

**T.C.
YILDIZ TEKNİK ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
TÜRKÇE VE SOSYAL BİLİMLER EĞİTİMİ ANA BİLİM DALI
TÜRKÇE EĞİTİMİ YÜKSEK LİSANS PROGRAMI**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

**ORTAOKUL DÜZEYİNDEKİ SORULARIN
YENİLENMİŞ BLOOM TAKSONOMİSİ'NİN BİLİŞSEL
SÜREÇLERİNE GÖRE İNCELENMESİ**

**GAMZE YILMAZ
17746015**

**TEZ DANIŞMANI
Doç. Dr. MUHAMMED EYYÜP SALLABAŞ**

**İSTANBUL
2020**

**YILDIZ TEKNİK ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
TÜRKÇE VE SOSYAL BİLİMLER EĞİTİMİ ANA BİLİM DALI
TÜRKÇE EĞİTİMİ YÜKSEK LİSANS PROGRAMI**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

**ORTAOKUL DÜZEYİNDEKİ SORULARIN
YENİLENMİŞ BLOOM TAKSONOMİSİ’NİN
BİLİŞSEL SÜREÇLERİNE GÖRE İNCELENMESİ**

GAMZE YILMAZ

17746015

ORCID NO: 0000-0003-3308-985X

TEZ DANIŞMANI

Doç. Dr. MUHAMMED EYYÜP SALLABAŞ

İSTANBUL

2020

ÖZ

ORTAOKUL DÜZEYİNDEKİ SORULARIN YENİLENMİŞ BLOOM TAKSONOMİSİ'NİN BİLİŞSEL SÜREÇLERİNE GÖRE İNCELENMESİ

Gamze Yılmaz

Haziran, 2020

Bu çalışmanın amacı 8. Sınıf Türkçe Ders Kitabı'ndaki soruların ve 8. Sınıf öğrencilerinin yazmış olduğu soruların bilişsel düzeylerini Yenilenmiş Bloom Taksonomisi'ne göre tespit etmektir. Bu çalışmada 8. Sınıf Türkçe Ders Kitabı'nda bulunan anlamaya dayalı 229 metin altı soru ve 376 öğrencinin yazmış olduğu 2068 soru Yenilenmiş Bloom Taksonomisi'nin bilişsel süreç basamaklarına göre sınıflandırılmıştır. Sınıflandırma yapılırken 2 alan ve 1 ölçme-değerlendirme uzmanının görüşüne başvurulmuştur. Öğrencilere soru yazması için iki metin verilmiş ve öğrencilerin demografik bilgilerini (Cinsiyet durumu/ okul öncesi eğitim alma durumu/ evde kitaplık bulunma durumu/ anne ve baba eğitim düzeyi/ Türkçe derslerinde en sevdikleri öğrenme alanı/ okuma ve yazmaya ayırdıkları günlük ortalama zaman/ aile içi aylık gelir) almak amacıyla "Kişisel Bilgi Formu" dağıtılmıştır. Araştırma kapsamında elde edilen veriler SPSS 24 programı ile analiz edilmiştir. Tüm veriler SPSS ortamına aktarıldıktan sonra araştırmaya katılan öğrencilerin demografik özelliklerine göre dağılımlarının belirlenmesinde betimleyici analizlerden frekans ve yüzde analizi kullanılmıştır. Araştırma kapsamındaki öğrencilerin toplam 2068 adet soru sordukları belirlenirken öğrencilerin sordukları soruların %22,24'ünün hatırlama düzeyi, %53,68'inin anlama düzeyi, %0,63'ünün uygulama düzeyi, %8,51'inin çözümleme düzeyi, %14,17'sinin değerlendirme düzeyi ve %0,77'sinin yaratma düzeyiyle alakalı olduğu tespit edilmiştir. Kişisel Bilgi Formu'ndaki değişkenlerden cinsiyet, aile gelir durumu, Türkçe derslerinde hangi öğrenme alanını (Dinleme, okuma, +yazma, konuşma, dil bilgisi) en çok sevdikleri ve okul öncesi eğitim alma durumu arasında anlamlı farklılık bulunmuştur. Ders kitabındaki soruların düzeylerine bakıldığında ise 229 adet metin altı sorunun 72'sinin (%32) hatırlama basamağına, 81'inin (%35) anlama basamağına, 25'inin (%11) çözümleme basamağına ve 41'inin (%18) değerlendirme basamağına ve 10'unun (%4) yaratma basamağına uygun olduğu tespit edilmiştir. Uygulama basamağına uygun soru tespit edilememiştir. Bu sonuçlar, öğrencilerin daha çok alt düzey basamaklarda soru yazdıklarını, ders kitabındaki sorular arasında dengeli bir dağılım olmadığını ve soruların daha çok alt düzey bilişsel düzeylere yönelik olduğunu göstermektedir. Ortaya koyulan veriler sonucunda öğrencileri üst düzey düşünmeye teşvik edecek eğitimlerin verilmesi, ders kitabındaki soruların bilişsel düzeyleri arasında dengeli bir dağılım yapılması ve ders kitabında üst düzey sorulara daha fazla yer verilmesi önerilmektedir.

Anahtar Kelimeler: Yenilenmiş Bloom Taksonomisi, soru, alt düzey düşünme süreçleri, üst düzey düşünme süreçleri.

ABSTRACT

INVESTIGATION OF SECONDARY LEVEL QUESTIONS ACCORDING TO COGNITIVE PROCESSES OF RENEWED BLOOM TAXONOMY

Gamze Yilmaz

June, 2020

The aim of this study is to determine that the questions in the Grade 8 Turkish Textbook and the questions written by Grade 8 students are cognitive according to the Renewed Bloom Taxonomy. In this study, which is based on qualitative research, 229 sub-text questions and 2068 questions written by 376 students in the Turkish Textbook are classified according to the cognitive processing steps of the Renewed Bloom Taxonomy. While being classified according to the renewed Bloom Taxonomy, the opinion of 1 measurement and evaluation specialist of 2 field spaces was obtained. Two texts were given for students to write questions and a "Personal Information Form" was distributed to receive usage demographic file (in English). It is analyzed with SPSS 24 program. All features are transferred to SPSS environment and then included in the research. Descriptive in the distribution of their distributions according to their demographic characteristics. 22.24% of the questions are at the recall level, 53.68% are at the understanding level, 0.63% are at the practice level, 8.51% are at the analysis level, 14.17% are at the evaluation level and 0.77% are because they ask questions about the level of creation. A significant difference was found between variables in the Personal Information Form, gender, family income status, which learning areas (Listening, reading, writing, speaking, grammar) in Turkish lessons and their pre-school education level. Considering the levels of the questions in the textbook, 72 (32%) of 229 sub-text questions were recalled, 81 (35%) were understood, 25 (11%) were analyzed and 41 (18%) were evaluated. 10 (4%) were found to be suitable for the creation step. The question appropriate for the application step could not be determined. These results show that students write questions at lower levels, there is not a balanced distribution between the questions in the textbook and questions are directed towards lower level cognitive levels. As a result of the data revealed, it is recommended to provide trainings that will encourage students to think higher-level, to make a balanced distribution between the cognitive levels of the questions in the textbook and to include more high-level questions in the textbook.

Key Words: Renewed Bloom Taxonomy, question, high-level cognitive processes.

ÖN SÖZ

Araştırmam boyunca destediğini esirgemeyen hocam sayın Doç. Dr. Muhammed Eyyüp SALLABAŞ'a teşekkürü borç bilirim. Çalışmam boyunca destek sağlayan Türkiye Bilimsel ve Teknolojik Araştırma Kurumuna (TÜBİTAK) BİDEB 2210/A Yurt İçi Yüksek Lisans burs desteği için teşekkür ederim. Son olarak bugünlere gelmemde büyük emeği olan ve her zaman için destekçim olan anneme, babama, kız kardeşlerim Damla, Zeynep ve Sevcan'a şükranlarımı sunarım.

İstanbul; Haziran, 2020

Gamze Yılmaz

İÇİNDEKİLER

ÖZ.....	iii
ABSTRACT	iv
ÖN SÖZ.....	v
İÇİNDEKİLER.....	vi
TABLolar LİSTESİ.....	ix
ŞEKİLLER LİSTESİ.....	xi
KISALTMALAR	xii
1. GİRİŞ	1
1.1. Problem Durumu.....	1
1.2. Problem Cümlesi.....	4
1.3. Alt problemler.....	4
1.4. Araştırmanın Amacı.....	5
1.5. Araştırmanın Önemi.....	6
1.6. Sınırlılıklar.....	6
1.7. Tanımlar	7
2. KURAMSAL ÇERÇEVE	8
2.1. Okuma	8
2.2. Okuma Türleri.....	11
2.3. Soru Sormanın Eğitimdeki Önemi.....	13
2.4. Okuduğunu Anlamada Sorular	15
2.5. Taksonomi	17
2.5.1. Bloom Taksonomisi (1956)	19
2.5.1.1. Bilgi	21
2.5.1.2. Kavrama	23
2.5.1.3. Uygulama	24
2.5.1.4. Analiz.....	24
2.5.1.5. Sentez.....	25
2.5.1.6. Değerlendirme	26
2.5.2. Bloom Taksonomisi'nin Güncelleştirilme Sebepleri	26
2.5.3. Taksonomideki Değişiklikler	27

2.5.3.1. Vurgulamayla İlgili Değişikler:.....	27
2.5.3.2. Terimsel Değişiklikler	28
2.5.3.3. Yapısal Değişikler	29
2.5.4. Yenilenmiş Bloom Taksonomisi.....	31
2.5.4.1. Bilgi Boyutu	32
2.5.4.2. Bilişsel Süreç Boyutu.....	36
Konuyla İlgili Çalışmalar	45
2.5.5. Yurt İçindeki Çalışmalar.....	45
2.5.6. Yurt Dışındaki Çalışmalar	48
3. YÖNTEM.....	51
3.1. Nitel Desen	51
3.1.1. İnceleme Nesnesi.....	52
3.1.2. Veri Toplama Aracı.....	53
3.1.2.1. Çizelge	53
3.1.3. Verilerin Toplanması.....	53
3.1.4. Verilerin Analizi.....	53
3.1.5. Araştırmanın İnanılcılığı ve Aktarılabirliği.....	53
3.2. Nicel Desen.....	54
3.2.1. Evren ve Örneklem.....	54
3.2.1.1. Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Demografik Özelliklerine İlişkin Bilgiler.....	55
3.3. Veri Toplama Araçları.....	58
3.3.1. Kişisel Bilgi Formu	58
3.3.2. Metinler.....	58
3.4. Verilerin Toplanması.....	58
3.5. Verilerin Analizi	58
4. BULGULAR.....	60
4.1. 8. Sınıf Öğrencilerinin Sordukları Soruların Düzeyleri	60
4.2. Türkçe Ders Kitabındaki Soruların Düzeyleri.....	71
5. SONUÇ, TARTIŞMA, ÖNERİLER.....	86
5.1. Türkçe Ders Kitabındaki Soruların Düzeyleri.....	86
5.2. 8. Sınıf Öğrencilerin Sordukları Soruların Düzeyleri	89
5.3. Öneriler.....	94
5.3.1. Kitap Yazarlarına Yönelik Öneriler	94
5.3.2. Öğretmenlere Yönelik Öneriler.....	95

KAYNAKÇA.....	96
EKLER.....	105
ÖZ GEÇMİŞ.....	112



TABLÖLAR LİSTESİ

Tablo 1: Okuduğunu Anlamanın Derslerle Korelasyonu.....	10
Tablo 2: Bloom Taksonomisi'nin Basamakları.....	32
Tablo 3: Bilgi Boyutları ve Alt Basamakları.....	33
Tablo 4: Yenilenmiş Bloom Taksonomisi'nin Basamakları	42
Tablo 5: Öğrencilerin Cinsiyetlerine Göre Dağılımları	55
Tablo 6: Öğrencilerin Türkçe Dersinde En Çok Sevdikleri Etkinlik Alanına Göre Dağılımları	55
Tablo 7: Öğrencilerin Okul Öncesi Eğitim Alma Durumlarına Ait Dağılımları.....	56
Tablo 8: Öğrencilerin Evlerinde Kendilerine Ait Bir Kitaplığın Olma Durumuna Ait Dağılımları	56
Tablo 9: Öğrencilerin Okuma ve Yazmaya Ayırdıkları Günlük Ortalama Zamana Göre Dağılımı.....	56
Tablo 10: Öğrencilerin Anne ve Babaların Eğitim Durumlarına Göre Dağılımı.....	57
Tablo 11: Öğrencilerin Ailelerin Aylık Gelirine Göre Dağılımları.....	57
Tablo 12: Öğrencilerin Sordukları Soruların YBT'nin Basamaklarına Göre Dağılımı	60
Tablo 13: Verilerin Dağılımlarına Ait Bulgular.....	60
Tablo 14: Öğrencilerin Soru Sorma Becerilerinin Cinsiyetlerine Göre Farklılıklarının Belirlenmesi.....	61
Tablo 15: Öğrencilerin Soru Sorma Becerilerinin Okul Öncesi Eğitim Alma Durumlarına Göre Farklılıklarının Belirlenmesi.....	62
Tablo 16: Öğrencilerin Soru Sorma Becerilerinin Evde Kendilerine Ait Kitaplığı Olma Durumlarına Göre Farklılıklarının Belirlenmesi	63
Tablo 17: Öğrencilerin Soru Sorma Becerilerinin Türkçe Dersinde En Sevdikleri Etkinlik Alanına Göre Farklılıklarının Belirlenmesi	63
Tablo 18: Öğrencilerin Soru Sorma Becerilerinin Ders Dışında Okumaya Ayırdıkları Zamana Göre Farklılıklarının Belirlenmesi	66
Tablo 19: Öğrencilerin Soru Sorma Becerilerinin Ders Dışında Yazmaya Ayırdıkları Zamana Göre Farklılıklarının Belirlenmesi	67
Tablo 20: Öğrencilerin Soru Sorma Becerilerinin Anne Eğitim Durumlarına Göre Farklılıklarının Belirlenmesi	68
Tablo 21: Öğrencilerin Soru Sorma Becerilerinin Baba Eğitim Durumlarına Göre Farklılıklarının Belirlenmesi	69

Tablo 22: Öğrencilerin Soru Sorma Becerilerinin Aile Gelir Durumlarına Göre Farklılıklarının Belirlenmesi	70
Tablo 23: 8. Sınıf Türkçe Ders Kitabındaki Metin Altı Anlama Soruların Yenilenmiş Bloom Taksonomisi'ne Göre Dağılımı.....	72
Tablo 24: Soruların Alt Düzey ve Üst Düzey Basamaklara Göre Oranı	73
Tablo 25: 1. Tema İçindeki Metinlerde Bulunan Anlama Dayalı Metin Altı Soruların YBT'ye Göre Frekans Sayısı	74
Tablo 26: 2. Tema İçindeki Metinlerde Bulunan Anlama Dayalı Metin Altı Soruların YBT'ye Göre Frekans Sayısı	76
Tablo 27: 3. Tema İçindeki Metinlerde Bulunan Anlama Dayalı Metin Altı Soruların YBT'ye Göre Frekans Sayısı	77
Tablo 28: 4. Tema İçindeki Metinlerde Bulunan Anlama Dayalı Metin Altı Soruların YBT'ye Göre Frekans Sayısı	79
Tablo 29: 5. Tema İçindeki Metinlerde Bulunan Anlama Dayalı Metin Altı Soruların YBT'ye Göre Frekans Sayısı	80
Tablo 30: 6. Tema İçindeki Metinlerde Bulunan Anlama Dayalı Metin Altı Soruların YBT'ye Göre Frekans Sayısı	81
Tablo 31: Tema İçindeki Metinlerde Bulunan Anlama Dayalı Metin Altı Soruların YBT'ye Göre Frekans Sayısı	82
Tablo 32: 8. Tema İçindeki Metinlerde Bulunan Anlama Dayalı Metin Altı Soruların YBT'ye Göre Frekans Sayısı	84

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1: Bloom Taksonomisi'nin Basamak Düzeyleri	19
Şekil 2: Orijinal Taksonomide Yapılan Değişiklikler	31
Şekil 3: Örneklendirmenin Gösterimi	39
Şekil 4: Sınıflamanın Gösterimi.....	39
Şekil 5: Soruların Bilişsel Süreç Düzeylerinin Yüzdelik Grafikselsel Gösterimi.....	72
Şekil 6: Soruların Alt Düzey ve Üst Düzey Basamaklara Göre Oranı.....	74
Şekil 7: 1. Tema içinde Yer Alan Metinlerdeki Soruların YBT'nin Basamaklarına Göre Karşılaştırılması	75
Şekil 8: 2. Tema içinde Yer Alan Metinlerdeki Soruların YBT'nin Basamaklarına Göre Karşılaştırılması	77
Şekil 9: 3. Tema içinde Yer Alan Metinlerdeki Soruların YBT'nin Basamaklarına Göre Karşılaştırılması	78
Şekil 10: 4. Tema içinde Yer Alan Metinlerdeki Soruların YBT'nin Basamaklarına Göre Karşılaştırılması	79
Şekil 11: 5. Tema içinde Yer Alan Metinlerdeki Soruların YBT'nin Basamaklarına Göre Karşılaştırılması	81
Şekil 12: 6. Tema içinde Yer Alan Metinlerdeki Soruların YBT'nin Basamaklarına Göre Karşılaştırılması	82
Şekil 13: 7. Tema içinde Yer Alan Metinlerdeki Soruların YBT'nin Basamaklarına Göre Karşılaştırılması	83
Şekil 14: 8. Tema içinde Yer Alan Metinlerdeki Soruların YBT'nin Basamaklarına Göre Karşılaştırılması	85

KISALTMALAR

OECD	: Ekonomik İşbirliği ve Kalkınma Teşkilatı
PISA	: Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı
SPSS	: Statistical Package for the Social Sciences
TDK	: Türk Dil Kurumu
vb.	: ve benzeri
YBT	: Yenilenmiş Bloom Taksonomisi

1. GİRİŞ

Çalışmanın bu bölümünde çalışmaya ait problem durumuna, problem cümlesine, alt problemlere, araştırmanın amacına, önemine, sınırlılıklara ve tanımlara yer verilmiştir.

1.1. Problem Durumu

21. yüzyıla geçişle birlikte dünyada birçok farklı düşünce, hayatımızı etkilemeye başlamıştır. Bu düşünceler birçok alanda etkili olmakla birlikte eğitimde de kendisini göstermiştir. Öğretim tasarımlarında eskiden hâkim olan davranışçı felsefeden 21. yüzyıl insanından beklenenlerin değişmesiyle yapılandırmacı felsefeye geçiş olmuştur (Koç, Demirel, 2004, 178). Türkiye’de bu felsefenin öğretim programlarına yansımaları 2005 yılında gerçekleşmiştir. Yapılandırmacılığa geçişle öğrenci pasif durumdan aktif duruma geçmiş, her öğrenci için üst düzey hedefler üzerine yoğunlaşmıştır. Türkçe dersi açısından bakıldığında kendini yazılı ve sözlü olarak rahatça ifade edebilen, yeni fikirler üreten, düşünen, sorgulayabilen, eleştirel düşünen ve analiz yapabilme becerilerine sahip bireyler öğretim programında Türkçe dersi özel amaçları içinde yer almıştır (MEB, 2019).

Türkiye’nin program değişikliğine gitmesinde dünya çapında yapılan öğrenci değerlendirme çalışmalarına katılması etkilidir (Arı, 2018, 3). Bunlar arasında en bilinenlerden biri, Türkiye’nin de kurucuları arasında yer aldığı OECD’nin yapmış olduğu Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı (PISA) sınavıdır. PISA sınavı 15 yaşındaki öğrencilerin fen, matematik ve okuma alanındaki okuryazarlıklarını ve bu becerileri günlük hayatta kullanabilme becerileri ölçen uluslararası alandaki en büyük çalışmalardan biridir (PISA, 2020; Batur, Ulutaş, Beyret, 2019, 597). PISA sınavında okuyazarlık kavramı klasik anlamının dışına çıkmış, öğrencinin bulma, keşfetme ve değerlendirme süreçlerini ifade etmiştir. Bu sınavda Türkiye’nin karnesine bakıldığında yeterli derecede başarı göstermediği görülmektedir. Ülkemizde son olarak yapılan 2018 PISA sınavında Türkiye okuduğunu anlamada 466 puan ile OECD ülkelerinin ortalamasından düşük puan almıştır (PISA, 2020). Uluslararası alanda 4. Sınıf öğrencilerinin okuma becerileri ölçmeyi amaçlayan diğer bir sınavda

PIRLS sınavıdır. PIRLS, öğrencilerin okuma durumlarını tespit edip ülkelerin buna uygun politika geliştirmelerini sağlamak için katılımcı ülkelere bilgiler sunmaktadır (PIRLS, 2020). Türkiye'nin en son 2001 yılında katıldığı bu sınavda okuma becerileri alanındaki puan ortalaması 500 iken Türkiye 449 puan alarak ortalamanın altında kalmıştır. Ulusal sınavlara bakıldığında liselere geçişte birçok farklı sınavın bu zamana kadar kullanıldığı görülmektedir. OKS, SBS, TEOG en sonunda LGS adını alan sınavlar zaman içinde çağa ayak uydurup değişiklik geçirmiştir. 2018 öncesinde daha çok okuduğunu anlamaya yönelik gerçekleştirilen sınavlar, LGS ile birlikte PISA, PIRLS gibi uluslararası sınavlarda 21. yüzyıl insanından beklenen hedefler üzerine yoğunlaşmıştır (Batur, Ulutaş, Beyret, 2019, 610). LGS sınavına geçişle birlikte tüm derslerde olduğu gibi Türkçe dersinde de ortalama düşmüştür 2019 yılı LGS sorularından öğrencilerin 20 soruda aldığı ham puan ortalaması 9,45'ken (MEB, 2019) 2017 TEOG Türkçe başarıları %72,30 olarak belirlenmiştir (MEB, 2017). LGS sınavındaki başarı her ne kadar ulusal sınavlardan daha fazla olsa da bunun sebebi olarak LGS sınavında PISA'nın her düzeyinde soruya yer verilmemesi gösterilebilir (Batur, Ulutaş, Beyret, 2019, 611). Türk öğrencilerin PISA, TIMS gibi uluslararası sınavlardaki ve LGS ile birlikte gelen yeni tip sınavlardaki durumu dikkate alındığında Türkçe Öğretim Programı'nda öğrencilerden beklenen üst düzey hedeflere öğrencilerin yeterli düzeyde çıkamadığı görülmektedir. Öğrencilerin üst düzey soruları cevaplayabilmesi için öncelikle bu sorularla karşılaşması ve buna yönelik eğitim alması gerekmektedir. Sınıf içinde üst düzeymeye sevk edecek soruların sorulması öğrencilerin düşünme süreçlerinin gelişmesinde önemlidir. Bu doğrultuda öğrencilerin Türkçe derslerinde ders kitaplarında karşılaştıkları sorular uluslararası sınavdaki başarısızlığın temelinde yer alıyor olabilir (Akyol ve diğ., 2013, 43) çünkü Türkçe dersi açısından bakıldığında sınıfta içinde sorulan sorulara daha çok ders kitaplarının kaynaklık ettiği görülmektedir (Kurt, 1999, 11; Durukan, 2009, 84). Özbay 2003 yılında Ankara genelinde yapmış olduğu çalışmada Türkçe derslerinde öğretmenlerinin %94,44'ünün ders kitaplarını temel kaynak olarak gördüğünü tespit etmiştir (Özbay, 2003, 63).

Türkçe derslerinde bu kadar öneme sahip olan ders kitaplarının içinde, metinler ve bu metinlerle ilişkili anlam oluşturulmasına, değerlendirilmesine ve geliştirilmesine katkı sağlayan sorular yer almaktadır (Tosunoğlu, 1992, 133). Sorular çocuğu düşünmeye alıştırmaktadır (Sönmez, Koç, Çiftçi, 2013, 260). Ancak her sorunun öğrencinin

düşünme becerisine katkı sağladığını veya etkili olduğunu söylemek yanlıştır. Etkili bir soru için öncelikle soruların farklı özellikleri olduğunun, farklı düşünme seviyelerine hitap ettiklerinin bilinmesi önemlidir (Baysen, 2006, 21). Gall (1984, 42) çalışmasında öğrenciye ve öğretilen konuya göre farklı tipte soruların işe yaradığını ortaya koymuştur. Öğretilen konuya ve öğrenciye göre bazen hatırlamaya ve tanımaya yönelik sorular kullanılmalıyken diğer durumlarda daha üst zihinsel beceri isteyen soruların sorulması önemli olabilmektedir. Sınıf içinde öğrenciyi sürekli alt düzey sorular ile karşılaştırmak düşünme becerilerinin sınırlandırılmasına ve ezberciliğe götürmektedir (Brualdi, 1998, 2). Eğitimdeki hedef sadece ezberi veya bilgiyi ölçmek olmamalı zekâsını geliştiren, yorum gücünü artıran, özgün düşünceler üretmeyi bilen, olaylara farklı açılardan bakabilen ve yaratıcılık gücünü kullanabilen bireyler yetiştirmek olmalıdır (Göçer, 2018, 281). Bu amaçla öğrencileri üst düzey düşünmeyi gerektiren sorularla karşılaştırmak önemlidir. Sanders’e göre üst bilişsel düzeydeki sorular öğrencilerin eleştirel düşünme gibi becerilerini geliştirmektedir (Sanders 1966’dan aktaran Sönmez, Koç, Çiftçi, 2013, 259). Brualdi (1998), üst düzey bilişsel soruların öğrencilerin sadece hatırlama sürecine değil, 21. yüzyıl insanının sahip olması beklenen problem çözme, analiz etme, değerlendirme gibi üst düzey becerilere de katkı sağladığını belirtmiştir. Ancak sınıf içinde sorulan sorulara yönelik çalışmalara bakıldığında sınıf içinde daha çok hatırlamaya yönelik soruların ağır bastığı, düşük bir oranda üst düzey düşünmeyi gerektiren soruların sorulduğu belirlenmiştir (Şevik, 2005, 3; Kaya, 2006, 75; Kubat, 2018, 1586). Bu durum ilköğretimden yükseköğretime kadar tüm eğitim seviyelerinde benzer bir dağılım göstermektedir (Almeida, 2011, 635). Eğitim kurumlarında öğrencilere daha çok alt düzey bilişsel becerilere yönelik soruların sorulması, eğitimcilerin soruların düzeylerine yönelik yeterli bilgiye sahip olmadığı göstermektedir. Soruların düzeylerine belirlemek ve bu sayede eğitimde daha verimli olunmasını sağlamak amacıyla birçok araştırmacı tarafından sınıflandırma yapılmıştır. Bunlar içinde en yaygın kullanılan sınıflama Bloom ve arkadaşlarının 1956 yılında ortaya koymuş olduğu “Bloom Taksonomisi” dir (Başbay, 2007, 68). Bu taksonomi uzun yıllar soruları ve eğitim hedeflerini sınıflandırmada kullanılmış daha sonra farklı araştırmacılar tarafından revize edilerek “Yenilenmiş Bloom Taksomisi” adını almıştır. Bu taksonomi sayesinde öğrencilere sorulan soruların hangi düzeyde oldukları öğrenilebilir. Soruların hangi düzeyde yer aldığını belirlemek önemlidir çünkü öğrencileri sürekli aynı düzeyde ve alt düzey sorularla karşılaştırmak onların

düşünme becerilerini kısıtlamaktadır (Şevik, 2005, 3). Soruları sınıflamak öğrencilere daha çok hangi düzeylere öncelik verildiği veya çocukların hangi sorular ile karşılaştığı konusunda daha görünebilir bir yol sağlamaktadır. Ancak öğretmenlerin ve kitap yazarlarının sordukları soruların düzeyleri ve önemi hakkında yeterince bilgi sahibi olmadığı görülmektedir.

Tüm bunlar ışığında öğretmenlerin sınıf içinde sordukları sorularda temel kaynak olan ders kitaplarında bulunan metin altı soruların düzeylerini belirlemeye yönelik çalışmaya ihtiyaç duyulmuştur.

1.2. Problem Cümlesi

Bir araştırmanın temelindeki problem “8. Sınıf Türkçe Ders Kitabı’nda yer alan okuduğunu anlamaya yönelik metin altı soruların ve 8. Sınıf öğrencilerinin metne yönelik yazdığı soruların Yenilenmiş Bloom Taksonomisi’nin bilişsel süreç boyutunun basamaklarına göre dağılımı nasıldır?” sorusudur.

1.3. Alt problemler

Çalışmanın alt problemleri şunlardır:

1. 8. sınıf Türkçe ders kitabındaki okuduğunu anlamaya yönelik metin altı soruların Yenilenmiş Bloom Sınıflaması’nda bulunan bilişsel beceri basamaklarına göre dağılımı nasıldır?
2. 8. sınıf Türkçe ders kitabındaki okuduğunu anlamaya yönelik metin altı soruları, Yenilenmiş Bloom Sınıflaması’na göre alt düzey bilişsel beceri basamakları ile üst düzey bilişsel beceri basamakları arasında nasıl bir dağılım göstermektedir?
3. Öğrencilerin Yenilenmiş Bloom Taksonomisi’ne göre soru yazma düzeyleri nasıldır?
4. Ders kitabındaki sorular ile öğrencilerin yazdığı sorular arasındaki benzerlik nasıldır?
5. Öğrencilerin Yenilenmiş Bloom Taksonomisine göre soru yazma düzeyleri cinsiyet durumuna göre anlamlı mıdır?

6. Öğrencilerin Yenilenmiş Bloom Taksonomisine göre soru yazma düzeyleri Türkçe derslerinde dinleme/okuma/yazma/konuşma/dil bilgisi sevmeye durumlarına göre anlamlı mıdır?
7. Öğrencilerin Yenilenmiş Bloom Taksonomisine göre soru yazma düzeyleri okul öncesi eğitim alma durumlarına göre anlamlı mıdır?
8. Öğrencilerin Yenilenmiş Bloom Taksonomisine göre soru yazma düzeyleri evde kendi kitaplıkları olma durumuna göre anlamlı mıdır?
9. Öğrencilerin Yenilenmiş Bloom Taksonomisine göre soru yazma düzeyleri ders dışında okumaya ayırdıkları süreye göre anlamlı mıdır?
10. Öğrencilerin Yenilenmiş Bloom Taksonomisine göre soru yazma düzeyleri ders dışında yazmaya ayırdıkları süreye göre anlamlı mıdır?
9. Öğrencilerin Yenilenmiş Bloom Taksonomisine göre soru yazma düzeyleri annelerinin eğitim durumuna göre anlamlı mıdır?
11. Öğrencilerin Yenilenmiş Bloom Taksonomisine göre soru yazma düzeyleri babalarının eğitim durumu durumuna göre anlamlı mıdır?
12. Öğrencilerin Yenilenmiş Bloom Taksonomisine göre soru yazma düzeyleri ailelerin toplam aylık gelir durumuna göre anlamlı mıdır?

1.4. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmadaki amaç, 8. sınıf Türkçe Ders Kitabı'nda yer alan metin altı sorularının Yenilenmiş Bloom Taksonomisi'nin bilişsel düzeylerinin basamaklarına göre nasıl bir dağılım gösterdiğini tespit etmektir. Ayrıca kitapta yer alan soruların üst düzey ve alt düzey olma durumları ve üst düzey soruların kitap içindeki metin altı sorulardaki oranı tespit edilmeye çalışılmıştır.

Araştırmadaki diğer bir amaç ise 8. sınıf seviyesindeki öğrencilerin soru yazma düzeylerini Yenilenmiş Bloom Taksonomisi'nin bilişsel basamaklarını kullanarak tespit etmektir.

1.5. Araştırmanın Önemi

TDK Türkçe Sözlük'te (2020) eğitim “Çocukların ve gençlerin toplum yaşayışında yerlerini almaları için gerekli bilgi, beceri ve anlayışları elde etmelerine, kişiliklerini geliştirmelerine, okul içinde veya dışında, doğrudan veya dolaylı yardım etme, terbiye” olarak tanımlanmıştır. Her toplumun eğitim anlayışı farklı olsa da belli bir plan dâhilinde okullarda eğitim devam etmektedir. Plansız, programsız ve rastgele bir eğitim anlayışından söz edilemez. Türkçe dersinde bunu sağlamak ve ülke çapında eğitim birliğini sağlamak amacıyla Türkçe Öğretim Programı yayımlanmaktadır. Türkçe Öğretim Programı'nda 2005 yılından itibaren üst düzey düşünme süreçleri vurgulanmış; eleştirel düşünme, yaratıcılık, değerlendirme ve analiz yapabilme becerileri önem kazanmış; öğrencilerin bu becerileri günlük yaşamda kullanabilmesi bilgi ve iletişim teknolojilerinden yararlanması hedeflenmiştir (MEB, 2019). Bu beceri ve hedeflerin sınıf içinde ölçülmesinde ölçme ve değerlendirme çalışmaları, bu çalışmaların merkezinde de sorular yer almaktadır (Çintaş Yıldız, 2015, 480). Türkçe öğretmenleri sınıf içinde sorduğu sorularda çoğunlukla ders kitaplarını kullanmaktadır. Bu sebeple ders kitaplarındaki metne bağlı sorular alan uzmanlarınca hazırlanmalı ve çocuğa kazandırılması beklenen hedefler belirlenmelidir.

Bu çalışmada 8. Sınıf Türkçe Ders Kitabı'nda yer alan metin altı sorularının çocuğu hangi bilişsel düzeylere ulaştırdığı tespit edilmeye çalışılmıştır. Alan yazını incelendiğinde 2018-2019 yılında 8. sınıf öğrencilerine okutulan Türkçe Ders Kitabı'na yönelik böyle bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu çalışma aynı zamanda Kars ilinde bulunan 8. sınıf öğrencilerinin soru yazma düzeylerini de tespit edip iki sonucunun karşılaştırılmasına imkân sağlamaktadır. Çalışma bu yönüyle de önceki çalışmalardan ayrılmakta ve önemli görülmektedir.

Bu çalışmanın Türkçe eğitimi alanına, Türkçe öğretmenlerine, alan uzmanlarına ve ders kitabı hazırlayıcılarına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

1.6. Sınırlılıklar

Çalışma şunlarla sınırlı tutulmuştur:

Araştırmanın inceleme nesnesi, 2018 – 2019 eğitim öğretim yılında okutulan 8. Sınıf Türkçe Ders Kitabı ile,

8 Sınıf Türkçe Ders Kitabı'nda yer alan sorular, okuduğunu anlamaya yönelik metin altı soruları ile,

Sınıflamada göz önünde bulundurulan ölçütler, Yenilenmiş Bloom Taksonomisi'nin bilişsel süreç boyut basamakları ile,

Araştırmanın çalışma grubu, Kars ilinde bulunan Ziya Gökalp ve Fevzi Paşa Ortaokulu sekizinci sınıf öğrencileri ile sınırlıdır.

1.7. Tanımlar

Eğitim Hedefleri Taksonomisi: Verilen eğitim sonucunda öğrencilerin beklenen hedeflere ulaşma düzeyini sınıflandıran taksonomiye verilen isimdir (Krathwohl, 2002, 1).

Okuma: “Ses organları ve göz yoluyla algılanan işaret ve sembollerin beyin tarafından yorumlanarak değerlendirilmesi ve anlamlandırılması sürecidir” (MEB, 2006, 5).

Ders Kitabı: “Milli eğitimin programına uygun olarak hazırlanan ve bu açıdan da programa uygun bir organizasyon sağlayan eğitim materyaline verilen isimdir” (Altun, 2013, 17).

2. KURAMSAL ÇERÇEVE

2.1. Okuma

Dil, en genel tanımıyla “İnsanlar arasında anlaşmayı sağlayan canlı ve tabii bir gizli anlaşmalar sistemi” olarak tanımlanabilir (Ergin, 1987, 3). Dilin temel işlevi insanlar arasında iletişimi sağlamak olsa da öğrenme ve öğretme işlevi de bulunmaktadır. Dil sayesinde insanlar öğrenmekte ve öğretebilmektedir. Bundan ötürü okullarda, eğitim ve öğretimin yapıldığı yerlerde bireylere dil eğitimi verilmekte ve dil becerileri geliştirilmeye çalışılmaktadır (Balcı, 2016, 1).

İlköğretimde yapılan dil eğitiminin temel iki amacı bulunmaktadır, bunlar:

1. Okuma ve dinleme dil becerilerini geliştirerek öğrencilerin bilgiye ulaşmalarını ve iyi kavrayıcılar olmalarını sağlamak,
2. Yazma ve konuşma becerilerini geliştirerek öğrencilerin duygu ve düşüncelerini iyi biçimde ifade etmelerini sağlamaktır (Karatay, 2014, 6).

Ortaokul Türkçe derslerinin amacını da öğrencilerin dil becerilerini geliştirmek ve bu becerileri destekleyen dil bilgisi etkinliklerini vermek olmuştur. Dil becerileri kendi içinde temelde iki gruba ayrılır. Dinleme ve okuma alıcı becerilerken konuşma ve yazma üretici becerileridir (Johnson, 2017, 7). Bu beceriler anlama ve anlatma becerileri olarak da adlandırılmaktadır. Dil becerileri birbiriyle ilişkili olup bu ilişki bazen birbirini tamamlama biçimindeyken bazen de sarmallık göstermektedir (Arıcı, 2012, 10). Özellikle okuma becerisindeki başarı diğer dil becerilerindeki başarıda temelde yer almaktadır (Baş, 2012, 119).

Okuma, temel bilgi sağlayıcı olması sebebiyle eğitim sürecinde kişinin kazanması gereken temel beceri konumundadır. Kişiye hayat boyu sürecek bir öğrenme sürecine okuma sayesinde geçmektedir (Balcı, 2016, 55). Bu sebeple okuma birçok çalışmacı tarafından çalışılan bir konu olmuş ve tanımlanmıştır:

Okuma, gözle algılanan işaret ve sembollerin beyin tarafında yorumlanarak anlamlandırılması (Balcı, 2016, 2); beş duyu organının çeşitli hareketlerden ve zihnin

anlam kavrama çabasından meydana gelen karmaşık bir faaliyetler (Aytaş, 2005, 462); anlam yakalamak için metni kullanma etkinliği (Johnson, 2017, 1); görme, algılama, seslendirme, anlama, beyinde yapılandırma gibi göz, ses ve beyin çeşitli işlevlerinden oluşan karmaşık bir süreci (Güneş, 2007, 117); bir metnin içindeki harfleri, sözcükleri ve bazı işaretleri anlamlandırma süreci (Baş, 2012, 198); göz yoluyla algılanan işaret ve sembollerin beyin tarafından değerlendirilmesi ve anlamlandırılması süreci (Özbay, 2008, 119) olarak tanımlanabilmektedir.

