüzde iki yüz, üç yüz sayfalık bir kitap... Ne olduğunu, neden söz ettiğini bilmiyorsunuz. Yalnız ismini görüyorsunuz. Sadece biliyorsunuz ki bir romandır... Hiç durmadan açın, belki içinde elemeleri, sevinçleri, muhabbetleri veya nefretleri sizi ilgilendirecek bir veya birkaç insanla tanışacaksınız. Onlarla birkaç saat veya birkaç gün beraber yaşayacak, onların sırlarını belki kendinizinkilerden de daha iyi öğreneceksiniz. Onların belki de dostu olacaksınız, onların kederlerine ağlayacak, mutlulukları ile sevineceksiniz. Onlar da sizin dostunuz olacak; en ıstıraplı günlerinizden birinde bir roman kahramanının size geldiğini görebilir, "Bilmez misiniz? Ben de senin gibi idim!" dediğini duyabilirsiniz. Çok okuyan, öykü ve romanlarla geçen saatlerin kaybolmadığına inanan insan ömründe asla yalnız kalmaz.

Okuyun, ne bulursanız okuyun; hiç olmazsa bir kere açın. Çok mu fena buldunuz? Bırakması zor değil ya!...

Nurullah ATAÇ

Günce

- **Metinle ilgili altı (6) adet soru oluşturunuz.**

“Kitaba Hürmet” metnine yönelik hazırlanmış sol tarafta verilen sorularla sağ tarafta verilen basamakları eşleştiriniz.

Metinde asıl anlatılmak istenen nedir?

Hatırlama

Yazar metinde birinci grupta yer alan insanları niçin haksız görüyor?

Anlama

Okumayı seven ve sevmeyen insanlar arasındaki farklar nelerdir?

Uygulama

Okuduğunuz bir kitabı kısaca tanıtırınız.

Çözümleme

Bir insana okuma sevgisi kazandırmak için neler yapılabilir?

Değerlendirme

Metnin dikkatinizi en çok çeken tarafı nedir?

Yaratma

DOSTLUK DERKEN

Dostluk!... Güzel bir sözcük. Neler söylenmemiş, neler yazılmamış bu konuda... Ne desem eski, ne yazsam boş. Kişi, kendini bildiğinden bu yana dostluğu öteki duygularından üstün tutmuş. Dost bildiğine sarılmış dört elle. Dostunu dünyanın en güvenilir, en inanılır kişisi bellemiş. Çoğu kez düş kırıklığına uğramışsa da gene de dostluk sürüp gelmiş bugüne dek. Yarınlara da kalıp gidecek.

Montaigne (Monteyn) “Benim bahsettiğim dostlukta ruhlar birbirine o kadar derin bir uyumla karışmış ve kaynaşmıştır ki onları birleştiren dikişi silip süpürmüş ve artık bulamaz olmuşlardır. Onu niçin sevdiğimi bana söyletmek isterlerse bunu ancak şöyle bir cevapla ifade edebileceğimi zannediyorum: Çünkü o, o idi; ben de bendim.” diyor.

İki kişinin dostluk kurmasının nedenleri sayısızdır. İçinden çıkılmaz bunun. Yakın dostlarımı gözümün önüne getiriyorum. Niçin dost oldum onlarla? Neydi beni onlarla yakınlık kurmaya iteleen nedenler? Var, ufak tefek şeyler var tabii ama en önemlisi, yaşama, eş bir anlam vermemiz. Bizim eski bir şairimiz de bunu anlatmıyor mu? “Dünyayı seninle sevmişim ey dost.” Tek bir mısradaki dostluğun taşıdığı engin anlam ne güzel belirtilmiş! Dünya ancak sevgiyle, dostlukla güzelleşiyor.

Dostluklar azalıyor çağımızda. Bir an dinleyin kendinizi, çevrenizdekilere bir bakın deneyin dost bildiklerinizi. Göreceksiniz, dost az, yok hatta... Dostluk dostluk diye kendinizi aldatmışsınız yıllardır! Boş yere...

