



İlkokul Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin ve Öğretmenlerinin Türkçe Dersine İlişkin Sordukları Soruların Yenilenmiş Bloom Taksonomisi Açısından Görünümü

Tolga Erdoğan ¹

Öz

Bu araştırmanın amacı, ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin ve öğretmenlerinin Türkçe dersine ilişkin sordukları soruları yenilenmiş Bloom taksonomisi açısından incelemektir. Araştırmada nitel araştırma yönteminin “durum çalışması” deseninden yararlanılmıştır. Araştırmaya, Trabzon ili merkez ilçesindeki beş farklı ilkokuldan toplam 242 dördüncü sınıf öğrencisi ve bu öğrencilerin sınıf öğretmenleri katılmıştır. Araştırmada öğrencilerin ve öğretmenlerin soru sorma becerilerini belirlemek için öyküleyici ve bilgilendirici birer metinle ilgili sorular hazırlamaları ve bu soruları yanıtlamaları istenmiştir. Öğrenci ve öğretmenlerin yazdıkları sorular yenilenmiş Bloom taksonomisine göre analiz edilerek bilişsel düzeyleri belirlenmiştir. Ayrıca öğretmenlerin, Türkçe derslerinde soru sorma becerisiyle ilgili yaptıkları çalışmalara ve öğrencilerin soru sorma becerilerine yönelik görüşlerini belirlemek için öğretmenlerle görüşmeler yapılmıştır. Araştırma sonucunda, öğrenci ve öğretmenlerin hazırladıkları soruların düşük bilişsel düzeyde olduğu ve öğretmenlerin soru sorma becerilerini geliştirmek için yeterli çalışmalar yapmadıkları görülmüştür. Elde edilen sonuçlar ışığında, ilkokul Türkçe derslerinde öğrencilerin soru sorma becerilerinin geliştirilmesine ve sonraki araştırmalara yönelik öneriler getirilmiştir.

Anahtar Kelimeler

Soru sorma becerisi
Türkçe dersi
Yenilenmiş Bloom taksonomisi

Makale Hakkında

Gönderim Tarihi: 09.07.2017
Kabul Tarihi: 17.10.2017
Elektronik Yayın Tarihi: 13.11.2017

DOI: 10.15390/EB.2017.7407

Giriş

Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda Türkçe öğretiminin yanında; düşünme, anlama, sıralama, sınıflama, sorgulama, ilişki kurma, eleştirme, tahmin etme, analiz-sentez yapma, değerlendirme gibi zihinsel becerilerin geliştirilmesi amaçlanmıştır. Birinci sınıftan sekizinci sınıfa kadar kazanımların yapısı ve hiyerarşisi, öğrencilerin temel dil becerilerini kazanmaları ile birlikte üst düzey bilişsel becerileri geliştirecek şekilde düzenlenmiştir (Millî Eğitim Bakanlığı [MEB], 2015). Öğrencilerin üst düzey bilişsel becerilerinin geliştirilmesinin ilk basamağı, onlara düşünmeyi öğretmektir. Düşünmeyi sağlayan ve harekete geçiren önemli unsurlardan biri sorulardır. Çünkü sorulan sorular sorulara yanıt aramak birçok zihinsel işlem gerektirir.

Türkçe dersinde öğrenciler genel olarak metinler aracılığıyla sorularla karşılaşmaktadır. Türkçe derslerinde incelenen metinler ile öğrencilerin okuduğunu anlama, yorumlama, sorgulama gibi düşünme becerilerini geliştirmek için sorulardan yararlanır. Bu bağlamda metinlerle ilgili sorgulamaya ve düşünmeye olanak sağlayacak şekilde sorulan sorular, öğrencilerin bilişsel gelişimlerine katkı sağlar.

¹ Karadeniz Teknik Üniversitesi, Fatih Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, Türkiye, tolgaerdogan.edu@gmail.com

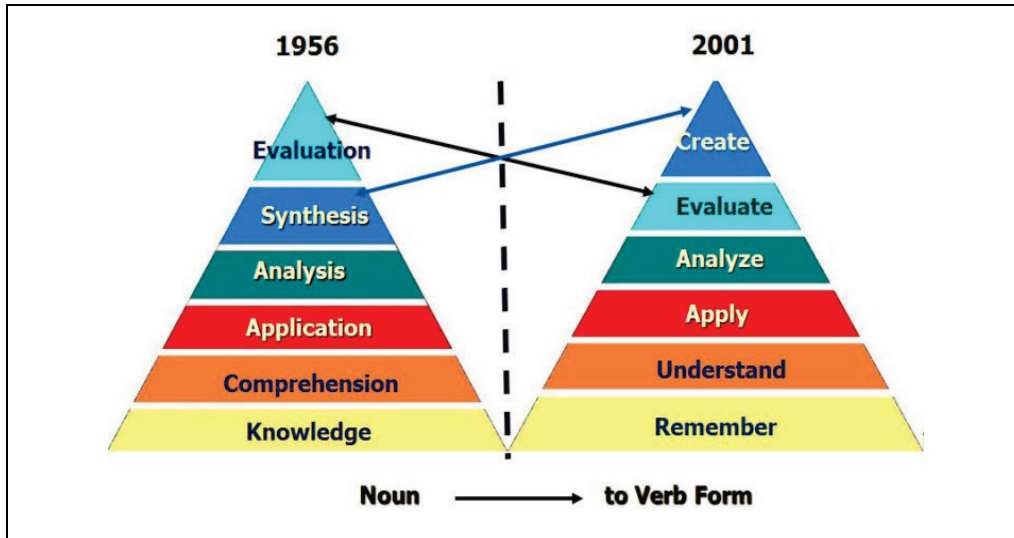
Ahtee, Juuti, Lavonen ve Suomela (2011), soru sorma sırasında yapılan konuşmaların ve soruların nitelikli soruların öğrencilerin fikirler arasında bağlantılar kurmalarına ve yeni bir düşünce ortaya koymak için yeni bağlantılar oluşturmalarına olanak sağladığını belirtir. Buna göre iyi hazırlanmış sorular, okuyucunun metinle etkileşim kurmasına ve anlamı yapılandırmasına yardımcı olmaktadır. Bu biçimde öğrenciler, basit anlama düzeyinin ötesine geçip okuma sürecinde kişisel deneyimlerini kullanabilirler (Akyol, Yıldırım, Ateş ve Çetinkaya, 2013).