Tanımlarından yola çıkarak okumanın bir “anlamlandırma” süreci olduğu ve temelinde seslendirmeden ziyade verilen sembol ve yazıların anlamlandırılmasının var olduğu söylenebilir. Okumanın hem fizyolojik hem de zihinsel bir yönü bulunmaktadır. Fizyolojik yönünü göz hareketleri, netlik alanı, netlik açısı ve okuma mesafesi oluşturmaktadır. Zihinsel yönü beyin ile alakalıdır. Görüntüleme merkezi, görüntü tarama merkezi, görüntü yorum merkez, okuma merkezi okumanın zihinsel yönünü oluşturmaktadır (Baş, 2012, 199). Okumanın tam anlamıyla gerçekleşebilmesi için fizyolojik ve zihinsel yönünün eşzamanlı olarak sağlıklı bir biçimde çalışabilmesi gerekmektedir.

Kişi öğrendiklerinin %94’ünü okuma yoluyla öğrenmektedir. Bu sebeple kişinin okuma becerisini kazanması ve bunu yaşamı boyunca devam ettirmesi önemlidir. İlkokullarda okuma eğitimin temel amacı kişinin verilen yazı ve sembolleri doğru biçimde seslendirmesiyle ortaokul düzeyinde okuma etkinliklerinin amacı:

- Okunan metinlerden bilgi edinmek,
- Türkçe dersi dışındaki derslerle de baş etmek,
- Öğrenme sürecinde öğrencileri okuduğunu anlama konusunda bilinçli okuyucular olarak hazırlamayı sağlamaktır (Karatay, 2014, 7).

Okuduğunu anlama becerisi tam olarak gelişmemiş öğrencilerin Türkçe dersi dışındaki derslerde de başarılı olması mümkün görülmemektedir. Günümüzde okul öğrenmelerinin çoğu okuduğunu anlama gücüne dayanmaktadır. Tablo 1’de okuduğunu anlama gücüyle ders başarısının korelasyonu verilmiştir:

Tablo 1: Okuduğunu Anlamanın Derslerle Korelasyonu

	6 – 8 Sınıflar	9 – 12 Sınıflar
Dil ve edebiyat	0.70	0.70
Matematik	0.72	0.54
Fen Bilimleri	0.62	0.56

Bloom Benjamin Samuel. (2016) İnsan Nitelikleri ve Okulda Öğrenme (Ankara: Pegem Akademi) 48.

Okuduğunu anlama gücü Tablo 1’de de görüldüğü gibi kişinin okul eğitiminde yüksek bir etkiye sahiptir. Okuduğunu anlama gücü sadece dil ve edebiyat derslerinde değil, matematik ve fen bilimleri derslerindeki başarıda da etkiye sahiptir. Bu sebeple kişiye okuma alışkanlığı kazandırıcı çalışmalar yapılmalıdır. Kişinin okuma alışkanlığı kazanması tek seferde gerçekleşebilecek bir durum değildir. Sabır ve sürekli çalışma kişiye okuma alışkanlığı kazandırmaktadır (Aytaç, 2005, 462). Kişinin okuma alışkanlığı kazanması birçok zihinsel becerinin etkin kullanılması ile sağlanmaktadır. Bu alışkanlığı kazandırmada özellikle Türkçe öğretmenlerine büyük görev düşmektedir. Ders içinde ve dışında öğrenciye okuma alışkanlığı kazandırmak için önerilerden bazıları şunlardır:

- Öğrenciler, düzeylerine uygun metin türleri karşılaştırılmalı ve bu kitaplardan sınıf kitaplığı oluşturulmalıdır.
- Türkçenin güzelliğini yansıtan kitapları sınıfa getirilmeli ve öğrencilere tanıtılmalıdır.
- Öğrenci yazılarının yer aldığı sınıf gazete ve dergilerinin çıkarılma çalışmaları yapılmalıdır.
- Düzeylerine uygun öğretici metinleri değerlendirme çalışmaları yapılmalıdır.
- Düzeye uygun metinlerin öğrenciler tarafından oyunlaştırılma çalışmaları yürütülmelidir.
- Sınıfça kitap ile ilgili sergi, fuar ve etkinliklere gidilmeye çalışılmalıdır (Sever, 2015, 21).

Yukarıda bahsedilen çalışmaların yapılması öğrencilerde kitap okuma alışkanlığı kazanmasında büyük öneme sahiptir. Bu alışkanlığın kazandırılması aynı zamanda bireyin, akademik hayatının yanında hayat boyu öğrenme alışkanlığını da kazanmasını

sağlayacaktır. Buna bağlı olarak kitap okuma alışkanlığı toplumsal olarak gelişmenin anahtarı olarak görülmeli ve önem verilmelidir.

2.2. Okuma Türleri

Okuma farklı biçimlerde yapılabilmektedir. Gerçekleştirilmek istenen hedef ve davranış hangi okuma türünün kullanılabileceğini belirlemektedir (Göçer, 2019, 180). Günümüzde okuma çeşitli kaynaklarda sesli ve sessiz okuma olarak ayrılrsa da bunlara ek olarak inşat, toplu okuma, görsel okuma, güdümlü okuma, anlamlı okuma vb. çeşitleri de bulunmaktadır (Arıcı, 2012, 66).

Sesli Okuma: Okuma eğitimin ilk dönemini kapsayıp yazılı bir metnin sesli olarak çözümlenmesine dayanan okuma türüdür (Celepoğlu, Çetindağ, 2017, 171). Metnin olması gereken şekilde telaffuz edilebilip doğru içinde vurgu ve tonlamasının yapılabilmesi için anlamın okuma sırasında doğru anlaşılması gerekmektedir. Sesli okuma çalışmalarının ses, vurgu, tonlamayı geliştirme; kelime tanıma becerisini ilerletme; okuduğunu anlama becerisini geliştirme; bağımsız öğrenmeye yardım etme gibi işlevleri bulunmaktadır (Güneş, 2007, 134).

Okuma eğitimine ilk olarak sesli okumayla başlanmakta daha sonraki süreçlerde sessiz okumaya geçilmektedir. Ancak sesli okuma çalışmalarına ortaokul ve lise dönemlerinde de devam edilmeli ve buna yönelik çalışmalar yapılmalıdır.

Sessiz Okuma: Kişinin ses organlarını kullanmadan metni göz ile takip etmesidir. Sesli okumaya göre daha hızlı bir okuma gerçekleşmekte ve anlama gücü artmaktadır (Göçer, 2019, 181). Bu okuma türü kişinin gelecek akademik hayatında önemli olsa da birinci sınıfta yer verilmemelidir. Birinci sınıfta amaç öğrencinin doğru ve eksiksiz biçimde okumasını sağlamak olduğu için ikinci sınıftan itibaren sessiz okuma çalışmalarına başlanmalı ve aşamalı olarak diğer sınıf seviyelerinde daha fazla yer verilmelidir (Yılmaz, 2018, 93).

İnşat: Yüksek sesle vurgu ve tonlamaya dikkat ederek şiir okunmasıdır. Özellikle ilkokul ve ortaokul yıllarında öğrenciler bu tarzda şiir okumayı sevmektedirler. Öğrencilerin dil becerilerini geliştirmek için bireysel veya toplu olarak şiir okuma çalışmaları yapılabilir (Arıcı, 2012, 36).

Toplu olarak (Grupla) Okuma: Bir metnin öğrenciler tarafından birlikte -koro hâlinde- okunmasıdır (Arıcı, 2012, 43). Her metin grupla okumaya uygun değildir, öğretmen

tarafından önceden metnin belirlenmesi gerekmektedir. Özellikle şiir türü bu okuma türüne uygunluk gösterir. Öğrenciler bu okuma türünde duygularını birlikte ifade etme heyecanı yaşamaktadır.

Görsel Okuma: 2005 Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda görsel okuma ilk defa bir öğrenme alanı olarak ele alınmıştır. Bu öğrenme alanı programda şekil, sembol, grafik gibi görsel unsurları okuyup anlaşılması olarak açıklanmıştır. Ayrıca öğrencilerin fikirlerini, bilgilerini ve duygularını görseller yoluyla anlatmaları da bu öğrenme alanı içinde değerlendirilmiştir (MEB, 2006).

Güdümlü Okuma: Öğretmen tarafından daha önceden seçilen metnin, sınıfta önceden hazırlanmış sorular sorularak okunmasıdır. Bu okuma türünde okunacak metnin çok uzun olmamasına dikkat edilir (Yılmaz, 2018, 95).

Eleştirel Okuma: Okurun metin içindeki konu, ileri sürülen düşüncenin geçerliliği hakkında karar verme, çıkarımlarda bulunma, olaylar ve fikirler arasındaki farkı fark etme, yazarın niyeti ve konuya, olaya bakış açısını anlama kabiliyeti olarak tanımlanabilir (Karatay, 2014, 66).

Öğretmenlerin öğrencilere sorgulama, düşünme, karar verme ve değerlendirme becerilerini kazandırmalıdır. Sınıf içinde öğretmen öğrenciyi eleştirel düşünmeye sevk edecek etkinlikler yaparak metni yorumlatılmalıdır. Metin üzerine yorum yapmak önemlidir. Eğer kişi okuduğu metni yorumluyor ve sorguluyorsa onu eleştirebilir (Arıcı, 2012, 46).

Eleştirel okuma öğrencilerin düşünme ve soru sorma becerilerini geliştirmekte aynı zamanda öğrencilerin okunan metni daha fazla uzun süre akılda tutmasını sağlamaktadır (Toksun, 2018, 79).

Göz Atarak Okuma: Göz tarak okumada metnin ayrıntılarına inmeden ana hatlarıyla okuma yapılmaktadır. Metinle alakalı genel bir kanıya gerek olduğunda bu okuma türü metnin öncesinde, sırasında ve sonrasında kullanılabilir (Karatay, 2014, 60).

Özetleyerek Okuma: Öğrencilerin okuma sırasında 5N1K sorularını bulduğu, metnin ana fikrini ve genel yapısının kavratılmaya çalışıldığı okuma türüdür.

Not Alarak Okuma: Öğrencinin okurken zihnen ve bedenen aktif kalması ve önemli görülen yerlerin unutulmaması için yapılan okuma türüdür (Keskin, 2016, 46). Bu okuma türü bir nevi özetlemedir (Toksun, 2018, 77).

2.3. Soru Sormanın Eğitimdeki Önemi

Soru “Bir şey öğrenmek için birine yöneltilen ve karşılık gerektiren söz veya yazı, sual.” (TDK, 2019); “Amacı herhangi bir şey sormak olan cümle” veya “Bir bilgi isteme hareketi” (Harris, Hodgez 1981, 258’den aktaran Akyol, 1997, 13) olarak tanımlanabilmektedir.

Kişi doğduğu andan itibaren çevresindekilere sorular sorar. Soru sorarak öğrenmeye başlar. Sokrates’e göre bilgi düşüncedir, düşünce de soru sorarak ortaya çıkmaktadır (Ensar, 2003, 268). Sorular, kişinin düşüncesinin gelişmesinde, temelde yer almaktadır. Kişi soru sorarak düşünür, sorgulamayan ve sormayan birinden düşünmesi beklenmez.

Sorular, eğitimde her zaman önemli olmuş ve en eski eğitim öğretim yöntemlerinden biri olarak kabul edilmiştir (Açıkgöz, 2007, 249). Sorgulamak öğrencilerin eğitim hedeflerine ulaşmasının hayati bir bileşenidir. Brualdi (1998), iyi öğretmek için kişinin iyi sorgulayabilmesi gerektiğini ve iyi sorular sorarak öğretmen ve öğrenci arasındaki iletişimin etkili olabileceğini belirtmiştir.

Günümüz eğitim anlayışında öğrenciden aktif, sorgulayan ve üst bilişsel becerileri kullanabilen bireyler olması istenmekte ve buna göre bir eğitim anlayışı geliştirilmektedir. Eleştirel düşünme, yaratıcılık ve değerlendirme gibi üst düzey düşünmeyi gerektiren beceriler de soru sorarak ortaya çıkmaktadır (Kaya, 2006, 74; Büyükalın Filiz, Çelik, Toroman, 2018, 198). Öğretmenler de soru sormayı ders başı, ortası ve sonunda sıklıkla kullanmaktadır. Yapılan çalışmalarda öğretmenlerin sınıf içinde zamanlarını yarısını sorgulamaya ayırdığı, öğrencilere günde 300-400 soru sordukları ve her öğrencinin ise haftada 1 soru sorduğu tespit edilmiştir (Almeida, 2012, 634).

Sorular öğrencinin öğrenmesinin yanı sıra öğrencilerin sunulan fikirleri düşünmesini ve bunlar ile daha önce öğrendikleri diğer kavramlar arasında ilişki kurmasını sağlamaktadır. Sorular ayrıca öğrenme ve düşünme süreçlerinin kalitesi hakkında bilgi vermektedir.

Sorular eğitimin amaçların ulaşma derecesi ve eğitimin etkililiği hakkında öğretmene dönüt sağlayıp ölçme ve değerlendirme etkinliklerinde çok büyük bir paya sahiptir (Aydoğan, 2008, 2).

Öğretmenler sınıf içinde soruları:

- Öğrencilerin dikkatini metin üzerine çekmek,
- Etkili biçimde düşünmeleri sağlamak,
- Kazanımların kazandırılmasında etkili olmak,
- Öğrenciyi düşünmeye yönlendirmek,
- Öğrencilerin düzeyi hakkında bilgi vermek,
- Yazılı ve sözlü anlatımdan sıkılan öğrencilere yazma ve konuşma fırsatı vermek,
- Öğrencilerin başarısını artırmak amacıyla kullanabilmektedir (Açıkgöz, 2007, 250; Akyol, Yıldırım, Ateş, Çetinkaya, 2013, 42).

Morgan ve Saxton (1991) öğretmenlerin soru sormalarını beş sebebe bağlamıştır, bunlar:

1. Soru sormak, öğrencileri derse aktif olarak dâhil etmelerine,
2. Öğrencilerin fikirlerini ve düşüncelerini açıkça ifade etmelerine,
3. Öğrencilerin akranları tarafında problemin farklı açıklamalarını duymalarına,
4. Öğretmenlerin dersi hızlandırmasına ve denetlemesine yardımcı olmasına,
5. Öğrenci öğrenmelerinin denetlenmesine ve gerektiği yerlerde derslerin gözden geçirilmesine katkı sağlamaktadır.

Yukarıda da görüldüğü gibi soruların sınıf içinde kullanılmasının birçok sebebi bulunmaktadır. Öğretmenler aynı zamanda soru sorarken belli durumlara dikkat etmesi gerekmektedir, bunlar:

- Soruları önceden hazırlamalıdır, planlama yapmak iyi sorunun özünü oluşturmaktadır.
- Sorular öğrenciye açık bir şekilde ifade edilmelidir. Açık ve özlü ifadeler öğrencilerin yanıtlarından ne beklenildiğini belirtmektedir.
- Her seviyede soru sorulmalıdır. Özellikle başarılı öğrencilere üst düzey sorular sorulmaya çalışılmalıdır.
- Öğrencilerin hepsinin cevaplamak isteyeceği, geniş katılımcılı sorular sorulmalıdır.
- Öğrencilere yeterli düşünme süreleri verilmelidir. Özellikle üst düzey sorular sorulduktan sonra beklenilmelidir. Bu süre üç ile beş saniye arasında değişebilir.

- Sorular öğrenciye göre gerektiğinde değiştirilmeli ve öğrenciler yönlendirilmelidir.
- Öğrenciler cevaplarından sonra teşvik edilmeli ve onay verilmelidir.
- Soru sorulana kadar kimseye soru yöneltilmemelidir. Bu durum bütün öğrencilerin dikkatli dinlemesini sağlayacaktır (Shahrill, 2013, 226- 227).

Sorular eğitim anlamında önemli olsa da her soru için bu durum geçerli değildir. Soruların farklı düzeyleri vardır. Soru sorarken düzeylerini bilerek hareket etmek eğitimin kalitesi artıran önemli bir unsurdur. Öğrenciye analiz etmeyi, değerlendirmeyi ve yaratıcı yönünü kullanırmayı amaçlayan sorular üst düzey sorular olarak nitelendirilirken daha çok ezberi ve verilen bilgiyi kullanabilmesini amaçlayan sorular alt düzey sorular olarak nitelendirilir. Öğrencilerin üst bilişsel sorularla karşılaştırmak onların düşünme becerilerinin gelişmesine büyük katkı sağlamaktadır. Sınıf içerisinde öğretmen tarafında sürekli alt seviyeli soruların sorulması öğrencilerin düşünme ve konuşma becerilerini sınırlandırmaktadır (Şevik, 2005, 3). Kaliteli soruların sorulması öğrenilen konuların öğrenciler tarafından daha iyi anlaşılmasına yardımcı olmaktadır. Bu tarz sorular kişinin hafızanın ötesine geçip yaratıcı düşünme, eleştirel düşünme gibi üst düzey düşünmeyi gerektiren becerileri harekete geçirmesine katkı sağlamaktadır (Sönmez, Koç, Çiftçi, 2013, 259). Çünkü alt düzey olarak ifade edilen soruların sorulması öğrencinin sadece eski bilgilerini kullanmasını gerektirirken üst düzey düşünmeyi gerektiren sorular, öğrencinin eski bilgileri aşarak daha yaratıcı, özgün ve derin düşünmesini gerektirmektedir (Kaya, 2006, 75). Öğrencilerin bu tip sorularla karşılaşması da onların üst düzey düşünmesini sağlamada önemli bir adımdır. Öğretmen tarafından öğrencinin sürekli alt düzey düşünmesi istenirse öğrencinin bu durumun dışında düşünmesi beklenemez. 21. yüzyıl eğitim anlayışıyla sadece bilgiyi bilen insan tipinden, bu bilgiyi iyi bir biçimde yorumlayabilen, düşünen, eleştirebilen insan tipine geçilmiştir. Eğitim ortamlarında düşünceyi ateşlemede önemli bir yardımcı olarak görülen soruların da bu duruma uygun hazırlanmaması beklenemez.

2.4. Okuduğunu Anlamada Sorular

Bir metnin okunmasındaki temel amaç anlamaktır. Anlama, “Bir şeyin ne demek olduğunu, neye işaret ettiğini kavramak; yeni bilgilerle eskileri bir araya getirerek sonuç niteliğinde başka bir bilgi edinmek”tir (TDK, 2005, 101).

Okuma becerisinin amacını anlama oluşturmaktadır. Okuma becerisi sonunda anlama gerçekleşmemişse okumanın amacına ulaşılmamış demektir (Ünal, Köksal, 63). Okuma bir nevi anlama ve anlamlandırma süreci olup seçim yapma, karara varma, çevirme, yorumlama, analiz ve sentez yapma gibi birçok zihinsel faaliyeti de içine almaktadır. Kişinin ön bilgileri, okuma deneyimi ve problem çözme becerisi okuduğunu anlamasını etkiler. Bunlar arasından birinin bile eksikliği okuyucunun metni anlamasını zorlaştıracaktır (Balcı, 2016, 14-15). Kişi bir metni okurken sadece kelimelerin anlamını bilerek anlam kuramaz. O kelimeye yazarın yüklediği anlam, kelimelerin cümle içindeki anlamı, paragraftaki anlamı ve en nihayetinde yazının varlık amacına göre kazandığı anlam birleşerek kelimeye anlam kazandırır (Akbayır, 2013, 11). Bu sebeple anlam kurmak birçok zihinsel faaliyeti içine alan karmaşık bir süreçtir. Okur bazen yazarın metinde vermek istediği mesajı tam olarak algılayamayabilir. Özellikle ilköğretim çağındaki çocuklar okuduğunu anlamda sorun yaşamaktadır. Bu sorunun aşılmasında en etkin derslerden biri Türkçe dersidir. Türkçe dersinin özel amaçları içinde “Okuduklarını anlayarak eleştirel bir bakış açısıyla değerlendirmelerinin ve sorgulamalarının sağlanması” amacı yer almaktadır (MEB, 2019, 8). Türkçe dersine öğrencilerin okuduğunu anlama gücünü artırmasında büyük sorumluluk düşmektedir.

Türkçe derslerinde öğrencilerin okuma çalışmaları Türkçe ders kitaplarında bulunan metinler yoluyla gerçekleştirmektedir. Metinler, okuma ve anlama sürecinin temelini oluşturmaktadır. Okuma sırasında anlam kurmayı kolaylaştırmak için çeşitli stratejiler kullanılabilir (Çelik, 1998, 107). Okuma stratejisi, yöntem ve tekniklerin kullanılması metnin anlaşılmasını kolaylaştırmaktadır (Balcı, 2016, 18). Bu yöntemlerden biri de soru sorma ve yanıtlamadır (Kuzu, 2013, 64).

Metinlerin anlaşılmasında sorular, önemli bir araçtır. Sorular sayesinde öğrencilerin anlamın oluşturulması, geliştirilmesi ve değerlendirmesi kolaylaşmaktadır. Sorular, anlam oluşturma sürecinin vazgeçilmez unsurları olarak görülmektedir (Akyol, 1997, 16).

Türkçe ders kitaplarında bulunan sorular da öğrenciler tarafından metindeki bilgilerin sıralanması, amaç, neden, koşul sonuç ilişkilerinin kurulması, karşılaştırma yapılması, metnin ana fikrini, yardımcı fikirlerinin belirlenmesi ve metinde verilen probleme yönelik çözüm yolları bulunması gibi birçok işleve sahiptir. Bu sorular metnin daha kolay anlaşılmasında ve çözümlenmesinde büyük öneme sahiptir (Durukan, 2009, 84)

Sorular öğrencilerin anlama sürecini kontrol etmesinde ve anlama sürecinin tam olarak gerçekleşmesinin sağlaması sebebiyle okuduğunu anlamada merkez noktada yer almaktadır (Hervey, 2006). Metnin sonunda öğrenciye metni anlamasında dönük nitelikli soruların verilmesi metnin doğru anlaşılmasına, kendi yaşamı ile metin arasında bağ kurmasına ve eleştirel bir bakış geliştirmesine imkân sağlamaktadır (Bozkurt, Uzun, Lee, 2015, 308). Bu sebeple metne yönelik hazırlanan soruların büyük bir titizlikle hazırlanması gerekmektedir.

2.5. Taksonomi

Taksonomi kelimesinin kökeni Yunanca taxis ve nomina kavramlarından oluşmaktadır. Taxis, tasnif etme, sınıflama; nomina, dağıtma anlamına gelmektedir. Taksonomi ise “tasnif ederek dağıtma, sınıflama” demektir (Küçükahmet, 2003, 15). Taksonomi dünyayı anlamak için düzenlemeye ihtiyaç duyma anlayışıyla ortaya çıkmıştır. Bu düşünce Aristoteles’e kadar dayanmaktadır. İnsanlığın bilgi ölçeğindeki her ilerlemesinde sınıflamaya ve düzenlemeye olan ihtiyacı daha da artmıştır. Bu düzeni ve sınıflamayı yapmak için yüzyıllar öncesinden çalışmalar yapılmıştır. 19. yüzyılda kütüphanedeki kitapları sınıflandırmak için Dewey’in, Dewey Ondalık Sistemini oluşturması, 20 yüzyılda Tıp ve bilimle ilgili taksonomiler bu ihtiyacı göstermektedir (Woods, 2004, 2). Taksonomi kavramı ilk olarak fen bilimlerinden kullanılmaya başlansa da sonraki yıllarda öğrenim amaçlarını sınıflama ihtiyacından dolayı eğitim alanında da kullanılmaya başlanmıştır. Bloom, H. Taba, R.L. Ebel, A. E. Matten ya da Sullivan bu alanın başlıca bilim insanları olmuştur.

Taksonominin eğitim alanında kullanımıyla birlikte eğitimciler kendi tanımlamalarını ortaya çıkarmışlardır. Anderson (2001, 7) “Özel bir sınıflama yaklaşımı”, Sönmez (2008,33) “İstendik davranışların basitten karmaşığa, kolaydan zora, somuttan soyuta, birbirinin ön koşulu olacak şekilde aşamalı sıralama”, Krathwohl (2002,1) “Eğitim amaçlarını, hedeflerini ve standartlarını sınıflamak için kullanılan bir şema” olarak tanımlamıştır.

Taksonomi kavramının eğitim alanında kullanımı hedeflerin öğretmenler açısından netliğini ve açıklığını artırma ve anlamayı kolaylaştıracak bir düzenleme ihtiyacından ortaya çıkmıştır. Eğitimdeki hedefler, öğrencilere nelerin öğretilmek istendiğini göstermektedir. Hedeflerin öğretmenler için belirsiz olması eğitim açısından sakıncalıdır. Hedeflerin sınıflandırılması bu belirsizliği büyük ölçüde ortadan

kaldırmakta ve öğretmenlerin o kategoride neler bulunduğunu daha iyi anlamalarına yardımcı olmaktadır. Taksonomi tablosu kullanıldığında öğretmenler, sorular ve hedefler arasındaki ilişkileri daha iyi görebilmektedir. Tablonun bir satır veya sütununa hiç hedef veya soru girilmemiş olması öğretmeni bu konuda düşünmeye sevk edecektir. Diğer bir faydası da aynı hücre içinde yer alan hedef ve sorularının değerlendirilmesi genellikle benzer yaklaşımlarla yapılmaktadır. Bu, öğretmen için kolaylık sağlamaktadır. Taksonomi sayesinde öğretmenler ulaşmaları gereken noktaları daha iyi görebilmekte ve eksik bırakılan öğrenme hedefleri konusunda bilinçlenmektedirler (Anderson ve diğ., 2001, 5-16).

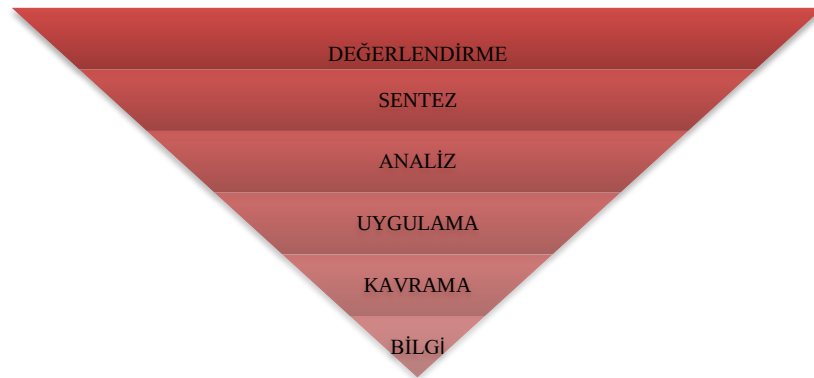
Alan yazın incelendiğinde hedeflerin sınıflandırılmasının altı önemli faydası bulunmaktadır:

1. Eğitimciler “Nelerin öğrenmeye değer?” olduğunu ve öğrencilerin neleri öğrenmesi gerektiğini belirleme konusunda yardımcı olmaktadır. “Öğrencinin bir konuyu sadece hatırlaması yeterli midir yoksa o konuyu çözümleyip ayrıştırabilir düzeye gelebilmelidir?” sorusuna cevap vericidir.
2. Taksonomi, üst düzey öğrenme ürünlerinin de öğretilbileceğini göstermekte ve bunların nasıl öğretilbileceği konusunda öğretmenlere yardımcı olmaktadır.
3. Eğitimcilerin bilişsel süreçler ile bilgi türleri arasındaki ilişkiyi görmelerini sağlamaktadır. “Uygulama basamağındaki bir hedef için olgusal bilgi mi yoksa işlemsel bilgi mi daha uygundur?” gibi öğrenim sorularını cevaplamalarını sağlamaktadır.
4. Taksonomi kullanımı, hayatı daha kolay hâle getirmektedir. Özellikle sınav soruları hazırlanırken taksonomi sınav hazırlayıcılarına kolaylık sağlamaktadır. Hedef düzeylerinin belirledikten sonra o düzeye uygun soru yazmada kullanılacak yol taksonomi sayesinde daha kolay bir biçimde bulunacaktır.
5. Sorular, hedefler ve öğretim yöntemleri arasında uyum ve tutarlılık sağlamaktadır. Anlama basamağındaki bir hedef için öğrenciden örnek veya sınıflama yapmasını istemek ve buna uygun bir öğretim yöntemi hazırlamak her şeyin tutarlı bir biçimde ilerlemesini sağlamaktadır.
6. Taksonomi sayesinde eğitimde kullanılan birçok terim daha anlamlı hâle gelmiştir. 19 bilişsel sürecin belli isimleri vardır. Taksonomi öncesinde bu

terimler ve anlamları hakkında kesin çizgiler bulunmamaktaydı. Taksonomi ile birlikte terimler ayrılmış ve tam olarak ne ifade ettikleri belirlenmiştir (Anerson ve diğ., 2001, 44-49; Bümen, 2006,10-11).

2.5.1. Bloom Taksonomisi (1956)

1948 yılında taksonomi yapmak amacıyla Bloom ve içlerinde birçok ölçme ve değerlendirme uzmanının bulunduğu eğitimci bir grup bir araya gelmiştir. Temel amaçları bilişsel, duyuşsal, psikomotor alanda sınıflandırma yapmaktır (Huitt, 2011). Bilişsel hedefler zihinsel etkinlikleri; psikomotor hedefler zihin ve kas koordinasyonunu gerektiren etkinlikleri; duyuşsal hedefler ise ilgi, tutum, özgüven, duygusal özellikleri kapsamaktadır (Senemoğlu, 2007, 403; Küçükahmet, 2001, 15). Her ne kadar amaçları bu üç alanda sınıflandırma yapmak olsa da 1956 yılında sadece bilişsel alan sınıflamalarını sunabilmişlerdir. Diğer iki alanla ilgili sınıflamalar sonraki yıllarda yapılmıştır. Bilişsel alana diğer iki alana göre daha fazla öncelik gösterilme sebebi bilişsel alanının zihinsel öğrenmeleri ve zihinsel yetileri kapsamasıdır (Demirel, 2011,107; Yüksel, 2007, 480). Zihinsel öğrenmelerin ve davranışların hepsi aynı zihinsel yoğunluğu içermez. Örneğin kişinin sıfatın tanımını bilmesi, sıfatı metin üzerinden bulmaya göre daha az zihinsel etkinlik içerir (Sönmez, 2008, 50). Birbirinden farklı türde bu zihinsel etkinlikleri birbirinden ayırmak amacıyla Bloom ve arkadaşları altı basamaktan oluşan taksonomi ortaya koymuşlardır. Bu basamaklar bilgi, kavrama, uygulama, analiz, sentez ve değerlendirmedir (Demirel, 2011, 107). Bu basamaklar içinde bilgi, kavrama, uygulama alt düzey; analiz, sentez, değerlendirme üst düzey beceriler olarak kabul edilmiştir (Arı, 2018, 16). Uygulama basamağı dışındaki tüm basamakların alt basamakları da bulunmaktadır.



Şekil 1: Bloom Taksonomisi'nin Basamak Düzeyleri

Şekil 1’de de görülen bu taksonomi içindeki basamaklar basitten karmaşığa, kolaydan zora ve somuttan soyuta giden bir hiyerarşi içindedir (Sönmez, 2008, 51; Krathwohl, 2002, 2). Basamaklar arasında birbirlerinin koşulu olma ilişkisi vardır. Kavrama basamağına çıkabilmek için öncelikle bilgi basamağına, uygulama basamağı için kavrama basamağına çıkmak gerekir. Her basamak bir öncekine bağlı, kendinden sonrakinin de hazırlayıcısıdır. Alttaki hedefe ulaşılmadan üst hedeflere çıkılmaz. En alt düzey bilgi basamağıdır. Bu sebeple diğerlerine göre daha kolay ve basit bir basamak olarak görülür. En karmaşık ve zor basamak değerlendirme basamağıdır. Bu basamağa çıkabilmek için altında kalan beş basamağın üstünde zihinsel süreçlere ihtiyaç vardır.

Bu hiyerarşik düzen en çok öğretim programlarındaki hedefleri ve sınav sorularını sınıflandırılırken kullanılmıştır (Krathwohl, 2009, 2; McBain, 2011, 4; Aslan, Atik, 2017, 530). Seddon taksonominin tüm dünyada önemli bir etkisinin olduğunu ve eğitsel amaçlarda sıklıkla kullanıldığını dile getirmiştir. (Seddon, 1978’den aktaran; Başbay, 2007, 68). Ülkemizde de ilgi gören bu taksonomi öğretim programlarının altyapısında yer almıştır (Bümen, 2006, 4). Bu kadar ilgi görmesinde taksonomi ile birlikte büyük bir boşluğun dolmuş ve düşünme ve öğrenme süreçlerinin ilk sistematik sınıflandırılmasının yapılmış olması önemlidir. Aynı zamanda anlaşılmasının kolay olması ve öğretmenlerinin öğrencilerin yeteneklerinin ölçme gerekliliği de ilgi görmesinde etkili olmuştur (Forehand, 2011, 4). Taksonomi, öğretmenlere “Öğretim sonunda öğrencilerde ne tür değişimler olacaktır” sorusunun cevabını vermektedir (Küçükamet, 2003, 15) ve sürekli olarak tanıma ve hatırlama basamağına yönelik yapılan eğitim ve öğretim faaliyetlerine yönelik önlem alınmasında ve üst düzey becerilere yönelik faaliyetlerin düzenlenmesinde yol göstericidir (Senemoğlu, 2007, 405).

Taksonomi içindeki ana ve alt basamaklar şöyledir:

- i. Bilgi
 - a. Belirgenler Bilgisi (Bir Alana Özgü Bilgiler)
 - b. Kavramlar Bilgisi (Terimler Bilgisi)
 - c. Olgular Bilgisi
 - d. Araç ve Gereçler Bilgisi
 - e. Belirgenlerle Uğraşma Araçları ve Yolları Bilgisi
 - f. Alışılar Bilgisi

- g. Yönelimler ve Aşamalı Diziler Bilgisi
- h. Alışlar Bilgisi
- i. Yönelimler ve Aşamalı Diziler Bilgisi
- j. Sınıflamalar ve Kategoriler Bilgisi
- k. Ölçütler Bilgisi
- l. Yöntem Bilgisi
- m. Bir Alandaki Evrenseller ve Soyutlamalar Bilgisi
- n. İlke ve Genellemeler Bilgisi
- o. Kuram ve Yapılar Bilgisi
- ii. Kavrama
 - a. Çevirme
 - b. Yorumlama
 - c. Öteleme
- iii. Uygulama
- iv. Analiz
 - a. Ögelere Dönük Analiz
 - b. İlişkilere Dönük Analiz
 - c. Örgütlenme İlkelerine Dönük Analiz
- v. Sentez
 - a. Özgün Bir İletişim Muhtevası Oluşturma
 - b. Bir Plan eya İşlemler Takımı Önerisi Ortaya Koyma
 - c. Soyut İlişkiler Takımı Geliştirme
- vi. Değerlendirme
 - a. İç Kanıtlar Bakımından Yargılama
 - b. Dış Ölçütler Bakımından Yargılama (Sönmez,2008,52).

2.5.1.1. Bilgi

Bu düzeyde terimleri, olguları, ilkeleri hatırlama, betimleme isimlendirme ve tanıma vardır. Bilgi ezberden söylenir, herhangi bir yorum getirilmez. Uzun süreli bellekte tutulan bilgilerin sorunca söylenmesi, eşleştirilmesi veya doğru ya da yanlış olduğunu söylemesi bu düzeyin işlemleridir (Demirel, 2011, 173). Diğer basamaklara çıkmak için öncelikle bu düzeye ulaşılması gerekir. Bu Bloom Taksonomisi'nin birikimli ve aşamalı ilerlemesinden kaynaklanmaktadır. Soru örneklerine bakıldığında en alt düzeydeki hedef ve sorular bu basamak içinde olduğu görülür. Dil bilgisi konuları daha

çok kurallara yönelik olduğu için bu basamakla yakından ilişkilidir (Göçer, 2014, 287). “Kim”, “ne”, “ne zaman” soruları genellikle yorum gerektirmediğinden bu düzeyde yer alır.

Bu düzeye varıldığında öğrenci; ilkeler, listeler, kurallar, ölçütler, olaylar hakkında bilgi sahibidir (Küçükahmet, 2017, 15).

Bir Alana Özgü Bilgiler: Belli bir alana giren ve o alana özgü kullanılan sözcüklerin bilgisidir. Bu basamak kavramlar bilgisi, olgusal bilgi ve araç gereç bilgisi olarak üçe ayrılmıştır (Sönmez, 2008, 53). Kavramlar bilgisinde sözcüklerin sınırları o alanda çizilmiştir. Örneğin Türkçe dersinde “sıfat, ulama, eylem”, coğrafyada “rakım, yükselti” o alana özgü kelimelerdir. Bu kelimelere terim denilmektedir. Olgularsa Türkçede yazarların eserlerinin bilgisi, yüzyıllarını bilgisi ya da tarihte savaş tarihlerin, yerlerin bilgisi olabilir. Araç gereçler ise bilgisayar, küre, tüp vb.dir.

Kavramlar Bilgisi: Kavram veya terim, belli bir alana özgü anlam taşıyan bilgilerdir. Kişi çalıştığı alanla ilgili terimleri bilmelidir. Bu kavramları bilmeden diğer basamaklara geçemez.

Olgusal Bilgi: Olayların, zamanların, yerlerin bilgisidir (Bloom, 1956, 56). Sözelimi sosyal bilgilerde tarihi olaylar, bunların zamanları, yerleri bu basamak içinde değerlendirilir.

Araç-Gereç Bilgisi: Konu alanlarında kullanılan araçların bilgisidir. Coğrafyada kullanılan küre, sosyal bilgilerde tarih şeridi hakkındaki bilgileri bu basamak içinde değerlendirilir (Sönmez, 2008, 56).

Bir Alandaki Özgülerle Uğraşma Araçları ve Yolları Bilgisi: Bu basamak ölçütler, sınıflamalar, dizi ve yöntem bilimi (alışı) hakkındaki bilgileri içermektedir.

Alış (Temaül) Bilgisi: Bir alanda kullanılan sembollerin, kısaltmaların ve formüllerin bilgisidir (Sönmez, 2008,58).

Sıra Dizi ve Yönelimler Bilgisi: Zamanla ilgili bilgileri içerir (Bloom, 1956, 69). Bir işin işlem basamaklarını belirlemek veya tarihî bir olayı kronolojik sıraya koymak bu basamağın kapsamı içindedir.

Sınıflama Bilgisi: Bilgileri önceden belirlenen ölçütlere göre gruplara ayırmaktır (Sönmez, 2008, 60). Türkçe dersinde edebî türleri sınıflandırmak örnek olarak verilebilir.

Ölçüt Bilgisi: Görüş belirtirken kullanılan ölçütlerin bilgisidir (Bloom, 1956, 69). Bu ölçütler ortak olacağı gibi konuya, derse veya alana göre değişiklik gösterebilir. Bu sebeple bu ölçütler hakkında bilgi sahibi olmak önemlidir. Kişinin bir konuyu değerlendirebilmesi veya eleştirebilmesi için bu ölçütler hakkında bilgi sahibi olması gerekir.

Yöntem Bilgisi: Bilgiye ulaşmak için kullanılabilecek yöntemler hakkındaki bilgilerdir.

Bir Alandaki Evrenselleri ve Soyutlamaları Hatırlayabilme: Bir alanda ilerlemek için gerekli olan soyut bilgilerin ve evrensel doğruların bilgisidir. Bu bilgiler öğrenilmesi kavrama, uygulama, analiz, sentez ve değerlendirme basamaklarına geçebilmek için zorunludur (Sönmez, 2008, 64).