Bir yerlerden geldim bu konuya. Bir şeyler, iç dış etkiler itelemiş olmalı beni dostluk üzerine düşünmeye. Önemli olan şu; tek bir dostunuz bile varsa bilin değerini. Küçük çıkarlar, geçici amaçlar için bozuk para gibi harcamayın. “Dünyada dost vardır.” ilkesini yaratmaya çalışın. Gücünüzün yettiğince.

Oktay AKBAL

Eleştirel Okuma

- **Metinle ilgili altı (6) adet soru oluşturunuz.**

“Dostluk Derken” metnine yönelik hazırlanmış sol tarafta verilen sorularla sağ tarafta verilen basamakları eşleştiriniz.

Dostluk ve arkadaşlık arasındaki farkı açıklayınız.

“Dünyada dost vardır.” ilkesini nasıl yaratır ve hayata geçirebiliriz?

Yazarı böyle bir yazı yazmaya yönelten nedenler nelerdir? Metnin tümünü göz önünde bulundurarak yanıtlayınız.

Yazarı dostlarıyla yakınlık kurmaya iten en önemli neden nedir?

Bir dostunuz veya arkadaşınızla aranız bozulursa onu geri kazanmak için neler yaparsınız?

“Benim bahsettiğim dostlukta ruhlar birbirine o kadar derin bir uyumla karışmış ve kaynaşmıştır ki onları birleştiren dikişi silip süpürmüş ve artık bulamaz olmuşlardır.” sözüyle anlatılmak istenen nedir?

Hatırlama

Anlama

Uygulama

Çözümleme

Değerlendirme

Yaratma

İÇİMİZDEKİ GÜZELLİKLER

İçimizdeki en büyük güzellik “sevgi”dir.

Sevgi, bir havaî fişeğe benzer. Bırakın yüreğinizdeki havaî fişekler göklere yükselsin ve oralarda patlayarak bin bir renkte, bin bir pırıltıyla bin bir yere insin.

Sevmekten korkmayın, sevdikçe dünyanız renklenecek, yalnızlık nedir bilmeyeceksiniz. Sadece aile bireylerini ve arkadaşları sevmek yetmez. İnsanları sevin, hayvanları sevin, çiçekleri, doğayı sevin. Çocukları, yaşlıları, müziği, tüm sanatları sevin.

Sevginin bir başka işlevi de mutluluğun birinci koşulu olması... Sevgisiz insan, mutlu olamaz, istediğimiz kadar başarılı olalım, bunu paylaşacak sevdiklerimiz yoksa mutlu olamayız.

Yalnız, madem söz mutluluktan açıldı, bu konuda dikkatinizi çekmek istediğim bir nokta var. Büyük mutlulukları bekleyerek günlerinizi geçirirseniz yaşamınızda sadece birkaç kez mutlu olacaksınız demektir. Oysa küçük mutlulukları göz ardı etmez, onların farkına varırsanız, yaşamınızın büyük bir bölümü değişik tat ve zevklerden oluşan anlamlı bir yaşam olacaktır. Bu da bir başka anlamda hayatı dolu dolu yaşamak demektir zaten.

Peki hiç kötü günler, hüzünlü anlar olmayacak mı? Elbette olacak. Ağlayacaksınız, acı çekeceksiniz, ince bir hüznle düşüncelere dalacaksınız. Bir şarkının sözlerinde belirtildiği gibi, her şeyin bir zamanı vardır. Ağlama zamanı, gülme zamanı, sevmeye zamanı, acı çekme zamanı, yaşama zamanı. Zaten yaşamı ilginç, özgün ve vazgeçilmez kılan bu tür duyguları, böylesi anları yaşamak değil midir?

Evet, sevgi konusunda ne diyorduk? Herkesi, her şeyi sevin ve kendinizi sevin.