Scardamalia (2002), öğrencilerin düşünmeleri, bilgileri zihinlerinde organize etmeleri ve öğrenmeleri için sıklıkla soru ile karşılaşmaları ve bu sorulara yanıt aramaları gerektiğini ifade eder. Bu noktada soruların derinliği önemli hale gelmektedir. Öğrencilerin farklı çeşit ve farklı düzey sorular ile karşılaşması, zihinlerini farklı derecede uyarır. Başka bir ifadeyle soru tiplerinin çeşitliliği, öğrencileri farklı düşünmeye ve farklı zihinsel işlemler yapmaya yöneltir. Bu da öğrenciyi daha etkin duruma getirir (Chin ve Osborne, 2008; McClimans, 2011). Bunun tersine yüzeysel ve sadece bilgiye dayalı sorular sormak öğrencileri ezberlemeye alıştırmakta, öğrencilerin düşünmelerine ve metin ile günlük hayatlarında ilişki kurmalarına engel olmaktadır. Düşük düzeydeki sorular da elbette ki önemlidir ancak daha üst düzeydeki sorular öğrencileri düşünmeye ve metin ile kişisel bağlantılar kurmaya teşvik ettiği (Kracl, 2012) ve yaratıcılık, düşünme, yorumlama, problem çözme gibi birçok bilişsel çabayı gerektirdiği için daha değerlidir (Graesser ve Person, 1994).

Üst düzeydeki sorular başka bir ifadeyle derin sorular eleştirel düşünmenin en önemli ayrıntısıdır. Kaliteli sorular, öğrencileri eleştirel düşünmeye ve dolayısıyla üst düzey düşünmeye yöneltir (Kelley-Mudie ve Phillips, 2016). Üst düzey düşünme becerisini geliştiren sorular, öğrencileri gerçek anlamda düşünmeye yönlendirir (Belcastro, 2017), anlama, kavrama ve kendi kararlarını vermelerine olanak sağlayan bilişsel alt yapıyı oluşturur (National Council for the Social Studies [NCSS], 2009). Ayrıca soru sorma yeteneği, bilişsel organizasyonun gelişimini sağlar (Chouinard, 2007) ve böylece öğrencilerin bilişsel düzeyleri hakkında önemli ipuçları verir (McClimans, 2011). Bilişsel gelişim düzeyinin sınıflandırılmasında sıklıkla kullanılan araçlardan biri Bloom'un taksonomisidir (Kracl, 2012).

Eğitim hedeflerini kategorize etmek için geliştirilen Bloom (1956) taksonomisi aynı zamanda bilişsel becerilerin bir sıralamasıdır. Taksonomi, öğrencilerin performanslarını değerlendirmeye yardımcı olan önemli bir araçtır (Halawi, McCarthy ve Pires, 2009). Ancak Bloom orijinal taksonomiyi sadece bir ölçme aracı olarak görmemiştir. Bloom'a göre bu taksonomi öğrenme hedeflerini, etkinliklerini daha açık bir şekilde ortaya koymaya, programı veya eğitim hedeflerini değerlendirmeye, programın niteliğini ortaya koymaya yardımcı olan bir araç olarak değerlendirilmelidir (Krathwohl, 2002). Bu taksonomide alt düzey düşünme becerilerinden üst düzey düşünme becerilerine doğru aşamalı bir sıra izlenir (Kracl, 2012). Bloom'un taksonomisinde kategoriler basitten karmaşığa, somuttan soyuta doğru sıralanmış ve her kategori bir öncekinin önkoşulu olacak biçimde planlanmıştır. Başka bir ifadeyle her kategori, bir öncekinden daha karmaşık düşünmeyi gerektirir (Krathwohl, 2002). Ancak gelişen ve yeniden yapılanan eğitim sisteminin gereksinimlerini karşılamada yetersiz kaldığını belirten bazı araştırmacılar bu taksonomi üzerinde bazı değişiklikler yapmışlardır.

Anderson ve Krathwohl (2001) orijinal taksonomiyi yeniden değerlendirerek gözden geçirilmiş bir versiyon ortaya koymuşlardır. Bu versiyondaki değişiklikler daha çok terminoloji, yapı ve vurgu üzerinedir (Halawi vd., 2009). Yenilenmiş taksonomideki en dikkat çeken değişiklik bir boyuttan iki boyuta geçiştir (Arı, 2011). Yenilenmiş Bloom taksonomisi, bilgi ve bilişsel süreç boyutu olmak üzere iki boyuttan oluşmaktadır. Bilgi boyutunun 4 alt boyutu vardır. Bunlar gerçek bilgi, kavramsal bilgi, işlemsel bilgi ve üstbilişsel bilgi. Bilişsel süreç boyutu ise 6 kategoriden oluşmaktadır (Airasian ve Miranda, 2002; Green, 2010). Bloom'un (1956) önceki taksonomisi ile karşılaştırıldığında kategori sayısının değişmediği görülmektedir. Bununla birlikte dikkat çeken değişikliklerden biri kategori adlarının eylemlerle ifade edilmesidir. Ayrıca üç kategori yeniden adlandırılmış ve iki basamakta yer değişikliği yapılarak bir kategorinin ismi değiştirilmiştir. Bilgi kategorisi hatırlama, kavrama kategorisi anlama, sentez kategorisi yaratma olarak değiştirilerek en üste alınmıştır (Krathwohl, 2002). Böylece yenilenmiş Bloom taksonomisindeki bilişsel düzeyler; hatırlama, anlama, uygulama, analiz, değerlendirme ve yaratma olarak sıralanmıştır. Arı (2011) tarafından yapılan araştırmada yenilenmiş Bloom taksonomisinin uluslararası alanda akademisyenler tarafından kabul gördüğü ortaya konulmuştur. Taksonomide yapılan değişiklikler program geliştirmeci öğretim üye ve elemanlarınca olumlu bulunmuş alanda uygulanabileceği ifade edilmiştir.