İlke ve Genellemeler Bilgisi: Belli bir alanla ilgili ilke ve genellemelerin bilgisidir. Her çalışma alanında belli ilke ve genellemeler bulunmaktadır. Kişi belli olgu ve olayları açıklarken bu ilkeleri ve genellemeleri kullanır (Sönmez, 2008, 64).

Kuram Bilgisi: Belli bir sorunu, konuyu ya da alanı açıklamak için kullanılan genellemeleri ve ilkeleri bütünleştiren yapıya ait bilgilerdir (Bloom, 1956, 76).

2.5.1.2. Kavrama

Kavrama düzeyinde, bilgi düzeyinde kazanılan davranışların öğrenciler tarafından özümsemesi ve anlamın zihinde oluşturulması söz konusudur (Sönmez, 2008, 67). Bilgi düzeyinin bir basamak ilerisidir. Öğrenciler bilgi basamağında yorumlamadan kendisine öğretilen bilgiyi salt bir biçimde söylerken bu basamağa geçildiğinde artık bilgiyi anlayıp yorum yapabilir ve sonuç çıkarabilir hâle gelmiştir. Bu basamak ile birlikte öğrenciden bilgileri organize edip kendi cümleleri ile açıklayabilmesi istenmektedir.

Kavrama düzeyi sebep sonuç ilişkisini ortaya koyma, tahmin etme, nedenini düşünme gibi zihinsel becerileri içermektedir. Türkçe dersinde okuma soruları genelde bu basamak içinde yer almaktadır (Göçer, 2014, 287). Bu sorularda daha çok öğrencilerin metne yönelik anlam kurması temel amaçtır. Öğrenciye sorulan “Metindeki bu cümlede anlatılmak istenen nedir?” sorusu bu düzeyle ilişkilidir. Okunan metni özetlemesi istemek de bu düzeyin içinde yer alır.

Bu aşama sonucunda öğrenci; kendini ifade edebilmeli, örneklendirebilmeli, sınıflayabilmeli, açıklayabilmeli ve teşhis edebilmelidir (Küçükahmet, 2017, 15).

Çevirme: Kendi anlatımına, şekle, şemaya, başka bir anlatım formuna dönüştürme bu düzey içindedir. Bir metni grafik olarak ifade etme, grafiği bir sözle açıklama, bir sorunu formül hâline getirme bu basamak içinde gerçekleşir (Senemoğlu, 2008, 405).

Yorumlama: Bir bütünü kendi ifadeleri ile açıklama, anlatma, metni özetleme, örnek verme, neden sonuç ilişkilerini ortaya koyma bu düzeyde gerçekleşir.

Öteleme (Kestirme): Var olan bilgilerden hareketle tahminde bulunma durumlarını içermektedir.

2.5.1.3. Uygulama

Uygulama basamağında daha önceden öğrenilen ilke ve kuramları uygun yerlerde kullanma, bunları kullanarak problem çözme ve hesaplama yapma vardır. Bilgi ve kavrama basamağın bir adım ötesidir. Bilgi ve kavrama basamağında öğrenilen teoriler, ilkeler ve kuramlar bu düzeyde kullanılır, değiştirilir ya da farklı durumlara uygulanır (Küçükahmet, 2017, 15).

2.5.1.4. Analiz

Uygulama basamağında ilke, yöntem ve kuramları kullanma varken bu basamakta ilke, yöntem ve kuramları tümden ayırabilme söz konusudur. Analiz basamağında seçilen hedefler doğrultusunda öğrencilerden belli bir sistemin hangi alt sistemlerden oluştuğu ve bu alt sistemlerin hangi yöntem ve ilkelere göre birlikte işlediğini bulması istenir (Göçer, 2014, 265). Bilgileri ayrıştırması, bu bilgiler arasındaki ilişkileri görme ve bunları bütünüle ilişkilendirme bu düzeyde gerçekleşir.

Ögelere Dönük Analiz: Bir bütünü bozmadan onun öğelerini ayırma işidir. Bu düzeyde öğeleri ayırırken bütünü bozmamak önemlidir. Eğer bu bütün ayrıldıktan sonra tekrar birleştirildiğinde önceki özelliklerini koruyamazsa analiz işi tam anlamıyla gerçekleşmemiş olur. Bu sebeple analiz işi belli ilkelere ve genellemelere göre yapılmalıdır. Türkçe dersinde cümlelerin öğelerinin ayırmak bu düzeyde bir işlem gerektirir (Sönmez, 2008, 75-76).

İlişkilere Dönük Analiz: Farklı unsurların birbiriyle ilişkisini içerir. Bunlar birbiriyle neden-sonuç, öncelik- sonralık ilişkisinde olabilir. Örneğin ekonomik olaylarla

yönetim arasındaki ilişkinin saptanması bu tür bir analizi içermektedir. Bu ilişkilerin mantık örüntüsüne bağlı kalması gerekmektedir (Bloom, 1956, 146; Sönmez, 2008, 77).

Örgütlenme İlkelerine Dönük Analiz: Ögelerin bütünü oluştururken dayandığı temel ilke, genelleme ve kuramların bilgisidir. Ögeyi oluşturan bu ilkelerin genellemelerin bilinmesi önemlidir. Bu ilke ve genellemeler bilinmeden bütünü anlamak tam manasıyla gerçekleşmez. Bir edebî yazıdaki ana düşünce, doğa olaylarını açıklayan kanunlar bu düzey içindedir (Sönmez, 2008, 79).

2.5.1.5. Sentez

Bilgi boyutundaki bilgileri ve ögeleri bir araya getirerek yeni, özgün bütünler ve ürünler oluşturma süreci olarak tanımlanabilir. Bu basamağın en önemli özelliği özgünlüktür. Bir araya getirilerek oluşturulan her ürün sentez basamağında değildir. Ürünün öncelikle özgün olması gerekmektedir. Bir ürünün taklidini, benzerini veya özdeşini ortaya koymak bu basamak içinde yer almaz. Öğrenciden daha önce yapılmamış olanı ortaya koyması istenir. Karmaşık bir süreç olduğu için bu düzeyde soru yazmak zordur (Göçer, 2014, 288; Demirel, 2011, 177).

Sentez basamağı kişinin daha çok yaratıcılık gücü ile ilişkilidir. Türkçe dersindeki kompozisyon çalışmaları öğrencinin yaratıcılığını kullanmasına fırsat verdiği için daha çok bu basamak düzeyindedir.

Özgün Bir İletişim İçeriği Oluşturabilme: Kişinin özdeşi veya benzeri olmayan bir bilgi türü oluşturabildiği düzeydir. Bu düzey hem duyuşsal hem de devinişsel alanla iç içedir. Kişi bu ürünü ortaya koyarken diğer alanlardan da yardım alabilmektedir. Örneğin şairin şiir yazması hem bilişsel hem duyuşsal alanla ilgilidir. Kişi sadece bilişsel yönünü kullanarak etkileyici bir şiir yazmakta zorlanabilir (Sönmez, 2008, 81).

Bir Plan veya İşlemler Takımı Önerisi Oluşturabilme: Bir önceki basamakta “ürün” oluşturma ön plandayken bu basamakta ürün değil, süreç ön plandadır. İzlenecek yol, işlem sırası bu düzeyde özgünleştirilmektedir. Bu basamakta plana yönelik işlemler yapılır. (Sönmez, 2008, 83).

Soyut İlişkiler Takımı Oluşturma: Bu basamak daha çok soyut ilişkileri kapsamaktadır. Üzerinde çalışılan ürüne yönelik denenceler, kuramlar, mantıksal ve matematiksel modeller bu düzeyde gerçekleştirilir (Sönmez, 2008, 85).

2.5.1.6. Değerlendirme

Değerlendirme, ölçme sonuçlarını bir ölçütle karşılaştırıp karara varma sürecidir (Sönmez, 2008, 86). Karara varma sürecinin belli ölçütlere göre yapılması gerekir. Ölçütlere göre yapılmadığı takdirde değerlendirmeler öznel kalabilmektedir.

Bu basamak karar verme, karşılaştırma, inceleme, ispat etme, yanlışları belirleme süreçlerini içermektedir (Demirel, 2011, 178).

Bilişsel sürecin en son basamağıdır ve analiz, sentez becerilerini de öğrencinin kullanması gerekmektedir. Öğrenciden yaptığı karşılaştırmalar, mantıksal doğrulamalar, genellemeler sonucunda olumlu veya olumsuz yönde karar vermesi beklenmektedir (Göçer, 2014, 288).

İç Ölçütlerle Değerlendirme: Bu değerlendirmede kullanılan ölçütler, değerlendirilen bilginin kendi iç doğasından çıkarılan ilke ve genellemeler uygunluğu, tutarlılığı ile ortaya çıkmaktadır (Sönmez, 2008, 87).

Dış Ölçütlere Göre Değerlendirme: Bu değerlendirmede ölçütler değerlendirilen bilginin iç yapısından değil, seçilen veya hatırlanan kriterlere göre seçilir (Bloom, 1956, 190)

2.5.2. Bloom Taksonomisi'nin Güncelleştirilme Sebepleri

1956 yılında Bloom ve arkadaşları tarafından ortaya atılan eğitim taksonomisi önemini yitirmeden hâlâ kullanılmaya devam etmektedir. Fakat 1956 yılından bu yana eğitim-öğretim ile ilgili değişimler taksonominin değişmesine neden olmuştur.

Eğitim taksonomisini değiştiren birçok çalışma olsa da aralarında en fazla dikkat çeken Bloom'un eski bir öğrencisi olan Lorin Anderson, Krathwohl ve arkadaşları tarafından 2001 yılında ortaya konulan çalışmadır. Bu çalışma Bloom'un çalışmasında olduğu gibi birçok yükseköğretim kurumundaki alan uzmanlarının katkıları ile geliştirilmiş ve Bloom taksonomisine alternatif olarak kullanılan önemli bir çalışma olmuştur (Yüksel, 2007,505). Anderson ve arkadaşları Bloom Taksonomisi'nin değiştirilmesine yönelik temelde iki sebep göstermektedirler. Birincisi, orijinal taksonominin eğitimciler tarafından tekrar ilgiyle takip edilmesini sağlamakken ikincisi, 1956'dan beri dünyadaki çağdaş eğitim- öğretim faaliyetleri ile taksonomiye birleştirme çabasıdır (Anderson, Krathwohl, 2001, 20; Bümen, 2006, 4; Başbay, 2007, 68; Tutkun, 2012, 5).

Bloom Taksonomisi'nin değiştirilmesine yönelik çalışmalar birleştirildiğinde dört neden üzerinde durulduğu görülmektedir.

1. Taksonominin ortaya çıktığı tarihten itibaren gelişim, öğrenme, yöntem ve teknik, ölçme ve değerlendirme konusundaki dünyadaki değişimler öğrenme hedeflerinin yeniden düzenlenmesini sağlamıştır. Davranışçı yaklaşımdan yapısalcı yaklaşıma dönen eğitim hedeflerini ölçmede kullanılan taksonominin, yapısalcı öğrenmenin üst düzey hedeflerini ölçmede yetersiz kalışı taksonominin yenilenmesini doğurmuştur (Amer, 2006, 214; Eyüp, 2012, 968).

2. Bloom taksonomisinin çok katı şekilde hiyerarşik oluşu da eleştirilmiştir. Bir basamak tamamlanmadan diğer bir basamağa geçiş orijinal taksonomide mümkün değildir. Ancak bazı durumlarda bir düzeyin gerektirdiği davranışlar gösterilmeden bir üst seviyedeki davranışlar gösterilebilir. Örneğin kişi özgün bir eser ortaya koymadan ortaya koyulmuş bir eseri değerlendirebilir. Hâlbuki Bloom Taksonomisine göre öncelikle özgün bir eser ortaya koyup sentez düzeyine çıkması daha sonra değerlendirme düzeyine ulaşması gerekir. Bu birbirini katı biçimde kapsayan yapı değiştirilmesine sebep olmuştur. (Senemoğlu, 2008, 404; Şeker, 2010, 5).

3. Taksonomideki basamakların basitten karmaşığa tek boyutlu olarak sıralanması da eleştirilmiştir. Bilgi boyutunun bilişsel süreç boyutu altında kalması bilgi boyutunun geri planda kalmasına hedeflerin tek boyutlu sınıflandırılmasına neden olmaktadır (Furst, 1994, 34).

4. Değerlendirmenin sentezden daha üst bir basamak olarak taksonomide gösterilmesi de eleştirilmiştir. Sentez değerlendirmeyi içeren ve daha üst bir basamak olarak görülmüştür (Amer, 2006, 216). Basamaklar arasındaki diğer bir belirsizlik de değerlendirme ve sentez basamaklarının tam olarak neyi ifade ettiği konusundaki belirsizliktir (Tutkun, 2012, 17).

2.5.3. Taksonomideki Değişiklikler

Yenilenen Taksonomi ile gelen değişikliklere bakıldığında on iki adet değişikliğe rastlanmaktadır. Bu değişikliklerin dördü vurgulama, dördü terminoloji, dördü de yapı ile ilgilidir (Anderson, Krathwohl, 2001, 350).

2.5.3.1. Vurgulamayla İlgili Değişikler:

1. Yenilenen Taksonomide Dikkatler Kullanıma Çekilmiştir.

Orijinal Taksonomide, taksonominin kullanılmasını örneklendiren bölümlere daha az yer verilirken YBT’de bölümlerin çoğu bu taksonominin kullanımını örneklendiren uygulamalara ayrılmıştır. Aynı zamanda ilk taksonomide örnek verilen test maddeleri daha çok yükseköğretim ve üniversite sınav sorularında oluşurken güncelleştirilmesinde bu durum terk edilmiş daha geniş bir alanda ve daha etkili bir hizmet verecek şekilde ayarlanmıştır (Anderson, Krathwohl, 2001, 350).

2. Hedef Kitle Genişletilmiş Öğretmenler Üzerinde Durulmuştur.

Orijinal taksonomide yükseköğretim üzerinde durulmuş ve örnekler bu kademeye uygun verilmişken YBT’de ilköğretim ve ortaöğretim üzerinde durulmuş, örnekler bu kademeye uygun olacak şekilde seçilmiştir. Temel amaçları öğretmenlerin taksonomiye daha kullanışlı ve kaynak hâline getirecek biçimde yararlanabilmesi olmuştur (Anderson, Krathwohl, 2001, 350).

3. Kolay Anlaşılabilirliği İçin Değerlendirme Örnekleri Kullanılmıştır.

İlk taksonomide değerlendirme örneklerine (Test maddeleri, performans testleri) önem verilmemişken güncelleştirilmiş taksonomide kategorilerin anlaşılabilirliğini artırabilmek için değerlendirme görevi örneklerine bolca yer verilmiştir (Anderson, Krathwohl, 2001, 351).

4. Alt Basamaklara Önem Verilmiştir.

Orijinal Taksonomide ana basamaklara alt basamaklardan daha fazla önem gösterilirken Yenilenmiş Bloom Taksonomisi’nde alt basamakların açıklanmasının, örneklendirilmesinin ana basamakları anlamada yol gösterici olduğu düşünülmüştür. Bu nedenle alt basamaklar ayrıntılı biçimde açıklanmaya, örneklendirilmeye çalışılmıştır (Anderson, Krathwohl, 2001, 350).

2.5.3.2. Terimsel Değişiklikler

5. Hedefler ve Başlıklar Uyumlu Hâle Getirilmiştir.

Hedeflerde kazandırılmak istenen şey ad, o şeyi yapabilme eylem gerektirmektedir. Orijinal Taksonomide ad-eylem arasında bir ayrım yapılmamıştır. Ad, taksonominin ilk basamağına denk gelmektedir. Ancak taksonomide bilgidен sonra gelen basamaklara ad gelebilmektedir. YBT’de ad ve eylem arasında ayrım yapıp bu tutarsızlık giderilmiştir (Anderson, Krathwohl, 2001, 352).

6. Bilgi Basamağı İsmi Değiştirilmiş ve Düzenlenmiştir.

Bilgi basamağı, YBT’de ayrı bir boyut olarak ele alınmıştır ve “Hatırlama” olarak bilişsel süreç boyutunda yer almıştır. Orijinal Taksonomide olgusal, kavramsal ve işlemsel bilgi türlerine yer verilmişken üst bilişsel bilgi türüne yer verilmemiştir. Güncelleme ile birlikte üst bilişsel bilgi türüne de bilgi boyutunda yer verilmiştir.

7. Bilişsel Süreç Boyutundaki Basamaklar Eylem Formuna Döndürülmüştür.

Orijinal Taksonomide tek bir boyut bulunmakta ve ad-eylem bu boyutun altında karışık olarak yer almaktadır. Yenilenmiş Taksonomi ile birlikte ad formları bilişsel süreç boyutundan çıkarılmış ve eylem formu hâline getirilmiştir. Böylelikle “ad” bilgi boyutunu, “eylem” bilişsel süreç boyutunu temsil etmiştir.

8. Kavrama ve Sentez Basamaklarının İsimleri Değiştirilmiştir.

Ana düzeylerden olan kavrama ve sentez basamaklarının isimleri YBT’de değiştirilmiştir. Orijinal taksonomide kavrama olan basamak anlama, sentez olan basamak yaratma olarak değiştirilmiştir.

2.5.3.3. Yapısal Değişikler

9. Hedeflerin Ad ve Eylem Yapıları Farklı Boyutlarda Gösterilmiştir.

Yenilenmiş Taksonomide hedeflerin isim ve fiil bileşenleri farklı boyutlarda gösterilmiştir. Orijinal Taksonomide tek boyutlu bir yapı varken yenilenmiş taksonomide isim ve fiil formlarını birbirinden ayırmak için bilişsel süreç boyutu ve bilgi boyutu olarak iki yapı ortaya çıkmıştır. Bu iki boyut birbiriyle iç içe olup bilişsel süreç boyutunun herhangi bir basamağında bilgi boyutunun dört türü de kullanılabilmektedir (Amer, 2006, 218; Tutkun, 2012, 17).

Orijinal Taksonomideki Bilgi’nin fiil yönü hatırlama kategorisi oluşturmuştur. Bilgi’nin ad yönü ise yenilenmiş taksonomide Bilgi Boyutu olarak ayrı bir boyutta yer almıştır (Anderson, Krathwohl, 2001, 353).

10. Yenilenmiş Taksonomi İki Boyutlu Yapı Üzerine Kurulmuştur.

YBT’de bilgi ayrı bir boyut olarak yer almıştır böylece bir hedefin sadece bilişsel boyuttaki durumu değil, aynı zamanda bilginin türleriyle nasıl bir ilişki içinde olduğu gösterilebilir hâle gelmiştir. Bilişsel süreçleri bilgi alanıyla birleştirerek orijinal taksonomiye göre daha karmaşık bir yapı ortaya koymaktadır. Böylece öğrencilerin

düşüncelerini daha üst bir düzeyde kullanabilmelerini sağlamaktadır (Eyüp, 2012, 969).

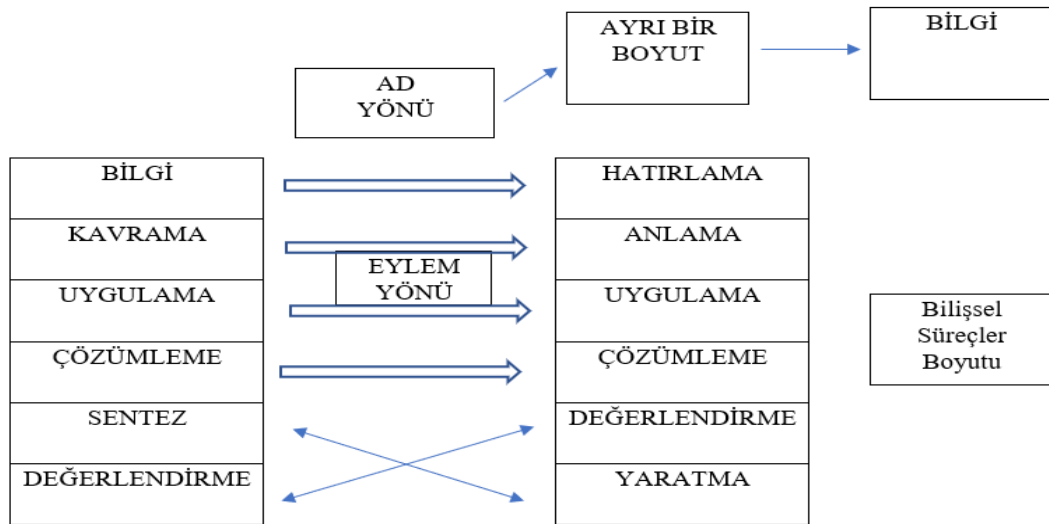
11. Hiyerarşik Yapı Esnetilmiştir.

Orijinal Taksonomide katı bir hiyerarşik yapı bulunmaktadır. YBT’de ise bu yapı esnetilmiştir (Tüzel, Yılmaz, Bal, 2013, 1090).

Orijinal Taksonomide her basamağın bir öncekinden daha karmaşık bir yapıya sahip olduğu öne sürülmüştür. Bu durum genel yapı için hâlâ kabul edilse de son iki basamakta bu durumu destekleyici ispatları bulmada yetersiz kalmıştır. Bu katı hiyerarşiye yenilenen taksonomide sıkı biçimde bağlı kalınmamıştır. Taksonominin öğretmenler tarafından kullanımına, kategoriler arasında esnetilemeyen bir hiyerarşi olmasından daha fazla öncelik gösterilmiştir. YBT’de anlama basamağı içinde yer alan açıklama basamağı uygulama basamağından daha karmaşık bir yapıya sahip olsa da anlama kategorisine alınmasında bir sorun görülmemiştir. Bu durum YBT’de hiyerarşik bir yapı olmadığını göstermemektedir. YBT’de karmaşıklık derecesi en az olacak şekilde hiyerarşik bir sıralamadan söz edilmektedir (Anderson, Krathwohl, 2001, 354-355).

12. Son İki Basamak Yer Değiştirmiştir.

YBT’de en yüksek ve karmaşık iki kategori yer değiştirmiştir. Bu iki basamaktan hangisinin daha karmaşık ve üst düzey düşünmeyi gerektirdiği konusunda farklı fikirler ortaya atılsa da tam bir cevap bulunamamıştır. Bloom ve arkadaşları değerlendirmenin daha üst bir basamak olduğunu taksonomilerinde gösterecekler de Anderson ve arkadaşları Yenilenmiş Taksonomide yaratma basamağını daha üst bir basamak olarak almışlardır. Huitt ise 2011 yılında yazmış olduğu makalesinde iki basamak arasında karmaşıklık seviyesinin eşit olduğu ifade etmiştir. Ona göre her iki basamakta süreç olarak analiz basamağına bağlıdır. İkisi arasındaki ilişkiyi eleştirel düşünme ve yaratıcı düşünme arasındaki ilişkiye benzetir. Her ikisi de değerliyen birbirlerinden üstün değillerdir (Huitt, 2011, 5).



Şekil 2: Orijinal Taksonomide Yapılan Değişiklikler

Anderson, Lorin, David R. Krathwohl, Peter W. Airasian, Kathleen Cruikshank, Richard E. Mayer, Paul R. Pintrich, James Rath, Merlin C. Wittrock. 2001. Öğrenme Öğretim ve Değerlendirme ile İlgili Bir Sınıflama. Çev. Durmuş Ali Özçelik. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık, 356.

2.5.4. Yenilenmiş Bloom Taksonomisi

Taksonomi, bilim dünyasında kısaca “sınıflandırma” olarak tanımlanmaktadır. Birçok alanda olduğu gibi eğitimde de hedeflerin, kazanımların, soruların vb. sınıflandırılması kolaylaştırıcı bir unsurdur. Bilişsel alanlarda yapılan sınıflandırmalara bakıldığında özellikle Bloom ve arkadaşlarının 1956 yılında yapmış olduğu taksonomi dünyada çok fazla ilgi görmüştür. Taksonomiye ortaya koydukları kitap şu isimle ortaya çıkmıştır: The Classification of Educational Goals, Handbook I: Cognitive Domain (Eğitim Amaçlarının Sınıflandırılması El Kitabı I: Bilişsel Alan). Kitap birçok dile çevrilmiş ve dünyada geçerliliği olan bir taksonomi olmuştur. Ülkemizde de bu taksonomi önemli ölçüde ilgi görmüş öğretim programların şekillendirilmesinde kullanılmıştır (Bümen, 2006, 3).

Zamanla bu sınıflandırmada bazı değişiklikler yapma gereği duyan Anderson, Krathwohl ve arkadaşları 2001 yılında Bloom’un taksonomisinde değişiklik yaparak “Yenilenmiş Bloom Taksonomisi”ni ortaya koymuşlardır. Yenilenmiş Bloom Taksonomisi kendisinden önceki taksonomiye göre daha anlaşılır ve açıklayıcı bir taksonomi olmuştur. Bloom’un taksonomisinde görülen birçok eksiklik giderilmeye çalışılmış ve çağa uygun hâle getirilmiştir.

Taksonomide kategoriler genellikle belli bir boyutta sınıflandırılmaktadır. Orijinal taksonomide bu sınıflandırılma tek boyutta sağlanmıştır. Bu boyut hem fiil hem de ad özelliği taşır durumdadır (Bümen, 2006, 4). Yenilenmiş taksonomide ise bilgi boyutunu ve bilişsel süreç boyutunu içine alan iki boyutlu bir sınıflama vardır. Yeni taksonomi ile ortaya çıkan bilgi boyutu ilk taksonomideki bilgi basamağının alt basamakları ile benzerlik göstermektedir (Tutkun, 2011, 17). Orijinal taksonomideki bilgi basamağı daraltılıp sadece “hatırlama”yı içine almıştır. İçindeki diğer alt başlıklar bilgi boyutu içine sığdırılmıştır (Yüksel, 2007, 503). Yeni taksonomide bilgi boyutu taksonominin “ad” kısmını, bilişsel süreç boyutu ise “fiil” kısmını karşılamaktadır. Ad kısmında öğrencilerin öğrenmeleri gereken bilgi belirtirken fiil boyutunda bu bilgiyi öğrenirken kullandıkları bilişsel süreç karşılanmaktadır (Anderson ve diğ., 2001, 7). Bunu Türkçe dersi kazanımlarına göre uyarladığımızda şöyle bir örnek ortaya çıkacaktır: “Zamirlerin (Bilgi boyutu) metnin anlamına olan katkısını açıklar (Bilişsel süreç boyutu).” Bilgi boyutu dört basamaktan oluşurken bilişsel süreç boyutu orijinalinde olduğu gibi altı basamaktan oluşur.

Tablo 2: Bloom Taksonomisi’nin Basamakları

BİLİŞSEL SÜREÇ BOYUTU						
BİLGİ BOYUTU	HATIRLAM A	ANLAM A	UYGULAM A	ÇÖZÜMLEM E	DEĞERLENDİRİM E	YARATMA A
OLGUSAL BİLGİ						
KAVRAMSAL BİLGİ						
İŞLEMSEL BİLGİ						
ÜST BİLİŞSEL BİLGİ						

Anderson, Lorin, David R. Krathwohl, Peter W. Airasian, Kathleen Cruikshank, Richard E. Mayer, Paul R. Pintrich, James Rath, Merlin C. Wittrock. 2001. **Öğrenme Öğretim ve Değerlendirme ile İlgili Bir Sınıflama**. Çev. Durmuş Ali Özçelik. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık, 36.

2.5.4.1. Bilgi Boyutu

Taksonomi (Sınıflandırma) tablosunun dikey kısmını oluşturan bilgi boyutunun dört ana basamağı bulunmaktadır. Bunlar: Olgusal, kavramsal, işlemsel ve üst bilişsel

bilgidir. Orijinal taksonomide olgusal, kavramsal ve işlemsel bilgi türleri bulunmaktaydı. Üst bilişsel bilgi dışındaki bilgi türleri orijinal taksonomide bilgi boyutu altındayken yenilenmiş taksonomide Krathwohl ve arkadaşları üst bilişsel bilgiyi eklemişlerdir. Aynı zamanda üst biliş kavramına açıklık kazandırıp uygulanabilir hâle getirmişlerdir (Tutkun, 2011, 19). Bu ana basamakların dışında 11 alt kategoriye ayrılmaktadır. Bu basamaklar aşağıdaki tabloda gösterilmiştir:

Tablo 3: Bilgi Boyutları ve Alt Basamakları

Ana ve alt Gruplar	Tanımı ve örnekler
1. Olgusal Bilgi	Bir Konu Hakkında Bilinmesi Zorunlu Başlıca Unsurların Bilgisi
	Terimler Bilgisi Özel Ayrıntı Bilgisi
2. Kavramsal Bilgi	Ögeler Arasındaki Bilgi
	Sınıflamalar ve Sınıfların Bilgisi İlkeler ve Genellemeler Bilgisi Kuram, Model ve Yapıların Bilgisi
3. İşlemsel Bilgi	Bir İşin Nasıl Yapılacağına Bilgisi
	Alana Özel Beceri ve Algoritmaların Bilgisi Alana Özel Yöntem ve Tekniklerin Bilgisi Ölçütlerin Bilgisi
4. Üst Bilişsel Bilgi	Kişinin Kendi Bilişi Hakkındaki Bilgisi
	Stratejik Bilgi Bilişsel Görevlerin Bilgisi Kendi Kendisi Hakkındaki Bilgisi

Anderson ve diğerleri, 2001. **Öğrenme Öğretim ve Değerlendirme ile İlgili Bir Sınıflama**. Çev. Durmuş Ali Özçelik. (Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık), 37'den;

2.5.4.1.1. Olgusal Bilgi

Olgusal bilgi en genel anlamıyla “temel öğelerin” bilgisidir. Kişi olgusal bilgiler sayesinde bir disiplini tanıyabilir ve bir problemi çözebilir. Kişi ilgili olduğu alanla ilgili okurken ve alanları ile ilgili bilgileri anlamaya çalışırken temel terimleri anlamak için olgusal bilgileri kullanır (Anderson ve diğ., 2001, 58). Örneğin öğrencinin kurallı cümle yapısı anlayabilmesi için özne, yüklem gibi kavramları bilmesi gerekir. Oldukça düşük düzeyde soyutlama içermektedir. İki alt başlığa ayrılır:

Terimler Bilgisi: Bir konu alanı ile ilgili bilinmesi gereken sözlü veya sözlü olmayan özel isim ve sembollerin bilgisidir. Her konu alanında bilinmesi gereken birçok isim ve simge bulunmaktadır. Uzmanlar kendi alanları ile ilgili iletişim kurduklarında bu isim ve simgeleri tercih ederler. Genelde bunu doktorların konuşmalarında duyarız. Kendi alanlarıyla ilgili konuşurken bu özel sözcükleri kullanırlar. Bunun dışında alfabe bilgisi, harita ve şemaları anlamak için kullanılan işaretlerin bilgisi buna örnek olarak gösterilebilir.

Özel Ayrıntı ve Öğelerin Bilgisi: Belli bir alanda bilinmesi gereken olay, yer, insan, tarih, kaynakça ve benzerlerinin bilgisidir. Belli bir olayın kesin tarihi bilmek bu gruba giren bir bilgi çeşididir. Her alanda bilinmesi gerek bu tarz bilgiler vardır. Alan uzmanları bu alanla ilgili çalışırken bu bilgileri kullanmakta ve bu bilgiler ışığında düşünmektedirler. Bu bilgilerin sayısı alan içinde çok fazla olduğu için hangi olgunun daha önemli olduğunu belirlemede alan uzmanları zorlanabilmektedir. Türkçe dersinde kullanılan okuma metinlerindeki olay, yer, zaman gibi temel unsurlar bu bilgi çeşidine girmektedir.

2.5.4.1.2. Kavramsal Bilgi

Bir alanla ilgili gruplar, sınıflamalar ve bu grup ve sınıflamaların arasındaki ilişkiyi içeren bilgidir. Olgusal bilgiye göre daha karmaşıktır. Kavramsal bilginin üç alt kategorisi bulunmaktadır:

Sınıflamalar ve Sınıfların Bilgisi: Değişik alanlarla ilgili sınıflamalar, kategoriler ve bölümler yapılırken kullanılan bilgi türüdür. Genel amacı bilgileri düzenli hâle getirebilmektir. Bu bilgi türü olgusal bilgilere göre daha soyuttur. Özel ayrıntı ve öğelerin bilgisi ile karışabilmektedir. Ancak bir “kategori olarak tema” ile bir “metindeki tema”yı bulmak birbirinden farklıdır. Bir metindeki tema özel ayrıntı ve

ögelerin bilgisiyken kategori olarak “tema” tüm özel temaların ortak olan bölümleri ile tanımlanır.

İlkeler ve Genellemeler Bilgisi: Belli bir alanla ilgili ilkelerin ve genellemelerin bilgisidir. Belli bir konu çalışılırken veya problemler çözülürken bu ilke ve genellemeler kullanılır. İlke ve genellemeler çok sayıda özel olgu ve olayların analiz edilmesi ve birleştirilmesi ile oluşturulur. Öğrenme ile ilgili temel ilkeler, fizikteki temel ilkeler bu bilgiye örnek olarak gösterilebilir (Anderson ve diğ., 2001, 65).

Kuramlar, Modeller, Yapıların Bilgisi: Belirli ilke ve genellemeler yardımıyla ulaşılan kuram ve modellerin bilgisidir. Kavramsal bilginin alt basamakları arasında en soyut olan bilgi basamağıdır. Olgusal bilgilerin, sınıflamaların, ilke ve genellemelerin birbiri ile ilişkileri gösterir. Davranışçı kuramın bilgisi, okulda öğrenme modelinin bilgisi gibi bilgiler bu bilgi türüne girmektedir.

2.5.4.1.3. İşlemsel Bilgi

Prosedür bilgisi olarak da kullanılmaktadır (Ayvaci, Türkdogan, 2010, 16). Bir bilginin nasıl kullanılacağıнын, bir işin nasıl yapılacağıнын bilgisidir. Olgusal ve kavramsal bilgide “ne” sorusu ön plana çıkarken işlemsel bilgide “nasıl” sorusunun cevabı aranmaktadır. Olgusal ve kavramsal bilgide daha çok ürünler ön plandayken işlemsel bilgide süreç ön plana çıkmaktadır. İşlemsel bilgi daha çok teknik, algoritma beceri ile ilişkili kullanılmaktadır (Anderson ve diğ., 2001, 68). Örneğin bir deney yapılacakken kullanılan yöntemlerin bilgisi, dil bilgisi bakımından kurallı cümle kurarken kullanılan işlemler bu bilgi içindedir. Üç alt başlığı vardır:

Konuya Özel Beceri ve Algoritmalar Bilgisi: Bir konu ile ilgili yapılacak işlemin adımlarının bilinmesidir. Tenis oynamak için gerekli olan beceriler bilgisi, denklem çözerken kullanılan algoritma bilgisi örnek olarak gösterilebilir.

Konuya Özel Teknik ve Yöntemler Bilgisi: Belli bilgiler ve algoritmalar olsa da bazen bu algoritma ve bilgiler konuya göre değişiklik gösterir. Yani sonuç sabit değildir. Böyle durumlarda konuya uygun başka çözüm yolları bulunmalıdır. Genellikle böyle durumlara sosyal problemlerde rastlanır (Ayvaci, Türkdogan, 2010, 16). Sosyal bilimlerle ilgili araştırma yöntemlerinin bilgisi örnek olarak gösterilebilir (Anderson ve diğ., 2001, 69).

Uygun İşlemlerin Ne Zaman Kullanılacağına Belirlenmesi İle ilgili Ölçütlerin Bilgisi: Konuyla ilgili işlemlerin ne zaman yapılacağına bilgisidir. Bir metinde anlatım biçimlerinden hangisini kullanılacağını belirleme ölçütünün bilgisi, matematik denklemlerinin çözümünde hangi yolun kullanılacağına belirlenmesi ile ilgili ölçütlerin bilgisi örnek olarak gösterilebilir.

2.5.4.1.4. Üst Bilişsel Bilgi

Kişinin kendi bilişi hakkındaki bilgisidir. Kişinin bilişsel olarak kullandığı stratejilerin bilgisi, bu stratejileri ne zaman ve nasıl kullanacağına bilgisidir üst bilişsel bilgi içinde yer almaktadır. Orijinal taksonomide olmayan bu bilgiye zamanla öğrenme ve gelişme ile ilgili çeşitli kuramların ön plana çıkması ile ihtiyaç duyulmuştur (Anderson ve diğ., 2001, 71). Bilişin önüne “üst” getirilerek üst bilişin “üzerinde” onu “aşan” bir anlamı olduğu belirtilmeye çalışılmıştır (Anderson ve diğ., 2001, 55). Üç alt basamağı bulunmaktadır:

Stratejik Bilgi: Kişinin düşünürken, öğrenirken ya da bilgileri zihninde yapılandırırken kullandığı temel stratejilerin bilgisidir. Bu bilgi türünde kişi nasıl öğrenebileceği hakkında bilgi sahibidir. Örneğin bir öğrencinin bilgileri tekrarladıkça onları zihinde tutma süresinin artmasına yönelik bilgisi ya da bellekteki bilgiyi kalıcı hâle getirmek için yardımcı stratejilerin (Öğrenilecek bilgilerin baş harfleri bir kodlama oluşturmak gibi) bilgisi stratejik bilgidir.

Bilişsel Görevler Bilgisi: Farklı bilişsel görevlere farklı bilişsel bilgiler gerekmektedir. Hatırlama basamağındaki bir görevin bilişsel bilgisi, anlama basamağındaki görevden daha az karmaşık olacaktır. Bu yüzden kişinin bilişsel görevler hakkındaki bilgisi önem arz etmektedir.

Kendi Hakkındaki Bilgisi: Bireyin kendisi hakkındaki bilgisi üst biliş bakımından önem arz etmektedir (Flavell’den aktaran Anderson ve diğ., 2001). Kişinin güçlü ve zayıf yönlerini bilmesi onun öğrenmesi açısından önemlidir. Örneğin matematik dersinde Geometri dersinden daha başarısız olduğunu bilen bir öğrenci sınava hazırlanırken bu bilgidan yardım alacaktır.

2.5.4.2. Bilişsel Süreç Boyutu

Orijinal taksonomide olduğu gibi yenilenmiş taksonomide de bilişsel süreç boyutunda altı basamak bulunmaktadır. Basamak sayıları aynı kalsa da isim ve sıralamalarında

değişim olmuştur. İsimlerin değiştirilmesindeki amaç bilişsel boyutunun “eylem” formu hâline getirmek ve “isim” formundan oluşan bilgi boyutunu ayrı bir boyut olarak ele almaktır. Bilgi basamağı hatırlama, kavrama basamağı anlama, çözümleme basamağı analiz etme, sentez basamağı ise yaratma olarak değiştirilmiştir. Sıralamadaki değişim ise yaratma ve değerlendirme basamağında olmuştur (Krathwohl, 2002, 3). Yer değişikliği ile birlikte yeni taksonomide en üst basamak yaratma olarak değişmiştir. Aynı zamanda kavrama basamağı daha detaylı hâle getirilmiş ve kapsamı artırılmıştır (Yüksel, 2007,503).