Pek çok kişi, kendini sevmeyi bencil olmakla karıştırır. Oysa kişi kendini sevmez, beğenmezse, kendi kendisiyle barış içinde olmazsa barış dalını başkalarına nasıl uzatsın, onları nasıl sevsin? Dikkat edin, kendinden memnun, kendi içinde huzurlu kişiler, etrafına en çok sevgi verebilen kişilerdir. Onun için işe önce kendinizi severek, kendinizi beğenerek ve kendi kendinizle barış içinde başlayın.

İpek ONGUN
Bir Parıltıdır Yaşamak

- **Metinle ilgili altı (6) adet soru oluşturunuz.**

“İçimizdeki Güzellikler” metnine yönelik hazırlanmış sol tarafta verilen sorularla sağ tarafta verilen basamakları eşleştiriniz.

Yazarın sevgiye dair bakış açısını nasıl değerlendiriyorsunuz?

Hatırlama

Kendini sevmekle bencil olmak arasındaki ayrım nedir?

Anlama

Yazar, bizden neleri sevmemizi istiyor?

Uygulama

Hiçbir şeye sevgi duymayan, bencil bir insanı sevmenin gerekli olduğuna nasıl ikna edebilirsiniz?

Çözümleme

“Büyük mutlulukları bekleyerek günlerinizi geçirirseniz yaşamınızda sadece birkaç kez mutlu olacaksınız demektir.” sözüyle anlatılmak istenen nedir?

Değerlendirme

Bu metne uygun bildiğiniz bir şarkıyı (en az dört mısra) yazınız.

Yaratma

İŞİTMEK VE DİNLEMEK

Türlü nedenlerle iletişimde meydana gelen kopukluklar, insan ilişkilerimizi olumsuz yönde etkilemektedir. İletişimde kopukluklara yol açan nedenlerin bazıları farkında olarak, bazıları da farkında olmadan yaptığımız davranışların sonucudur.

Sık sık gözlemlemiştir: Benim için önemli bir konuyu anlatırken karşımdaki yüzüme bakmakta ve beni işitmekte, ama aslında sözlerimi dinlememektedir. Bu boş ifade ve dinler görünme karşısında, içimden karşımdakini sarsmak, onun ilgisini çekmek gelir. Ama aynı şeyi ben yapmıyorum, diyebilir miyim acaba?

Geçen gün işlerimin üst üste ters gittiği bir zamanda, kafam borçlarımı nasıl ödeyeceğimle meşgulken, kedisini kaybetmiş olan komşumla karşılaştım. Kedisini bir daha hiç bulamayacağını sanıyordu. Ayrılırken bana bir soru sormuştu, ama neydi o, bir türlü anımsayamadım. Ertesi gün yanına gittiğimde çok sevinçliydi. Kediye bizim çocuklar bulmuşlar ve getirmişler... Çocuklara benim söylediğimi, kedisini arattığımı sanıyordu... Bense bunu unutup gitmişim. Besbelli ben ve komşum o gün karşılaştığımızda, sorunları iyice yoğunlaşmış olan kendi iç âlemimizden bazı sesler yansıtmış, ama kendi dünyalarımızın içinden çıkıp birbirimizle ilgilenememiştik.

Bazı okullarda "konuşma ve diğer insanları etkileme" üzerine dersler verilir, ancak bunun bir parçası olan "karşımdakini anlayabilmek için dinleme" konusunda hiçbir resmî öğrenim, bilgi sağlamaz. Başarılı bir iletişim açısından gerekli olan "anlayabilmek için dinleme", bu durumda kişinin kendi kendisini eğitmesine kalmakta ve bazı kişilerde doğal olan bu nitelik, pek çoğumuz için gerçekten bir eğitim gerektirmektedir.

Doğan CÜCELOĞLU

İnsan İnsana

- **Metinle ilgili altı (6) adet soru oluşturunuz.**

“İşitmek ve Dinlemek” metnine yönelik hazırlanmış sol tarafta verilen sorularla sağ tarafta verilen basamakları eşleştiriniz.

İşitme ve dinleme arasındaki ayrımı belirleyiniz.

Hatırlama

Yazarın sık sık gözlemlediği şey nedir?