Şekil 1. Bloom vs. Anderson/Krathwohl Taksonomisi Karşılaştırması (Wilson, 2001)

Yenilenmiş Bloom taksonomisinde yer alan farklı düzeylerdeki düşünme becerileri Türkçe derslerinde çeşitli çalışma ve etkinliklerle geliştirilebilir. Bu noktada sınıflarda yer verilen soru-cevap etkinlikleri önemli bir öğrenme fırsatı sağlar (Vrchota, 2004). Etkileşimli öğrenme ortamlarında öğretmenlerin öğrencilerine düşündürücü, yaratıcı ve derin sorular sormaları (Scott ve Ametller, 2007), öğrencilerin dünyayı keşfetmeleri ve problemleri çözmeleri için ihtiyaç duydukları güçlü bir araçtır (Chouinard, 2007). Ayrıca öğrencilere sorulan soruların kalitesi onların gelecekteki başarılarını önemli ölçüde etkilediği için (Belcastro, 2017), öğrencileri etkili sorular soran bireyler olarak yetiştirmek, onların öğrenmelerine yapılacak önemli bir yatırımdır. Bu nedenle öğretmenlerin iyi birer model olarak farklı soru türlerine yönelik sorular sormaları veya sorulan sorulara farklı türlerde yanıtlar vermeleri önemlidir. Çünkü bu farklılık öğrencilerin soru sormaya yönelik farkındalık geliştirmelerine yardımcı olur (Kelley-Mudie ve Phillips, 2016).

Öğretmenlerin soruları, sınıf içi iletişimde son derece önemlidir. Sınıf içinde sorulan bu sorular sayesinde öğrencilerin konu ile ilgili düşünceleri ortaya konulur ve desteklenir. Ayrıca sorular, öğrencilerin motivasyonlarını artırır (Carr, 1998). Jones'a (2008) göre öğrenciler soru sormaları için cesaretlendirildiklerinde düşünmeye ve zihinlerindeki bilgileri bu sorular etrafında biçimlendirip yanıt bulmaya başlarlar. Bu bağlamda sorularla biçimlenen öğretim süreci, öğrencinin düşünmesine olanak sağlar. Bu da üst düzey düşünme becerilerini harekete geçirir (Belcastro, 2017).

Yapılandırmacı öğretmenlik anlayışına sahip öğretmenler, derste daha etkindirler ve öğrencilerine çok sayıda soru sorarlar (Erdogan ve Campbell, 2008). Öğretmenlerin soruları ve öğrencilerin yanıtlarının dersin önemli bir parçası olduğu düşünüldüğünde öğretmenlerin bu konudaki bilgi ve becerileri çok önemli hale gelmektedir. Çünkü öğrencilerin çıkarımlarda bulunmalarına olanak sağlayacak doğru soruların sorulması için iyi bir rehber gereksinimleri vardır (Ahtee vd., 2011). Ancak Graesser ve Person'a (1994) göre öğretmenler bu noktada öğrencilerine yeterli desteği sağlayamamaktadır. Bununla birlikte öğretmenler daha çok bilgi ve anlama düzeyine yönelik sorular üzerinde zaman harcamaktadırlar (Kracl, 2012). Graesser ve Person (1994) bu noktada öğretmenlerin bilişsel bir yetersizliğe sahip olduklarını belirtir. Öğretmenlerin öğrencilerine zayıf rol model olmaları, onlara kapalı uçlu ve kısa yanıtli sorular sormaları, üst düzey düşünmelerine olanak sağlayan açık uçlu sorulara ders içinde yer vermemeleri nedeniyle öğrencilerin iyi soru sorma becerisine sahip olmadıklarını ifade eder. Otero ve Graesser (2001) ise birçok eğitim programının öğrencilerin soru sorma becerilerinin gelişimini desteklemediği için öğrencilerin büyük bir kısmının iyi sorular sormadığını vurgulamaktadır.

Öğrencilerin soru sorma becerilerinin öğrenme ve öğretme sürecindeki rolü son derece önemlidir (Graesser ve Olde, 2003; Woodward, 1992). Çünkü öğrencilerin sordukları sorular ve bu sorulara verdikleri yanıtlar, onların bilişsel gelişim düzeylerini gösterir (Birbili ve Karagiorgou, 2009). Ayrıca öğretmenin kendini değerlendirmesine olanak tanır, onları soru sormaya cesaretlendirir, bilgiye ulaşma yollarını öğrenmelerine yardımcı olur ve öğrenmede kalıcılığı sağlar (Marbach-Ad ve Sokolove, 2000).

Woodward'a (1992) göre öğrencilerin sordukları soruların düzeyi, kalitesi ve derinliği onların düşünme düzeyleri hakkında önemli ipuçları verir. Ayrıca öğrencilerin sordukları sorular, onların öğretilen konunun bilişsel olarak hangi boyutunu kavradıklarını da ortaya koyar. Öğrenme süreçlerini ve anlama düzeylerini belirlemesi bakımından öğrencilerin soruları, öğretmenler için önemli bir araçtır. Bu bağlamda öğretmenlerin sınıfta üst düzey düşünmeye olanak sağlayacak sorular sormalarının yanında öğrencilerinin de soru sormalarına fırsat vermeleri gerekir (Watts, Alsop, Gould ve Walsh, 1997). Ancak Marbach-Ad ve Sokolove (2000), öğretmenlerin öğrencilerin soru sormalarını sevmediklerini belirtir. Biddulph ve Carr (1992), ise bu durumun nedenlerine ve öğrencilerin sınıfta özgürce soru sormalarını engelleyen bazı unsurlara dikkat çeker. Bu noktada öğretmenlerin alan bilgilerinin yetersizliğinin, kendi yeterliliklerine ilişkin kaygı düzeylerinin ve öğrencilerden gelecek soruları yeterince cevaplayamama düşüncesi, öğrencileri soru sormaya cesaretlendiren bir öğrenme ortamının eksikliğini yaratır. Oysaki öğrenciler soru sormaya meraklıdır. Watts ve diğerleri (1997), bunun için sınıfta uygun ortam sağlanmaması veya sürekli eleştiren ve yargılayan bir öğretmen olması durumunda öğrencilerin soru sorma becerilerinin gelişmeyeceğini belirtir. Whittaker'a (2012) göre öğrencilerin soru sorma düzeyi üzerine yapılmış çok az sayıda araştırma vardır. Bu çalışmalar içerikle ilgili doğru soruların sorulmadığını ve bu bağlamda birçok problemin olduğunu ortaya koymaktadır. Bu bağlamda öğrencilerin öncelikle öğrenebilmeleri ve düşünebilmeleri için öğretmenlerinin doğru sorular sormalarına gereksinimleri vardır.