Yenilenmiş taksonomide de orijinal taksonomide olduğu gibi basitten karmaşığa doğru bir hiyerarşi bulunmaktadır. Anlama basamağı hatırlama basamağından, uygulama basamağı anlama basamağından daha karışık bir süreçtir. Ancak bu hiyerarşi orijinal taksonomideki gibi katı değildir (Krathwohl, 2002, 4).

Altı ana basamak dışında on dokuz alt basamak bulunmaktadır. Orijinal taksonomide ana basamaklara alt basamaklara göre daha fazla önem verilmişken yenilenmiş taksonomide alt basamaklara da vurgu yapılmıştır (Krathwohl, 2002, 4).

2.5.4.2.1. Hatırlama

Bilginin uzun süreli bellekten çağrılmasıdır. Bu basamakta kişi bir olgu ve nesnenin özellikleri ile karşılaştığında tanır ya da bu özellikler söylediğinde nesneyi veya olguyu söyler (Sönmez, 2008, 52). Bu düzeyde temel amaç öğrenilen bilginin kalıcılığını artırmaktır. Kişinin yorum yapma veya önceki bilgilerle ilişki kurma gibi bilişsel görevlere ihtiyacı yoktur. Ancak bilginin hatırlanması anlamlı öğrenmede ve diğer bilişsel süreçlere geçmede önemlidir (Anderson ve diğ., 2001, 90).

Kişiye daha çok “ne, ne zaman, nasıl, kim, nerede” gibi sorular bu basamakta sorulur (Tüzel, Yılmaz, Bal, 2013, 1089). Türkçe dersinde öğretmenin sıfatı tanımladıktan sonra öğrencilere “sıfat nedir” sorusunu sorması ya da sıfatın tanımını yapıp öğrencilerden sıfat cevabını alması örnek olarak gösterilebilir.

Bu basamak iki alt basamağa ayrılır: Tanıma ve hatırlama.

Tanım: “Belirleme” olarak da isimlendirilir. Kişiye sunulan bilginin uzun süreli bellekteki bilgisiyle uyuşup uyuşmadığı bu bilişsel süreçte gerçekleşir (Anderson ve diğ., 2001, 89).

Sunulan bilgi uzun süreli bellekteki bilgiyle ya aynıdır ya da benzer durumdadır. Kişi yeni bilgi ve eski bilgi arasında karşılaştırma yapmaktadır. Ders kitaplarında kullanılan doğru yanlış soruları, eşleştirme soruları ve doğrudan bilgiyi ölçen test soruları örnek olarak verilebilir.

Hatırlama: Mayer (2002, 228), uzun süreli bellekte bulunan bilgiyi aktif belleğe çağırma süreci olarak tanımlamıştır. Kısaca bu basamakta kişinin bilgiyi “hatırlaması” istenir. Bu hatırlama genellikle soru sorarak gerçekleşir. Soru sorma sırasında öğrenciye ipucu verilebileceği gibi verilmemesi de sorun teşkil etmez. Soru sorulduğunda kişi uzun süreli belleğinde ilgili bilgiyi arayıp aktif belleğine getirmeye çalışır (Anderson ve diğ., 2001, 90). Kişiye sorulan “Çalığışu romanın yazarı kimdir?” sorusu hatırlama basamağına örnek olarak gösterilebilir.

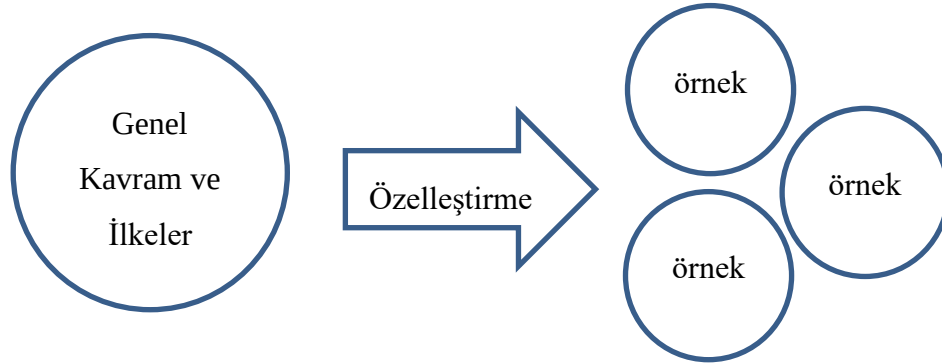
2.5.4.2.2. Anlama

Öğretimin amacı bilgilerinin kalıcılığını artırmak olduğunda hatırlama basamağı önemliyken bilgiler arasında transferi artırmak olduğunda anlama basamağıyla birlikte diğer basamaklar daha önemlidir (Mayer, 2002, 228). Eğitim kurumlarında amaç daha çok bilgilerin transferini sağlayıp öğrencinin yeni bilgiler ile eski bilgiler arasında bağ kurmasını sağlamaktır. Anlama basamağında bilgiler arasında bağ kurulup bilgi yorumlanır. Bu bilgi sözlü, yazılı veya görsel şekilde olabilir. Kişi bu bilgileri sunulan şekilde almak yerine anlamlandırmak zorundadır. Bu yüzden hatırlama basamağından daha üst seviyededir. “Neden”, “niçin”, “nasıl” gibi sorular bu basamakta karşımıza çıkmaktadır (Tüzel, Yılmaz, Bal, 2013, 1089). Anlama basamağında yorumlama, örneklendirme, sınıflama, özetleme, karşılaştırma, açıklama, sonuç çıkarma alt başlıkları vardır (Anderson ve diğ., 2001, 9).

Yorumlama: Bu basamakta sunulan bilgi başka temsil biçimleriyle (yazı, görsel, grafik vb.) açıklanır. Kelimeleri kelimelerle, görselleri kelimelerle, sayıları kelimelerle, kelimeleri sayılarla ifade etme bu düzeyin içindedir (Anderson ve diğ., 2001, 91). Matematikte denklem kurarken veya Türkçe dersinde verilen bir cümleyi, atasözünü öğrenciden açıklaması istendiğinde yorumlama yapmış olur.

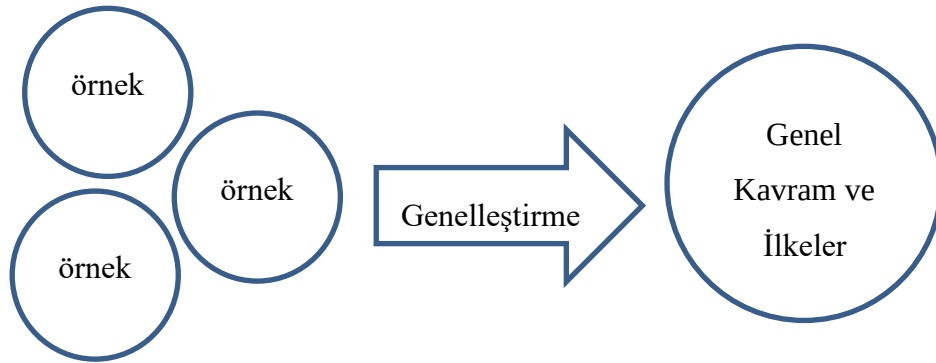
Örneklendirme: “Gösterimleme” ve “somutlama” isimlerine de karşılık gelebilmektedir (Anderson ve diğ., 2001, 93). Öğrenci genel bir kavram veya ilkeye uygun örnek veya durum bulduğunda yani bu kavram veya ilkeyi özelleştirdiğinde örneklendirme boyutunda işlem yapmış olur. Öğrenciye dört anlatım biçiminden

örnekler vererek bunlardan tartışmacı anlatım biçimiyle yazılmış örneği bulmasını istemek örnek olarak verilebilir. Açık uçlu sorularda da bu düzeyde soru yazılabilir.



Şekil 3: Örneklendirmenin Gösterimi

Sınıflama: Kişinin özel bir durumun genel bir kategoriye ait olduğunu fark etmesidir (Mayer, 2002, 229). Sınıflama ve örneklendirme birbirini tamamlayan iki süreçtir. Örneklendirmede genel bir durumdan özele gidiş varken sınıflandırmada özel bir durumdan genele gidiş vardır. Kategorileme, bir başlık altına alma gibi isimlendirmeler de yapılmıştır. Psikolojik rahatsızlığı bulunan kişinin videosunu izleyip rahatsızlığını belirlemek, özel canlı türlerinin gruplara ayırmak örnek olarak gösterilebilir. Öğrenciye özel bir durum verildikten sonra kavram ve ilkeye ulaşması da bir sınıflama örneğidir (Anderson ve diğerleri, 2001, 95).



Şekil 4: Sınıflamanın Gösterimi

Özetleme: Verilen bilginin, durumun ya da olayın ana hatlarıyla anlatılmasıdır. Genelleme ve özet çıkarma olarak da adlandırılabilir. Özetleme bir cümle ile olabileceği gibi daha uzun da olabilir. Bu sunulan bilgiye göre değişmektedir. Öğrenciden bir hikâye okuduktan sonra özetini yazmasını istemek ya da başlığı konmamış bir yazıyı okuduktan sonra uygun bir başlık koymasını istemek örnek olarak verilebilir (Anderson ve diğerleri, 2001, 95).

Sonuç Çıkarma: Kişinin kendisine verilen özel durumları inceleyip bu özel durumlar arasında tekrar eden mantıksal bağı fark etmesini içerir. Kişi verilen örneklerden hareketle bir kavram ve ilke bulmaya çalışır. Dil bilgisi derslerinde öğrencilerin verilen örneklerden hareketle kuralları bulması örnek olarak verilebilir.

Karşılaştırma: İki veya daha fazla durum arasındaki benzerlik ve farklılıkların ortaya koyulmasıdır (Mayer, 2002, 229). Bu basamakta kişi yeni bir bilgi ile karşılaştığında daha çok aşına olduğu bilgi ile ortak notları bulmaya çalışır.

Açıklama: Kişiden bilgiler arasında sebep-sonuç ilişkisi ortaya koyması istenir. Öğrenci bir olayın nedenin sorguladığında genellikle bu bilişsel süreçtedir. Akıl yürütme, güçlük giderme, yeniden düzenleme, yordama görevleri verilebilir.

2.5.4.2.3. Uygulama

Bu basamakta öğrencilerin öğrendiği bilgilerden hareketle karşılaştığı problemleri çözmesi istenmektedir (Sönmez, 2008, 73). Öğrencinin karşılaştığı problem yeni olmalıdır ve çözerken hatırlama ve anlama basamaklarında da yararlanması gerekir. Kişi bir sorunu pratikte çözdüğü için işlemsel bilgi ile yakında ilgilidir. Yapma ve yararlanma olarak iki bilişsel süreçten oluşur. Yapmada, öğrenci hangi işlemsel bilgiyi kullanacağını bilmektedir. Öğrenciye çözmesi gereken sorun verildiğinde biraz düşünme ile sorunu çözebilir. Yararlanma basamağında ise öğrenci öncesinde seçmesi gereken işlemsel bilgiyi belirlemesi gerekir.

Yapma (icra): Karşılaşılan soruna kişi yabancılik çekmez bu yüzden teknik ve yöntemlerden ziyade beceri ve algoritmaların bilgisinin kullanılması ile ilgilidir. Öğrenci bu durumla daha önce karşılaştığı için her zaman uyguladığı yöntemlerden yararlanır.

Yararlanma: Öğrenci alışık olmadığı yeni bir sorunu çözmek zorundadır. Bu yüzden öncelikle sorun için gerekli olan yöntemi belirlemesi gerekir. Yapma, basamağından farklı olarak daha çok yöntem ve tekniklerle ilişkilidir. “Kullanma” olarak da isimlendirilir.

2.5.4.2.4. Çözümleme

Bir bilgiyi oluşturan öğelerin ayrılması ve bu unsurların metnin tümüyle olan ilişkisini ortaya koymak çözümleme basamağında gerçekleşir. “Çözümleme ayırma, analiz etme ve ilişkileri görme işi” olarak görülmektedir. (Tüzel, Yılmaz, Bal, 2013, 1089).

Öğrenciler metindeki parçaları ayrıntısı ile incelemesini yapmakta ve çözümlemektedirler. Öğrencilerin işi anlama basamağından daha zordur. Bu basamakta öğrenciden doğrudan metinde geçen soruların cevapları istenmez. Öğrencilerin sorular hakkında düşünmesi gerekir çünkü muhtemel pek çok cevap bulunmaktadır. Bu yüzden çözümleme basamağındaki sorular üst düzeydir. Öğrencilerin kritik düşünme becerilerini geliştirmede de önemli yer tutmaktadır (Akyol'dan aktaran Tüzel, 2013, 1089). Bu bilişsel süreç yaratma ve değerlendirme süreçlerinin de başlangıcı olarak görülmektedir. Ayrıştırma, düzenleme ve irdeleme bilişsel süreçlerinden oluşur. Bir konuyla ilgili önemli kısımlardaki mesajları ayırmak ayrıştırma, iletinin kısımlarının nasıl düzenlenmiş olduğunu belirleme örgütleme ve iletinin gerisindeki mesajı belirleme irdeleme olarak tanımlanır (Anderson ve diğ., 2001, 104).

Ayrıştırma: Bir metnin içerdiklerini önemli önemsiz ya da konuyla ilişkili ya da değil olarak ayırmayı içermektedir. Böylece öğrencinin dikkati önemli ve ilişkili kısma çekilecektir (Mayer, 2002, 230). Matematikte soruyu çözmeye yardımcı sayıları diğerlerinden ayırmak ve öğrenciden okuduğu metnin ana basamaklarını belirlemesini istemek bu basamağa ait görevlerdir.

Örgütleme: Kişi kendisine sunulan bilgiler arasında sistemli ve bütünleştirici unsurlar bulur. Ayırma basamağı ile ilişkilidir. Öğrenci öncelikle ilişkili ve önemli kısımları belirler daha sonra onlar arasında bir bağ oluşturur. Öğrencilere bir metin okuttuktan sonra bu metni en iyi yansıtan grafiği, şemayı seçmelerini istemek ya da bir hastalığın tedavisinde kullanılan yöntemlerin dayandığı sağlık ilkelerini bulma örnek olarak verilebilir.

İrdeleme: Öğrenciye sunulan bilgilerin arkasında bulunan mesajları, bakış açılarını, ön yargıları, iletileri fark etme sürecidir. Yorumlamadan farklı olarak yazarın niyetini anlamak için temel anlama ve kavramanın ilerisine geçmeyi kapsar.

2.5.4.2.5. Değerlendirme

Öğrencinin eleştirel düşünme becerisine yönelik çalışmalar yapılır. Kişi belli kriterler ve standartlar temelinde yargıda bulunur. Çözümleme basamağında olduğu gibi bu basamak da öğrencinin üst düzey düşünme becerisine yöneliktir. Öğrenci karar verirken öznel olabileceği için belli kriterler ışığında karar vermesi gerekmektedir. Kriterler olmazsa öğrenciler belli bir sebebi olmadan karar alma sürecini tamamlamış

olurlar (Tüzel, Yılmaz, Bal, 2013, 1090). Denetleme ve eleştirme olarak iki bilişsel süreç içermektedir:

Denetleme (Kontrol): Süreç ve ürün içindeki tutarsızlıkları tespit edildiğinde, sürecin iç tutarlılığın olup olmadığı ya da süreç uygulandığında alınan verim tespit edildiğinde gerçekleşir (Mayer, 2002, 231).

Eleştirme: Eleştirel düşünmenin temellinde yatan süreçtir. Öğrenci sunulan bilgilerin olumlu ve olumsuz yanlarını ortaya çıkarıp karar varır. Dış ölçütler ve dış tutarlılık önemlidir. Çarpık kentleşmeyle ilgili bir çözümün yararı ve maliyeti ile ilgili olumlu yanları ve olumsuz yanları orta koymak örnek olarak verilebilir (Anderson ve diğ., 2001, 110).

2.5.4.2.6. Yaratma (Oluşturma)

Ögelerin belli ilişki ve kurallara göre işlevsel bir bütün oluşturacak şekilde birleştirildiği ve sonucunda yeni bir ürün ortaya koyulduğu düzeydir. Başlangıçta verilen şeyden daha büyük ve farklı bir ürün oluşur. Bu düzeyde öğrenciye yöneltilen sorular öğrencinin özgün bir ürün ortaya koymasına uygun olacak üst düzey sorular olmalıdır. Hatırlama ve kavrama basamağından farklı olarak sorular alınan bilgilerden doğrudan çıkmamaktadır. Sorular üzerine öğrencilerin düşünmesi gerekmektedir. Öğrencilerin yaratıcılık becerilerini geliştirmeye yönelik sorular bulunur. Oluşturma, planlama ve üretme olarak üç bilişsel süreçten oluşur.

Oluşturma (Hipotez oluşturma): Sunulan soruna uygun çözüm yollarının oluşturulduğu basamaktır (Mayer, 2002, 231). Yaratıcı düşünme, soruna çözüm ararken kullanılır.

Planlama: Oluşturma basamağında oluşturulan hipotezlerden biri seçilir ve çözüme yönelik plan oluşturulur.

Üretme: Planlamadan sonraki süreçtir. Öğrenci burada yeni bir ürün ortaya koymaya çalışır. Dört bilgi türünün (Olgusal, kavramsal, işlemsel, üst bilişsel) beraber çalışması ile ortaya çıkar (Anderson ve diğ., 2001, 115).

Tablo 4: Yenilenmiş Bloom Taksonomisi'nin Basamakları

Bilişsel Süreç	Tanımlar
----------------	----------

1. Hatırlama	Bilgiyi uzun süreli bellekten (USB) geri çağırma
1.1. Tanıma	Bilginin USB yerini belirme
1.2. Hatırlama	Bilgiyi USB de geri getirme
2. Anlama	Sunulan bilgilerden anlam çıkarma
2.1. Yorumlama	Sunulan bir formu başka bir sorma çevirme (sayısal bilgiyi sözlü hâle getirmek)
2.2. Örneklendirme	Verilen kavram ve ilkenin örneğini vermek, özelleştirmek.
2.3. Sınıflama	Özel durumlardan ya da örneklerden hareketle kavram ve ilkelere ulaşma.
2.4. Özetleme	Genel olarak yazıyı toparlayıp önemli noktalarının üzerinde durma
2.5. Sonuç Çıkarma	Verilen bilgilerden hareketle genellemeye ulaşılması.
2.6. Karşılaştırma	İki veya daha fazla durum arasındaki benzerlik ve farklılıkları fark etme.
2.7. Açıklama	Sebep sonuç ilişkisine ulaşma.
3. Uygulama	Verilen durumu uygulayıp pratiğe dökme
3.1. Yapma	Verilen işlemi bilindik bir duruma uygulayabilme.

3.2. Yararlanma	Verilen işlemi yeni bir duruma uygulayabilme.
4. Çözümleme	Bilgileri ayırma, ayrılan kısımların birbiriyle ve metnin tümüyle nasıl bir ilişki içinde olduğunu belirleme.
4.1. Ayırıştırma	Bilgileri önemli – önemsiz, bağlantılı – bağlantısız olarak ayırma
4.2. Örgütlenme	Sunulan bilgide yer alan bileşenlerin ne kadar uygun ve işlevsel olduklarını belirleme.
4.3. İrdeleme	Bakış açısını, niyeti, değerleri belirleme
5. Değerlendirme	Standartlara ve ölçütlere bağlı olarak karar varma
5.1. Denetleme	Bir süreçteki uyumsuzlukları ve iç tutarlılığı belirleme
5.2. Eleştirme	Sürecin dış ölçütlere uyumluluğunu belirleme.
6. Yaratma	Örüntüleri birleştirerek işlevsel ve yeni bir ürün ortaya koyma
6.1. Oluşturma	Hipotez oluşturma.
6.2. Planlama	Hipotezlere uygun planlama yapma.
6.3. Üretme	

Anderson ve diğ., 2001. Öğrenme Öğretim ve Değerlendirme ile İlgili Bir Sınıflama. Çev. Durmuş Ali Özçelik. (Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık), 375- 376'dan;

Demirel, Özcan. 2011. Öğretim İlke ve Yöntemleri: Öğretme Sanatı (Ankara: Pegem Akademi) 135'den uyarlandı.

Konuyla İlgili Çalışmalar

2.5.5. Yurt İçindeki Çalışmalar

Coşar (2011) “İlköğretim Altıncı Sınıf Matematik Dersi Çalışma Kitabındaki Soruların Kapsam Geçerlik ve Yenilenmiş Bloom Taksonomisinin Bilişsel Süreç Boyutuna Göre Analizi” adlı tezinde ilköğretim matematik dersinde okutulan Matematik Dersi Çalışma Kitabı'nda bulunan 845 soru öncelikle kapsam geçerlilik yönünden daha sonra Yenilenmiş Bloom Taksonomisi'ne göre analiz edilmiştir. Çalışma sonunda soruların kapsam geçerliliklerinin iyi olduğu Yenilenmiş Bloom Taksonomisi'ne göre ise yeterli olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Keray (2012) “Söyleşi Metinleri Yoluyla Sekizinci Sınıf Öğrencilerinin Soru Sorma Becerilerinin Yenilenmiş Bloom Taksonomisine Göre İncelenmesi” adlı yüksek lisans tezinde Aksaray ilinde bulunan bir ilköğretim okulunda aynı dersi, aynı öğretmenden alan iki sınıf seçilmiş, sınıflardan biri deney grubu, diğeri kontrol grubu olarak belirlenmiştir. Deney grubuna söyleşi metni verilerek Yenilenmiş Bloom Taksonomisi'ne uygun sorular kullanılarak eğitim verilmiştir. Çalışma sonucunda öğrencilere gerekli eğitim verildiğinde üst bilişsel düzeye uygun sorular sorulabileceği sonucuna varılmıştır.

Eroğlu (2013) “6, 7, 8. Sınıf Türkçe Çalışma Kitaplarındaki Dil Bilgisi Soruları ve Kazanımlarının Yenilenmiş Bloom Taksonomisine Göre Değerlendirilmesi” adlı tezinde 6,7 ve 8. Sınıf öğrenci çalışma kitaplarında yer alan dil bilgisine yönelik soruları ve öğretmen kılavuz kitaplarında yer alan dil bilgisi kazanımlarını Yenilenmiş Bloom Taksonomisi'ne göre analiz etmiştir. Analiz sonucunda çalışma kitabında yer alan dil bilgisi sorularının %60'ı alt düzey bilişsel basamaklarla geri kalanın da üst düzey bilişsel basamaklara uygun olduğu tespit edilmiştir. Öğretmen kılavuz kitabında yer alan kazanımlarında %54'ü alt düzey basamaklardan oluşurken diğeri kazanımların üst düzey bilişsel basamaklara uygun olduğu tespit edilmiştir.

Güven (2014) “6, 7, 8. Sınıflar Fen ve Teknoloji Dersi Öğretim Programı'ndaki soruların Yenilenmiş Bloom Taksonomisi'ne göre İncelenmesi” adlı yüksek lisans tezinde 6, 7 ve 8 sınıf ders kitabında bulunan 516 soru Yenilenmiş Bloom Taksonomisi'ne göre analiz edilmiştir. Araştırmada doküman incelemesi yöntemi kullanılmıştır. Araştırma sonucunda üst düzey bilişsel düzeylere yönelik soruların az olduğu ve alt düzey soruların ise çoğunluğu oluşturduğu sonucuna varılmıştır.

Savaş (2014) “Ortaokul Türkçe Ders Kitaplarındaki Dinleme Etkinliklerinin Güncelleştirilmiş Bloom Sınıflaması'na Göre Üst Düzey Bilişsel Beceriler Açısından Değerlendirilmesi” adlı yüksek lisans tezinde bir yayınevinin Türkçe Ders Kitabı'nda bulunan dinleme etkinlikleri Yenilenmiş Bloom Taksonomisi'nin bilişsel düzey basamaklarına göre analiz edilmiştir. Analiz sonucunda dinleme etkinliklerinin Yenilenmiş Bloom Taksonomisi'nin basamaklarına göre belirsizlik olduğu ve alt düzey basamaklarda yoğunlama olduğu görülmüştür.

Oktay (2015) “Yabancılar Türkçe Öğretimi Ders Kitaplarındaki Metin Altı Sorularının Bloom Taksonomisi'ndeki Bilişsel Düzeyler Açısından İncelenmesi” adlı yüksek lisans tezinde Hitit yayınlarına ait Yabancılar Türkçe öğretim Kitabı'ndaki metin altı soruları Yenilenmiş Bloom Taksonomisi'nin bilişsel düzey basamaklarına göre analiz etmiştir. Çalışma sonucunda soruların daha çok bilgi basamağında olduğu yaratma basamağında soruların çok az sayıda yer aldığı belirlenmiştir.

Avşar (2017) “2006 ve 2015 Türkçe Öğretim Programlarında Kullanılan Fiillerin Yenilenmiş Bloom Taksonomisine Göre Sınıflandırılması” adlı yüksek lisans tezinde 2006 yılı ve 2015 yılı Türkçe Öğretim Programı'nda yer alan fiilleri karşılaştırmıştır. Araştırma sonucunda programda yer alan kazanımlardaki fiillerin çoğunun uygulama basamağına uygun olduğu ve yaratma basamağına uygun yeterli düzeyde soruya yer verilmediği tespit edilmiştir.

Ulum (2017) “Meb İlkokul 2, 3 ve 4. Sınıf Türkçe Ders ve Çalışma Kitaplarında Yer Alan Etkinliklerin Yenilenmiş Bloom Taksonomisine Göre İncelenmesi” adlı yüksek lisans tezinde ilköğretim Türkçe ders kitaplarında bulunan etkinlikleri YBT'nin bilişsel süreç boyutunun ve bilgi boyutunun basamaklarına göre tasnif etmiştir. SPSS 24 istatistik programının kullanıldığı bu çalışmada etkinliklerin daha çok alt düzey zihinsel becerilere ölçmeye yönelik olduğu tespit edilmiştir. Çalışmada aynı zamanda

etkinliklerin olgusal bilgi, kavramsal bilgi ve işlemsel bilgiye yönelik olduğu belirlenmiştir.

Arı (2018). “2015 ve 2017 Ortaokul Türkçe Öğretim Programlarındaki Kazanımların Yenilenmiş Bloom Taksonomisine ve Öğretmen Görüşlerine Göre İncelenmesi” adlı tezinde 2015 yılında ve 2017 yılında Türkçe Dersi Öğretim Programı’nda yer alan kazanımlar Yenilenmiş Bloom Taksonomisi’ne göre sınıflandırılmıştır. Çalışmada aynı zamanda Yenilenmiş Bloom Taksonomisi ve Türkçe Öğretim Programları hakkında öğretmen bilgisini ve görüşlerini ölçmek amacıyla öğretmenlerle görüşme yapılmıştır. Yapılan çalışma sonucunda 2015 ve 2017 yılı öğretim programları arasında YBT’nin basamakları arasında belirgin farklar olmadığı ve her iki programda da “hatırlama” ve “değerlendirme” ye yeterince verilmediği bulgusuna ulaşılmıştır. Ayrıca çalışmada öğretmenlerin kazanımlar, taksonomi ve üstbilişsel beceriler hakkında yeterince bilgi sahibi olmadıkları sonucuna varılmıştır.

Güney (2019) “Yabancılar Türkçe Öğretim Ders Kitaplarında Bulunan Metin Altı Soruların Yenilenmiş Bloom Taksonomisine Göre Analizi” adlı yüksek lisans tezinde “İstanbul Yabancılar için Türkçe Öğretim Seti” ve “Yedi iklim Türkçe Yunus Emre Enstitüsü Öğretim Seti” içinde bulunan metin altı sorular Yenilenmiş Bloom Taksonomisi’ne göre analiz edilmiştir. Çalışma sonucunda İstanbul Yabancılar için Türkçe Öğretim Seti ‘nde Yedi iklim Türkçe Yunus Emre Enstitüsü Öğretim Seti’ne göre daha çok alt düzey sorulara yer verildiği tespit edilmiştir. Çalışma sonuçlarında “yaratma” basamağına uygun soruların azlığı da dikkat çekmiştir.

Mercan (2019) “Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Yenilenmiş Bloom Taksonomisi Bilişsel Basamaklarına Göre Soru Sorma Becerilerinin İncelenmesi” adlı makalesinde sosyal bilgiler öğretmen adaylarının soru sorma becerilerini Yenilenmiş Bloom Taksonomisi’ne göre incelemiştir. Çalışmada Gazi Üniversitesi ve Kütahya Dumlupınar Üniversitesinde öğrenim gören toplam 72 öğretmene bilgilendirici bir metin verilip en az altı olmak üzere soru yazmaları istenmiştir. Çalışma sonucunda %54 hatırlama, %24 anlama, %14 çözümleme, %4 yaratma ve değerlendirme basamağında soru yazıldığı tespit edilmiştir. Uygulama basamağında soru sorulmadığı tespit edilmiştir. Araştırma sonucunda öğrencilerin üst düzey soru sorma becerilerinin düşük olduğu belirlenmiştir.

Uymaz ve Çalışkan (2019) “Öğretmen Yapımı Sosyal Bilgiler Dersi Sınav Sorularının Yenilenmiş Bloom Taksonomisine Göre İncelenmesi” adlı makalelerinde sosyal bilgiler öğretmenlerinin sınavda sordukları soruları Yenilenmiş Bloom Taksonomisi’ne göre analiz etmişlerdir. Çalışmada 32 sosyal bilgiler öğretmenin sınavlarda sordukları sorular Yenilenmiş Bloom Taksonomisinin bilişsel süreç boyutu ve bilgi boyutuna göre tasnif edilmiştir. Çalışma sonucunda öğretmenlerin daha çok alt düzey becerileri ölçen sorular sordukları belirlenmiştir.

2.5.6. Yurt Dışındaki Çalışmalar

Liang ve Yuan (2008) “Examining the Alignment of Chinese National Physics Curriculum Guidelines and 12th-grade Exit Examinations: A case study” makalelerinde Çin’de il genelinde fen dersi için yapılan iki sınavın müfredatla uyumuna bakılmıştır. Hem müfredat hem de sınavlar Bloom Taksonomisi ve iki boyutlu matris kullanılarak incelenmiştir. Araştırma sonucunda müfredat programının ve sınavların daha çok temel ilke ve kavramları ölçmesine yönelik hazırlandığı tespit edilmiştir. Ayrıca müfredat ve sınavların birbiriyle uyumlu olduğu ancak yaratıcılığı teşvik etmediğini, eleştirel düşünme ve öğrencilerin bilimsel araştırma yapma yeteneklerinin geliştirilmesi yönünden zayıf kaldığı belirlenmiştir. Çalışmanın Çin genelindeki fen müfredatında ve sınavlarında uluslararası bir bakışın gelişmesinde katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Kim, Patel, Uchizono ve Beck (2012) “Incorporation of Bloom's Taxonomy into Multiple-Choice Examination Questions for a Pharmacotherapeutics Course” adlı makalelerinde Bloom Taksonomisini, bir kursta öğrencilere sorulan çoktan seçmeli soruların öğrencilerin gelişim alanların katkısını tespit etmede kullanılmıştır. Öğrencilere Bloom Taksonomisi anlatılmış ve taksonomiye uygun sorular verilmiştir. Çalışma sonucunda öğrencilerin eleştirel düşünme farkındalıklarının arttığı tespit edilmiştir.

Arvianto ve Farid (2016) “The Compatibility Of Reading Exercises With Bloom’s Revised Taxonomy And 2013 Curriculum” adlı makalelerinde ders kitaplarında bulunan okuma etkinliklerinin Yenilenmiş Bloom Taksonomisi’ne göre durumunu ortaya koymayı ve ders kitabındaki etkinliklerin 2013 programıyla uyumunu tespit etmek amaçlamışlardır. Çalışma sonucunda hatırlama, anlama ve uygulama düzeyinde okuma etkinliklerine yer verildiği, diğer basamaklara uygun etkinliklerin olmadığı

sonucuna varılmıştır. Bu durum okuma etkinliklerinin öğrencileri üst düzey düşünmeden ziyade alt düzey düşünmeye teşvik ettiğini göstermektedir.

Mizbani ve Chalak (2017) “Analyzing Listening and Speaking Activities of Iranian EFL Textbook Prospect 3 Through Bloom's Revised Taxonomy” adlı makalelerinde dil öğretiminde kullanılan ders kitapları içinde bulunan dinleme ve konuşma etkinliklerini Yenilenmiş Bloom Taksonomisi’ne göre analiz etmeyi amaçlamıştır. Bulgular, dinleme ve konuşma etkinliklerinin düşük bilişsel becerileri ölçmeye yönelik olduğunu ortaya koymuştur. Çalışmadaki bulgular sonucunda öğretmenlere ek etkinlikler kullanmaları tavsiye edilmiştir.

Rahayu (2018) “The Analysis of Students’ Cognitive Ability Based on Assesments of the Revised Bloom’s Taxonomy on Statistic Materials” adlı makalelerinde öğrencilerin istatistik dersine yönelik bilişsel becerilerini betimsel yöntem kullanarak analiz etmeyi amaçlamışlardır. 12. Sınıf öğrencisi toplam 36 öğrencinin istatistik dersine yönelik bilişsel düzeyleri Yenilenmiş Bloom Taksonomisi’ne göre analiz edilmiştir. Araştırma sonucunda öğrencilerin en çok hatırlama daha sonra çoktan aza doğru olmak üzere anlama, uygulama, çözümleme, değerlendirme ve yaratma düzeylerinde olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Himmah, Nayazik ve Setyawan (2019) “Revised Bloom’s taxonomy to analyze the final mathematics examination problems in Junior High School” adlı makalelerinde 2017 – 2018 Eğitim Öğretim Yılı’nda ortaokul öğrencilerinin matematik sınav sorularını Yenilenmiş Bloom Taksonomisine göre incelemişlerdir. Çalışma sonucunda çoğu sorunun anlama ve hatırlama basamağında olduğu, kalanların da uygulama ve çözümleme basamağında olduğu tespit edilmiştir. Değerlendirme ve yaratma basamaklarına uygun soru sorulmamıştır. Çalışma göstermiştir ki matematik dersi sınav soruları daha çok alt düzey bilişsel becerilerine yönelik hazırlanmaktadır.

Baghaei, Yamini ve Bagheri (2020) “Analysis of IELTS and TOEFL reading and listening tests in terms of Revised Bloom’s Taxonomy” adlı makalelerinde IELTS ve TOEFL’da sorulan dinleme ve okuma testlerini Yenilenmiş Bloom Taksonomisine göre karşılaştırmıştır. Bu amaçla 12 IELTS dinleme ve okuma testi ve 12 TOEFL dinleme testi nicel ve nitel olarak analiz edilmiştir. Araştırmanın güvenilirliğini sağlamak için 3 uzman araştırmacıdan bağımsız olarak soruları sınıflandırmıştır. Araştırma sonucunda alt düzey düşünme becerilerini yönelik dinleme soruların

IELTS’de daha fazla olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Okuma testlerinde de bu durum tespit edilmiş, alt düzey bilişsel becerileri ölçen soruların IELTS’de TOEFL’den daha fazla olduğu belirlenmiştir.

Faisal (2020) “Bloom’s vs. Fink’s Taxonomy: Students’ Achievement In Science Proficiency At Primary Level In Pakistan” adlı makalesinde Bloom ve Fink Taksonomilerinin öğrenciler üzerindeki etkisini araştırmıştır. Bir kontrol grubu, iki deney grubunun olduğu çalışmada her grupta 5. sınıf düzeyinde 10 öğrenci bulunmaktadır. Kontrol grubu geleneksel yöntemle fen dersini işlerken deney grubuna Bloom ve Fink Taksonomisi öğretilmiştir. Çalışma sonucunda deney gruplarının kontrol grubuna göre bilim yeterliliğinin önemli ölçüde arttığı, deney grupları arasında ise önemli bir farklılığın olmadığı sonucuna varılmıştır.

3. YÖNTEM

Araştırma iki temel problemi cevaplamaya yönelik olduğu için yöntem bölümü nitel ve nicel olarak iki ayrı başlık hâlinde kurulmuştur.

3.1. Nitel Desen

Araştırmanın nitel boyutunda “nitel araştırma yaklaşımlarından durum çalışması” kullanılmıştır. Durum çalışması; birden fazla olayın, durumun, programın ya da birbirine bağlı sistemlerin derinlemesine incelenip (Öztürk ve diğ. 2006, 260) bunun sonucunda elde edilen bilgiler ışığında bir durum betimlemesinin veya durum temalarının ortaya koyulduğu nitel bir yaklaşım olarak tanımlanabilir (Creswell, 2016, 97). Durum çalışmalarındaki temel amaç belirli bir duruma ilişkin derinlemesine sonuçlara ulaşmaktır. (Yıldırım, Şimşek, 2017, 73).

Nitel çalışmalar, bir problem veya konunun keşfedilmesi ile başlar (Creswell, 2013, 47). Bu çalışmada da öncelikle ders kitaplarında bulunan soruların düzeyleri merak edilmiş daha sonra bu konuya ilişkin derinlemesine sonuçlara ulaşmak amacıyla durum çalışması kullanılmıştır.

Nitel araştırmanın pek çok özelliği bulunmaktadır, bunlardan bazıları şunlardır:

Doğal Ortam: Nitel araştırmalarda çoğunlukla üzerinde çalışılan sorunun olduğu doğal ortamda veri toplanır. Bu ortam laboratuvar ortamında olduğu gibi “suni” bir durum içermez. Bu çalışmada da öğrencilerin derslerde kullandığı ders kitapları içindeki sorular incelenmiştir.

Temel Araç Olarak Araştırmacı: Nitel araştırmalarda araştırmacı; doküman incelemesi, mülakat ve gözlemler gerçekleştirerek bizzat veri toplar. Diğer araştırmacılar tarafından geliştirilen anket ve ölçek gibi araçları kullanma eğiliminde değildir. Bu çalışmada araştırmacı doküman incelemesi yaparak verilere ulaşmıştır.

Çoklu Veri Kaynağı: Nitel araştırmalarda çalışmayı daha etkili kılabilmek için birden fazla veri kaynağı kullanılır. Bu çalışmada iki türlü veri bulunmaktadır. Biri ders kitaplarında öğrencilere sunulan anlamaya dayalı metin altı sorular, diğeri araştırmacı

tarafında öğrencilere sunulan metne yönelik öğrencilerin yazmış oldukları metin altı sorulardır (Creswell, 2017, 45).

Araştırmada desen olarak “bütüncül tek durum deseni” kullanılmıştır. Bu desende tek bir analiz birimi vardır. Bu çalışmadaki “tek durum” 8. sınıf düzeyindeki soruların YBT’ye göre dağılımıdır. Bu duruma bağlı farklı analiz birimleri olmadığı için “bütüncül” hâldedir.

3.1.1. İnceleme Nesnesi

Araştırmanın nitel boyutunun inceleme nesnesi, 2018-2019 eğitim öğretim yılında Millî Eğitim Bakanlığı, Talim ve Terbiye Kurulu tarafından eğitim aracı olarak kabul edilmiş olan 8. Sınıf Türkçe Ders Kitabı’dır. Türkçe ders kitabı içinde bulunan metin altı sorular seçilirken 2019 Türkçe Öğretim Programı içinde bulunan “okuma” kazanımlarından “anlama” başlığı altındaki kazanımlar dikkate alınmıştır, soruların seçilmesinde kullanılan kazanımlar aşağıda verilmiştir:

T.8.3.12. Görsel ve başlıktan hareketle okuyacağı metnin konusunu tahmin eder.