Anlama

İletişim kopukluklarına neden olan davranışlar nelerdir?

Uygulama

Yazar ve komşusu arasında geçen olayı özetleyiniz.

Çözümleme

Yazarın yerinde siz olsaydınız metnin son paragrafını nasıl yazardınız?

Değerlendirme

Komşunun yerinde siz olsaydınız ve karşı tarafın sizi dinlemediğini farketseydiniz neler yapardınız?

Yaratma

EK 6. Yenilenmiş Bloom Taksonomisi Bilişsel Süreç Boyutuna Göre Öğrenci Sorularından Örnekler

Hatırlama

14-20 yaş arası neden önemlidir?

İhtiyarlar neden “keşke okusaydım” diyor?

Hayatta gençliğinin kıymetini bilmemiş insanlar ihtiyarladığında neler yaşıyor?

İnsan hangi yaşlarda öğrenir?

Bir insanın 14-20 yaş arası neyi oluşturur?

Kötüye gidenin sonradan fark edip yolundan dönmesi niçin zordur?

“Ah keşke okusaydım.” diyen niçin okuyamaz?

Hayatın temeli kaç yaşlarında atılır?

İhtiyar insanlar neden dövünürler?

İnsanlar doğru yolu ne zaman seçerse sonuçları güzel olur?

Olgun bir yaşa gelmiş insan niçin rotasını istese de değiştiremez?

Ne zaman öğrendiğimiz bilgiler unutulmaz?

Fransız atasözü nedir?

Parçada gençlik neye benzetilmiştir?

Yazar temelsiz bir hayata nelerin sebep olabileceğini söylüyor?

Metnin yazarı kimdir?

Metnin başlığı nedir?

Metin kaç paragraftan oluşmaktadır?

Anlama

Metnin ana fikri nedir?

İhtiyarların “Gençliğinizin değerini bilin” demeleri ne anlama geliyor?

Eğer gençliğiniz temelsiz ve rotasız olursa bu hayatınızı nasıl etkiler?

Parçada neden gençlik ve para aynı kefeye konmuştur?

Yazar Fransızların bu sözüyle ne anlatmak istemiştir?

Yazar parçada ne anlatmak istemiştir?

Gençlikteki kıymet size neleri çağrıştırır?

İhtiyarlar “Gençliğinizin kıymetini biliniz” demekle neyi vurgulamak istemiştir?

Metnin türü nedir?

“Bir insanın 14-20 yaş arası binanın temelleri gibi hayatın temellerini oluşturur.” cümlesinde anlatılmak istenen nedir?

Harcanan para tekrar ve daha fazla kazanabilirken neden gençliği kazanamıyoruz?

İnsanlar gençliği neden bu kadar önemsiyor?

İnsanların gençlik yılları neden inşaata benzetilmiştir?

Parçada “Gençlik giderken bir daha geri gelmemek üzere gitmektedir.” cümlesinden ne anlıyorsunuz?

“Gençliğinizin kıymetini biliniz.” sözünden hangi sonuçlara ulaşıyorsunuz?

Bu metinden nasıl bir sonuç çıkardınız?

Yazar bu metni kimlere niçin yazmıştır?

İkinci paragrafta verilen benzetmeden neler anladınız?

Metnin bize vermek istediği ders nedir?

Yazarın parçada vermek istediği düşünceyi kısaca özetleyiniz.

Gençlikteki temeli oluştururken “çöpleri ne kadar iyi ayıklarsanız o kadar iyidir” sözünden ne anlıyorsunuz?

Metindeki yardımcı fikirler nelerdir?

Uygulama

İhtiyarlaştınca “ah keşke okusaydım”, “ah keşke yapsaydım” gibi pişmanlık verici cümleler kullanmamak için ne yapmalıyız?

Siz olsaydınız gençlere nasıl bir öğüt verirdiniz?

Gençlikte ne yapmamız gerekiyor?

Gençlik konusunda siz neler söylersiniz?

Metinle ilgili bir atasözü yazınız.