İlgili alan yazın incelendiğinde öğrencilerin veya öğretmenlerin soru sorma becerilerini inceleyen araştırmaların genellikle fen alanında olduğu görülmektedir (Jesus ve Moreira, 2009; Koray ve Yaman, 2002; Koray, Altunçekiç ve Yaman, 2005; Marbach-Ad ve Sokolove, 2000; Shodell, 1995; Watts, Gould ve Alsop, 1997; Woodward, 1992). Bununla birlikte bazı araştırmalarda yalnızca öğrenciler (Jesus ve Moreira, 2009; Meij ve Dillon, 1994; Otero ve Graesser, 2001; Watts vd., 1997) bazı çalışmalarda ise yalnızca öğretmenler veya öğretmen adaylarının soru sorma becerileri incelenmiştir (Aydemir ve Çiftçi, 2008; Çalışkan, 2011; Kawanaka ve Stigler, 1999; Parker ve Hurry, 2007; Şahin, 2007). Türkçe dersine ilişkin soru sorma becerisiyle ilgili yapılan araştırmalar incelendiğinde ise araştırmaların ortaokul öğrencileri (Yılmaz ve Keray, 2012), öğretmen adayları (Aslan, 2011; Eyüp, 2011), öğretmenler (Akyol vd., 2013; Baysen, 2006), ders kitapları (Akyol, 2001; Çeçen ve Kurnaz, 2015; Durukan, 2009; Koç, 2007; Kutlu, 1999; Kuzu Sarar, 2013) ve yazılı sınav soruları (Çintaş Yıldız, 2015; Ülger, 2003) üzerinde olduğu görülmektedir. Yapılan araştırmalar genel olarak değerlendirildiğinde, ilkökul öğrencilerinin soru sorma becerilerini inceleyen araştırmaya rastlanmamıştır. Araştırmaların genelde öğretmen, öğrenci, ders kitabı gibi sadece bir grup veya öğeyi temel aldığı görülmektedir. Ayrıca araştırmalar genel olarak öğretmen, öğretmen adayı, öğrencilerin oluşturduğu veya kitaplarda, sınavlarda yer alan soruların bilişsel düzeylerinin belirlenmesiyle sınırlıdır.

Öğrencilerin soru sorma becerileri, ilkökul birinci sınıftan itibaren geliştirilmek istenen bir beceridir. Nitekim Türkçe dersi öğretim programlarında soru sorma becerisiyle ilgili kazanımlara birinci sınıftan itibaren yer verilmiştir (MEB, 2005, 2015). Bu bağlamda ilkökul öğrencilerinin de soru sorma becerilerinin incelenerek öğrencilerin bu becerilerinin etkili bir biçimde geliştirilmesi için gerekli çalışmalar yapılmalıdır. Ayrıca öğrencilerin soru sorma becerilerinin etkili bir şekilde değerlendirilmesi için öğretmenleriyle birlikte bir inceleme yapılmalıdır. Çünkü öğrencilerin soru sorma becerileri öğretmenlerinin bu konudaki bakış açısı, bilgi, tutum ve davranışlarından doğrudan etkilenir. Bu araştırma, ilkökul öğrencilerinin soru sorma becerilerini öğretmenleriyle birlikte incelemesi ve öğretmenlerin, bu beceriyle ilgili yaptıkları çalışmalara ve öğrencilerin soru sorma becerilerine ilişkin görüşlerini ortaya koymasını bakımından önem kazanmaktadır. Bu önemden hareketle yapılan araştırmanın amacı, ilkökul öğrencilerinin ve öğretmenlerinin Türkçe dersine ilişkin sordukları soruları yenilenmiş Bloom taksonomisi açısından incelemektir. Araştırmada bu amaca ulaşmak için aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. İlkokul öğrencilerinin ve öğretmenlerinin öyküleyici ve bilgilendirici metinlere ilişkin sordukları soruların bilişsel düzeylere göre dağılımı nasıldır?
2. Öğretmenlerin, Türkçe derslerinde soru sorma becerisiyle ilgili yaptıkları çalışmalara ve öğrencilerin soru sorma becerilerine ilişkin görüşleri nelerdir?

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Bu araştırmada, “durum çalışması” deseninden yararlanılmıştır. Durum çalışmasında, araştırmacı bir veya daha fazla durumla ilgili ayrıntılı bilgi sağlar. Genellikle nitel verilere dayanan durum çalışmasının “nasıl” ve “niçin” sorularını temel alan, araştırmacının bir etkisinin olmadığı veya müdahalede bulunmadığı bir olgu ya da olayı derinliğine incelemesine olanak veren araştırma yöntemi olduğunu söylemek mümkündür. Durum çalışmalarında genellikle birden fazla veri toplama yöntemi işe koşulur. Ayrıca ele alınan durumla ilgili kişilerin deneyimlerine de odaklanılabilir (Johnson ve Christensen, 2014; Yıldırım ve Şimşek, 2006). Bu araştırmada, ilkökul öğrencilerinin ve öğretmenlerinin Türkçe dersine ilişkin soru sorma becerilerinin nitel verilere dayalı olarak derinlemesine incelenmesi amaçlanmıştır. Öğrencilerin ve öğretmenlerin soru sorma becerilerinin belirlenmesinin yanında öğretmenlerin durumla ilgili görüşleri ortaya konularak deneyimlerine odaklanılmış böylece birden fazla veri toplama yöntemi kullanılmıştır.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu, amaçlı örnekleme yöntemlerinden kolay ulaşılabilir durum örnekleme yoluyla Trabzon ili merkez ilçesindeki ilkökullar arasından gönüllü olarak çalışmaya katılmak isteyen beş farklı ilkökuldaki toplam 242 dördüncü sınıf öğrencisi ve bu öğrencilerin sınıf öğretmenleri oluşturmaktadır. Kolay ulaşılabilir durum örnekleme yönteminde, araştırmacı yakın olan ve erişilmesi kolay olan bir durumu seçer. Bu örnekleme yöntemi araştırmaya hız ve pratiklik kazandırır (Yıldırım ve Şimşek, 2006).