T.8.3.13. Okuduklarını özetler.

T.8.3.14. Metinle ilgili soruları cevaplar.

T.8.3.15. Metinle ilgili sorular sorar.

T.8.3.16. Metnin konusunu belirler.

T.8.3.17. Metnin ana fikrini/ana duygusunu belirler.

T.8.3.18. Metindeki yardımcı fikirleri belirler.

T.8.3.19. Metnin içeriğine uygun başlık/başlıklar belirler.

T.8.3.20. Okuduğu metinlerdeki hikâye unsurlarını belirler.

T.8.3.21. Metnin içeriğini yorumlar.

T.8.3.22. Metinde ele alınan sorunlara farklı çözümler üretir.

T.8.3.23. Metinler arasında karşılaştırma yapar.

T.8.3.24. Metindeki gerçek ve kurgusal unsurları ayırt eder.

T.8.3.25. Okudukları ile ilgili çıkarımlarda bulunur.

T.8.3.26. Metin türlerini ayırt eder.

T.8.3.27. Görsellerle ilgili soruları cevaplar.

T.8.3.28. Metinde önemli noktaların vurgulanış biçimlerini kavrar.

T.8.3.29. Medya metinlerini analiz eder.

T.8.3.30. Bilgi kaynaklarını etkili bir şekilde kullanır.

T.8.3.31. Bilgi kaynaklarının güvenilirliğini sorgular.

T.8.3.32. Grafik, tablo ve çizelgeyle sunulan bilgileri yorumlar.

T.8.3.33. Edebî eserin yazılı metni ile medya sunumunu karşılaştırır.

T.8.3.34. Okuduklarında kullanılan düşünceleri geliştirme yollarını belirler.

T.8.3.35. Metindeki iş ve işlem basamaklarını kavrar.

3.1.2. Veri Toplama Aracı

3.1.2.1. Çizelge

Araştırmanın nitel boyutunda 2018-2019 Eğitim Öğretim yılında kullanılan 8. sınıf Türkçe ders kitabındaki anlamaya dayalı metin altı sorular ve 8. sınıf öğrencilerine araştırmacı tarafından verilen metinlere yönelik hazırladıkları sorular doküman incelemesi yöntemi kullanılarak toplanmıştır.

Toplanan soruların tasnif etmek amacıyla çalışmacı tarafından Anderson ve Demirel'den derlenerek oluşturulan Yenilenmiş Bloom Taksonomisi Çizelgesi (Ek 3) oluşturulmuş ve çizelge uzman görüşüne sunulmuştur.

3.1.3. Verilerin Toplanması

Ders kitabındaki soruları tasnif etmek amacıyla ilk olarak 2018-2019 yılında kullanılan 8. Sınıf Türkçe Ders Kitabı temin edilmiştir. Bu kitaptaki anlamaya dayalı metin altı sorular belirlenmiştir. Bu soruların belirlenmesinde Türkçe Öğretim Programı'ndaki okuma kazanımlarından anlamaya dayalı kazanımlar dikkate alınmıştır. Sorular belirlendikten sonra bu sorular araştırmacı tarafından elektronik ortama kaydedilip “Yenilenmiş Bloom Taksonomisi Çizelgesi” kullanılarak sınıflandırılmıştır. Sorular sınıflandırıldıktan sonra ayrıca iki alan bir ölçme ve değerlendirme uzmanının görüşüne sunulmuştur.

3.1.4. Verilerin Analizi

Türkçe ders kitabında bulunan ve öğrencilerden alınan soruların YBT'ye göre analizinde öncelikle içerik analizi kullanılarak verilerin benzerlikleri saptanmış, benzerlikler belirli tema ve kavramlar çerçevesinde bir araya getirilmiş daha sonra betimsel analiz kullanılarak yorumlanmıştır (Yıldırım, Şimşek, 2017, 242).

3.1.5. Araştırmanın İnanırlılığı ve Aktarılabiliirliği

Araştırmada veri toplama aracı olarak kullanılan metinlerin ve çizelgenin çalışma için kullanılabilirliğini teyit etmek için uzman görüşü alınmıştır. Ders kitabındaki sorular

ise öncelikle araştırmacı tarafında tasnif edilmiş daha sonra iki alan bir ölçme değerlendirme uzmanına gönderilerek onların da görüşleri alınmıştır. Uzmanlardan alınan görüşler doğrultusunda Miles ve Huberman'ın (1994) güvenilirlik formülü kullanılarak (Güvenirlilik Formülü: Görüş Birliği/ Görüş Birliği+ Görüş Ayrılığı) güvenirliliği test edilmiştir. Güvenirlilik oranı %89 çıkmıştır. Bu oranın %80 ve üzerine çıkması yeterli görülmektedir (Baltacı, 2017, 8). Öğrencilerden alınan sorular ise öncelikle araştırmacı tarafından tasnif edilmiştir. Daha sonra uzman görüşü almak için sorular -kendini tekrar eden sorular bir kez yazılarak- Microsoft EXCEL programına aktarılmış ve iki alan uzmanına gönderilmiştir. Daha önce Türkçe Ders Kitabı'ndaki sorular için de yapılan güvenirlilik formülü tekrardan kullanılarak güvenirlilik oranı %89 belirlenmiş ve yeterli bulunmuştur. Çalışmanın aktarılabilişliğini sağlamak için soruların nasıl sınıflandırıldığı, veri toplama süreci ve verilerin analizi detaylı biçimde sunulmuştur. Bu sayede benzer çalışmalarda çalışmadaki sürecin kullanılmasına ve farklı çalışmalara aktarabilirliğine katkı sağlanmıştır.

3.2. Nicel Desen

Araştırmanın nicel boyutunda betimsel araştırmalarda sıklıkla kullanılan tarama yöntemi kullanılmıştır. Betimsel araştırmalar, ele alınan olay ve durumun derinlemesine araştırılıp “ne” olduğunun betimlendiği çalışmalardır (Karakaya, 2014, 59). Tarama yönteminde araştırmacı geniş bir evrenin belirli bir konuya yönelik inanç, tutum, beklenti ve özellikleri tespit etmeye ve bununla ilgili bilgi vermeye çalışır (Gürbüz, Şahin, 2017, 105). Araştırmanın nitel boyutunda ders kitabındaki soruların düzeyleri belirlenmiş, çalışmanın çeşitliliğini artırmak ve sonuçları öğrencilerin yazmış olduğu sorular ile karşılaştırmak amacıyla veriler nicel olarak tarama yöntemiyle kesitsel olarak toplanmıştır. Bu doğrultuda 8. sınıf öğrencilerine “Kişisel Bilgi Formu” dağıtılmış ve metin verilerek en az 6 soru yazmaları istenmiştir.

3.2.1. Evren ve Örneklem

Araştırma Kars ilinin Merkez ilçesinde öğrenim gören Ziya Gökalp ve Fevzi Paşa Ortaokulundaki 8. Sınıf öğrencileriyle gerçekleştirilmiştir. Araştırmaya katılan okullar, “basit seçkisiz örneklem” yöntemiyle seçilmiştir. Bu örneklemde evrenin içinden örneklem seçkisiz olarak belirlenir (Büyüköztürk, 2012, 7).

Araştırmanın evreni Kars ilinde 2019-2020 eğitim öğretim yılında öğrenim gören 8. sınıf öğrencileri, örnekleme Kars ilinin Merkez ilçesinde bulunan Ziya Gökalp ve Fevzi Paşa Ortaokulundaki 177 erkek, 199 kız toplam 376 sekizinci sınıf devlet okulu öğrencisidir.

3.2.1.1. Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Demografik Özelliklerine İlişkin Bilgiler

Çalışmada “Kişisel Bilgi Formu” kullanılarak öğrencilerin demografik özellikleri hakkında bilgi alınmıştır. Bulgulara ait frekans ve yüzde değerleri aşağıda verilmiştir:

Tablo 5: Öğrencilerin Cinsiyetlerine Göre Dağılımları

Cinsiyet	F	%
Erkek	177	47,1
Kız	199	52,9
Toplam	376	100

Araştırma kapsamındaki öğrencilerin %47,1’inin erkek, %52,9’unun kız öğrencilerden oluştuğu belirlenmiştir.

Tablo 6: Öğrencilerin Türkçe Dersinde En Çok Sevdikleri Etkinlik Alanına Göre Dağılımları

Türkçe Dersinde En Sevilen Etkinlik Alanı	f	%
Dinleme/İzleme	87	23,1
Okuma	74	19,7
Konuşma	135	35,9
Yazma	26	6,9
Dil Bilgisi	54	14,4
Toplam	376	100,0

Araştırma kapsamındaki öğrencilerin %23,1’inin Türkçe dersinde en sevdikleri etkinliğin dinleme/izleme olduğu, %19,7’sinin okuma, %35,9’unun konuşma, %6,9’unun yazma ve %14,4’ünün dil bilgisi olduğu belirlenmiştir.

Tablo 7: Öğrencilerin Okul Öncesi Eğitim Alma Durumlarına Ait Dağılımları

Okul Öncesi Eğitim Alma	f	%
Evet	227	60,4
Hayır	149	39,6
Toplam	376	100,0

Araştırma kapsamındaki öğrencilerin %60,4'ünün okul öncesi eğitim aldıkları belirlenirken, %39,6'sının okul öncesinde herhangi bir eğitim almadıkları belirlenmiştir.

Tablo 8: Öğrencilerin Evlerinde Kendilerine Ait Bir Kitaplığın Olma Durumuna Ait Dağılımları

Kendisine Ait Kitaplık Olması	F	%
Evet	331	88,0
Hayır	45	12,0
Toplam	376	100,0

Araştırma kapsamındaki öğrencilerin %88'inin evde kendilerine ait bir kitaplığı varken, %12'sinin kendilerine ait bir kitaplığı olmadığı belirlenmiştir.

Tablo 9: Öğrencilerin Okuma ve Yazmaya Ayırdıkları Günlük Ortalama Zamana Göre Dağılımı

Günlük Ortalama Zaman	F	%
Okuma		
0-1 saat	214	56,9
1-3 saat	130	34,6
3 saat veya üzeri	32	8,5
Yazma		
0-1 saat	270	71,8
1-3 saat	83	22,1
3 saat veya üzeri	23	6,1
Toplam	376	100,0

Araştırma kapsamındaki öğrencilerin %56,9'u günlük okumaya 0-1 saat arasında, %34,6'sının 1-3 saat ve %8,5'inin 3 saat veya üzeri zaman ayırdıkları belirlenirken,

öğrencilerin %71,8'inin günlük yazma 0-1 saat arasında, %22,1'inin 1-3 saat ve %6,1'inin 3 saat veya üzeri zaman ayırdıkları belirlenmiştir.

Tablo 10: Öğrencilerin Anne ve Babaların Eğitim Durumlarına Göre Dağılımı

Eğitim Durumları	F	%
Anne		
Hiç okumamış	18	4,8
İlkokul	106	28,2
Ortaokul	113	30,1
Lise	110	29,3
Üniversite	29	7,7
Baba		
İlkokul	59	15,7
Ortaokul	108	28,7
Lise	146	38,8
Üniversite	63	16,8
Toplam	376	100,0

Araştırma kapsamındaki öğrencilerin büyük çoğunluğunun annelerinin eğitimi %30,1 ile ortaokul olduğu belirlenirken, babaların eğitimlerinin büyük çoğunluğunun %38,8 ile lise mezunu oldukları belirlenmiştir.

Tablo 11: Öğrencilerin Ailelerin Aylık Gelirine Göre Dağılımları

Ailenin toplam aylık geliri	F	%
0 - 2.020 TL	64	17,0
2.020 - 3.000 TL	127	33,8
3.000 - 5.000 TL	117	31,1
5.000 veya üzeri	68	18,1
Toplam	376	100,0

Araştırma kapsamındaki öğrencilerin ailelerin gelirleri incelendiğinde, %17'sinin 0-2.020 TL arasında, %33,8'inin 2.020-3.000 TL, %31,1'inin 3.000-5.000 TL ve %18,1'inin 5.000 TL veya üzeri gelire sahip oldukları belirlenmiştir.

3.3. Veri Toplama Araçları

3.3.1. Kişisel Bilgi Formu

Öğrenciler hakkında bilgi sahibi olmak amacıyla “Kişisel Bilgi Formu” (Ek 1) kullanılmıştır. Verilen formda öğrencilerin cinsiyet, Türkçe dersinde hangi etkinlik alanlarını sevdikleri (Dinleme/izleme, okuma, yazma, konuşma, dil bilgisi), okul öncesi eğitim alıp almadıkları, anne baba öğrenim durumları, evde kendinize ait bir kitaplığın olup olmadığı, ders dışında okumaya ve yazmaya ayırdığınız günlük ortalama süre ve ailenin toplam aylık gelir ortalaması hakkında bilgi alınmıştır.

3.3.2. Metinler

Çalışmada öğrencilere dağıtılmak üzere önceki yılların 8. Sınıf Türkçe Ders Kitabı’ndan iki bilgilendirici metin (Ek 2) seçilmiş ve uzman görüşüne sunulmuştur.

3.4. Verilerin Toplanması

Çalışmanın nicel boyutunu gerçekleştirmek için Kars ilinde bulunan 2 merkez okul belirlenmiştir. Bu okullarda çalışma yapmak için okul yöneticileri ile görüşülmüş ve Kars İl Milli Eğitim Müdürlüğünden alınan izin belgesi hakkında bilgi verilmiştir. 2 okulda bulunan 8. Sınıf öğrencilerine araştırmacı tarafından bilgilendirici metin türünde iki adet metin ve “Kişisel Bilgi Formu” verilmiştir. Öğrencilerden kendilerine verilen metinlerden hareketle en az altı soru yazmaları istenmiştir. Soru sayısının belirlenmesinde Yenilenmiş Bloom Taksonomisi’nin basamak sayısı dikkate alınmıştır. Öğrencilere soruları yazmaları için bir ders saati süre verilmiştir. Çalışma süresinde hiçbir sınıfta süre sıkıntısı yaşanmamıştır. Öğrencilerin yazdıkları sorular her sınıfta araştırmacı tarafından toplanmış ve sınıflandırılmıştır. Bu sorular daha sonra iki alan uzmanına gönderilerek onlar tarafından da sınıflandırılmıştır.

3.5. Verilerin Analizi

Öğrencilerden elde edilen veriler SPSS 24 programı ile analiz edilmiştir. Tüm veriler SPSS ortamına aktarıldıktan sonra araştırmaya katılan öğrencilerin demografik özelliklerine göre dağılımlarının verilmesinde betimleyici analizlerden frekans ve yüzde analizi kullanılmıştır. Elde edilen verilerin dağılımı incelenirken, örneklem sayısının yüksek olması nedeniyle merkezî limit teoremi esas alınmıştır. Merkezî limit

teoremine göre normal dağılıma sahip olan bir evrenden gelen ve bağımsız gözlemlerden oluşan yansız örneklemelerin, örneklem büyüklüğü 30 ve üzerinde olmak koşuluyla normal dağılım gösterir. Ayrıca evrenden bağımsız olarak örneklem büyüdükçe dağılım, normal dağılıma yaklaşır ve böylece parametrelere yönelik olarak yapılacak çıkarımların geçerlik ve güvenilirlik düzeyleri artar (Privitera, 2015; Wilcox, 2012; Dekking, Kraaikamp, Lopuhaä, Meester, 2005). Örneklem sayısının 376 olması ve aynı zamanda normal dağılım analizleri sonucuna göre ortalama-medyanın birbirine yakınlığı ve basıklık ile çarpıklığın ± 2 arasında olması gerekliliğine bakıldığında parametrik testlerin kullanılmasına karar verilmiştir. Ancak alt düzeylere ait örneklem sayısı 30'un altında olanlar için parametrik olmayan analizlerin kullanılmasına karar verilmiştir. İstatistiksel olarak %95 güven düzeyinde tüm bulgular test edilmiş olup farklılıklarının belirlenmesinde örneklem sayısı 30'un üzerinde olan alt düzeyler için 3 veya daha fazla gruplar için Tek Yönlü Anova Testi yapılmış, Anova Testi sonucu anlamlı farklılıkların kaynağının belirlenmesinde Post-hoc testlerinden Scheffe testi kullanılmıştır. Farklılıkların ikili gruplarına göre ise belirlenmesinde bağımsız örneklem t-testi yapılmıştır. Farklılıklarının belirlenmesinde örneklem sayısı 30'un altında olan alt düzeyler için 3 veya daha fazla gruplar için Kruskal Wallis H Testi yapılmış, H testi sonucu anlamlı farklılıkların kaynağının belirlenmesinde ikili karşılaştırma testi kullanılmıştır. Farklılıkların ikili gruplarına göre ise belirlenmesinde n sayısı 30'un altında olanlar düzeyler Mann Whitney U testi yapılmıştır.

4. BULGULAR

Araştırmanın bu bölümünde çalışma sonucunda ulaşılan bulgulara yer verilmiştir.

4.1. 8. Sınıf Öğrencilerinin Sordukları Soruların Düzeyleri

Araştırmanın bu kısmında 8. Sınıf öğrencilerinin verilen iki metne yönelik sordukları sorulardan elde edilen verilere ait bulgulara yer verilmiştir.

Tablo 12: Öğrencilerin Sordukları Soruların YBT'nin Basamaklarına Göre Dağılımı

Düzeyler	f	%
Hatırlama	460	22,24
Anlama	1110	53,68
Uygulama	13	0,63
Çözümleme	176	8,51
Değerlendirme	293	14,17
Yaratma	16	0,77
Toplam	2068	100,00

Araştırma kapsamındaki öğrencilerin toplam 2068 adet soru sordukları belirlenirken öğrencilerin sordukları soruların %22,24'ünün hatırlama düzeyi, %53,68'inin anlama düzeyi, %0,63'ünün uygulama düzeyi, %8,51'inin çözümleme düzeyi, %14,17'sinin değerlendirme düzeyi ve %0,77'sinin yaratma düzeyiyle alakalı olduğu belirlenmiştir.

Tablo 13: Verilerin Dağılımlarına Ait Bulgular

Değişkenler	Statistic	Df	P	$\bar{X}$	Medyan	Basıklık	Çarpıklık
Alt Düzey	0,179	376	0,000	4,21	4	-0,48	-0,24
Üst Düzey	0,215	376	0,000	1,29	1	1,10	0,83

Verilerin dağılımlarının belirlenmesinde, normal dağılım analizi sonucuna göre ortalama-medyanın birbirine yakınlığı ve basıklık ile çarpıklığın ± 2 arasında olması gerekliliği incelenmiştir. Değişkenlerin bu değerlere göre normal dağılıma uyduğu

belirlenmiştir. Çalışma için normal dağılım analizlerinin uygulanmasına karar verilmiştir (George, Mallery, 2010).

Katılımcıların Yenilenmiş Bloom Taksonomisine göre soru yazma düzeyleri cinsiyet durumuna göre anlamlı mıdır?

Tablo 14: Öğrencilerin Soru Sorma Becerilerinin Cinsiyetlerine Göre Farklılıklarının Belirlenmesi

Düzeyler	Cinsiyet	N	$\bar{X}_{Sıra}/\bar{X}$	s.t/s.s	U/t, p
Hatırlama	Erkek	108	2,31	1,38	t= 0,663
	Kız	97	2,18	1,44	p= 0,508
Anlama	Erkek	162	3,13	1,49	t= -1,145
	Kız	182	3,31	1,48	p= 0,253
Uygulama	Erkek	5	6,00	30,0	U=15,00
	Kız	7	6,86	48,0	p=0,755
Alt Düzey	Erkek	177	4,30	1,62	t= 0,977
	Kız	199	4,13	1,72	p= 0,329
Çözümleme	Erkek	57	1,54	0,78	t= 0,757
	Kız	61	1,44	0,67	p= 0,451
Değerlendirme	Erkek	53	1,85	1,10	t= -0,785
	Kız	97	2,01	1,25	p= 0,433
Yaratma	Erkek	2	5,00	10,0	U=7,00
	Kız	9	6,22	56,0	p=0,727
Üst Düzey	Erkek	177	1,06	1,32	t= -3,002
	Kız	199	1,49	1,44	p= 0,003*

U=Mann whitney U testi yapılmıştır, t= Bağımsız örneklem t-testi yapılmıştır, *p<0.05

Öğrencilerin soru sorma düzeylerin cinsiyet gruplarına göre farklılıklarının belirlenmesinde bağımsız örneklem t-testi kullanılmıştır. Yapılan bağımsız örneklem t-testine göre öğrencilerin cinsiyet gruplarına göre farklılıklarının %95 güven sınırları içerisinde anlamlı olduğu belirlenmiştir (**U=3510,0; p=0,000<0.05**). Cinsiyeti kız olan öğrencilerin ($\bar{X} = 1,49$) üst düzey soru sorma düzeyleri erkek öğrencilere ($\bar{X} = 1,06$) göre daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

Öğrencilerin soru sorma becerilerinin okul öncesi eğitim alma durumlarına göre anlamlı mıdır?

Tablo 15: Öğrencilerin Soru Sorma Becerilerinin Okul Öncesi Eğitim Alma Durumlarına Göre Farklılıklarının Belirlenmesi

Düzeyler	Okul Öncesi Eğitim Alma	n	$\bar{X}_{Sıra}/\bar{X}$	s.t/s.s	U/t, p
Hatırlama	Evet	129	2,22	1,40	t= -0,253
	Hayır	76	2,28	1,41	p= 0,800
Anlama	Evet	206	3,08	1,39	t= -2,289
	Hayır	138	3,45	1,59	p= 0,023*
Uygulama	Evet	6	1,17	0,41	U=15,00
	Hayır	6	1,00	0,00	p=0,699
Alt Düzey	Evet	227	4,09	1,64	t= -1,751
	Hayır	149	4,40	1,72	p= 0,081
Çözümleme	Evet	79	1,51	0,70	t= 0,314
	Hayır	39	1,46	0,79	p= 0,754
Değerlendirme	Evet	89	1,90	1,17	t= -0,670
	Hayır	61	2,03	1,25	p= 0,504
Yaratma	Evet	6	1,17	0,41	U=14,00
	Hayır	5	1,80	1,79	p=0,931
Üst Düzey	Evet	227	1,30	1,36	t= 0,165
	Hayır	149	1,28	1,47	p= 0,869
U=Mann whitney U testi yapılmıştır, t= Bağımsız örneklem t-testi yapılmıştır, *p<0.05					

Öğrencilerin soru sorma düzeylerin okul öncesi eğitim alma durumlarına göre farklılıklarının belirlenmesinde bağımsız örneklem t-testi kullanılmıştır. Yapılan bağımsız örneklem t-testine göre öğrencilerin okul öncesi eğitim alma durumlarının ($t=-2,289$; $p=0,023<0.05$) %95 güven sınırları içerisinde anlamlı olduğu belirlenmiştir. Okul öncesinde eğitim almayan öğrencilerin ($\bar{X}= 3,45$) anlama alanında soru sorma düzeyleri okul öncesi eğitim alan öğrencilere ($\bar{X}= 3,08$) göre daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

Öğrencilerin soru sorma becerilerinin evde kendilerine ait kitaplığı olma durumlarına göre anlamlı mıdır?

Tablo 16: Öğrencilerin Soru Sorma Becerilerinin Evde Kendilerine Ait Kitaplığı Olma Durumlarına Göre Farklılıklarının Belirlenmesi

Düzeyleer	Evde Kendilerine Ait Kitaplığı Olması	n	$\bar{X}_{Sıra}/\bar{X}$	s.t/s.s	U/t, p
Hatırlama	Evet	180	2,28	1,43	t= 1,080
	Hayır	25	1,96	1,21	p= 0,281
Anlama	Evet	302	3,24	1,45	t= 0,390
	Hayır	42	3,14	1,72	p= 0,697
Uygulama	Evet	12	1,08	0,29	-
	Hayır	.	.	.	.
Alt Düzey	Evet	331	4,24	1,67	t= 0,803
	Hayır	45	4,02	1,67	p= 0,422
Çözümleme	Evet	107	1,49	0,73	t= -0,258
	Hayır	11	1,55	0,69	p= 0,797
Değerlendirme	Evet	136	1,93	1,19	t= -0,854
	Hayır	14	2,21	1,31	p= 0,395
Yaratma	Evet	9	1,56	1,33	U=7,00
	Hayır	2	1,00	0,00	p=0,727
Üst Düzey	Evet	331	1,31	1,41	t= 0,911
	Hayır	45	1,11	1,32	p= 0,363

U=Mann whitney U testi yapılmıştır, t= Bağımsız örneklem t-testi yapılmıştır, *p<0.05

Öğrencilerin soru sorma düzeylerin evde kendilerine ait kitaplığı olma durumlarına göre farklılıklarına ait bulgular incelendiğinde, öğrencilerin soru sorma düzeylerin evde kendilerine ait kitaplığı olma durumlarına göre farklılıklarının istatistiksel olarak %95 güven seviyesinde anlamlı olmadığı belirlenmiştir (p>0.05).

Öğrencilerin soru sorma becerilerinin derste en sevdikleri etkinlik türüne göre anlamlı mıdır?

Tablo 17: Öğrencilerin Soru Sorma Becerilerinin Türkçe Dersinde En Sevdikleri Etkinlik Alanına Göre Farklılıklarının Belirlenmesi

Düzeyleer	En Sevilen Etkinlik	N	$\bar{X}_{Sıra}/\bar{X}$	s.t/s.s	F,X ² /p	Farklılık
Hatırlama	Dinleme/İzleme	59	2,39	1,50	F=0,441 p=0,779	
	Okuma	43	2,09	1,32		
	Konuşma	61	2,26	1,43		

	Yazma	10	2,30	1,83		
	Dil Bilgisi	29	2,03	1,18		
Anlama	Dinleme/İzleme	81	3,36	1,51	F=1,100 p=0,357	
	Okuma	68	3,00	1,42		
	Konuşma	125	3,29	1,57		
	Yazma	18	2,78	1,26		
	Dil Bilgisi	49	3,35	1,36		
Uygulama	Dinleme/İzleme	2	6,0		X ² =11,00 p=0,027*	5-4
	Okuma	2	6,0			
	Konuşma	6	6,0			
	Yazma	1	6,0			
	Dil Bilgisi	1	12,0			
Alt Düzey	Dinleme/İzleme	87	4,77	1,25	F=4,418 p=0,002*	1-4
	Okuma	74	4,00	1,78		
	Konuşma	135	4,11	1,74		
	Yazma	22	3,36	1,81		
	Dil Bilgisi	54	4,17	1,68		
Çözümleme	Dinleme/İzleme	24	1,46	0,66	F=0,267 p=0,730	
	Okuma	19	1,53	0,84		
	Konuşma	44	1,52	0,73		
	Yazma	7	1,14	0,38		
	Dil Bilgisi	23	1,57	0,79		
Değerlendirme	Dinleme/İzleme	27	1,33	0,62	F=3,085 p=0,018*	1-4
	Okuma	30	2,13	1,14		
	Konuşma	56	1,96	1,24		
	Yazma	14	2,57	1,55		
	Dil Bilgisi	21	2,05	1,28		
Yaratma	Dinleme/İzleme	3	7,0		X ² = 1,867 p=0,760	
	Okuma	2	5,0			
	Konuşma	3	6,7			
	Yazma	1	5,0			
	Dil Bilgisi	2	5,0			
Üst Düzey	Dinleme/İzleme	87	0,90	1,23	F=3,748 p=0,005*	1-4
	Okuma	74	1,28	1,27		
	Konuşma	135	1,34	1,40		
	Yazma	22	2,05	1,73		
	Dil Bilgisi	54	1,50	1,58		

Öğrencilerin soru sorma düzeylerin derste en sevdikleri etkinlik türüne göre farklılıklarının belirlenmesinde Kruskal Wallis H testi kullanılmıştır. Yapılan Kruskal Wallis H testine göre öğrencilerin derste en sevdikleri etkinlik türüne göre farklılıklarının ($X^2=-11,00$; $p=0,027<0.05$) %95 güven sınırları içerisinde anlamlı olduğu belirlenmiştir. En sevdikleri etkinliği dil bilgisi olan öğrencilerin ($\bar{X}_{\text{sıra}} = 12,00$) uygulama alanında soru sorma becerileri derste en sevdiği etkinlik yazma olan öğrencilere ($\bar{X}_{\text{sıra}} = 6,00$) göre daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Farkların kaynağının belirlenmesinde ikili karşılaştırma olan Mann Whitney U testi yapılmıştır.

Öğrencilerin alt düzey soru yazma düzeylerinin derste en sevdikleri etkinlik türüne göre farklılıklarının belirlenmesinde Tek Yönlü Anova testi kullanılmıştır. Yapılan Tek Yönlü Anova'ya göre öğrencilerin derste en sevdikleri etkinlik türüne göre farklılıklarının ($F=4,418$; $p=0,002<0.05$) %95 güven sınırları içerisinde anlamlı olduğu belirlenmiştir. En sevdikleri etkinliği dinleme/izleme olan öğrencilerin ($\bar{X} = 4,77$) alt düzey alanında soru sorma becerileri derste en sevdiği etkinlik yazma olan öğrencilere ($\bar{X} = 3,36$) göre daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

Öğrencilerin değerlendirme basamağında soru yazma düzeylerinin derste en sevdikleri etkinlik türüne göre farklılıklarının belirlenmesinde Tek Yönlü Anova testi kullanılmıştır. Yapılan Tek Yönlü Anova'ya göre öğrencilerin derste en sevdikleri etkinlik türüne göre ($F=3,085$; $p=0,018<0.05$) %95 güven sınırları içerisinde anlamlı olduğu belirlenmiştir. En sevdikleri etkinliği dinleme/izleme olan öğrencilerin ($\bar{X} = 1,33$) değerlendirme alanında soru sorma becerileri derste en sevdiği etkinlik yazma olan öğrencilere ($\bar{X} = 2,57$) göre daha düşük olduğu belirlenmiştir.

Öğrencilerin üst düzey soru yazma düzeylerinin derste en sevdikleri etkinlik türüne göre farklılıklarının belirlenmesinde Tek Yönlü Anova testi kullanılmıştır. Yapılan Tek Yönlü Anova testine göre öğrencilerin derste en sevdikleri etkinlik türüne göre ($F=3,748$; $p=0,005<0.05$) %95 güven sınırları içerisinde anlamlı olduğu belirlenmiştir. En sevdikleri etkinliği dinleme/izleme olan öğrencilerin ($\bar{X} = 0,90$) üst düzey alanında soru sorma becerileri derste en sevdiği etkinlik yazma olan öğrencilere ($\bar{X} = 2,05$) göre daha düşük olduğu belirlenmiştir. Gruplar arasındaki farkın kaynağını belirlemek için Post-Hoc testlerinden Secheffe testi kullanılmıştır.

Öğrencilerin soru sorma becerilerinin okumaya ayırdıkları zamana göre anlamlı mıdır?

Tablo 18: Öğrencilerin Soru Sorma Becerilerinin Ders Dışında Okumaya Ayırdıkları Zamana Göre Farklılıklarının Belirlenmesi

Düzeyler	Okumaya Ayırılan Zaman	N	$\bar{X}_{Sıra}/\bar{X}$	s.t/s.s	F,X ² /p
Hatırlama	0-1 saat	116	2,41	1,50	F=2,280 p=0,105
	1-3 saat	64	2,09	1,28	
	3 saat veya üzeri	25	1,84	1,14	
Anlama	0-1 saat	193	3,22	1,52	F=0,026 p=0,975
	1-3 saat	123	3,23	1,44	
	3 saat veya üzeri	28	3,29	1,51	
Uygulama	0-1 saat	6			X ² =2,00 p=0,368
	1-3 saat	4			
	3 saat veya üzeri	2			
Alt Düzey	0-1 saat	214	4,24	1,68	F=0,361 p=0,697
	1-3 saat	130	4,12	1,68	
	3 saat veya üzeri	32	4,38	1,64	
Çözümleme	0-1 saat	62	1,50	0,72	F=0,499 p=0,608
	1-3 saat	44	1,43	0,70	
	3 saat veya üzeri	12	1,67	0,89	
Değerlendirme	0-1 saat	82	1,93	1,18	F=1,048 p=0,353
	1-3 saat	57	1,89	1,11	
	3 saat veya üzeri	11	2,45	1,69	
Yaratma	0-1 saat	6			X ² = 1,833 p=0,176
	1-3 saat	5			
	3 saat veya üzeri	0			
Üst Düzey	0-1 saat	214	1,22	1,42	F=0,628 p=0,534
	1-3 saat	130	1,35	1,32	
	3 saat veya üzeri	32	1,47	1,61	

X²=Kruskal wallis H testi yapılmıştır, F= Tek yönlü anova testi yapılmıştır, *p<0.05

Öğrencilerin soru sorma becerileri ders dışında okumaya ayırdıkları zamana göre farklılıklarına ait bulgular incelendiğinde, öğrencilerin soru sorma düzeylerin ders dışında okumaya ayırdıkları zamana göre farklılıklarının istatistiksel olarak %95 güven seviyesinde anlamlı olmadığı belirlenmiştir (p>0.05).

Öğrencilerin soru sorma becerilerinin yazmaya ayırdıkları zamana göre anlamlı mıdır?

Tablo 19: Öğrencilerin Soru Sorma Becerilerinin Ders Dışında Yazmaya Ayırdıkları Zamana Göre Farklılıklarının Belirlenmesi

Düzeyler	Yazmaya Ayırılan Zaman	N	$\bar{X}_{Sıra}/\bar{X}$	s.t/s.s	F,X ² /p
Hatırlama	0-1 saat	152	2,30	1,43	F=0,757 p=0,470
	1-3 saat	44	2,14	1,41	
	3 saat veya üzeri	9	1,78	0,83	
Anlama	0-1 saat	245	3,24	1,47	F=0,039 p=0,990
	1-3 saat	77	3,18	1,52	
	3 saat veya üzeri	17	3,29	1,45	
Uygulama	0-1 saat	5	3,20	2,28	X ² =0,714 p=0,700
	1-3 saat	7	1,14	0,38	
	3 saat veya üzeri	4	1,00	0,00	
Alt Düzey	0-1 saat	7	6,86		F=0,549 p=0,649
	1-3 saat	4	6,00		
	3 saat veya üzeri	1	6,00		
Çözümleme	0-1 saat	83	4,13	1,74	F=0,586 p=0,625
	1-3 saat	18	3,78	1,52	
	3 saat veya üzeri	5	4,20	2,59	
Değerlendirme	0-1 saat	87	1,52	0,76	F=1,138 p=0,336
	1-3 saat	24	1,50	0,66	
	3 saat veya üzeri	6	1,17	0,41	
Yaratma	0-1 saat	7	6,38		X ² = 0,825 p=0,364
	1-3 saat	3	5,00		
	3 saat veya üzeri	1	5,00		
Üst Düzey	0-1 saat	9	2,44	1,24	F=0,348 p=0,791
	1-3 saat	2	3,00	2,83	
	3 saat veya üzeri	8	1,63	1,41	

X²=Kruskal wallis H testi yapılmıştır, F= Tek yönlü anova testi yapılmıştır, *p<0.05

Öğrencilerin soru sorma becerileri ders dışında yazmaya ayırdıkları zamana göre farklılıklarına ait bulgular incelendiğinde, öğrencilerin soru sorma düzeylerin ders dışında yazmaya ayırdıkları zamana göre farklılıklarının istatistiksel olarak %95 güven seviyesinde anlamlı olmadığı belirlenmiştir (p>0.05).

Öğrencilerin soru sorma becerilerinin anne eğitim durumlarına göre anlamlı mıdır?

Tablo 20: Öğrencilerin Soru Sorma Becerilerinin Anne Eğitim Durumlarına Göre Farklılıklarının Belirlenmesi

Düzeyler	Anne Eğitim Durumu	n	$\bar{X}_{Sıra}/\bar{X}$	s.t/s.s	F,X ² /p
Hatırlama	Hiç okumamış	10	1,40	0,97	F=2,286 p=0,061
	İlkokul	57	1,98	1,42	
	Ortaokul	59	2,34	1,25	
	Lise	64	2,39	1,43	
	Üniversite	15	2,80	1,74	
Anlama	Hiç okumamış	17	3,47	1,62	F=1,797 p=0,129
	İlkokul	94	3,44	1,51	
	Ortaokul	104	3,25	1,49	
	Lise	101	3,13	1,43	
	Üniversite	28	2,64	1,39	
Uygulama	Hiç okumamış	1	6,0		X ² =5,000 p=0,287
	İlkokul	3	6,0		
	Ortaokul	4	6,0		
	Lise	2	6,0		
	Üniversite	2	9,0		
Alt Düzey	Hiç okumamış	18	4,11	1,78	F=0,153 p=0,961
	İlkokul	106	4,14	1,77	
	Ortaokul	113	4,25	1,63	
	Lise	110	4,28	1,65	
	Üniversite	29	4,10	1,57	
Çözümleme	Hiç okumamış	5	1,60	0,89	F=0,279 p=0,891
	İlkokul	35	1,40	0,74	
	Ortaokul	29	1,48	0,74	
	Lise	36	1,53	0,70	
	Üniversite	13	1,62	0,77	
Değerlendirme	Hiç okumamış	7	2,29	1,25	F=0,308 p=0,872
	İlkokul	45	1,82	1,11	
	Ortaokul	44	2,00	1,22	
	Lise	47	2,00	1,29	
	Üniversite	7	1,86	1,21	
Yaratma	Hiç okumamış	1	5,0		X ² = 2,100 p=0,717
	İlkokul	1	5,0		
	Ortaokul	4	6,5		

	Lise	2	7,5	
	Üniversite	3	5,0	
Üst Düzey	Hiç okumamış	18	1,39	1,38
	İlkokul	106	1,25	1,26
	Ortaokul	113	1,23	1,48
	Lise	110	1,38	1,48
	Üniversite	29	1,28	1,36
X ² =Kruskal wallis H testi yapılmıştır, F= Tek yönlü anova testi yapılmıştır, *p<0.05				

Öğrencilerin soru sorma becerileri anne eğitim durumuna göre farklılıklarına ait bulgular incelendiğinde, öğrencilerin soru sorma düzeylerin anne eğitim durumuna zamana göre farklılıklarının istatistiksel olarak %95 güven seviyesinde anlamlı olmadığı belirlenmiştir (p>0.05).

Öğrencilerin soru sorma becerilerinin baba eğitim durumlarına göre anlamlı mıdır?