Gelecekteki hayatımızda keşkeler kullanmamak için ne yapmalıyız?

Siz yaşlı olsaydınız gençlere ne gibi öğütlerde bulunurdunuz?

Siz yazarın yerinde olsaydınız metinde başka nelere yer verirdiniz?

Gençliğimizin değerini bilmek için neler yapmalıyız?

Çözümleme

Gençlik ile ihtiyarlık arasında ne fark var?

Gençliğin kıymetini bilen insanla bilmeyen insan arasındaki fark nedir?

İhtiyarlar ile gençlerin neleri karşılaştırılıyor?

İhtiyarlık ve gençlik arasındaki duygusal farklar nelerdir?

Hayatın kıymetini bilmiş ve bilmemiş insanlar arasındaki fark nedir?

Para ile gençliğin arasında ne fark var?

Değerlendirme

Sizce gençlik bu parçada da olduğu gibi kıymetli midir? Siz bunu nasıl karşılıyorsunuz?

Hayatta hiçbir şey yapmayıp gençliklerini geçiren insanlar sonradan pişman olmuşlar mıdır?

Siz o yaşları nasıl değerlendirirdiniz?

Fransızların “Gençlik bilseydi, ihtiyarlık yapabilseydi” atasözüne katılıyor musunuz? Neden?

Yazarın düşüncelerine katılıyor musunuz?

Metindeki düşünceyi destekliyor musunuz? Neden?

Metinde gençlik hakkında anlatılan ifadeler doğru mudur? Sizce nasıl olmalıydı?

Metinde katıldığınız ve katılmadığınız düşünceler nedir?

Gençliğin kıymetini bilmemiş insanları nasıl değerlendirirsiniz?

Metnin beğendiğiniz ve beğenmediğiniz yönleri nelerdir?

İnsan istediği her şeyi istediği yaşta yapamaz mı?

“Gençliğinizin kıymetini bilin” sözü size göre ne kadar önemli? Bugünkü gençler gençliğin kıymetini ne kadar biliyor?

Yaratma

Bu metne bakarak bir şiir yazınız.

Eğer metni devam ettirmek isteseydiniz neler yazardınız?

Gençlikle ilgili bir metin yazınız.

Parçadan yararlanarak şiir yazınız.

Bu parçayı büyüklerinle yorumlayıp düşüncelerinizi bir söyleşi biçiminde yazınız.

Eğer gençlik bilseydi metninden çıkardığınız ana düşünce ile ilgili siz de bir metin yazınız.

Parçanın devamını getirecek olsanız nasıl devam ettirirdiniz?

Bu metinle ilgili bir deneme de siz yazınız.

İnsan yaşlılığında bazı şeyleri yapamaz. Bu yapamadıkları şeyleri biraz açsak bunlar nelerdir?
Nasıl çözüm yolları bulunabilir?

İnsanlar 14-20 yaş aralığında her türlü kötülüğe düşebilirler. Peki bu duruma düşmemek için ailemize, yakın çevremize ve öğretmenlerimize düşen görevler nelerdir?

İnsanlar gençliğini kötü yolda harcamışsa o gençlik artık gelmez. Bundan sonra önümüze bakmalıyız. Bu yaşları geçtikten sonra kendimize nasıl bir çıkar yolu buluruz?

Hiçbir Basamağa Girmeyen Sorular

Okumadığına pişman olmayan kimse yok mudur?

Okumaya nasıl bir anlam verdiniz?

Niçin Türkler gençliğin önemi ile ilgili söz söylememiş de Fransızlar söylemiş?

Para neden kolay harcanabiliyor da zor kazanılabiliyor?

Paranın kıymetini açıklayın.

İhtiyarlar yaşlı halde neler yapabilirler?

Gençliği neden eğitim desteklemeden bahsetmemiş?

Fransızları neden bu kadar çok seviyor yazar?

Hangi harcanılan para fazlasıyla kazanılabilir?

Metinle İlgisi Olmayan Sorular

Metinde geçen karakterler kimlerdir?

Fransızların ne tür bir sorusu vardır?