Araştırmada okul isimleri gizli tutularak kodlar (A, B, C, D, E) kullanılmıştır. Araştırmaya A okulundan 54, B okulundan 49, C okulundan 46, D okulundan 47 ve E okulundan 46 öğrenci katılmıştır. Öğrencilerin 117’si kız, 125’i ise erkektir. Araştırmaya her okuldan ikişer şubede görev yapan toplam 10 öğretmen katılmıştır. Öğretmenlerin 4’ü kadın, 6’sı erkektir. Öğretmenlerden 5’i 20-25, 3’ü 26-30 ve 2’si 36-40 yılları arasında deneyime sahiptir. Ayrıca öğretmenlerden 2’si enstitü, 1’i yüksekokul ve 7’si lisans mezunudur. Bu bilgilerden hareketle araştırmaya katılan öğrencilerin okullara göre sayıları farklı olmakla birlikte birbirine yakın olduğu söylenebilir. Bunun nedeni şubelerdeki öğrenci sayılarının okullara göre farklılık göstermesidir. Öğretmenlerin cinsiyet dağılımının ise birbirine yakın olduğu ve öğretmenlerin deneyimlerinin ise yirmi yıl ve üzerinde olduğu görülmektedir. Ayrıca araştırmaya katılan öğretmenlerin çoğu lisans mezunudur.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada öğrenci ve öğretmenlerin Türkçe dersine yönelik soru sorma becerileri incelenmiştir. Bunun için Kuşdemir (2014) tarafından geliştirilen ve açık uçlu sorulardan oluşan Okuduğunu Anlama Testi’ndeki öyküleyici ve bilgilendirici metinler kullanılmıştır. Öyküleyici metin Selim Hancıoğlu tarafından yazılan “Boğaç Han”, bilgilendirici metin ise Metin Özdamarlar tarafından yazılan “Bembeyaz Bir Dünya” adlı metindir. Kuşdemir (2014) tarafından bu metinlerin belirlenmesi için ilk olarak MEB Talim Terbiye Kurulu’nun onay verdiği 4. sınıf Türkçe ders kitaplarındaki metinlerin hepsi birkaç kez okunmuş ve metin yapıları incelenmiştir. Bunun dışında 4. sınıf Türkçe dersine yönelik kaynak kitaplar, 9-10 yaş çocuklarına uygun öykü kitapları ve çocuk dergileri gözden geçirilmiştir. Hazırlanacak olan okuduğunu anlama testine uygun olabileceği düşünülen 12 öyküleyici ve bilgilendirici metin belirlenmiştir. Yapılan ön inceleme sonucu bu metinlerin üçü çıkarılarak elde kalan 9 metin düzenlenerek uzman görüşüne hazır hale getirilmiştir. Belirlenen metinlerin okuduğunu anlama testine uygun olup olmadığını anlayabilmek için, araştırmacı tarafından “Metin İnceleme Formu” hazırlanmıştır. “Metin İnceleme Formu” eşliğinde Türkçe öğretimi alanında çalışan akademisyen ve sınıf öğretmenlerinden oluşan 7 kişiye sunulmuştur. Akademisyen ve sınıf öğretmenlerinin görüşlerine göre metinlerin “Metin İnceleme Formu”ndan aldıkları puanlar hesaplanmış ve yüksek puan alan iki metnin kullanılmasına karar verilmiştir (Kuşdemir, 2014). Bu araştırmada da ayrıntılı bir inceleme ve analiz sonucunda ilkökul 4. sınıflara yönelik olarak açık uçlu sorulardan oluşan okuduğunu anlama testi için uygunluğu tespit edilen bu iki metin kullanılmıştır. Ayrıca bu metinler ve metinlere ilişkin sorular da araştırmacı ve alan uzmanı iki ayrı araştırmacı tarafından da incelenerek soru sorma becerisinin belirlenmesi için kullanılabileceğine karar verilmiştir.

Araştırmada sınıf öğretmenlerinin, Türkçe derslerinde soru sorma becerisiyle ilgili yaptıkları çalışmalar ve öğrencilerin soru sorma becerileriyle ilgili görüşlerini belirlemek için “yarı yapılandırılmış

görüşmeler” yapılmıştır. Görüşme için ilk olarak araştırmacı tarafından ilgili alan yazın taranarak görüşme soruları hazırlanmıştır. Hazırlanan görüşme sorularıyla ilgili üç konu alanı uzmanının görüşleri alınmıştır. Daha sonra araştırmaya katılmayan iki öğretmenle ön görüşme yapılmış ve yapılan görüşmeler sonunda sorulara son biçimi verilmiştir. Bunun yanında görüşmeler sırasında görüşmelerin amacına ulaşabilmesi için gerekli yerlerde ek sorulara yer verilmiştir. Öğretmenlerle yapılan görüşmelerde onlara aşağıdaki sorular sorulmuştur.

1. Türkçe dersinde öğrencilerinizin soru sorma becerilerini geliştirmek için neler yapıyorsunuz?
2. Türkçe dersinde öğrencilerinize ne tür sorular soruyorsunuz?
3. Türkçe derslerinde soruları hangi kaynaklardan veya nelerden yararlanarak soruyorsunuz?
4. Öğrencilerinizin Türkçe dersinde sordukları soruların hangi bilişsel düzeyde olduğunu düşünüyorsunuz?
5. Türkçe dersi öğretmen kılavuz kitabı, ders kitabı ve öğrenci çalışma kitabındaki çalışmaların öğrencilerin soru sorma becerilerini nasıl etkilediğini düşünüyorsunuz?
6. Türkçe dersinde öğrencilerin soru sorma becerilerini geliştirmek için önerileriniz nelerdir?