Tablo 21: Öğrencilerin Soru Sorma Becerilerinin Baba Eğitim Durumlarına Göre Farklılıklarının Belirlenmesi

Düzeyler	Baba Eğitim Durumu	n	$\bar{X}_{Sıra}/\bar{X}$	s.t/s.s	F, X ² /p
Hatırlama	İlkokul	34	1,82	1,29	
	Ortaokul	56	2,36	1,46	F=1,247
	Lise	79	2,33	1,37	p=0,294
	Üniversite	36	2,28	1,49	
Anlama	İlkokul	53	3,66	1,45	
	Ortaokul	99	3,28	1,53	F=2,336
	Lise	134	3,12	1,49	p=0,074
	Üniversite	58	2,98	1,36	
Uygulama	İlkokul	1	6,00		
	Ortaokul	5	6,00		X ² =2,000
	Lise	4	7,50		p=0,572
	Üniversite	2	6,00		
Alt Düzey	İlkokul	59	4,36	1,68	
	Ortaokul	108	4,28	1,73	F=0,383
	Lise	146	4,16	1,63	p=0,765
	Üniversite	63	4,08	1,69	
Çözümleme	İlkokul	15	1,47	0,83	
	Ortaokul	30	1,57	0,68	F=0,174
	Lise	45	1,44	0,72	p=0,914

	Üniversite	28	1,50	0,75	
	İlkokul	25	2,04	1,46	
	Ortaokul	41	1,76	1,14	F=0,663
Değerlendirme	Lise	60	1,97	1,18	p=0,576
	Üniversite	24	2,17	1,09	
	İlkokul	1	5,00		
	Ortaokul	2	5,00		X ² = 3,829
Yaratma	Lise	7	5,86		p=0,281
	Üniversite	1	10,0	.	
	İlkokul	59	1,25	1,49	
	Ortaokul	108	1,12	1,24	F=1,162
Üst Düzey	Lise	146	1,33	1,47	p=0,324
	Üniversite	63	1,52	1,42	

X²=Kruskal wallis H testi yapılmıştır, F= Tek yönlü anova testi yapılmıştır, *p<0.05

Öğrencilerin soru sorma becerileri baba eğitim durumuna göre farklılıklarına ait bulgular incelendiğinde, öğrencilerin soru sorma düzeylerin anne eğitim durumuna zamana göre farklılıklarının istatistiksel olarak %95 güven seviyesinde anlamlı olmadığı belirlenmiştir (p>0.05).

Öğrencilerin soru sorma becerilerinin aile gelir durumlarına göre anlamlı mıdır?

Tablo 22: Öğrencilerin Soru Sorma Becerilerinin Aile Gelir Durumlarına Göre Farklılıklarının Belirlenmesi

Düzeyler	Aile Gelir Düzeyi	N	$\bar{X}_{Sıra}/\bar{X}$	s.t/s.s	F, X ² /p	Fark
	0 - 2.020 TL	30	2,00	1,34		
	2.020 - 3.000 TL	64	2,34	1,31	F=0,410	
Hatırlama	3.000 - 5.000 TL	67	2,24	1,42	p=0,746	
	5.000 veya üzeri	41	2,22	1,56		
	0 - 2.020 TL	61	3,48	1,59		
	2.020 - 3.000 TL	112	3,16	1,49	F=0,756	
Anlama	3.000 - 5.000 TL	104	3,15	1,39	p=0,519	
	5.000 veya üzeri	64	3,17	1,50		
	0 - 2.020 TL	2	1,00	0,00		
	2.020 - 3.000 TL	2	1,00	0,00	X ² =2,000	
Uygulama	3.000 - 5.000 TL	4	1,25	0,50	p=0,572	
	5.000 veya üzeri	4	1,00	0,00		
	0 - 2.020 TL	64	4,28	1,79	F=0,496	
Alt Düzey	2.020 - 3.000 TL	123	4,11	1,62	p=0,685	

	3.000 - 5.000 TL	117	4,13	1,72		
	5.000 veya üzeri	68	4,38	1,59		
Çözümleme	0 - 2.020 TL	22	1,36	0,66	F=0,352 p=0,787	
	2.020 - 3.000 TL	31	1,48	0,72		
	3.000 - 5.000 TL	41	1,54	0,78		
	5.000 veya üzeri	23	1,57	0,73		
Değerlendirme	0 - 2.020 TL	23	1,61	1,12	F=1,180 p=0,319	
	2.020 - 3.000 TL	47	2,04	1,18		
	3.000 - 5.000 TL	56	2,11	1,26		
	5.000 veya üzeri	23	1,78	1,17		
Yaratma	0 - 2.020 TL	3	1,00	0,00	X ² = 1,267 p=0,737	
	2.020 - 3.000 TL	3	1,33	0,58		
	3.000 - 5.000 TL	4	2,00	2,00		
	5.000 veya üzeri	1	1,00	.		
Üst Düzey	0 - 2.020 TL	64	1,09	1,23	F=3,000 p=0,031*	1-3
	2.020 - 3.000 TL	123	1,19	1,35		
	3.000 - 5.000 T	117	1,62	1,56		
	5.000 veya üzeri	68	1,15	1,31		
X ² =Kruskal wallis H testi yapılmıştır, F= Tek yönlü anova testi yapılmıştır, *p<0.05						

Öğrencilerin soru sorma becerileri aile gelir durumuna göre farklılıklarının belirlenmesinde Tek Yönlü Anova testi kullanılmıştır. Yapılan Tek Yönlü Anova testine göre öğrencilerin üst düzey soru sorma becerileri aile gelir durumuna göre farklılıklarının (**F=3,000; p=0,031<0.05**) %95 güven sınırları içerisinde anlamlı olduğu belirlenmiştir. Aile geliri 3.000-5.000 TL öğrencilerin ($\bar{X} = 1,62$) üst düzey soru sorma becerileri aile geliri 0-2.020 TL olan öğrencilere ($\bar{X} = 1,09$) göre daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Farkların kaynağının belirlenmesinde Post Hoc testlerinden Scheffe testi kullanılmıştır.

4.2. Türkçe Ders Kitabındaki Soruların Düzeyleri

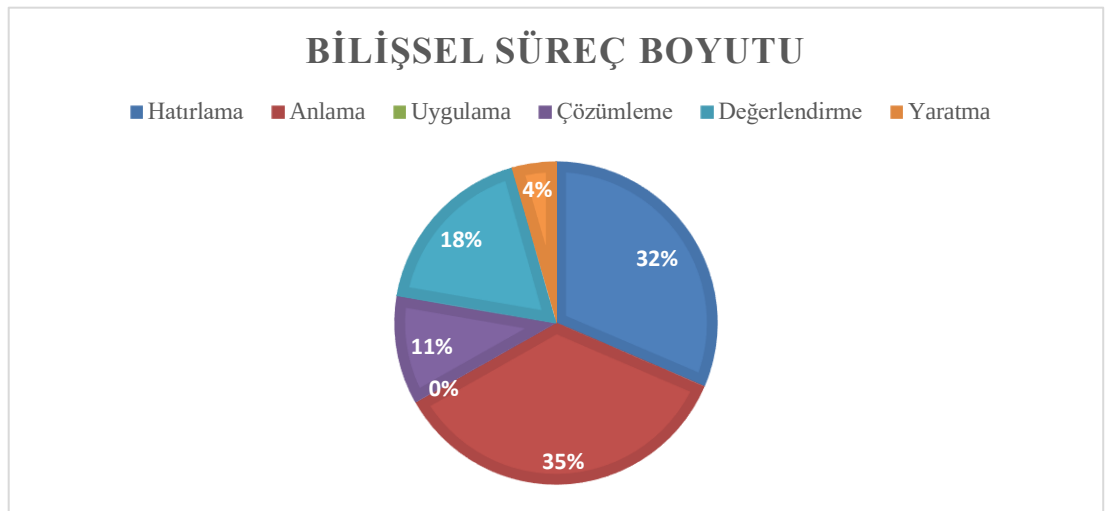
Bu bölümde 2018-2019 eğitim öğretim yılında kullanılan Türkçe ders kitabındaki anlamaya dayalı metin altı 229 soru incelenmiştir. Bu sorular YBT'ye göre sınıflandırılmış ve yüzde/frekans oranları Tablo 1'de gösterilmiştir.

Tablo 23: 8. Sınıf Türkçe Ders Kitabındaki Metin Altı Anlama Sorularının Yenilenmiş Bloom Taksonomisi'ne Göre Dağılımı

Bilişsel Süreç Boyutu	Frekans (f)	Yüzde Oran (%)
Hatırlama Basamağı	72	32
Anlama Basamağı	81	35
Uygulama Basamağı	0	0
Çözümleme Basamağı	25	11
Değerlendirme Basamağı	41	18
Yaratma Basamağı	10	4
Toplam	229	100

Tablo 23'te 8. Sınıf Türkçe Ders Kitabı'nda yer alan 229 anlamaya dayalı metin altı sorunun frekans ve yüzde değerleri verilmiştir. Tablo incelendiğinde en fazla sorunun 81 soru ile anlama basamağında yer aldığı görülmektedir. Daha sonra sırasıyla hatırlama (72), değerlendirme (41), çözümleme (25) ve yaratma (10) basamaklarında soru bulunmaktadır. Türkçe ders kitabında bulunan anlama dayalı metin altı sorularda uygulama basamağına uygun soruya yer verilmemiştir.

Şekil 5'te metin altı sorularının YBT'ye göre analizi grafiksel olarak gösterilmiştir.



Şekil 5: Soruların Bilişsel Süreç Düzeylerinin Yüzdelik Grafiksel Gösterimi

Şekil 5'teki yüzdelerik değerele bakıldığında anlama basamağında %35, hatırlama basamağında %32, değereendirme basamağında %18, çözümlleme basamağında %11, yaratma basamağında %4 oranında soru yazıldığı ve uygulama basamağında soru yazılmadığı tespit edilmiştir.

Tablo 24: Soruların Alt Düzey ve Üst Düzey Basamaklara Göre Oranı

	Bilişsel Süreç Boyutu	Frekans (f)	Yüzde Oran (%)
Alt Düzey Bilişsel Süreçler	Hatırlama Basamağı	72	32
	Anlama Basamağı	81	35
	Uygulama Basamağı	0	0
	Toplam	153	67
Üst Düzey Bilişsel Süreçler	Çözümlleme Basamağı	25	11
	Değerlendirme Basamağı	41	18
	Yaratma Basamağı	10	4
	Toplam	76	33
Toplam		229	100

Tablo 24 incelendiğinde toplam 229 metin altı sorunun 153 tanesinin alt düzey bilişsel becerilerle ilgili olduğu görülmektedir. Alt düzey becerileri ölçen sorulardan 153 sorudan 72'si (%32) hatırlama, 81'i (%35) anlama basamağındadır. Uygulama basamağında soru bulunmamaktadır. Üst düzey becerileri ölçen 76 soruya bakıldığında ise 25'i (%11) çözümlleme, 41'i (%18) değerelendirme basamağında ve 10'u (%4) yaratma basamağında olduğu tespit edilmiştir.

Şekil 2'de Türkçe ders kitabındaki metin altı anlama sorularının YBT'de bulunan alt düzey basamaklar ile üst düzey basamaklar arasındaki dağılımı gösterilmiştir.



Şekil 6: Soruların Alt Düzey ve Üst Düzey Basamaklara Göre Oranı

Şekil 6 incelendiğinde anlamaya dayalı metin altı sorularının %67'si YBT'nin alt düzey basamaklarına %33'ü YBT'nin üst düzey basamakları ile ilgili olduğu belirlenmiştir.

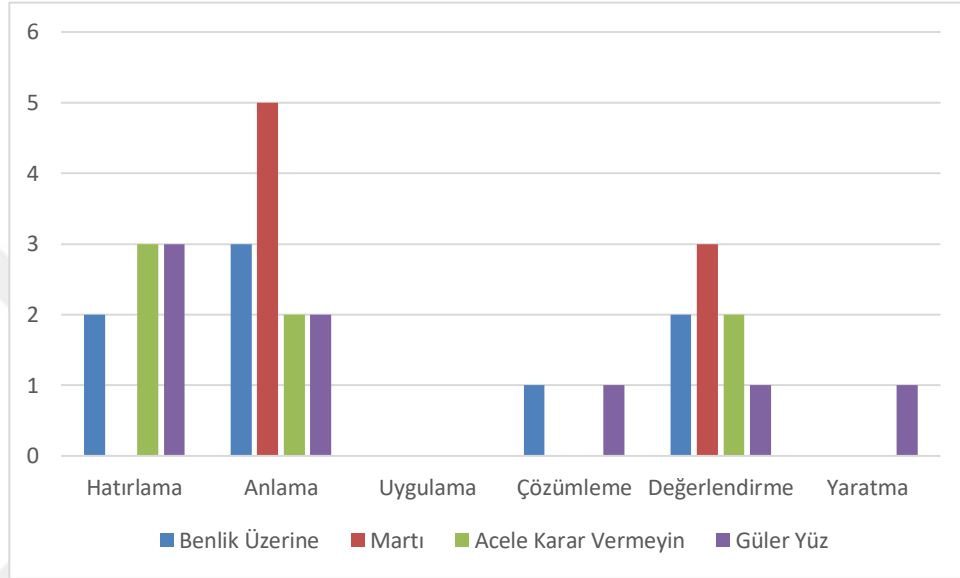
Aşağıda 8. Sınıf Türkçe Ders Kitabı'ndaki 8 tema içinde bulunan metinlerdeki anlamaya yönelik metin altı soruların frekans değerleri verilmiştir.

1. Tema: Kişisel Gelişim

Tablo 25: 1. Tema İçindeki Metinlerde Bulunan Anlama Dayalı Metin Altı Soruların YBT'ye Göre Frekans Sayısı

TEMA	Metin	Hatırlama	Anlama	Uygulama	Çözümleme	Değerlendirme	Yaratma
KİŞİSEL	Benlik Üzerine	2	3	0	1	2	0
	Martı	0	5	0	0	3	0
	Acele Karar Vermeyin	3	2	0	0	2	0
	Güler Yüz	3	2	0	1	1	1

Tablo 25’te “Kişisel Gelişim” teması içindeki metinlerde bulunan metin altı soruların Yenilenmiş Bloom Taksonomisi’ne göre frekansı verilmiştir. “Benlik Üzerine” metninde 2 hatırlama, 3 anlama, 1 çözümleme ve 2 değerlendirme; “Martı” metninde 5 anlama ve 3 değerlendirme; “Acele Karar Vermeyin” metninde 3 hatırlama, 2 anlama ve 2 değerlendirme; “Güler Yüz” metninde 3 hatırlama, 2 anlama, 1 çözümleme, 1 değerlendirme ve 1 yaratma basamağında anlama dayalı metin altı sorusuna yer verilmiştir



Şekil 7: 1. Tema içinde Yer Alan Metinlerdeki Soruların YBT'nin Basamaklarına Göre Karşılaştırılması

Şekil 7’de metinlerde yer alan soruların YBT’ye göre karşılaştırılması verilmiştir. Hatırlama düzeyinde en fazla soruların yer aldığı metinler “Acele Karar Vermeyin” ve “Güler Yüz” metni, bu düzeyde hiç soruya yer verilmeyen metin “Martı” metni; anlama basamağında en fazla sorunun yer aldığı metin “Martı” metni, en az soruya yer verilen metinler “Güler Yüz” ve “Acele Karar Vermeyin” metni; çözümleme basamağında soruya yer verilen metinler “Güler Yüz” ve “Benlik Üzerine” metni; değerlendirme basamağında en fazla soruya yer verilen metin “Martı” metni, en az soruya yer verilen metin “Güler Yüz” metni; yaratma basamağında soruya yer verilen metin “Güler Yüz” metnidir.

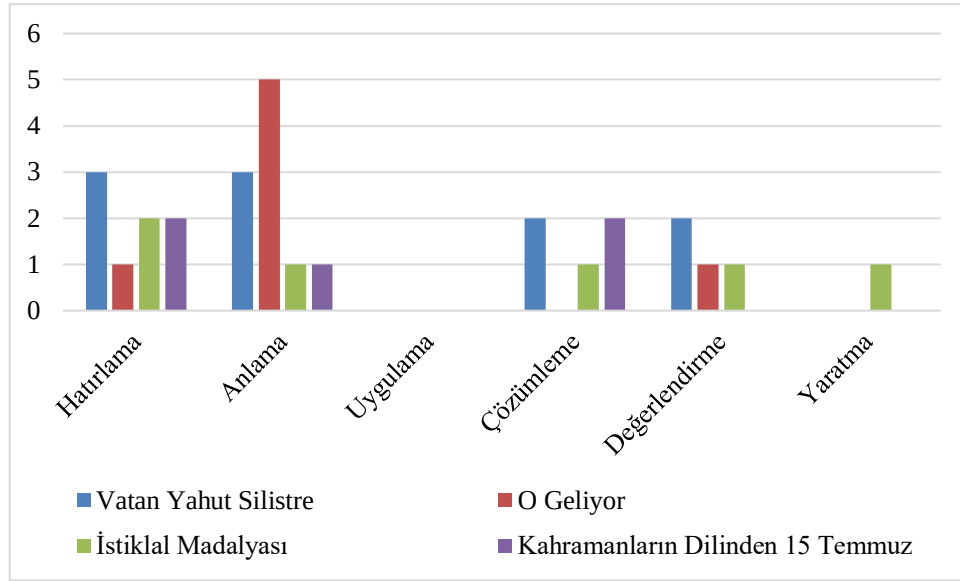
Uygulama basamağında soruya hiçbir metinde yer verilmemiştir.

2. Tema: Millî Mücadele ve Atatürk

Tablo 26: 2. Tema İçindeki Metinlerde Bulunan Anlama Dayalı Metin Altı Soruların YBT'ye Göre Frekans Sayısı

Tema	Metin	Hatırlam a	Anlam a	Uygulam a	Çözümlem e	Değerlendirm e	Yaratm a
MİLLÎ MÜCADELE VE ATATÜRK	<i>Vatan Yahut Silistre</i>	3	3	0	2	2	0
	<i>O Geliyor</i>	1	5	0	0	1	0
	<i>İstiklal Madalyası</i>	2	1	0	1	1	1
	<i>Kahramanları n Dilinden 15 Temmuz</i>	2	1	0	2	0	0

Tablo 26’da Millî Mücadele ve Atatürk teması içindeki metinlerde bulunan soruların YBT’ye göre analizi verilmiştir. “Vatan Yahut Silistre” metninde 3 hatırlama, 3 anlama, 2 çözümleme ve 2 değerlendirme düzeyinde; “O Geliyor” metninde 1 hatırlama, 5 anlama ve 1 değerlendirme düzeyinde; “İstiklal Madalyası” metninde 2 hatırlama, 1 anlama, 1 çözümleme, 1 değerlendirme ve 1 yaratma düzeyinde; “Kahramanların Dilinden 15 Temmuz” metninde 2 hatırlama, 1 anlama, 2 çözümleme düzeyinde anlama dayalı metin altı sorusuna yer verilmiştir.



Şekil 8: 2. Tema içinde Yer Alan Metinlerdeki Soruların YBT'nin Basamaklarına Göre Karşılaştırılması

Şekil 8’de 2. tema içindeki metinlerde bulunan soruların YBT’nin basamaklarına göre karşılaştırılması verilmiştir. Hatırlama basamağında en fazla sorunun olduğu metin “Vatan Yahut Silistre”, en az olduğu metin “O Geliyor” metnidir. Anlama basamağında en fazla olduğu sorunun olduğu metin “O Geliyor”, en az olduğu metinler “İstiklal Madalyası” ve “Kahramanların Dilinden 15 Temmuz” metnidir. Çözümleme basamağında en fazla sorunun olduğu metinler “Vatan Yahut Silistre” ve “Kahramanların Dilinden 15 Temmuz”, bu düzeyde hiçbir sorunun yer almadığı metin “O Geliyor” metnidir. Değerlendirme basamağında en fazla sorunun yer aldığı metin “Vatan Yahut Silistre”, hiçbir sorunun yer almadığı metin “Kahramanların Dilinden 15 Temmuz” metnidir. Yaratma basamağında sorunun yer aldığı tek metin “İstiklal Madalyası” metnidir.

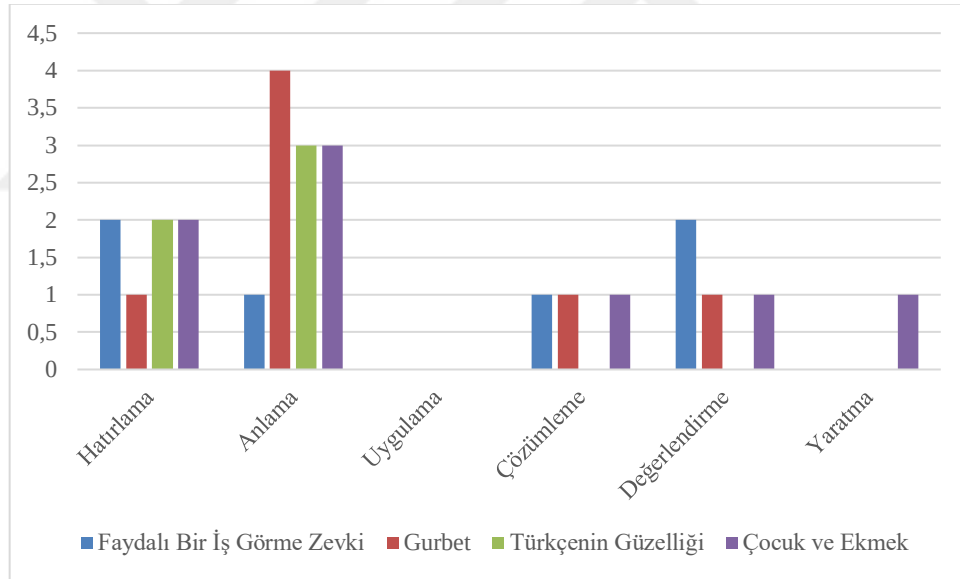
3. Tema: Birey ve Toplum

Tablo 27: 3. Tema İçindeki Metinlerde Bulunan Anlama Dayalı Metin Altı Soruların YBT’ye Göre Frekans Sayısı

Tema	Metin	Hatırlama	Anlama	Uygulama	Çözümleme	Değerlendirme	Yaratma
BİREY VE TOPLUM	Faydalı	2	1	0	1	2	0
	Bir İş						
	Görme						
	Zevki						
	Gurbet	1	4	0	1	1	0

<i>Türkçenin Güzelliği</i>	2	3	0	0	0	0
<i>Çocuk ve Ekmek</i>	2	3	0	1	1	1

Tablo 27’de “Birey ve Toplum” teması içindeki metinlerde bulunan metin altı soruların Yenilenmiş Bloom Taksonomisi’ne göre frekansı verilmiştir. “Faydalı Bir İş Görmek Zevki” metninde 2 hatırlama, 1 anlama, 1 çözümleme, 2 değerlendirme; “Gurbet” metninde 1 hatırlama, 4 anlama, 1 çözümleme ve 1 değerlendirme; “Türkçenin Güzelliği” metninde 2 hatırlama ve 3 anlama; “Çocuk ve Ekmek” metninde 2 hatırlama, 3 anlama, 1 çözümleme, 1 değerlendirme ve 1 yaratma basamağı düzeyinde anlama dayalı metin altı sorusuna yer verilmiştir.



Şekil 9: 3. Tema içinde Yer Alan Metinlerdeki Soruların YBT'nin Basamaklarına Göre Karşılaştırılması

Şekil 9 incelendiğinde hatırlama basamağında sorulara “Faydalı İş Görme Zevki”, “Türkçenin Güzelliği” ve “Çocuk ve Ekmek” metinlerinde eşit oranda; gurbet metninde ise daha az oranda yer verilmiştir. Anlama basamağında en fazla sorunun yazıldığı metin “Gurbet” metni, en az sorunun yazıldığı metin ise “Faydalı İş Görme Zevki” metnidir. Çözümleme basamağında “Faydalı İş Görme Zevki”, “Gurbet” ve “Çocuk ve Ekmek” metninde eşit oranda, “Türkçenin Güzelliği” metninde ise hiç soruya yer verilmemiştir. Değerlendirme basamağında en fazla sorunun yazıldığı metin “Faydalı

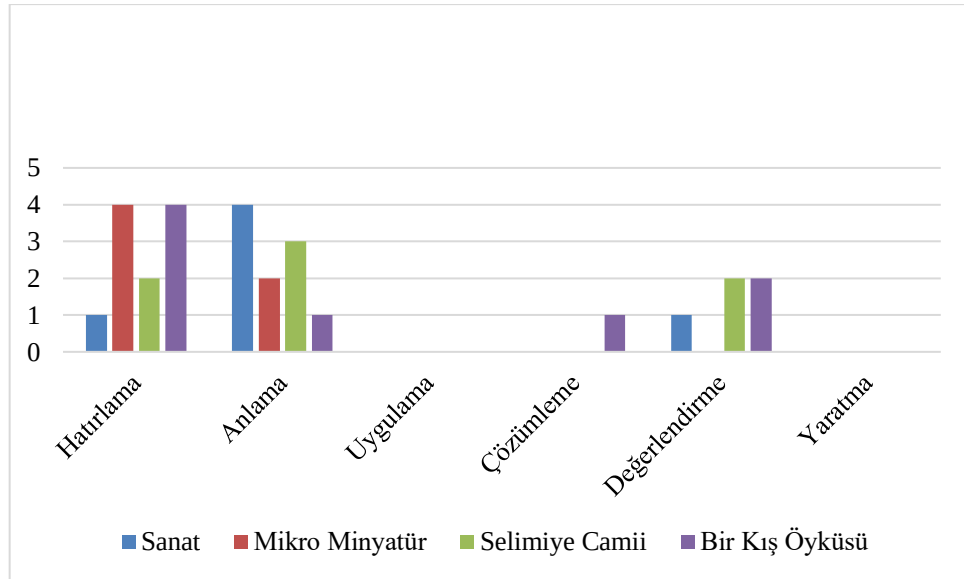
İş Görmenin Zevki” metni hiç sorunun yer verilmediği metin ise “Türkçenin Güzelliği” metnidir. Yaratma basamağında sorunun yazıldığı metin “Çocuk ve Ekmek” metnidir.

4. Tema: Sanat

Tablo 28: 4. Tema İçindeki Metinlerde Bulunan Anlama Dayalı Metin Altı Soruların YBT’ye Göre Frekans Sayısı

Tema	Metin	Hatırlama	Anlama	Uygulama	Çözümleme	Değerlendirme	Yaratma
SANAT	Sanat	1	4	0	0	1	0
	Mikro Minyatür	4	2	0	0	0	0
	Selimiye Camii	2	3	0	0	2	0
	Bir Kış Öyküsü	4	1	0	1	2	0

Tablo 28 incelendiğinde “Sanat” metninde 1 hatırlama, 4 anlama ve 1 değerlendirme; “Mikro Minyatür” metninde 4 hatırlama ve 2 anlama; “Selimiye Camii” metninde 2 hatırlama, 3 anlama ve 2 değerlendirme; “Bir Kış Öyküsü” metninde 4 hatırlama, 1 anlama, 1 çözümleme ve 2 değerlendirme düzeyinde soruya yer verilmiştir.



Şekil 10: 4. Tema içinde Yer Alan Metinlerdeki Soruların YBT'nin Basamaklarına Göre Karşılaştırılması

Şekil 10 incelendiğinde hatırlama basamağın en fazla sorunun yazıldığı metinler “Mikro Minyatür” ve “Bir Kış Öyküsü” metinleri, en az soruya yer verilen metin “Sanat” metni; anlama basamağında en çok sorunun yazıldığı metin “Sanat” metni, en az sorunun yazıldığı metin “Bir Kış Öyküsü” metni; çözümleme basamağında sorunun yazıldığı tek metin “Bir Kış Öyküsü” metni; değerlendirme basamağında en fazla sorunun yazıldığı metinler “Bir Kış Öyküsü” ve “Selimiye” metni, hiç soruya yer verilmeyen metin “Mikro Minyatür” metnidir.

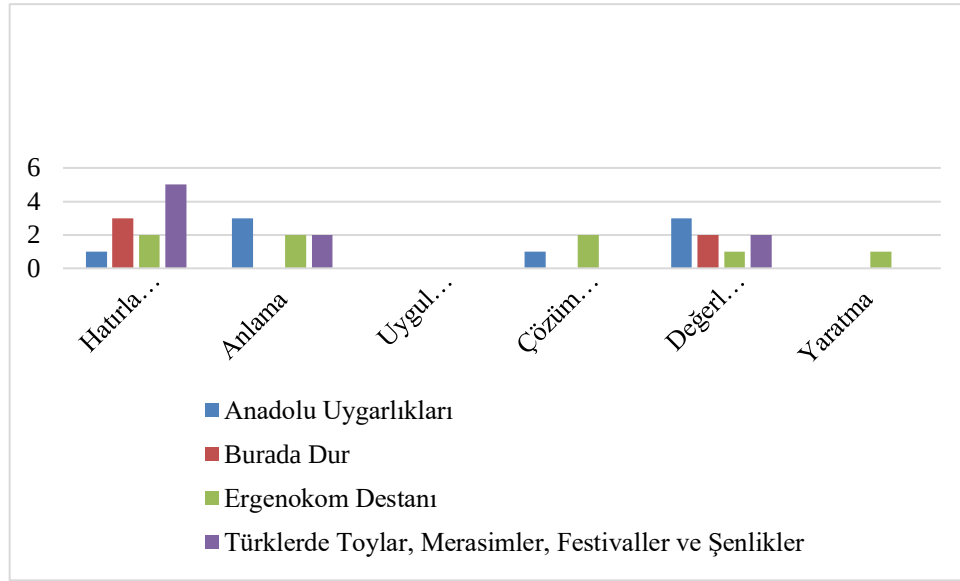
4. temada uygulama ve yaratma basamaklarında anlama dayalı metin altı sorusuna yer verilmemiştir.

5. Tema: Milli Kültürümüz

Tablo 29: 5. Tema İçindeki Metinlerde Bulunan Anlama Dayalı Metin Altı Soruların YBT'ye Göre Frekans Sayısı

Tema	Metin	Hatırlama	Anlama	Uygulama	Çözümleme	Değerlendirme	Yaratma
MİLLÎ KÜLTÜRÜMÜZ	Anadolu Uygarlıkları	1	3	0	1	3	0
	Burada Dur	3	0	0	0	2	0
	Ergenekon Destanı	2	2	0	2	1	1
	Türklerde ...	5	2	0	0	2	0

Tablo 29 incelendiğinde “Anadolu Uygarlıkları” metninde 1 hatırlama, 3 anlama, 1 çözümleme ve 3 değerlendirme; “Burada Dur” metninde 3 hatırlama ve 2 değerlendirme; “Ergenekon Destanı” metninde 2 hatırlama, 2 anlama, 2 çözümleme, 1 değerlendirme ve 1 yaratma; “Türklerde Toylar, Merasimler, Festivaller ve Şenlikler” metninde 5 hatırlama, 2 anlama ve 2 değerlendirme düzeyinde anlama dayalı metin altı sorusuna yer verilmiştir.



Şekil 11: 5. Tema içinde Yer Alan Metinlerdeki Soruların YBT'nin Basamaklarına Göre Karşılaştırılması

Şekil 11 incelendiğinde hatırlama basamağında en çok soru yazılan metin “Türklerde Toylar, Merasimler, Festivaller ve Şenlikler” metni, en az soru yazılan metin “Anadolu Uygarlıkları” metni; anlama basamağında en çok soru yazılan metin “Anadolu Uygarlıkları” metni, hiç soruya yer verilmeyen metin “Burada Dur” metni; Çözümleme basamağında soru yazılan metinler “Anadolu Uygarlıkları” ve “Ergenekon Destanı” metni; değerlendirme basamağında en çok soru yazılan metin “Anadolu Uygarlıkları” metni, en az sorunun yazıldığı metin “Ergenekon Destanı” metni; Yaratma basamağında soru yazılan tek metin “Ergenekon Destanı” metnidir.

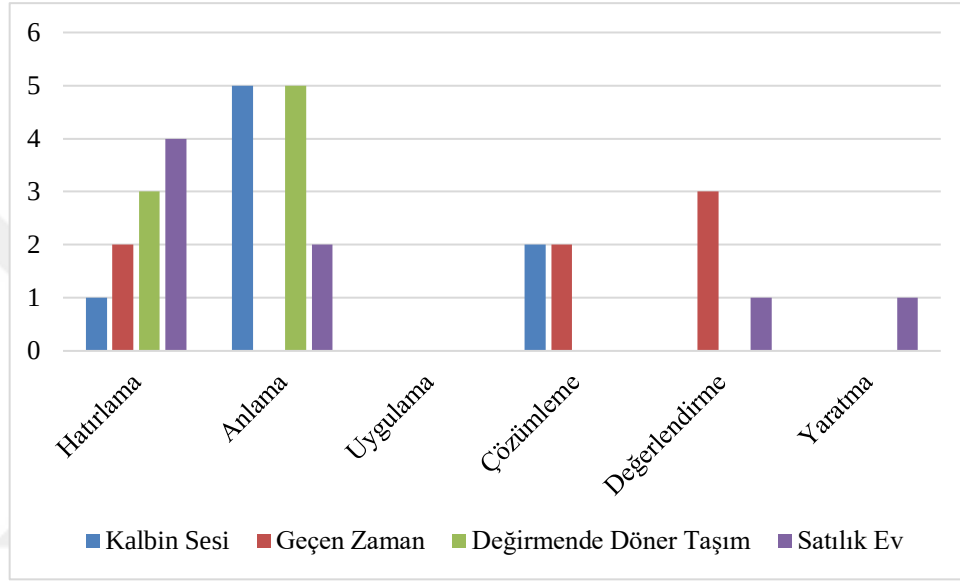
6. Tema: Zaman ve Mekân

Tablo 30: 6. Tema İçindeki Metinlerde Bulunan Anlama Dayalı Metin Altı Soruların YBT'ye Göre Frekans Sayısı

Tema	Metin	Hatırlama	Anlama	Uygulama	Çözümleme	Değerlendirme	Yaratma
ZAMAN VE MEKÂN	Kalbin Sesi	1	5	0	2	0	0
	Geçen Zaman	2	0	0	2	3	0
	Değirmende Döner Taşım	3	5	0	0	0	0

<i>Satılık Ev</i>	4	2	0	0	1	1
-------------------	---	---	---	---	---	---

Tablo 30 incelendiğinde “Kalbin Sesi” metninde 1 hatırlama, 5 anlama ve 2 çözümleme; “Geçen Zaman” metninde 2 hatırlama, 2 çözümleme ve 3 değerlendirme; “Değirmende Döner Taşım” metninde 3 hatırlama ve 5 anlama; “Satılık ev” metninde 4 hatırlama, 2 anlama, 1 değerlendirme ve 1 yaratma basamağında anlama dayalı metin altı sorusuna yer verilmiştir.



Şekil 12: 6. Tema içinde Yer Alan Metinlerdeki Soruların YBT'nin Basamaklarına Göre Karşılaştırılması

Şekil 12 incelendiğinde hatırlama basamağında en fazla sorunun yazıldığı metin “Satılık Ev”, en az sorunun yazıldığı metin “Kalbin Sesi”; anlama basamağında en fazla sorunun yazıldığı metinler “Kalbin Sesi” ve “Değirmende Döner Taşım”, hiç soruya yer verilmeyen metin “Geçen Zaman”; çözümleme basamağında soru yazılan metinler “Geçen Zaman” ve “Kalbin Sesi”; değerlendirme basamağında soru yazılan metinler “Geçen Zaman” ve “Satılık ev”; yaratma basamağında soru yazılan metin “Satılık Ev” metnidir.

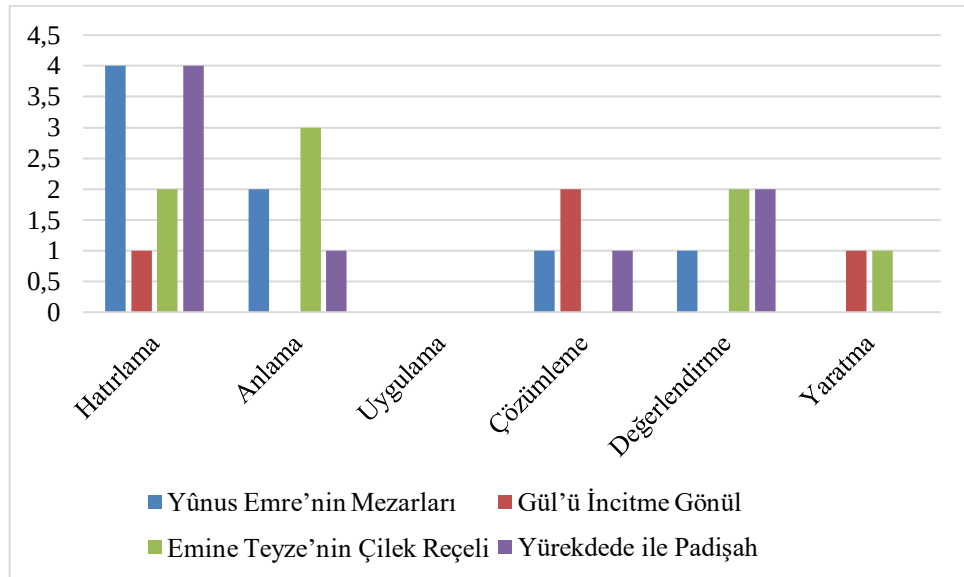
7. Tema: Erdemler

Tablo 31: Tema İçindeki Metinlerde Bulunan Anlama Dayalı Metin Altı Soruların YBT'ye Göre Frekans Sayısı

Tema	Metin	Hatırlama	Anlama	Uygulama	Çözümleme	Değerlendirme	Yaratma
------	-------	-----------	--------	----------	-----------	---------------	---------

ERDEMLER	Yûnus Emre'nin Mezarları	4	2	0	1	1	0
	Gül'ü İncitme Gönül	1	0	0	2	0	1
	Emine Teyze'nin Çilek Reçeli	2	3	0	0	2	1
	Yürekdede ile Padişah	4	1	0	1	2	0

Tablo 31 incelendiğinde “Yûnus Emre’nin Mezarları” metninde 4 hatırlama, 2 anlama, 1 çözümleme ve 1 değerlendirme; “Gül’ü İncitme Gönül” metninde 1 hatırlama, 2 uygulama ve 1 yaratma; “Emine Teyze’nin Çilek Reçeli” metninde 2 hatırlama, 3 anlama, 2 değerlendirme ve 1 yaratma; “Yürekdede ile Padişah” metninde 4 hatırlama, 1 hatırlama, 1 çözümleme ve 2 değerlendirme basamağında anlama dayalı metin altı sorusuna yer verilmiştir.