Metnin yardımcı fiili nedir?

Metinde katıldığınız olaylar nedir?

Metinde nasıl anlatılmaktadır?

Yazar acaba Müslüman mı?

Hayat zamanı nedir?

Birbirinin Tekrarı Olan Sorular

Metinde anlatılmak istenen olay nedir?

Tekrarı / Metindeki hangi olaylar ağır basmaktadır?

“Gençlik bilseydi, ihtiyarlık yapabilseydi.” demek ne demektir?

Tekrarı / Fransızların sözü ne demektir?

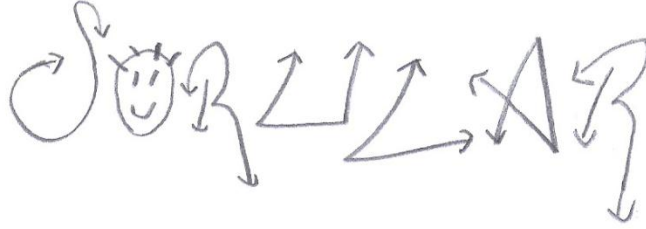
Soru Özelliği Taşımayan İfadeler

Bir insan on dört ve yirmi yaşları bir temel gibidir.

Gençliğimizde yapmamız gereken şeyleri yapmayıp ihtiyarlığımızda pişman oluruz.

Para ile yaş arasında kıymet vardır.

EK 7. Öğrencilerin Soru Kâğıtlarından Örnekler



Ü * "Dünya genelinde neden parçaya ayrıldı?"

Ü * "Genelikle ihtiyaçlık yapılabiliyor" sözünden ne anlıyorsunuz ?

Ü * "Ah kışta okuyalım" diye talep eden insanlar okumasına neden olarak katılmamıştır ?

Ü * Temelsiz bir talep olarak göre nasıl olur ?

Ü * Genelikle ihtiyaçlık sözünde ne fark vardır ?

Ü * Bu metne bakarak bir şiir yazınız

- 1-) Bir insanın gençliği neden önemlidir?
- 2-) Bir insan gençliğinde yapmadığında ihtiyarlığında neden yapmak ister?
- 3-) Bir insan her şeyi kaç yaşları arasında öğrenir hayatının temellerini atar?
- 4-) Gençliğimizde yapmamız gereken şeyleri yapmayıp ihtiyarlığımızda pişman oluruz?
- 5-) Bu metinde anlatılmak istenen yarşı nedir?
- 6-) Neden insanlar gençliğinde yapmadığı şeyleri sonradan fark eder. gençliğinde aklına gelmez?

Sorular

- 1-) Yazar neden gençliği parayla benzetmiş?
- 2-) İnsanlar gençlikte yaptıklarını neden ihtiyarlıkta değiştiremez?
- 3-) On dört ile 20 yaş arası neye benzetilmiştir?
- 4-) Eğer gençliğimizi değerlendirmediysek yaşayacağımız hayat neye benzetilmiştir?
- 5-) Yazar neden gençliğin kıymetini bilmeyen insanlara buşuna dönüldüğü söylemiştir?
- 6-) "Gençliğin kıymetini bilmek" sözü size göre ne kadar önemli? Bugünkü gençler gençliğin kıymetini ne kadar biliyor?

SORULAR

1. Metnin ana konusu nedir?
2. Metinde anlatılmak istenen olay nedir?
3. Metnin ana fikri nedir?
4. Bu metinden 'nz anladınız?
5. Metindeki hangi olaylar ağır basmaktadır?
6. Metinde neden gerçeti hakkında çok bahsedilmiştir?

- ① Temeli sağlam olan bir hayat kurmak istiyorsak öncelikle yarmalıyız?
- ② Fransız atasözleri neden "ihtiyarlık yapabiliyorduk" demiyor?
- ③ Bir insan hangi yaşlar arasında binanın temelleri gibi hayatının temellerini oluşturabilir?
- ④ "Gençliğinizin kıymetini bilin!" demek onu istediğimiz gibi kullanmamız anlamına mı gelir? (Açıklayınız)
- ⑤ Gençlikte harcadığımız para gibi tekrar geri gelebilir mi?
- ⑥ Neden köksüz ağacın sonradan fark edenin yalından dönmesi sözcük?