Verilerin Toplanması ve Analizi

Araştırmaya ilişkin veriler araştırmacı tarafından 2016-2017 eğitim yılı ikinci döneminde Nisan ve Mayıs aylarında toplanmıştır. Araştırmaya katılan okullardaki öğretmenlerle birlikte uygulamalar için uygun zaman belirlenmiştir. Uygulama öncesinde öğretmen ve öğrencilere çalışmanın amacı açıklanmıştır. Öğretmen ve öğrencilere “Boğaç Han” adlı metin verilmiştir. İlk olarak öğrencilerden cinsiyet, okul, öğretmenlerden ise cinsiyet, okul, mesleki kıdem yılı, mezun oldukları okul türü gibi kişisel bilgilerini yazmaları istenmiştir. Daha sonra öğrencilere ve öğretmenlere metinle ilgili altı tane soru ve bu soruların yanıtlarını yazmaları söylenmiştir. Araştırmada sorularla birlikte yanıtların yazılmasının istenmesi, soruların bilişsel düzeylerinin belirlenmesinde yanıt kaynaklarının dikkate alınması gerektiğiyle ilgilidir. Çünkü soruların bilişsel düzeylerini belirlemede yanıt kaynakları önemli bir ipucu olarak düşünülmüştür. Soruların ve yanıtların yazılması için öğretmenlere ve öğrencilere bir ders saati süre verilmiştir. İlk uygulamadan yaklaşık bir hafta sonra öğretmen ve öğrencilerden aynı işlemi “Bembeyaz Bir Dünya” adlı metinle ilgili yapmaları istenmiştir. Bu bağlamda her öğrenci ve öğretmen için uygulama toplam iki ders saati (80 dakika) sürmüştür.

Sonraki aşamada öğrencilerin ve öğretmenlerin metinlerle ilgili yazdıkları sorular yanıt kaynakları da dikkate alınarak yenilenmiş Bloom taksonomisine göre çözümlenmiştir. Öğrencilerin ve öğretmenlerin yazdıkları soruların taksonomiye göre bilişsel düzeyleri belirlenerek sıklık ve oranları verilmiştir. Araştırmada, yazdıkları sorular okunamayan ve herhangi bir soru hazırlamayan öğrencilerin kâğıtları geçersiz kabul edilmiş ve araştırmaya dâhil edilmemiştir. Bu bağlamda öyküleyici metin için 242 öğrenciden 11’i hiç soru hazırlayamamış ve 7’sinin ise soruları hiç okunamamıştır. Bu yüzden 224 öğrenciden veri elde edilebilmiştir. Bilgilendirici metin için ise 242 öğrenciden 16’sı hiç soru hazırlayamamış, 7’sinin soruları hiç okunamamış ve 1’i ise tamamen metinle ilgisi olmayan sorular hazırlamıştır. Bilgilendirici metin için 218 öğrenciden veri toplanmıştır. Ayrıca araştırmaya dâhil edilen öğretmenlerin de metinle ilgisi olmayan ve soru özelliği göstermeyen ifadeleri geçersiz kabul edilmiştir. Öğrencilerin ve öğretmenlerin yazdıkları sorular bilişsel düzeylere göre analiz edildikten sonra her düzeyden örnek sorulara yer verilmiştir. Örnek sorulara yer verilirken öğretmenler “(ÖTNumara)”, öğrenciler ise “(ÖĞNumara)” şeklinde kodlanmıştır.

Araştırmada öğretmenlerin, Türkçe derslerinde soru sorma becerisiyle ilgili yaptıkları çalışmalar ve öğrencilerin soru sorma becerileriyle ilgili görüşlerini belirlemek için onlarla “yarı yapılandırılmış görüşmeler” yapılmıştır. Görüşme, araştırmacı tarafından öğretmenlerle okullardaki uygun bir ortamda yüz yüze gerçekleştirilmiştir. Yapılan görüşmeler öğretmenlerin izniyle ses kayıt cihazı ile kaydedilmiştir. Görüşmeler ortalama 15-20 dakika sürmüştür. Görüşmelerde elde edilen veriler betimsel ve içerik analizi tekniği ile analiz edilmiştir. Bu bağlamda araştırmada kayıt altına alınan veriler bilgisayar ortamına aktarılmıştır. Katılımcıların görüşmelerdeki ifadeleri tema ve alt temalara ayrılmıştır. Alt temalara ilişkin ifadelerin ne kadar sıklıkla tekrar edildiği belirlenmiştir. Ayrıca alt temalara ilişkin ifadeler öğretmen alıntılarıyla desteklenmiştir. Öğretmen alıntıları yapılırken örnek sorularda yapılan kodlama aynı biçimde kullanılmıştır.

Geçerlik ve Güvenirlik

Araştırmaya ilişkin elde edilen verilerin geçerliği ve güvenirliliğini sağlamak için araştırmacı tarafından çeşitli çalışmalar yapılmıştır. Nitel araştırmada geçerlik, veri çeşitlemesi yapma, çalışma grubunun özelliklerini ayrıntılı olarak açıklama, verileri ayrıntılı olarak rapor etme, verilerden alıntılar yapma gibi çalışmalarla sağlanabilir (Creswell, 2014; Johnson ve Christensen, 2014; Yıldırım ve Şimşek, 2006). Bu bağlamda araştırmada öğrenci ve öğretmenlerin hazırladıkları sorular ile görüşmeler olmak üzere iki farklı kaynaktan ve türden nitel veri elde edilmiştir. Araştırma raporunda çalışma grubunda yer alan öğretmen ve öğrencilerin özellikleri ayrıntılı bir biçimde açıklanmıştır. Ayrıca araştırmaya ilişkin veriler öğretmen alıntılarıyla desteklenerek ayrıntılı bir biçimde rapor edilmiştir.

Nitel araştırmalarda güvenirliliği sağlamak için araştırmacı çeşitliliğinin sağlanması, araştırmacının rolünün açıklanması ve araştırma basamaklarının net olarak ortaya konulması gibi çalışmalar yapılabilir. Bu bağlamda araştırmada öğrenci ve öğretmenlerin hazırladıkları soruların analizinde alan uzmanı iki araştırmacıdan daha destek alınarak araştırmacı çeşitliliği sağlanmıştır. Katılımcıların hazırladıkları sorular ve yapılan görüşmelerle ilgili veriler üç alan uzmanı araştırmacı tarafından ayrı ayrı kodlanmıştır. Daha sonra yapılan kodlamalar karşılaştırılarak (Güvenirlik= [Görüş Birliği/ (Görüş Birliği + Görüş Ayrılığı)] x 100) formülü aracılığıyla (Miles ve Huberman, 1994) uyuşum yüzdesi belirlenmiştir. Uyuşum yüzdesi, soruların analizi için %84.60, görüşme verilerinin analizi için %88.40 olarak hesaplanmıştır. Kodlamalarda uyuşumun bulunmadığı noktalar tartışılarak ortak bir uzlaşa sağlanmıştır. Ayrıca güvenirlilik için araştırma süreci tüm ayrıntılarıyla rapor edilmiş ve bu süreçte araştırmacının rolü ifade edilmiştir.