Şekil 13: 7. Tema içinde Yer Alan Metinlerdeki Soruların YBT'nin Basamaklarına Göre Karşılaştırılması

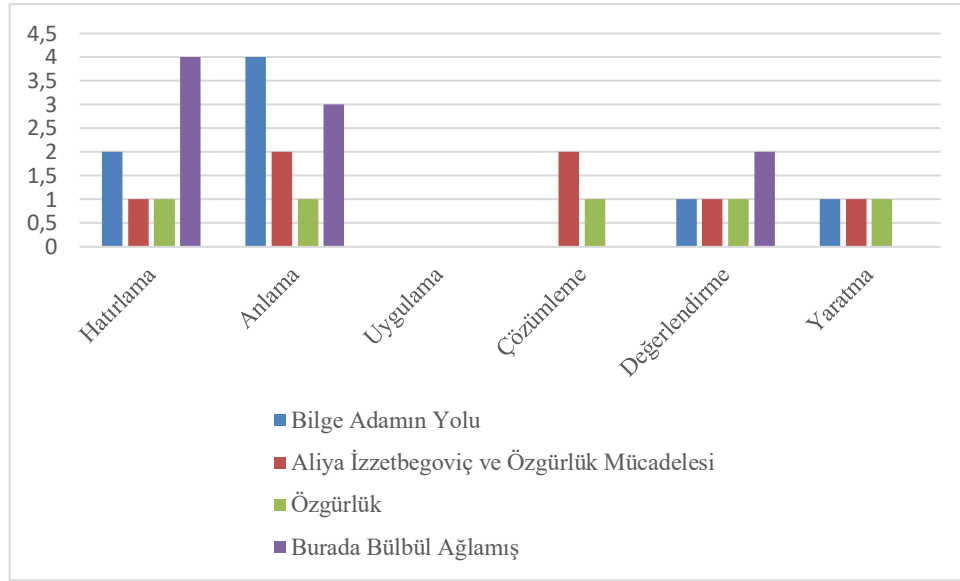
Şekil 13 incelendiğinde hatırlama basamağında en çok sorunun yazıldığı metin “Yunus Emre’nin Mezarları” ve “Yürekdede ile Padişah” metni, en az sorunun yazıldığı metin “Gül’ü İncitme Gönül” metni; anlama basamağında en çok sorunun yazıldığı metin “Emine’nin Teyze’nin Çilek Reçeli” metni, bu düzeyde hiç sorunun yer verilmediği metin “Gül’ü İncitme Gönül” metni; Çözümleme basamağında en çok sorunun yer verildiği metin “Gül’ü İncitme Gönül” metni, bu düzeyde hiç sorunun yer verilmediği metin “Emine Teyze’nin Çilek Reçeli” metni; değerlendirme basamağında en çok sorunun yazıldığı metinler “Emine’nin Teyze’nin Çilek Reçeli” ve “Yürekdede ile Padişah” metni; bu düzeyde sorunun yer almadığı metin “Gül’ü İncitme Gönül” metni; yaratma basamağında soru yazılan metinler “Gül’ü İncitme Gönül” ve “Emine’nin Teyze’nin Çilek Reçeli” metnidir.

8. Tema: Hak ve Özgürlük

Tablo 32: 8. Tema İçindeki Metinlerde Bulunan Anlama Dayalı Metin Altı Soruların YBT’ye Göre Frekans Sayısı

Tema	Metin	Hatırlama	Anlama	Uygulama	Çözümleme	Değerlendirme	Yaratma
HAK VE ÖZGÜRLÜKLER	Bilge Adamın Yolu	2	4	0	0	1	1
	Aliya İzzetbegoviç ve Özgürlük Mücadelesi	1	2	0	2	1	1
	Özgürlük	1	1	0	1	1	1
	Burada Bülbül Ağlamış	4	3	0	0	2	0

Tablo 32 incelendiğinde “Bilge Adamın Yolu” metninde 2 hatırlama, 4 anlama, 1 değerlendirme ve 1 yaratma; “Aliya İzzetbegoviç ve Özgürlük Mücadelesi” metninde 1 hatırlama, 2 anlama, 2 çözümleme, 1 değerlendirme ve 1 yaratma; “Özgürlük” metninde 1 hatırlama, 1 anlama, 1 çözümleme, 1 değerlendirme ve 1 yaratma; “Burada Bülbül Ağlamış” metninde 4 hatırlama, 3 anlama ve 2 değerlendirme basamağında anlama dayalı metin altı sorusuna yer verilmiştir.



Şekil 14: 8. Tema içinde Yer Alan Metinlerdeki Soruların YBT'nin Basamaklarına Göre Karşılaştırılması

Şekil 14 incelendiğinde hatırlama basamağında en çok soru yazılan metin “Burada Bülbül Ağlamış” metni, en az soru yazılan metinler “Aliya İzzetbegoviç ve Özgürlük Mücadelesi” ve “Özgürlük” metni; anlama basamağında en çok soru yazılan metin “Bilge Adamın Yolu” metni, en az soru yazılan metin “Özgürlük” metni; çözümleme basamağında soru yazılan metinler “Aliya İzzetbegoviç ve Özgürlük Mücadelesi” ve “Özgürlük” metni; değerlendirme basamağında en çok soru yazılan metin “Burada Bülbül Ağlamış” metni; yaratma basamağında soru yazılan metinler “Bilge Adamın Yolu”, “Aliya İzzetbegoviç ve Özgürlük Mücadelesi” ve “Özgürlük” metnidir.

5. SONUÇ, TARTIŞMA, ÖNERİLER

Araştırmanın bu bölümünde araştırma sonucunda ulaşılan sonuçlar yorumlanmış, benzer araştırma sonuçları ile tartışılmış ve önerilere yer verilmiştir.

5.1. Türkçe Ders Kitabındaki Soruların Düzeyleri

Sorular öğrencilerin düşüncelerinin ateşleyicisi olup ne düzeyde düşünebileceğine etki etmektedir. Kişinin düşünebilmesini sağlamak için öncelikle zihninde soru işareti oluşturmak gerekir. Bu sayede öğrenme daha akılda kalıcı ve anlamlı olacaktır (Özden, 2011, 153). Eğitim ortamlarda sıklıkla kullanılan ders kitaplarında eğitim niteliğini artırıcı özelliğinden dolayı sorulara yer verilmektedir. Ders kitaplarında yer alan sorular öğrenmeleri kolaylaştırmakta ve öğrencinin metin üzerinde daha fazla düşünmesini sağlamaktadır. Bu sorular hazırlanırken taksonomi kullanmak eğitimde varılmak istenen noktanın belirlenmesine yardımcı olur. Özellikle 2005 yılında yapılandırmacı öğrenme yaklaşımına eğitimde geçilmesiyle taksonomi kullanmanın önemi daha da artmıştır. Eleştirel düşünme, analiz, sentez gibi yapılandırmacı yaklaşımla birlikte önem kazanan düşünme süreçlerinin (Arslan, 2009, 145) öğrencilere kazandırılması için iyi bir çalışma ve hedeflerin belirlenmesi gereklidir (Aviles, 2000, 24). Hedeflerin belirlenmesinde taksonomi kullanmak varılmak istenen noktaya gidilmesinde daha sistemli bir yol sağlamakta ve soruların üst düzey düşünme süreçlerine yönelik hazırlanmasına yardımcı olmaktadır. Bu çalışmada 8. sınıf Türkçe Ders Kitabı'nda bulunan 229 metin altı soru Yenilenmiş Bloom Taksonomisine (YBT) göre incelenmiştir. Çalışma sonucunda en fazla sorunun %35 ile anlama basamağında daha sonra sırasıyla hatırlama %32, değerlendirme %18, çözümleme %11 ve yaratma %4 oranında soru bulunduğu tespit edilmiştir. Çalışmada uygulama basamağında soru bulunmaması ortaya konulan diğer bir sonuç olmuştur. Bu durum ders kitaplarında bulunan anlama dayalı metin altı soruların daha çok hatırlama ve anlama basamağında toplandığını göstermektedir.

Araştırma sonucu daha önce yapılan çalışmalarla uyum göstermiştir. Durukan 2009 yılında Türkçe ders kitaplarındaki anlama dayalı metin altı soruları taksonomi

açısından incelemiş; Eroğlu 2013 yılında 6, 7 ve 8. sınıf Türkçe ders kitaplarındaki dil bilgisi sorularını YBT'ye göre analiz etmiş; Kuzu 2013 yılında Türkçe ders kitabındaki soruları hatırlama ve anlama bilişsel düzeyleri açısından incelemiş ve soruların daha çok hatırlama ve anlama basamağında toplandığını tespit etmişlerdir. Farklı derslerde de benzer sonuçlar görülmüştür. Arvianto ve Farid'in 2016 yılında ders kitabındaki sorulara yönelik yaptığı çalışma, Şanlı ve Pınar'ın 2017 yılında Sosyal Bilgiler dersi sınav sorularına yönelik yaptığı çalışma, Geçit ve Yazar'ın 2010 yılında 9. Sınıf Coğrafya ders kitaplarına yönelik yaptığı çalışma ve Üner'in 2010 yılında Kimya ders kitaplarına yönelik yaptığı çalışma araştırma bulguları ile benzerdir.

Çalışmanın sonuçlarına ve daha önce yapılan çalışmalara bakıldığında ders kitabında bulunan metin altı sorular arasında dengeli bir dağılım olmadığı görülmekte, hatırlama ve anlama basamağında sorulara daha fazla yer verildiği sonucu ortaya çıkmaktadır. Yaratma ve çözümleme basamağında çok az düzeyde soruya yer verilmesi ve uygulama basamağında sorunun olmaması ders kitapları içinde yer alan metin altı sorular için büyük bir eksikliklerdir. Soruların farklı seviyeleri ve türlerinin olması, öğrencilerin farklı bilişsel düzeylerdeki durumunun tespit edilmesinde gereklidir (Tanık, Saraçoğlu, 2011, 236; Baysen, 2006, 21).

Günümüzde eğitim anlayışının değişmesiyle kişinin verilen bilgileri sadece hatırlaması değil, bilgileri analiz, değerlendirme ve yaratma gibi üst düzey düşünmeyi gerektiren süreçlerden geçirerek zihninde yapılandırması beklenilmektedir (Başol, 2016, 4). Çalışmada daha çok hatırlama ve anlama basamağında soruların öğrencilere sorulduğunun belirlenmesi günümüz eğitim anlayışı ile çelişmektedir. Hatırlama basamağı öğrencilerin daha çok yüzeysel biçimde öğrendiği bilgileri ölçmek amacıyla kullanılabilir. Anlama basamağı hatırlama basamağından daha üst bir öğrenmeyi kapsasa da yeterli değildir.

Çalışmada ortaya çıkan diğer bir durum da soruların %67'sinin alt düzey becerileri ölçmeye yönelik olduğu %33'ünün üst düzey bilişsel becerilere yönelik olduğudur. Bu sonuç ders kitaplarının daha çok alt düzey bilişsel becerileri gerektiren zihinsel süreçleri ölçmeye yönelik hazırlandığı sonucuna ulaştırmaktadır. Akyol'un 1997, Şengül'ün 2005, Çomak'ın 2009 yılında yaptıkları çalışmalarda da ders kitaplarında öğrencileri üst düzey düşünmeye sevk edecek sorulara yeterli düzeyde yer verilmediği tespit edilmiştir. Her ne kadar 2019 Türkçe Öğretim Programı içinde "Bilgiyi araştırma, keşfetme, yorumlama ve zihinde yapılandırma becerilerinin geliştirilmesi",

“Okuduklarını anlayarak eleştirel bir bakış açısıyla değerlendirmelerinin ve sorgulamalarının sağlanması”, “Basılı materyaller ile çoklu medya kaynaklarından bilgiye erişme, bilgiyi düzenleme, sorgulama, kullanma ve üretme becerilerinin geliştirilmesi” amaçları yer alsada bu durumun ders kitaplarına yansımadağı çalışma sonucunda ortaya konulmuştur. %67 gibi yüksek bir oranda alt düzey sorulara ders kitaplarında yer verilmesi öğrencileri ezberlemeye ve basit düzeyde düşünmeye yönlendirmekte, öğrencilerin konuşma ve düşünme becerilerini sınırlandırmaktadır (Brualdi, 1998, 2; Şevik, 2005, 3; Açıköz, 2007, 250). Türkçe Öğretim Programı’nın amaçları düşünüldüğünde öğrencilere verilen soruların mümkün olduğunca yüksek düzeyli tutulması gerekmektedir. Üst düzey düşünmeyi gerektiren sorularla karşılaştıklarında öğrenciler daha karmaşık zihinsel süreçleri kullanmakta daha özgün ve derin düşünme sağlayabilmektedir (Kaya, 2006, 75).

Üst düzey basamaklar (çözümleme, değerlendirme, yaratma) arasında en fazla soru yazılan basamak %18 düzeyinde değerlendirme basamağıdır. Değerlendirme basamağından sonra %11 düzeyinde çözümleme, %4 düzeyinde yaratma basamağında soruya yer verilmiştir. Sorular arasındaki dağılıma bakıldığında değerlendirme ve çözümleme basamaklarının birbirine nispeten yakın olduğu görülmekte ve yaratma basamağına yönelik az miktarda soruya yer verildiği dikkat çekmektedir. Yaratma basamağı YBT’nin en yüksek basamağı olup en karmaşık düşünme süreçlerini içine almaktadır. Öğrenciler ne kadar karmaşık düşünme süreçlerine içeren sorularla karşılaşarsa düşünme düzeyi o oranda artmaktadır (Savage, 1998, 291). Yaratma basamağında soruların ders kitaplarında bu denli az yer alması öğrencilerin öğrenme düzeylerini olumsuz yönde etkilemektedir.

Türkçe ders kitabında bulunan sorulara, metinler açısından bakıldığında ise metin altı soru miktarının metne göre farklılık gösterdiği tespit edilmiştir. 1. Tema içindeki “Martı” metninde hatırlama basamağında soruya yer verilmezken anlama basamağında tema içinde en fazla soruya bu metinde yer verilmiştir. Metinde hatırlama ve uygulama basamağında hiç soruya yer verilmeyip metin içindeki soruların çoğunun anlama basamağından sorulması alt düzey basamaklardaki (Hatırlama, anlama, uygulama) sorular arasında dengeli bir dağılım olmadığını göstermektedir. Alt düzey basamaklar arasındaki bu dengesiz dağılım üst düzey basamaklarda (Çözümleme, değerlendirme, yaratma) da görülmüştür. “Martı” metninde çözümleme ve yaratma basamağından soruya yer verilmediği değerlendirme basamağında ise tema içindeki

en fazla soruya bu metinde yer verildiği araştırma bulgularında ortaya çıkmıştır. 8 tema içindeki diğer metinlerde de “Martı” metninde görülen dengesiz dağılım görülmektedir. Önemli bilgi ve becerilerin öğrencilerine kazandırılmasında etkiye sahip olan metinlere yönelik her basamaktan soru yazılmasının ihmal edildiği ve soruların genelde aynı basamaktan yazıldığı tespit edilmiştir.

Ders kitaplarındaki anlama dayalı metin altı sorularının hiçbirinde “uygulama” basamağında soruya yer verilmemiştir. Bozkurt, Uzun ve Lee (2015) çalışmalarında metin sonunda her düzeyde sorunun bulunmasının öğrencinin metnin tam olarak anlaması, eleştirel düşünme becerisinin gelişmesi ve metinle bağ kurmasında etkili olduğunu belirtmişlerdir. Çalışmada ise bazı basamaklarda sorular az miktarda veya hiç yer verilmediği ortaya çıkmıştır. Bu durumun öğrencilerin düşünme süreçlerini olumsuz yönde etkilediği söylenebilir.

Her ne kadar Türkçe ders kitaplarındaki soruların belli bir plan dâhilinde hazırlanması gerekse de (Akyol, 2001, 177) araştırmada elde edilen bulgular neticesinde 8. Sınıf Türkçe Ders Kitabı içindeki metin altı sorularda bir plan eksikliği olduğu görülmektedir. Bu plan eksikliğinin sebebi soruların herhangi bir taksonomi veya sınıflama kullanılmadan hazırlanması olabilir. Taksonomi öğrenciye kazandırılmak istenen hedefin netleştirilmesine ve daha üst düzey düşünmeye yönelik soruların hazırlanmasına katkı sağlamaktadır (Aviles, 2000, 24). Çalışma göstermiştir ki Türkçe derslerinde sıklıkla kullanılan ders kitaplarında bulunan soruların öğrencileri nereye götüreceği rastgele biçimde belirlenmektedir. Bu durum sınıf içinde verilen eğitimde plan eksikliğinin olduğunu ve soruları hazırlanırken taksonomi kullanmanın önemini göstermektedir.

5.2. 8. Sınıf Öğrencilerin Sordukları Soruların Düzeyleri

Çalışmanın diğer kısmında Kars ilinin Merkez ilçesinde bulunan 403 öğrenciye iki metin verilmiş ve metne yönelik soru yazmaları istenmiştir. Çalışmada 27 öğrencinin kâğıdı geçersiz olarak kabul edilmiştir. Geçersiz görülme sebepleri arasında soru yazmama, kopya ve geçerli hiçbir sorunun olmaması vardır.

Çalışmada öğrencilere ait toplam 2315 soru incelenmiştir. Bu sorular içerisinden 247 soru “tasnif dışı” olarak nitelendirilmiştir. Çalışmada bu soruların “tasnif dışı” olarak görülme sebebi soru özelliğinin olmaması ya da metne bağlı soru olarak

nitelendirilmemesidir. Bunlara örnek olarak “Japon atasözü nedir?”, “Koşmanın nasıl bir faydası vardır?”, “Komşuluk diye bir şey kalmamış” “Komşuluk ölüyor metninde sol üstte bulunan 3 çocuğun fotoğrafı kaç yılında çekilmiştir?” soruları verilebilir. Bu soruların tüm sorulara oranı %10,66’dır.

Çalışmada 376 öğrencinin yazmış olduğu 2068 soru Yenilenmiş Bloom Taksonomisi’ne göre sınıflandırılmıştır. Alan yazını incelendiğinde ortaokul öğrencilerinin soru yazma düzeylerini inceleyen bu kapsamda bir çalışmaya rastlanmamıştır.

Çalışma sonucunda 376 öğrencinin %22,24 oranında hatırlama, %53,68 oranında anlama, %0,63 oranında uygulama, %8,51 oranında çözümleme, %14,17 oranında değerlendirme ve %0,77 oranında yaratma basamağında soru yazdıkları tespit edilmiştir. Araştırmada ortaya çıkan sonuç Eyüp (2012), Tüzel (2013) ve Aktaş (2017)’in farklı yıllarda, Türkçe öğretmen adaylarının sorularını inceledikleri çalışmaları ile benzerlik göstermiştir. Bu çalışmalarda üniversite öğrencilerinin soru yazma düzeyleri incelense de sonuç değişmemiş, öğrencilerin daha çok hatırlama ve anlama basamağında soru yazdıkları tespit edilmiştir.

Öğrencilere dağıtılan “Kişisel Bilgi Formu”nda 9 değişkene yer verilmiştir. Bunlardan ilki “cinsiyet” değişkenidir. Çalışma sonuçlarına bakıldığında öğrencilerin YBT’nin basamaklarına göre soru yazma düzeylerinin cinsiyet gruplarına göre farklılıklarının anlamlı olduğu belirlenmiştir. Cinsiyeti kız olan öğrencilerin ($\bar{X} = 1,49$) üst düzey soru sorma düzeyleri erkek öğrencilere ($\bar{X} = 1,06$) göre daha yüksektir. Bu durum ülkemizin de katılım sağladığı PISA sınavı sonuçlarını destekler niteliktedir. Ülkemizde 2009 yılından 2018 yılına kadar gerçekleştirilen tüm PISA sınavlarında kız öğrenciler erkek öğrencilerden okuma becerileri alanında anlamlı ölçüde yüksek performans göstermiştir (MEB, 2019, 48). Gelbal’ın (2008) 8. sınıf öğrencilerine yönelik yaptığı çalışmasında kız öğrencilerin sözel derslerde erkek öğrencilere göre daha başarılı olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Sallabaş (2008) kız öğrencilerin okuduğunu anlamada erkeklerden daha başarılı olduğunu, Güngör (2009) kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre kitap okuma oranının daha yüksek olduğunu, Güvendir (2014) ise çalışmasında öğrencilerin “Öğrenci Başarılarının Belirlenmesi Sınavı” Türkçe başarıları ile cinsiyetleri arasındaki anlamlı farkın kız öğrencilerin lehine olduğunu tespit etmiştir. Kız öğrencilerin Türkçe dersine ve okumaya yönelik bu başarısı onların verilen metni

daha kolay anlamasına ve metne yönelik erkeklere göre daha üst düzey basamaklarda soru yazmasına etki etmiş olabilir.

Çalışmada öğrencilerin okul öncesi eğitim alma durumlarının YBT'nin basamaklarına yönelik soru yazma düzeylerine etkisine bakılmıştır. Çalışma sonucunda okul öncesinde eğitim almayan öğrencilerin ($\bar{X} = 3,45$) anlama alanında soru sorma düzeyleri okul öncesi eğitim alan öğrencilere ($\bar{X} = 3,08$) göre daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Okul öncesi dönem öğrencinin akademik hayatı için kritiktir. Bu dönemde planlı ve bilimsel biçimde alınan destek ileride öğrencinin matematik ve okuma yazma becerilerini daha kolay kazanmasını sağlamakta ve gelecek akademik hayatını desteklemektedir (Uyanık, Kandır, 2010, 130). Çalışmada okul öncesi almayan öğrencilerin anlama düzeyinde soruları alanlara göre daha fazla yazmaları, alt düzey basamaklarda soru yazma konusunda daha meyilli oldukları sonucuna ulaştırılabilir. Bu sonuç, Doğru'nun 2007 yılında yaptığı teziyle örtüşmektedir. Tezinde okul öncesi alan 1. sınıf öğrencilerinin Türkçe ve matematik derslerinde almayanlara göre daha başarılı olduğunu tespit etmiştir. Yaşar ve Aral'ın (2010) yapmış olduğu çalışmada da okul öncesi eğitimi alan çocukların almayanlara göre yaratıcı düşünme becerilerinin daha fazla geliştiği tespit edilmiştir.

Öğrencilerin soru sorma düzeylerinin derste en sevdikleri etkinlik alanına (Dinleme/izleme, okuma, yazma, konuşma, dil bilgisi) göre farklılıklarına ait bulgular incelendiğinde farkın anlamlı olduğu belirlenmiştir. Öğrencilerin en sevdikleri Türkçe dersi etkinlik alanı ile YBT'nin basamakları arasındaki ilişki şöyledir:

- Türkçe derslerinde en sevdikleri etkinlik “dil bilgisi” olan öğrencilerin “uygulama” alanında soru sorma becerileri derste en sevdiği etkinlik “yazma” olan öğrencilere göre daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Türkçe ders kitaplarında yer alan dil bilgisi etkinliklerinin %40,98'inin YBT'nin uygulama basamağına ait olduğu Eroğlu ve Kuzu'nun (2014) çalışmasında tespit edilmiştir. Genel olarak dil bilgisi sorularının uygulama basamağında yazılması dil bilgisi etkinliklerini seven öğrencilerin bu düzeyde soru yazmasına etki etmiş olabilir.
- En sevdikleri etkinlik dinleme/izleme olan öğrencilerin ($\bar{X} = 4,77$) alt düzey alanında soru sorma becerileri derste en sevdiği etkinlik yazma olan öğrencilere ($\bar{X} = 3,36$) göre daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

- En sevdikleri etkinlik dinleme/izleme olan öğrencilerin ($\bar{X} = 1,33$) değerlendirme basamağında soru sorma becerileri derste en sevdiği etkinlik yazma olan öğrencilere ($\bar{X} = 2,57$) göre daha düşük olduğu belirlenmiştir.

Öğrencilerin soru sorma becerileri aile gelir durumuna göre farklılıklarına ait bulgular incelendiğinde, öğrencilerin üst düzey soru sorma becerileri aile gelir durumuna göre farklılıklarının anlamlı olduğu belirlenmiştir. Aile geliri 3.000-5.000 TL olan öğrencilerin ($\bar{X} = 1,62$) üst düzey soru sorma becerileri aile geliri 0-2.020 TL olan öğrencilere ($\bar{X} = 1,09$) göre daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Ekonomik refah seviyesinin yüksek olduğu aileler, öğrencilerinin başarısı ile daha yakından ilgilenebilmekte ve eğitim ortamını öğrenci için uygun hâle getirebilmektedir (Gelbal, 2008, 9). Öğrencilere gerekli akademik desteğin aileler tarafından sağlanmış olması öğrencilerin düşünme süreçlerinin gelişmesine ve bunun sonucunda öğrencilerin üst düzey basamaklarda sorular yazmasını sağlamış olabilir.

Öğrencilerin soru sorma becerileri ders dışında okumaya ve yazmaya ayırdıkları zamana göre farklılıklarına ait bulgular incelendiğinde, öğrencilerin soru sorma düzeylerinin ders dışında okumaya ve yazmaya ayırdıkları zamana göre farklılıklarının istatistiksel olarak %95 güven seviyesinde anlamlı olmadığı belirlenmiştir. Bu durum okuma ve yazmanın doğrudan öğrencilerin soru yazması üzerinde etkisi olmadığını göstermektedir. Bu sonucun “anne eğitim ve baba eğitim durumu” ve “evde kendilerine ait kitaplığı olma durumu” alt problemlerinin verileri ile uyduğu görülmektedir. Bulgulara bakıldığında anne baba eğitim düzeyinin ve evde kitaplık olmasının öğrencilerin soru yazma düzeyleri ile anlamlı farklılık oluşturmadığı tespit edilmiştir. Alan yazını incelendiğinde anne baba eğitim durumunun (Katrancı, 2015; Kurnaz, Yıldız, 2015; Özdemir, Şerbetçi, 2018) ve evde kitaplığı olma durumunun (Durualp, Çiçekoğlu, Durualp, 2013; Gür Erdoğan, Demir, 2016; Şahin, 2012) okuma ve ders başarısı üzerinde etkisi olduğu çeşitli çalışmalarda görülmüştür. Ders başarısının ya da okumanın soru yazma düzeyini anlamlı yönde etkileyeceği düşünülse de araştırmanın diğer bir bulgusunda okumaya ayrılan sürenin soru yazma düzeyi ile ilişkisi anlamlı bulunmamıştır. Bu durum okumanın tek başına soru yazmaya etkilemediği sonucu ile uyusmaktadır.

Çalışmada ortaya çıkan diğer bir sonuç da öğrencilerin Türkçe ders kitaplarında sıklıkla sorulan soruları kâğıtlarına yazdıklarıdır. Örnek olarak “Bu metnin ana fikri

nedir?”, “Metinde hangi anlatım tekniği kullanılmıştır?”, “Metinde hangi düşünceyi geliştirme yolu kullanılmıştır?” soruları “nedir, kimdir” sorularından sonra öğrenciler tarafında en fazla tekrar edilen sorular olmuştur. Öğrencilerin ders kitaplarında bu sorulara sürekli maruz kalmaları onların bu sorulara tekrar etmelerine sebep olmuş olabilir.

Çalışmanın ilk kısmı olan Türkçe ders kitabındaki sorular ve öğrencilerin yazmış olduğu sorular karşılaştırıldığında aralarında güçlü bir benzerlik olduğu görülmüştür. Hem ders kitabındaki hem de öğrencilerin yazmış olduğu sorularda en fazla sorunun bulunduğu basamak anlama basamağıdır. Daha sonra sırasıyla hatırlama, değerlendirme, çözümleme, yaratma ve uygulama basamaklarında soru bulunduğu tespit edilmiştir. Bu sıralamanın ikisi içinde aynı olması sınıf içinde sorulan soruların belirleyicisi olan ders kitabı içindeki sorular ile öğrencilerin yazmış olduğu sorular arasındaki benzerliği göstermektedir. İkisi arasındaki ilişki çeşitli araştırmalarda da desteklenmiştir (Applegate, 2007; Ateş ve diğ., 2016; Baysen, 2006; Yeşil, 2008). Yeşil (2008) çalışmasında öğrencilerin soruları ile öğretmenlerin sınıf içerisinde sordukları soruları nitelik açısından karşılaştırmış ve aralarında pozitif yönde bir ilişki tespit etmiştir. Ateş ve arkadaşları (2016) yaptıkları çalışmada öğretmen ve öğrenci sorularını karşılaştırmışlardır. Çalışma sonucunda öğretmen ve öğrenci sorularının daha çok basit düzeyde kaldığı ve birbirinden etkilendiği tespit edilmiştir. Bu sonuç Keray’ın 2012 yılında 8. sınıf öğrencilerinin soru sorma becerilerini YBT’ye göre analiz ettiği çalışma ile paralellik gösterir. Keray çalışmasında deney grubuna söyleşi metinleri ve bu metinlere yönelik YBT’ye uygun sorular vererek eğitim vermiştir. Araştırma sonucunda öğrencilere gerekli eğitim verildiğinde üst düzey basamaklarda sorular sorabilecekleri sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuçlara bakılarak sınıf içinde sorulan soruların öğrenci sorularının yordayıcısı olduğu söylenebilir. Ancak araştırmada öğrencilere öğretmenler tarafından sorulan soruların temel kaynağı olan ders kitabındaki soruların basit düzeylerde kaldığı tespit edilmiştir (Özbay, 2003; Akyol ve diğ., 2013). Soruların hatırlama ve anlama düzeyinde kalması ve verilen cevapların doğru ve yanlış olarak öğretmen tarafından nitelendirilmesi davranışçı yaklaşımın özelliğidir (Reznitskaya, 2012, 448). Öğretmenlerin öğrencilerin eleştirel düşünme, analiz yapma, değerlendirme ve özgün biçimde düşüncelerini sağlayıp bu düzeylerde soru sormalarını sağlayabilmeleri için öncelikle öğrencilere üst düzey bilişsel sorular sorması gerekmektedir (Wilensky, William, 1991, 8). Ancak yapılan

Çalışma ve alan yazınında yapılan diğerk çalışmalar da göstermiştir ki öğrencilere daha çok düşük bilişsel düzeyli sorular sorulmaktadır (Black 2000; Allington 2001; Coşar 2011; Güven, 2014; Savaş 2014; Oktay, 2015; Ulum, 2017; Kocaarslan, Yamaç, 2018.). Haynes çalışmasında ğretmen sorularının %77 gibi yüksek bir oranının basit düzeyde olduğunu, Floyd ise çalışmasında sınıf içinde sorulan soruların %42’sinin bellek düzeyinde kaldığını tespit etmiştir. Bu durumun öğrencilerin düşünme süreçlerini olumsuz yönde etkilediği ve çalışmada ortaya çıktığı gibi alt düzeylerde soru yazmasına neden olduğu söylenebilir.

Çalışma 2005 yılında Türkiye’de değişen eğitim felsefesinin günümüzde eğitimin her alanına etki etmediğini göstermektedir. Her ne kadar ğretim programlarında yapılandırmacılığın etkileri olsa da bunun eğitime yansımada sorunlar bulunmaktadır. Hem çalışmaya hem de daha önceki yıllardaki çalışmalara bakıldığında sorunların devam ettiği görülmektedir.

5.3. neriler

Çalışma sonucunda ortaya çıkan bulgular ve sonuçlardan yararlanarak şu öneriler sunulabilir:

5.3.1. Kitap Yazarlarına Yönelik neriler

- Çalışma sonucunda ders kitaplarında yer alan soruların belli bir planla hazırlanmadığı ortaya koyulmuştur. Kitap yazarlarının Türkçe derslerinde ğretmen sorularının önemli bir kısmını oluşturan ders kitabı içindeki soruları hazırlarken Yenilenmiş Bloom Taksonomisi’ni dikkate almaları soruların plan dâhilinde hazırlanmasına etki edebilir.
- Ders kitaplarındaki soruların st düzey düşünmeye sevk edecek nitelikte olmadığı çalışmada ortaya çıkmıştır. Çözümleme, değerlendirme ve yaratma düzeyinde sorulara daha fazla yer verilmesi öğrencilerin st düzey düşünmelerine katkı sağlayabilir.
- YBT’nin alt düzey basamakları (Hatırlama, anlama, uygulama) arasında da düzenli bir dağılım olmadığı görülmektedir. Her metinde her düzeyde dengeli bir soru dağılımının olması öğrencinin düşünme süreçlerinin gelişmesine katkı sağlayabilir.

- Ders kitapları hazırlanırken ölçme ve değerlendirme alan uzmanları ile işbirliği yapılabilir ve sürece birçok uzmanın katılımı sağlanabilir.
- Ders kitapları hazırlandıktan sonra eksiklikleri belirlemek amacıyla uzmanlardan eksikliklere yönelik raporlar istenebilir.
- Kitap hazırlama sürecinde Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın dikkate alınması ve sürecin her aşamasına etkin rol oynaması ders kitabı kalitesini artırabilir.

5.3.2. Öğretmenlere Yönelik Öneriler

Öğretmenler;

- Eğitimde verimliliğinin artması için kendilerini geliştirmeye özen göstermeli, eğitimdeki yenilikleri takip etmeli ve YBT hakkında daha fazla bilgi sahibi olmalıdır.
- Sınıf içinde öğrencilerin üst düzey düşüncelerini sağlamak için ek sorular hazırlamalı ve soru havuzları oluşturmalıdır.
- Türkçe Dersi Öğretim Programı hakkında daha fazla bilgi sahibi olmalı ve Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın amaçlarının öğrencilere kazandırılması için çaba sarf etmelidir.
- Araştırma sonucunda erkek öğrencilerin kız öğrencilere göre daha fazla alt düzey basamaklarda soru hazırladıkları ortaya çıkmıştır. Öğretmenler erkek öğrencilere yönelik ek çalışmalar hazırlamalıdır.

KAYNAKÇA

- Açıkgöz, Kamile Ün. 2007. **Aktif Öğrenme**. 9. bs. İzmir: Biliş Yayıncılık.
- Akbayır, Sıddık. 2013. **Eğitim Fakülteleri İçin Cümle ve Metin Bilgisi: Okuma, Anlama, Yorumlama, Çözümleme**. 7. bs. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Aktaş, Elif. 2017. Öğretmen Adaylarının Farklı Metin Türlerine Yönelik Soru Sorma Becerilerinin Yenilenmiş Bloom Taksonomisine Göre Değerlendirilmesi. **Electronis Turkish Studuies**. c.12. s. 25: 99- 118.
- Akyol, Hayati, Kasım Yıldırım, Seyit Ateş, Çetin Çetinkaya. 2013. Anlamaya Yönelik Nasıl Sorular Soruyoruz?. **Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**. c. 9. s. 1: 41-56.
- Akyol, Hayati. 1997. Okuma Metinlerindeki Soruların Sınıflandırılması. **Eğitim ve Bilim**. c. 21. s. 105: 10-17.
- Almeida, Patricia Albergaria. 2012. Can I Ask A Question? The Importance Of Classroom Questioning. **Procedia-Social and Behavioral Sciences**. 31: 634-638.
- Altun, Adnan. 2013. Yapılandırmacı Yaklaşım, Sosyal Bilgiler Programları ve Ders Kitapları. **Konu Alanı Ders Kitabı İnceleme Kılavuzu Sosyal Bilgiler**. ed. Bülent Akbaba. 1. bs. Ankara: Pegem Akademi: 2-26.
- Amer, Aly. 2006. Reflections On Bloom's Revised Taxonomy. **Electronic Journal Research in Educational Psychology**. c. 4. s.1: 213-230.
- Anderson, Lorin, David R. Krathwohl, Peter W. Airasian, Kathleen Cruikshank, Richard E. Mayer, Paul R. Pintrich, James Rath, Merlin C. Wittrock. 2001. **Öğrenme Öğretim ve Değerlendirme ile İlgili Bir Sınıflama**. Çev. Durmuş Ali Özçelik. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Applegate, Mary. D. 2007. Teachers' Use Of Comprehension Questioning To Promote Thoughtful Literacy. **Journal Of Reading Education**. c. 3. s. 2: 12-19.
- Arı, Asım. 2018. **Öğretim İlke ve Yöntemleri**. 1. bs. Konya: Eğitim Yayınevi.
- Arı, Tamer. 2018. 2015 ve 2017 Ortaokul Türkçe Öğretim Programlarındaki Kazanımların Yenilenmiş Bloom Taksonomisine ve Öğretmen Görüşlerine Göre İncelenmesi. Yüksek Lisans Tezi. Gaziantep Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Arıcı, Ali Fuat. 2012. **Okuma Eğitimi**. 3. bs. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Arslan, Akif. 2009. Yapılandırmacı Öğrenme Yaklaşımı ve Türkçe Öğretimi. **Journal of Graduate School of Social Sciences**. c. 13. s. 1.
- Arslan, Ali. 2006. Bilgisayar Destekli Eğitim Yapmaya İlişkin Tutum Ölçeği. **Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**. c. 3. s. 2: 24-33.

- Arvianto, Zuhrian Ivan. Abdurrahman Faridi. 2016. The Compatibility Of Reading Exercises With Bloom's Revised Taxonomy And 2013 Curriculum (A Case Of English Textbook Entitled Bahasa Inggris for Grade X1 Published By Department Of National Education 2014). **English Education Journal**. c.6. s. 2: 42-51.
- Aslan, Mecit, Uğur Atik. 2018. 2015 ve 2017 İlkokul Türkçe Dersi Öğretim Programı Kazanımlarının Revize Edilmiş Bloom Taksonomisine Göre İncelenmesi. **Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi**. c. 7. s. 1: 528-547.
- Ateş, Seyit, Esra Güray, Yasin Doğmeci, Feride Fulya Gürsoy. 2016. Öğretmen ve Öğrenci Sorularının Gerektirdikleri Zihinsel Süreçler Açısından Karşılaştırılması. **Okuma Yazma Eğitimi Araştırmaları**. c. 4. s. 1: 1-13.
- Aviles, Christopher B. 2000. Teaching and Testing for Critical Thinking with Bloom's Taxonomy of Educational Objectives. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED446023.pdf>. [28.04.2020].
- Avşar, Gözde. 2017. 2006 ve 2015 Türkçe Öğretim Programlarında Kullanılan Fiillerin Yenilenmiş Bloom Taksonomisine Göre Sınıflandırılması. Yüksek Lisans Tezi. Beü Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Aydoğan, Ali. 2008. Lise Giriş Sınavları (Lgs-Oks) Coğrafya Sorularının Bilişsel Alan Basamaklarına Göre Değerlendirilmesi (2003 -2007). Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi Orta Öğretim Sosyal Alan Eğitimi Ana Bilim Dalı.
- Aytaş, Gıyasettin. 2005. Okuma Eğitimi. **Türk Eğitim Bilimleri Dergisi**. c. 3. s.4: 461-470.
- Ayvacı, Hakan Ş., Ali Türkdogan. 2010. Yeniden Yapılandırılan Bloom Taksonomisine Göre Fen ve Teknoloji Dersi Yazılı Sorularının İncelenmesi. **Türk Fen Eğitimi Dergisi**. c. 7. s.1: 13-25.
- Baghaei, Samira, Mohammad Sadegh Bagheri, Mortaza Yamini. 2020. Analysis Of Ielts And Toefl Reading And Listening Tests In Terms Of Revised Bloom's Taxonomy. **Cogent Education**. c.7. s.1: 1-23.
- Balcı, Ahmet. 2016. **Okuma ve Anlama Eğitimi**. 1. bs. Ankara: Paloma Yayınevi.
- Baltacı, Ali. 2017. Nitel Veri Analizinde Miles-Huberman Modeli. Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi. c. 3. s.1: 1-14.
- Baş, Bayram. 2012. Okuma ve Dinleme Eğitimi Açısından Dil Bilgisi Öğretimi. **Türkçe Eğitimi Açısından Dil Bilgisi Öğretimi (Okuma ve Dinleme Eğitimi Açısından Dil Bilgisi Öğretimi)**. ed. Murat Özbay. 2. bs. Ankara: Pegem Akademi Yayınları: 197- 226
- Başbay, Makbule. 2008. Yenilenmiş Taksonomiye Göre Düzenlenmiş Öğretim Tasarımı Dersinde Projeye Dayalı Öğretimin Öğrenme Ürünlerine Etkisi. **Ege Eğitim Dergisi**. c. 8. s.1: 65-88.
- Başol, Gülşah. 2016. **Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme**. 4. bs. Ankara: Pegem Akademi.
- Batur, Zekerya, Mustafa Ulutaş, And Tuğba Nur Beyret. 2018 Lgs Türkçe Sorularının Pısa Okuma Becerileri Hedefleri Açısından İncelenmesi. **Milli Eğitim Dergisi**. 48.1: 595-615.