- * Metinde geçen Fransız söz nedir?
- * Bin insanın hangi yaşları anaı hayatın temellenini oluşturan?
- * Metinden çıkarılabilecek ana düşünce nedir?
- * Metinde beğendiğiniz ve beğenmediğiniz yönler nelerdir?
- * Siz yazarın yanında olsaydınız metinde başka nelerce yer verirdiniz?
- * Yazara göre en önemli düşünce hangisidir?

SORULAR

- 1- Metinde anlatılmak istenen düşünce nedir?
- 2- "Gerçelipinin kıymetini bilin" sözü size neyi çağrıştırılmaktadır?
- 3- Metindeki düşüncayı destekliyor musunuz? Neden.
- 4- Neden insan yaşlandıktan sonra geri dönüş telafisi yoktur?
- 5- Kari yaş aralığında insan zamanını iyi değerlendirir mi?
- 6- Metine göre hayatta en kıymetli bilinmeyen nedir?

1- Fransızların sözü olan "Gençlik bilseydi, ihtiyarlık yapabilseydi." sözünden ne anlıyorsunuz?

2- 2. paragrafta yer alan "Gençliğinizin kıymetini biliniz." cümlesi neden önemlidir?

3- On dört yaş ve yirmi yaş arası neden önemlidir?

4- Gençlikte yapılan hatalar zamanla düzeltilir mi?

5- İnsanların gençlik yılları neden insana benzetilmiştir?

6- Yazar bu paragrafın başlığını neden "Eğer Gençlik Bilseydi" koymuştur?

Sorular

- 1) Gençlikteki temel oluşturanlar "cöpleri ne kadar iyi ayıklarsan o kadar iyidir" sözünden ne anlıyorsunuz?
- 2) İnsanlar gençliğinin kıymetini nasıl bilmelidirler? Buna bir örnek verecek olursak bu örnekler neler olurdu.
- 3) İnsan gençliğinde bazı şeyleri yapamaz. Bu yapamadıkları şeyleri biraz arırsak bunlar nelerdir? Nasıl alternatif yolları bulabiliriz?
- 4) Gençlikteki (14-20) yaş aralığında çocukların ruhsal yönlerini tetikleyen şeylerden nasıl uzak durmalıyız? Neden?
- 5) İnsanlar 14-20 yaş aralığında her türlü kötülüğe düşebilirler. Peki bu duruma düşmemek için ailemize, yakın çevremize ve öğretmenlerimize düşen görev nedir?
- 6) İnsanlar gençliğini kötü yolda harcarsa o gençlik artık gelmez. Bundan sonra önümüze bakmalıyız. Bu yaşları geçtikten sonra kendimize nasıl bir alternatif yolu bulabiliriz?

ÖZGEÇMİŞ VE İLETİŞİM BİLGİLERİ

Betül KERAY, 1986 yılında Ankara'da doğdu. Aslen Kocaeli Gebzelidir. 2001 yılında Hüseyin Güllüoğlu'nu, 2005 yılında Keçiören Kalaba Anadolu Lisesini bitirdi. 2005 yılında Gazi Üniversitesi Türkçe Öğretmenliği Bölümüne girdi. 2009 yılında lisans eğitimini tamamladı. 2010 yılı ocak ayında Sakarya İli Söğütlü İlçesine Türkçe öğretmeni olarak atandı. Aynı yıl Sakarya Üniversitesi Türkçe Eğitimi Bölümünde yüksek lisansa başladı. 2011 yılı şubat ayında öğretmenliği bırakıp Aksaray Üniversitesi Türkçe Eğitimi Bölümünde araştırma görevlisi olarak işe başladı. Halen aynı kurumda çalışmaktadır.

Elmek: betulkeray@gmail.com