Bulgular ve Yorum

Öğrencilerin ve Öğretmenlerin Sordukları Soruların Yenilenmiş Bloom Taksonomisine Göre İncelenmesi

Araştırmada ilk olarak öğrencilerin ve öğretmenlerin sordukları sorular yenilenmiş Bloom taksonomisine göre incelenmiştir. Öğrencilerin ve öğretmenlerin sordukları soruların taksonomideki bilişsel düzeylere göre dağılımı Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1. Öğrencilerin ve Öğretmenlerin Sordukları Soruların Yenilenmiş Bloom Taksonomisine Göre Bilişsel Düzeylere Dağılımı

	Öğrenci		Öğretmen	
	f	%	f	%
Öyküleyici Metin				
0. Geçersiz	19	1.4	2	3.63
1. Hatırlama	1239	93.86	28	50.9
2. Anlama	57	4.31	21	38.18
3. Uygulama	0	0	0	0
4. Analiz	0	0	2	3.63
5. Değerlendirme	1	0.07	2	3.63
6. Yaratma	4	0.30	0	0
Toplam	1320	100	55	100
Bilgilendirici Metin				
0. Geçersiz	31	2.40	0	0
1. Hatırlama	1226	95.18	33	57.89
2. Anlama	20	1.55	22	38.59
3. Uygulama	0	0	0	0
4. Analiz	0	0	0	0
5. Değerlendirme	0	0	2	3.50
6. Yaratma	11	0.85	0	0
Toplam	1288	100	57	100

Tablo 1’deki veriler incelendiğinde, öyküleyici metin türünde öğrencilerin sordukları soruların tamamına yakınının (%93.86) “hatırlama” düzeyinde olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin sordukları soruların ise yaklaşık yarısının (%50.9) “hatırlama”, yarısına yakınının (%38.18) ise “anlama” düzeyinde olduğu görülmektedir. Öğrencilerin ve öğretmenlerin uygulama düzeyinde hiç soru sormadıkları ve daha yüksek bilişsel düzeylerde çok az soruya yer verdikleri görülmektedir. Bilgilendirici metin türünde ise öyküleyici metin türündeki oranlara benzer olarak öğrencilerin sordukları soruların tamamına yakını (%95.18) “hatırlama” düzeyindedir. Öğretmenlerin sordukları soruların yarısından fazlasının ise (%57.89) “hatırlama” ve yarısına yakınının (%38.59) “anlama” düzeyinde olduğu görülmektedir. Öğrencilerin ve öğretmenlerin bilgilendirici metin türünde “uygulama” ve “analiz” düzeyinde hiç soru sormadıkları ve yine yüksek bilişsel düzeylerde çok az soruya yer verdikleri görülmektedir. Araştırmada elde edilen bu bulgular, öğrencilerin ve öğretmenlerin her iki metin türünde de düşük bilişsel düzeyde sorular hazırladıkları biçiminde yorumlanabilir.

Araştırmada öğrencilerin ve öğretmenlerin metin türlerine göre sorularının bilişsel düzeyleri arasında çok büyük bir fark olmadığı görülmektedir. Buna rağmen bilgilendirici metne yönelik “hatırlama” düzeyindeki soruların oranı öyküleyici metne göre artış göstermiştir. Ayrıca öğrencilerin öyküleyici metne göre bilgilendirici metinde “yaratma” basamağındaki sorularının artış gösterdiği, öğretmenlerin ise bilgilendirici metne yönelik “uygulama” düzeyinin üstünde sadece iki tane soru sordukları görülmektedir.

Öğrencilerin ve öğretmenlerin metin türlerine göre hazırladıkları sorular incelendiğinde metinde daha çok öykü unsurları ve 5N 1K ile ilgili sorulara yer verdikleri görülmektedir. Bilgilendirici metinle ilgili ise öğrencilerin ve öğretmenlerin genellikle doğrudan metinde verilen bilgilerle ilgili sorular veya 5N 1K soruları sordukları söylenebilir. Öğrenciler ve öğretmenler çok az da olsa metnin başlığı, yazarı, konusu, ana fikri gibi öğeleriyle ilgili sorular sormuşlardır. Bu bağlamda, öğrencilerin ve öğretmenlerin metinlerle ilgili benzer sorular sordukları görülmektedir. Öğrencilerin ve öğretmenlerin hazırladıkları sorulardan bilişsel düzeylere göre bazı örnekler aşağıda verilmiştir.

Tablo 2. Öğrencilerin ve Öğretmenlerin Hazırladıkları Sorulardan Bazı Örnekler

<i>Öğrenci</i>	<i>Öğretmen</i>
Öyküleyici Metin	
1. Hatırlama	
Dirse Han’ın isteği neydi? (ÖĞ180)	Dirse Han’ın isteği nedir? (ÖT7)
Şölen meydanında neler vardır? (ÖĞ170)	Dede Korkut çocuğa hangi adı koymuş? (ÖT1)
Boğaç Han’a ismini kim verdi? (ÖĞ198)	Çocuğa Boğaç Han adını kim koymuştur? (ÖT4)
2. Anlama	
Dede Korkut’un Dirse Han’ın oğluna yazdığı şiir hangi konuyla ilgilidir? (ÖĞ49)	Hikâyede geçen olay nedir? (ÖT7)
Hikâyedeki kahramanlar kimdir? (ÖĞ97)	Dirse Han’ın oğlunun boğa ile mücadelesinde hangi kişisel özelliği vurgulanmıştır? (ÖT8)
4. Analiz	
	Sizce Dirse Han neden bir erkek evladının olmasını istemiştir? (ÖT5)
5. Değerlendirme	
Bayındır Han kötü birisi mi iyi birisi mi? (ÖĞ208)	“Boğaç Han” hikâyesinin anlatımı, Türkçe dilbilgisi kurallarına uygunluğu sizce yeterli mi? (ÖT6)
6. Yaratma	
Siz olsaydınız bu metne nasıl bir başlık koyardınız? (ÖĞ139)	