- Baysen, Engin. 2006. Öğretmenlerin Sınıfta Sordukları Sorular ile Öğrencilerin Bu Sorulara Verdikleri Cevapların Düzeyleri. **Kastamonu Eğitim Dergisi**. c. 14. s.1: 21-28.
- Beyreli, Latif, Zerrin Çetindağ, Ayşegül Celepoğlu. 2017. **Yazılı ve Sözlü Anlatım**. 9.bs. Ankara: Pegem Akademi.
- Black, Paul. 2000. Research And The Development Of Educational Assessment. **Oxford Review Of Education**. c. 26. s. 3-4: 407-419.
- Bloom, Benjamin Samuel. 1956. Taxonomy Of Educational Objectives: The Classification Of Educational Goals. Cognitive Domain.
- _____. 2016. **İnsan Nitelikleri ve Okulda Öğrenme**. Çev. Durmuş Ali Özçelik. Ankara: Pegem Akademi.
- Bozkurt, Başak Ü., Gülsün L. Uzun, Yanghee Lee. 2015. Korece ve Türkçe Ders Kitaplarındaki Metin Sonu Sorularının Karşılaştırılması: Pısa 2009 Sonuçlarına Dönük Bir Tartışma. **International Journal Of Language Academy**. c. 3. s.9: 295-313.
- Brualdi Timmins, Amy C. 1998. Classroom Questions. **Practical Assessment, Research, And Evaluation**. c. 6. s.1: 6.
- Bümen, Nilay T. 2006. Program Geliştirmede Bir Dönüm Noktası: Yenilenmiş Bloom Taksonomisi. **Eğitim ve Bilim**. c. 32. s. 142: 3-14.
- Büyüköztürk, Şener. 2012. Örneklem Yöntemleri. <http://w3.balikesir.edu.tr/~msackes/wp/wp-content/uploads/2012/03/BAY-Final-Konulari.pdf>. [20.03.2020].
- Büyüköztürk, Şenol, Ebru K. Çakmak, Özcan E. Akgün, Şirin Karadeniz, Funda Demirel. 2006. **Eğitimde Bilimsel Araştırma Yöntemleri**. 1. bs. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Coşar, Yeşim. 2011. İlköğretim Altıncı Sınıf Matematik Dersi Çalışma Kitabındaki Soruların Kapsam Geçerlik ve Yenilenmiş Bloom Taksonomisinin Bilişsel Süreç Boyutuna Göre Analizi. Yüksek Lisans Tezi. Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Creswell, John. 2017. **Araştırma Deseni**. 3. bs. Çev. Selçuk Beşir Demir. Ankara: Eğiten Kitap.
- _____. 2017. **Nitel Araştırma Yöntemleri**. 3.bs. Çev. Mesut Bütün, Selçuk Beşir Demir. Ankara: Siyasal Yayınevi.
- Çelik, Julide. 1998. Dil Öğreniminde Okuma Anlama Stratejileri. **Dilbilim Araştırmaları Dergisi**. c. 9: 107-115.
- Çomak, Gülsüm. 2009. İlköğretim Kurumlarının 6. Sınıflarında Okutulan Yeni Müfredata Uygun Türkçe Ders Kitaplarının Şekil ve İçeriği, Öğretmen Kılavuz Kitaplarında Önerilen Sorular Üzerine Bir İnceleme. Yüksek Lisans Tezi. Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Dekking, F. Mihal, Cor Kraaikamp, Hendrik Paul Lopuhaä, Ludolf Meester. 2005. **A Modern Introduction To Probability And Statistics: Understanding Why And How**. United States: Springer-Verlag London Limited.

- Demirel, Özcan. 2011. **Öğretim İlke ve Yöntemleri: Öğretme Sanatı**. 18. bs. Ankara: Pegem Akademi.
- Durualp, Ender, Pınar Çiçekoglu, Enver Durualp. 2013. Sekizinci Sınıf Öğrencilerinin Kitap Okumaya Yönelik Tutumlarının İnternet ve Kitap Okuma Alışkanlıkları Açısından İncelenmesi. **Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (Teke) Dergisi**. c. 2. s. 1: 115-132.
- Durukan, Erhan. 2009. 7. Sınıf Türkçe Ders Kitaplarındaki Metinleri Anlamaya Yönelik Sorular Üzerine Taksonomik Bir İnceleme. **Milli Eğitim Dergisi**. c. 37. s. 81: 84-93.
- Ensar, Ferhat. 2003. Türkçe Eğitiminde Bir Öğretim Yönteminin Geliştirilmesine Kaynaklık Etmesi Bakımından Soru. **Türklük Bilimi Araştırmaları**. s.13: 267-285.
- Erdağı Toksun. 2018. Okuma, Tür, Yöntem ve Teknikleri. **Okuma Eğitimi**. ed. Semra Alyılmaz, Berna Ürün Karahan. 1. bs. Ankara: Anı Yayıncılık: 75-102.
- Erdoğan, Duygu Gür, And Yunus Emre Demir. İlkokul 4. Sınıf Öğrencilerinin Okumaya Yönelik Tutumlarının Farklı Değişkenler Açısından İncelenmesi. **Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**. 32: 85-96.
- Ergin, Muharrem. 1987. **Türk Dil Bilgisi**. 2. bs. İstanbul: Boğaziçi Yayınları.
- Eroğlu, Duygu. 2013. 6, 7, 8. Sınıf Türkçe Çalışma Kitaplarındaki Dil Bilgisi Soruları ve Kazanımlarının Yenilenmiş Bloom Taksonomisine Göre Değerlendirilmesi. Yüksek Lisan Tezi. Başkent Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Eyüp, Bircan. 2012. Türkçe Öğretmeni Adaylarının Hazırladığı Soruların Yeniden Yapılandırılan Bloom Taksonomisine Göre Değerlendirilmesi. **Kastamonu Eğitim Dergisi**. c. 20. s. 3: 965-982.
- Faisal, Muhammad. 2020. Bloom's vs. Fink's Taxonomy: Students' achievement In Science Proficiency At Primary Level In Pakistan. **International Journal Of Advanced Research In Education And Society**. c. 2. s.1: 32-41
- Filiz, Sevil Büyükalın, Süleyman Çelik, Çetin Toraman. 2018. Sınıf İçi Soru Sorma Teknikleri Ölçeği'nin (Sisstö) Geliştirilmesi. **Türk Eğitim Bilimleri Dergisi**. c. 16. s. 2: 197-212.
- Forehand, M. 2010. Bloom's Taxonomy. **Emerging Perspectives On Learning, Teaching, And Technology**. c. 41. s.4: 47-56.
- Furst, Edward J. 1981. Bloom's Taxonomy: Philosophical And Educational Issues." Bloom's Taxonomy: A Forty-Year Retrospective. **Ninety-Third Yearbook Of The National Society For The Study Of Education**. c.51. s. 4. 28-40.
- Gall, Meredith. 1984. Synthesis Of Research On Teachers' Questioning. **Educational Leadership**. c. 42. s.3: 40-47.
- Geçit, Yılmaz, Seher Yazar. 2010. 9. Sınıf Coğrafya Ders Kitabındaki Sorular ile Çeşitli Coğrafya Sınav Sorularının Bloom Taksonomisine Göre Analizi. **Atatürk Eğitim Fakültesi Makale Koleksiyonu**. s. 22: 154-167.
- Gelbal, Selahattin. Sekizinci Sınıf Öğrencilerinin Sosyoekonomik Özelliklerinin Türkçe Başarısı Üzerinde Etkisi. **Eğitim ve Bilim**. c. 33. s. 150 (2008). 1-13.

- George, Darren, Paul Mallery. 2010. **Spssfor Windows Step By Step: A Simple Guide And Reference, 17.0 Update (10a Ed.)**. Boston: Pearson
- Göçer, Ali. 2014. **Türkçe Eğitiminde Ölçme ve Değerlendirme**. 1. bs. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- _____. 2019. **Türkçe Öğrenme ve Öğretim Yaklaşımları-Metin İşleme Süreçli-Mikro Öğretim Uygulama Örnekli**. 4. bs. Ankara: Pegem Akademi.
- Güneş, Firdevs. 2007. **Türkçe Öğretimi ve Zihinsel Yapılandırma**. 1. bs. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Güney, E. Zeynep. 2019. Yabancılar Türkçe Öğretim Ders Kitaplarında Bulunan Metin Altı Soruların Yenilenmiş Bloom Taksonomisine Göre Analizi. Yüksek Lisans Tezi. Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Güngör, Elif. 2009. İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin Kitap Okuma Alışkanlığı ile Türkçe Dersi Akademik Başarıları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. Yüksek Lisans Tezi. Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Gürbüz, Sait, Faruk Şahin. 2017. **Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntemleri**. 4. bs. Ankara: Seçkin Akademik ve Mesleki Yayınlar.
- Güven, Çağrı. 2014. 6, 7, 8. Sınıflar Fen ve Teknoloji Dersi Öğretim Programı'ndaki Soruların Yenilenmiş Bloom Taksonomisi'ne Göre İncelenmesi. Yüksek Lisans Tezi. Ahi Evran Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü.
- Güvendir, Meltem Acar. 2014. Öğrenci başarılarının belirlenmesi sınavında öğrenci ve okul özelliklerinin Türkçe başarıları ile ilişkisi. **Eğitim ve Bilim**. c. 39. s. 172: 163-180.
- Himmah, Wulan, Nayazik, A., Setyawan, F. Revised Bloom's Taxonomy To Analyze The Final Mathematics Examination Problems In Junior High School. **In Journal Of Physics: Conference Series**. c. 1188. s.1: 1 – 7.
- Huitt, William. 2004. Bloom Et Al.'S Taxonomy Of The Cognitive Domain. **Educational Psychology Interactive**. s. 22.
- Johnson, Andrew P. 2017. **Okuma ve Yazma Öğretimi**. 1. bs. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Karakaya, İsmail. 2014. **Bilimsel Araştırma Yöntemleri**. ed. Abdurrahman Tanrıöğen. 4.bs. Ankara: Anı Yayıncılık: 55-83.
- Karatay, Halit. 2018. **Okuma Eğitimi Kuram ve Uygulama**. 3. bs. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Katrancı, Mehmet. 2015. İlkokul Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Kitap Okuma Motivasyonlarının İncelenmesi. **Ana Dili Eğitimi Dergisi**. c. 3. s. 2: 49-62.
- Kaya, Hülya. 2006. Eleştirel Düşünme ve Soru Sorma. **Florence Nightingale Hemşirelik Dergisi**. c. 14. s. 56: 71-78.
- Keray, Betül. 2012. Söyleşi Metinleri Yoluyla Sekizinci Sınıf Öğrencilerinin Soru Sorma Becerilerinin Yenilenmiş Bloom Taksonomisine Göre İncelenmesi. Yüksek Lisans Tezi. Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Keskin, Harun. 2016. Aktif Öğrenme Tekniklerinin Ortaokul Öğrencilerinde Okumaya Etkisi. Doktora Tezi. Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

- Kim, Myo-Kyoung, Rajul A. Patel, James A. Uchizono, Lynn Beck. 2012. Incorporation Of Bloom's Taxonomy Into Multiple-Choice Examination Questions For A Pharmacotherapeutics Course. **American Journal Of Pharmaceutical Education**. c. 76. s. 6 : 1–8.
- Kocaarslan, Mustafa, Ahmet Yamaç. 2018. Sınıf Öğretmenlerinin Türkçe Dersi Sınavlarında Sordukları Metne Dayalı Anlama Sorularının İncelenmesi. **Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**. c. 8. s. 2: 431-448.
- Koç, Gürcü, Melek Demirel. 2004. Davranışçılıktan Yapılandırmacılığa: Eğitimde Yeni Bir Paradigma. **Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**. c. 27. s. 27: 174-180.
- Koç, Hakan, Ömer Faruk Sönmez, Taner Çiftçi. 2013. Öss, Ygs ve Lys Sınavlarındaki Coğrafya Sorularının Bloom Toksonomisi Bilişsel Alan Düzeyi Açısından Analizi. **Karadeniz Araştırmaları**. c.9. s. 36: 257-275.
- Köksal, Kemal, Emre Ünal. 2008. Metinler Arası Okumanın Okuduğunu Anlamaya Etkisi. **Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi**. c.7. s.26: 154-169.
- Kurnaz, Hasan, Nurettin Yıldız. 2005. Ortaokul Öğrencilerinin Okuma Motivasyonlarının Çeşitli Değişkenlere Göre Değerlendirilmesi. **Sosyal Araştırmalar Dergisi**. c.19. s.3: 53-70.
- Kurt, Nilüfer. 1999. Türkçe Ders Kitaplarının Niteliği. Yüksek Lisans Tezi. Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Kuzu, Tülay Sarar. 2013. Türkçe Ders Kitaplarındaki Metin Altı Sorularının Yenilenmiş Bloom Taksonomisindeki Hatırlama ve Anlama Bilişsel Düzeyleri Açısından İncelenmesi. **Cumhuriyet Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi**. c.37. s.1: 58-76.
- Küçükahmet, Leyla. 2003. **Öğretimde Planlama ve Değerlendirme**. 3.bs. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Liang, Ling L., Haiquan Yuan. 2008. Examining The Alignment Of Chinese National Physics Curriculum Guidelines And 12th-Grade Exit Examinations: A Case Study. **International Journal Of Science Education**. c. 30. s. 13: 1823-1835.
- Mayer, Richard E. 2002 Rote Versus Meaningful Learning. **Theory Into Practice**. c. 41. s. 4: 226-232.
- Mcbain, Robert. 2011. How High Can Student Sthink? A Study Of Students' Cognitive Levels Using Bloom's Taxonomy İn Social Studies. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/Ed524386.Pdf>.
- MEB. 2006. **İlköğretim Türkçe Dersi (6,7,8. Sınıflar) Öğretim Programı**. Ankara.
- MEB. 2019. PISA 2018 Türkiye Ön Raporu. http://www.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2019_12/03105347_PISA_2018_Turkiye_On_Raporu.pdf.
- MEB. 2019. **Türkçe Dersi Öğretim Programı (İlkokul ve Ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar)**. Ankara.
- Mercan, Sibel. 2019. Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Yenilenmiş Bloom Taksonomisi Bilişsel Basamaklarına Göre Soru Sorma Becerilerinin İncelenmesi. **Üçüncü Sektör Sosyal Ekonomi Dergisi**. c. 54. s.1: 291-301.

- Mizbani, Maryam. Chalak Azizeh. 2017. Analyzing Listening And Speaking Activities Of Iranian Efl Textbook Prospect 3 Through Bloom's Revised Taxonomy. **Advances In Language And Literary Studies**. c. 8. s. 3: 38-43.
- Morgan, Norah, Juliana Saxton. 1991. Teaching, Questioning, And Learning. https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/1047621940060124?journal_code=Cted20.
- Oktay, Müzeyyen R. 2015. Yabancılar Türkçe Öğretimi Ders Kitaplarındaki Metin Altı Sorularının Bloom Taksonomisi' Ndeki Bilişsel Düzeyler Açısından İncelenmesi. Yüksek Lisans Tezi. Başkent Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü
- Özbay, Murat, Hasan Bağcı, Yusuf Uyar. 2008. Türkçe Öğretmeni Adaylarının Okuma Alışkanlığına Yönelik Tutumlarının Çeşitli Değişkenlere Göre Değerlendirilmesi. **İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**. c. 9. s. 15: 117-136.
- Özbay, Murat. 2003. Türkçe Öğretiminde Hedef-Araç İlişkisinin Ders Kitabı Örneğinde Değerlendirilmesi. **Türklük Bilimi Araştırmaları**. s. 13: 59-69.
- Özdemir, Serpil, Havva Nur Şerbetçi. 2018. İlkokul Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Okumaya Yönelik Tutumları (Bartın Örnekleme). **İlköğretim Online**. c. 17. s. 4: 2110-2123.
- Öztürk, Fundanur. [21. 03. 2020]. Pısa Testi 2018 Sonuçları Açıklandı: Türkiye Yine Tüm Alanlarda OECD Ortalamasının Altında. <https://www.bbc.com/turkce/haberler-turkiye-50639723>.
- PIRLS. [15.05.2020]. Progress in International Reading Literacy Study <https://www.iea.nl/studies/iea/pirls>.
- PISA. [15.05.2020]. What is PISA?. <https://www.oecd.org/pisa/>
- Privitera, Gregory J. 2015. **Statistics For The Behavioral Sciences (Second Edition)**. United States: Sage Publications.
- Rahayu, Ayu. 2018. The Analysis Of Students' Cognitive Ability Based On Assesments Of The Revised Bloom's Taxonomy On Statistic Materials. **European Journal Of Multidisciplinary Studies**. c.3. s.2: 80-85.
- Reznitskaya, Alina. 2012. Dialogic Teaching: Rethinking Language Use During Literature Discussions. **The Reading Teacher**. c. 65. s. 7: 446-456.
- Sallabaş, M. Eyyüp. 2008. İlköğretim 8 Sınıf Öğrencilerinin Okumaya Yönelik Tutumları ve Okuduğunu Anlama Becerileri Arasındaki İlişki. **İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**. c. 9. s.16: 141-155.
- Sanders, Norris M. 1966. **Classroom Questions: What Kinds?**. Harpercollins College Div: New York (Aktaran: Koç, Hakan, Ömer Faruk Sönmez, Taner Çiftçi. 2013. Öss, Ygs ve Lys Sınavlarındaki Coğrafya Sorularının Bloom Toksonomisi Bilişsel Alan Düzeyi Açısından Analizi. Karadeniz Araştırmaları. c.9. s. 36: 257-275).
- Savage, Luise B. 1998. Eliciting Critical Thinking Skills Through Questioning. **The Clearing House**. c. 71. s. 5: 291-293.
- Savaş, Ömer. 2014. Ortaokul Türkçe Ders Kitaplarındaki Dinleme Etkinliklerinin Güncelleştirilmiş Bloom Sınıflaması'na Göre Üst Düzey Bilişsel Beceriler

- Açısından Değerlendirilmesi. Yüksek Lisans Tezi. Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Senemoğlu, Nuray. 2007. **Gelişim Öğrenme ve Öğretim: Kuramdan Uygulamaya**. 27. bs. Ankara: Gönül Yayıncılık.
- Sever, Sedat. 2004. **Türkçe Öğretimi ve Tam Öğrenme**. 4. bs. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Shahrill, Masitah. 2013. Review Of Effective Teacher Questioning In Mathematics Classrooms. **International Journal Of Humanities And Social Science**. s. 3. c. 17: 224-231.
- Sönmez, Veysel. 2014. **Öğretim İlke Yöntemleri**. 8.bs. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Şahin, Ayfer. 2012. İlköğretim 4 ve 5. Sınıf Öğrencilerinin Kitap Okuma Alışkanlıklarının Sosyo-Ekonomik Düzeylerine Göre İncelenmesi. **Türk Eğitim Bilimleri Dergisi**. c. 10. s. 2: 367-388.
- Şanlı, Cennet, Adnan Pınar. 2017. Sosyal Bilgiler Dersi Sınav Sorularının Yenilenen Bloom Taksonomisine Göre İncelenmesi. **Elementary Education Online**. c. 16. s.3: 949-959.
- Şeker, Hasan. 2010. Bloom'un Taksonomisinden, Bilişsel Süreç Boyutlarının Sınıflandırmasına Doğru Revize Edilen Taksonomi Üzerine. **Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**. c. 3. s. 39: 1-9.
- Şengül, Murat. 2005. İlköğretim 8. Sınıf Türkçe Ders Kitaplarındaki Metinlere Dayalı Olarak Hazırlanan Sorular Üzerine Bir İnceleme. Yüksek Lisans Tezi. Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Şevik, Mustafa. 2005. Yabancı Dil Öğretiminde Sorular, Öğrenci Cevapları ve Öğretmen Davranışları. **Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi**. c. 38. s. 2: 1-19.
- Tanık, Nagihan, Sibel Saraçoğlu. 2011. Fen ve Teknoloji Dersi Yazılı Sorularının Yenilenmiş Bloom Taksonomisine Göre İncelenmesi. **TÜBAV Bilim Dergisi**. c. 4. s. 4: 235-246.
- TDK. 2005. **Türkçe Sözlük**. Ankara: Türk Dil Kurumları Yayınları.
- TDK. 2019. **Büyük Türkçe Sözlük**. Ankara: Türk Dil Kurumları Yayınları.
- Temizkan, Mehmet. 2011. Öğretmen Adaylarının Temel Dil Becerilerinden Okuma ile İlgili Kavramları Öğrenme Düzeyleri ve Kavram Yanılgıları. **Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi**. c. 17: 29-47.
- Tosunoğlu, Mesih. 1992. Ortaokulların Üçüncü Sınıfları İçin Yazılan Türkçe Ders Kitapları Üzerine Bir İnceleme. Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Tutkun, Ömer Faruk. 2012. Bloom'un Yenilenmiş Taksonomisi Üzerine Genel Bir Bakış. **Sakarya University Journal Of Education**. c. 2. s. 1: 14-22.
- Tüzel, Sait, Eren Yılmaz, Mazhar Bal. 2013. Türkçe Öğretmen Adaylarının Metin İşleme Sürecine Yönelik Hazırladıkları Soruların Revize Edilmiş Bloom Taksonomisi Doğrultusunda İncelenmesi. **The Journal Of Academic Social Science Studies**. c.6. s.8: 1085-1100.

- Ulum, Hakan. 2017. Meb İlkokul 2, 3 ve 4. Sınıf Türkçe Ders Ve Çalışma Kitaplarında Yer Alan Etkinliklerin Yenilenmiş Bloom Taksonomisine Göre İncelenmesi. Yüksek Lisans Tezi. Mersin Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Uyanık, Özgün, Adalet Kandır. 2010. Okul Öncesi Dönemde Erken Akademik Beceriler. **Kuramsal Eğitimbilim Dergisi**. c. 3. s. 2: 118- 134.
- Uymaz, Mehmet, Hüseyin Çalışkan. 2019. Öğretmen Yapımı Sosyal Bilgiler Dersi Sınav Sorularının Yenilenmiş Bloom Taksonomisine Göre İncelenmesi **Kastamonu Eğitim Dergisi**. c.27. s. 1: 331-346.
- Üner, Sinem. 2010. IX. ve X. Sınıf Kimya Ders Kitaplarındaki Ve Kimya Sınavlarındaki Soruların Bloom Taksonomisi'ne Göre Analizi Ve Öğrencilerin Bilişsel Düzeyleriyle İlişkisinin Tespit Edilmesi. Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Wilcox, Rand. 2012. **Modern Statistics For The Social And Behavioral Sciences: A Practical Introduction**. United States: Chapman & Hall/Crc Press.
- Wilen, William W. 1991. Questioning Skills, For Teachers. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED332983.pdf>. [28.04.2020].
- Woods, Eric. 2004. Building A Corporate Taxonomy: Benefits And Challenges. **Ovum Expert Advice**.
- Yaşar, Münevver Can, Neriman Aral. 2010. Yaratıcı Düşünme Becerilerinde Okul Öncesi Eğitimin Etkisi. **Kuramsal Eğitimbilim Dergisi**. c. 3. s. 2: 201- 209.
- Yeşil, Rüştü. 2008. Sosyal Bilgiler Derslerinde Öğretmen ve Öğrenci Soruları (Kırşehir Örneği). **Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**. c. 9. s. 1: 59-72.
- Yıldırım Doğru, Sunay. 2007. Okul Öncesi Eğitimi Alan ve Almayan İlköğretim Birinci Sınıf Öğrencilerinin Türkçe ve Matematik Derslerindeki Akademik Başarılarının Karşılaştırılması. Yüksek Lisans Tezi. Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Yıldırım, Ali, Hakan Şimşek. 2017. **Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri**. 10. bs. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yıldız, Derya Çintaş. 2015. Türkçe Dersi Sınav Sorularının Yeniden Yapılandırılan Bloom Taksonomisine Göre Analizi. **Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi**. c. 14. s. 2: 479-497
- Yılmaz, Muhammed. 2018. **Yeni Gelişmeler Işığında Türkçe Öğretimi**. 2. bs. Ankara: Pegem Akademi.
- Yüksel, Özden. 2011. **Öğrenme ve Öğretme**. 11. bs. Ankara: Pegem Akademi.
- Yüksel, Sedat. 2007. Bilişsel Alanın Sınıflamasında (Taksonomi) Yeni Gelişmeler ve Sınıflamalar. **Türk Eğitim Bilimleri Dergisi**. c.5. s. 3: 479-511.

EKLER

Ek 1. Kişisel Bilgi Formu

Numaranız:

Sevgili çocuklar,

Ortaokul öğrencilerinin soru sorma becerileriyle ilgili bilimsel bir çalışma kapsamında sizlerin yardımına ihtiyaç duyulmuştur. Verilen metinlerden hareketle hazırlayacağınız sorular bilimsel amaçlı kullanılacağı için soruların özgünlüğü(orijinalliği) bilim açısından önemlidir. Aşağıda kişisel bilgiler formu ve iki tane metin yer almaktadır. Kişisel bilgiler maddelerinde size en uygun seçeneği işaretleyiniz.

Verilen metinlerden hareketle toplam 6 (altı) adet soru hazırlamanız istenmektedir. Sorularınızı isterseniz iki metinle de ilişkilendirerek sorabilirsiniz. Sorularınızı formun arkasına yazabilirsiniz. Yardımlarınız için şimdiden teşekkürler.

Kişisel Bilgiler

Soru 1. Cinsiyetiniz?

- a. Erkek
- b. Kadın

Soru 2. Türkçe derslerinde en çok hangi alandaki etkinlikleri seversiniz?

- a. Dinleme/İzleme
- b. Okuma
- c. Konuşma
- d. Yazma
- e. Dil Bilgisi

Soru 3. Okul öncesi eğitimi aldınız mı?

- a. Evet
- b. Hayır (

Soru 4. Evde kendinize ait bir kitaplığınız var mı?

- a. Evet

b. Hayır

Soru 5. Ders dışında okumaya ayırdığınız günlük ortalama süre ne kadardır?

- a. 0-1 saat
- b. 1-3 saat
- c. 3-5 saat
- d. 5 saat ve üzeri

Soru 6. Ders dışında yazmaya ayırdığınız günlük ortalama süre ne kadardır?

- a. 0-1 saat
- b. 1-3 saat
- c. 3-5 saat
- d. 5 saat ve üzeri

Soru 7. Annenizin eğitim durumu nedir?

- a. Hiç okumamış
- b. İlkokul
- c. Ortaokul
- d. Lise
- e. Üniversite
- f. Yüksek Lisans/Doktora

Soru 7. Babanızın eğitim durumu nedir?

- a. Hiç okumamış
- b. İlkokul
- c. Ortaokul
- d. Lise
- e. Üniversite
- f. Yüksek Lisans/Doktora

Soru 8.

- a. 0 - 2.020 TL (Asgari ücret veya daha az)
- b. 2.020 - 3.000 TL
- c. 3.000 - 5.000 TL
- d. 5.000 - 10.000 TL
- e. 10.000 TL ve üstü

Ek 2. Metinler

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 çok güvenilir, en çok inanılır kişisi bellemiş. Çoğu kez düş kırıklığına uğramışsa da gene de dostluk sürüp gelmiş bugüne dek. Yarınlar da kalıp gidecek.

Montaigne: “Benim bahsettiğim dostlukta ruhlar birbirine o kadar derin bir ahenkle 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.”

İki kişinin dostluk kurmasının nedenleri sayısızdır. İçinden çıkılmaz bunun. Yakın dostlarımı gözümün önüne getiriyorum. Niçin dost oldum onlarla? Neydi beni onlarla yakınlık kurmama iteleleyen nedenler? Var, ufak tefek şeyler var tabii. Ama en önemlisi, yaşama, eş bir anlam vermemiz. Yaşamın anlamını ya da anlamsızlığını aynı açıdan görmek, benimsemek. Şiiri sevmişiz, yazını sevmişiz, işte dostluğun nedenleri! Hayır, hayır, şiiri, yazını başkaları da seviyor, onlarla da selamlaşıyoruz, görüşüyoruz. Ama niye dost olamıyoruz? Bir şeyi çok sevmek dostluğun ancak ilk adımı olabilir, ama yıllar yılı sürmesinin açıklaması sayılmaz. Yaşamın anlamında birleşmek de öyle. Akla gelen bütün nedenler için öyle. Montaigne en doğrusunu söylemiş: “Çünkü o, o idi, ben bendim.”



Eski dostluklar kaldı mı çağımızda? Yok, gitgide azalıyor öyleleri. Bir gün büsbütün yitip gidecek. Tarih ve yazın kitaplarında duyulan, tanınan, okunan ama ne olduğu anlaşılmayan, belirsiz bir duygu haline girecek. Çağımızda kişiler belirsiz duygulardan çok elle tutulur nesnelere değer veriyorlar. İlle de yarar bekleniyor her şeyden. Yarar, yani paraca kazanç!



Dostluklar, arkadaşlıklar bir yana itilip gündelik yaşamın çıkarları öne çıkıyor. Dost sandığımız, dost bellediğimiz bir kişinin birden maskeyi atıverdiğini, sizi ortalıkta bırakıp kaçtığını görüyorsun. En acısı bu işte, dost bildiğin birinin yabancılaşması!..

Aristo demiş ki: “Ey dostlarım dünyada dost yoktur.” Ustası Sokrates’ın başına gelenlere bakınca Ariston’a hak vermemek zor. Büyük bilge görmüş gerçeği. Dost sandıklarının dost olmadığını. Sokrates’in da ölüme korkusuzca gidişi bundandı belki. Yaşamaya karşı duyduğu bezginlikte. Dostsuz, dostluksuz bir dünyada yaşamaktansa ölmek daha iyi elbet... Bizim eski bir şairimiz de bunu anlatmıyor mu? “Dünyayı seninle sevmişim ey dost.” Tek bir mısradan dostluğun taşıdığı engin anlam ne güzel belirtilmiş! Dünya ancak sevgiyle, dostlukla güzelleşiyor. Pinti çıkarların egemen olduğu bir dünya, dünya mıdır, yoksa cehennem mi?

Dostluklar azalıyor çağımızda. Bir an dinleyin kendinizi. Çevrenizdekilere bir bakın. Bir 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 olanı şu, tek bir dostunuz bile varsa bilin değerini. Küçük çıkarlar, geçici amaçlar için bozuk para gibi harcamayın. “Dünyada dost yoktur dostlarım” demiş gerçi Aristo usta. Ama siz “Dünyada dost vardır” ilkesini yaratmaya çalışın. Gücünüzün yettiğinde.

Oktay AKBAL (Kısaltılmıştır.)



KOMŞULUK ÖLÜYOR

(...)

İnsanların tek başına bırakıldığı bencil ve hoyrat bir dünyada yaşıyoruz. Dostluk, komşuluk, ilgi, sevecenlik, vefa, yardım duygusu kalmadı. Kendileri için yaşayan, boş zamanları bile olsa bunu başkaları için harcamayı israf sayan bir çıkarıcılar yarışındayız. Kimsenin kimseyi görececek hâli yok. Almanya’da oturan işçilerimizin en çok yakındığı şeylerin başında komşusuzluk geliyor. Komşusuzluk onların buradaki ezik durumunu daha da vurguluyor. Büsbütün öksüz yapıyor. Oysa alışmış köyünde, başı sıkışınca komşusuna başvurmaya, ona dert yanmaya, içini boşaltıp rahatlamaya, komşusunun ona ihtiyacı olunca bir sıcak çorba yapıp duasını almaya. Burada yok böyle şeyler...Sade ona değil Alman komşulara da kapalı Alman’ın kapısı. Oturduğumuz apartmanda tam on iki daire var. Yedi aydır bugüne dek hiçbirini görmedik. Kapıda bazı gölgelerle karşılaşıyoruz. Birbirimize hırsız olmadığımızı belgeler gibi âdet yerini bulsun diye merhabalaşıyoruz.



(...)

Diyeceğim, sade Almanya’da değil, dünyanın her yerinde dostluk, komşuluk azaldıkça azalıyor. Sanayileşme humması içinde, tüketim furyası içinde iç dünyasının en değerli unsurlarını yitiren insanoğlu doğayı unutup çevreyi kirlettiği gibi içini ısıtan insancıl değerleri de kırıp geçiriyor. Bu arada bencilliği aşmanın en yakın aşaması olan komşuluk müessesesini de miadı geçmiş romantik bir duygu olarak müzelik bir eşya gibi geçmişe bırakıyor. Oysa geçmiş, komşuluk müessesesini nasıl övegelmmişti? “Komşunun evi yanarsa seninki de sağlam kalmaz.” diyen Horaz, “Komşusuna küfür eden kendi mezarını kazar.” diyen Japon atasözü, “Ev alma, komşu al.” diyen Türk atasözü nasıl bambaşka bir şarkı tutturmuşlardı. Şimdilerde insanlar bu kozmik gerçeği toptan inkâr edip, “Gemisini kurtaran kaptan” deyip, “Benden sonra tufan” deyip sadece ve sadece kendileri için yaşıyorlar. Köşeyi dönmekten başka şey düşünmüyorlar. Döndükleri köşede belki birçok maddi nimetler var. Ama köşesini döndükleri yolun sonuna vardıklarında iç zenginliklerini yitirip zavallı birer posa kaldıklarını anlayacakları gün uzak değildir. Uygarlık sanılan çıkar yarışı, insanı günden güne barbarlaştırıyor.

Haldun TANER (Kısaltılmıştır)

Ek 3: Anahtar Tablo

Bilişsel Süreç	Tanımlar
1. Hatırlama	Bilgiyi uzun süreli bellekten (USB) geri çağırma
1.1.Tanıtma 1.2.Hatırlama	Bilginin USB yerini belirme Bilgiyi USB de geri getirme
2. Anlama	Sunulan bilgilerden anlam çıkarma
2.1.Yorumlama 2.2.Örneklendirme 2.3.Sınıflama 2.4.Özetleme 2.5.Sonuç Çıkarma 2.6.Karşılaştırma 2.7.Açıklama	Sunulan bir formu başka bir sorma çevirme (Sayısal bilgiyi sözlü hâle getirmek) Verilen kavram ve ilkenin örneğini vermek, özelleştirmek. Özel durumlardan ya da örneklerden hareketle kavram ve ilkelere ulaşma. Genel olarak yazıyı toparlayıp önemli noktalarının üzerinde durma Verilen bilgilerden hareketle genellemeye ulaşılması. İki veya daha fazla durum arasındaki benzerlik ve farklılıkları fark etme. Sebep sonuç ilişkisine ulaşma.
3. Uygulama	Verilen durumu uygulayıp pratiğe dökme
3.1.Yapma 3.2.Yararlanma	Verilen işlemi bilindik bir duruma uygulayabilme.

	Verilen işlemi yeni bir duruma uygulayabilme.
4. Çözümleme	Bilgileri ayırma, ayrılan kısımların birbiriyle ve metnin tümüyle nasıl bir ilişki içinde olduğunu belirleme.
4.1. Ayırıştırma	Bilgileri önemli – önemsiz, bağlantılı – bağlantısız olarak ayırma
4.2.Örgütme	Sunulan bilgide yer alan bileşenlerin ne kadar uygun ve işlevsel olduklarını belirleme.
4.3.İrdeleme	Bakış açısını, niyeti, değerleri belirleme
5. Değerlendirme	Standartlara ve ölçütlere bağlı olarak karar varma
5.1.Denetleme	Bir süreçteki uyumsuzlukları ve iç tutarlılığı belirleme
5.2. Eleştirme	Sürecin dış ölçütlere uyumluluğunu belirleme.
6. Yaratma	Örüntüleri birleştirerek işlevsel ve yeni bir ürün ortaya koyma
6.1.Oluşturma	Hipotez oluşturma.
6.2.Planlama	Hipotezlere uygun planlama yapma.
6.3.Üretme	Yeni bir ürün ortaya koyma.

Ek 4. İzin Belgesi

	T.C. KARS VALİLİĞİ İl Millî Eğitim Müdürlüğü
Sayı : 91782061-605 01-E.19693722	11/10/2019
Konu : Araştırma İzni	
VALİLİK MAKAMINA KARS	
Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi/Türkçe Eğitimi Tezli Yüksek Lisans Programı, 17746015 nolu Gamze YILMAZ isimli öğrenci "Yabancı Dil olarak Türkçe Öğrenen Öğrencilerin Dil Öğrenme Kaygılarının Belirlenmesi" konulu tez çalışmasını İlimiz merkez ilçe ve ilçelerdeki ortaokullarda 8. sınıfta öğrenim gören öğrencilere uygulanması Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğünün 19/09/2019 tarihli ve 1909190038 sayılı yazılarında belirtilmektedir. Tez çalışmasına ait okuma metni ve sorular Milli Eğitim Bakanlığı'nın "Araştırma, Yarışma ve Sosyal Etkinlik İzinleri" konulu 2017/25 nolu Genelgeleri gereğince oluşturulan komisyon tarafından incelenmiş olup, tez çalışmasının eğitim öğretimi aksatmadan, okul yönetiminin gözetiminde, gönüllülük esasına dayalı olarak, İlimiz merkez ilçe ve ilçelerdeki ortaokullarda 8. sınıfta öğrenim gören öğrencilere 2019-2020 eğitim öğretim yılında uygulanması ve sonucunun CD ortamında Müdürlüğümüz Strateji Geliştirme Şubesine teslim edilmesi Müdürlüğümüzce uygun görülmektedir. Makamlarınızca da uygun görülmesi halinde olurlarınıza arz ederim.	
Gökhan ALTUN İl Millî Eğitim Müdürü	
OLUR 11/10/2019 Mehmet Zahid DOĞU Vali a. Vali Yardımcısı	
	Ortakapı Mah. Hükümet Köyü 36100 KARS Elektronik Ad: http://kars.meb.gov.tr e-posta: StratejiGelistirme@kars.meb.gov.tr Ayrıntılı bilgi için: A. ALP Bilgi İşleme Uzmanı Tel: (0 474) 2128226 (146) Faks: (0 474) 2128229 İzlenim belgesi elektronik ortamda kaydedilmiştir. http://izlenim.belgi.gov.tr adresinden #eod-6409-31bc-8048-56de ile de kontrol edilebilir.

ÖZ GEÇMİŞ

Kişisel Bilgiler

Adı: Gamze

Soyadı: YILMAZ

İletişim Bilgileri: gmzeyilmaz1995@gmail.com

Eğitim Bilgisi

2014-2017: Yıldız Teknik Üniversitesi, Türkçe Öğretmenliği Lisans Programı.

Yayınlar

Sallabaş, Muhammed Eyyüp, Gamze Yılmaz. 2020. Türkçe Ders Kitabı'nda Bulunan Metin Altı Sorularının Yenilenmiş Bloom Taksonomisi'ne Göre İncelenmesi. **Ana Dili Eğitimi Dergisi.**