Tablo 2. Devamı

Öğrenci	Öğretmen
Bilgilendirici Metin	
1. Hatırlama	
Tuz Gölü hangi üç ilin sınırları içerisindedir? (ÖĞ67)	Tuz Gölü'nü sınırları içine alan iller hangileridir? (ÖT4)
Tuz Gölü kaç milyon yıldır varlığını sürdürmektedir? (ÖĞ169)	Dünyadaki tuz üretimi nerelerden sağlanmaktadır? (ÖT2)
Tuz Gölü nerede yer alır? (ÖĞ224)	Tuz Gölü ülkemizin neresindedir? (ÖT9)
2. Anlama	
Ülkemizdeki Tuz Gölü'nün özellikleri nedir? Yazınız (ÖĞ111)	Tuz Gölü'nün varlığının bize ne gibi faydaları vardır? (ÖT4).
Metinde geçen özel isimler nelerdir? (ÖĞ114)	Tuz Gölü gibi doğal koruma alanı ilan edilen yerler biliyor musunuz? (ÖT6)
Metnin konusu nedir? (ÖĞ217)	Tuz Gölü'nün asıl kullanım amacı nedir? (ÖT10)
5. Değerlendirme	
	Sizce metnin içeriği ile başlığı arasında bir anlam ilişkisi var mıdır? (ÖT5)
6. Yaratma	
Siz olsanız metnin başlığını ne koyardınız? (ÖĞ10)	

Öğretmenlerin, Türkçe Derslerinde Soru Sorma Becerisiyle İlgili Yaptıkları Çalışmalara ve Öğrencilerin Soru Sorma Becerilerine İlişkin Görüşleri

İkinci araştırma sorusuna yönelik olarak öğretmenlerin Türkçe derslerinde soru sorma becerisiyle ilgili yaptıkları çalışmalara ve öğrencilerin soru sorma becerilerine ilişkin görüşleri alınmıştır. Öğretmenlerle yapılan görüşmelerde elde edilen veriler analiz edilerek tema ve alt temalara ayrılmıştır. Ayrıca bu temalara ilişkin öğretmenlerin görüşlerinden alıntılara yer verilmiştir.

Öğretmenlerle yapılan görüşmelerde elde edilen temalar; "Yapılan Çalışmalar", "Öğrencilere Sorulan Sorular", "Yararlanılan Kaynaklar", "Öğrenci Sorularının Bilişsel Düzeyleri", "Öğretmen Kılavuz, Ders ve Öğrenci Çalışma Kitabının Etkisi" ve "Öneriler" şeklindedir.

Öğretmenlerle yapılan görüşmeler sonucunda oluşturulan ilk tema "Yapılan Çalışmalar" temasıdır. Bu temaya ilişkin alt tema ve örnek ifadeler Tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3. Öğretmenlerin "Yapılan Çalışmalar" Temasına İlişkin Görüşleri

Alt Tema	f	Katılımcı Görüşlerinden Örnekler
Metinle ilgili soru sorma	4	Okuma metninin ne kadar anlaşıldığına dair hemen oradan sorular çıkartıyorum. Böylece öğrencilerin anlayabileceği şekilde soru sormaları için yardım ediyorum (ÖT9)... Onları daha fazla konuşturuyorum. Zaten okuma
Konuşma çalışmaları	2	parçalarımızda parçayı okuma, tahmin etme, parçanın görseliyle ilgili çocukları konuşturuyoruz. Yani konuşma çalışmaları yapıyoruz (ÖT5)
Günlük yaşamla ilgili çalışmalar	2	Günlük hayatla ilişkilendirip daha çok bildiği konulardan bahsetmek zorunda kalıyoruz. Böylece daha çok soru sormalarını teşvik ediyorum (ÖT4).

Tablo 3. Devamı

Alt Tema	f	Katılımcı Görüşlerinden Örnekler
Öğrencilere soru sordurma	2	...Sizin şu yaptığınız çalışmayı aynen uyguluyorum. Özellikle üçüncü sınıftan beri... Birbirlerine soru sorduruyorum (ÖT6)...
Yorumlama çalışmaları	1	Daha çok yorumlama üzerinde durdum. Neden ve niçin sorularını çok sordum onlara (ÖT1)...
Öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçlarına yönelik çalışmalar	1	Öncelikle merak uyandırıyorum. Çocuğun hayatında ihtiyaç duyabileceği alanda soru sormaya yönlendirmeye çalışıyorum. Böyle olunca çocuğun ilgisini çekebiliyor (ÖT3)...

Öğretmenlerin yaptıkları çalışmalar incelendiğinde, daha çok metinle ilgili soru sorma, konuşma, günlük yaşamla ilgili ve öğrencilere soru sordurma gibi çalışmalar yaptıkları görülmektedir. Öğretmenlerin yaptıkları çalışmalar genel olarak değerlendirildiğinde öğrencilerin soru sorma becerilerini geliştirmek için yeterli çalışmalar yapmadıkları ve belirtilen çalışmaların zaten Türkçe dersinin gerekliliği olan çalışmalar olduğu söylenebilir.

“Öğrencilere Sorulan Sorular” temasına ilişkin alt tema ve örnek ifadeler Tablo 4’te verilmiştir.

Tablo 4. Öğretmenlerin “Öğrencilere Sorulan Sorular” Temasına İlişkin Görüşleri

Alt Tema	f	Katılımcı Görüşlerinden Örnekler
Metni tanıma, anlama ve kavrama soruları	6	Metinle ilgili, önce metni anlama ile ilgili sorular soruyorum. Metni hiç okutmuyorum. Önce metni anlama, metni tanıma, onu kavratmayla ilgili soruyorum (ÖT1).
Basit düzeyde sorular	3	Öğrenciler parçaları anlamakta zorlandıkları için daha çok basit düzeyde sorular sormaya çalışıyoruz. Bunun sebebi metinlerin zorluğu ve uzunluğu (ÖT5)...
Çocukların içinde buldukları çevre, durum ve günlük yaşamlarıyla ilgili sorular	2	Eğer metnimiz bizim yaşadığımız çevre şartlarına uygun bir metinse çocuğun içinde bulunmuş olduğu durumdan yola gelerek sorular sormaya çalışıyorum. Çocukların kendi dünyaları ve çevreleriyle ilgili soru soruyorum (ÖT3).
Uygulama düzeyinde sorular	1	Kimi soruları uygulama düzeyinde soruyorum (ÖT7)...

Öğretmenlerin öğrencilere sordukları sorular incelendiğinde, en çok metni tanıma, anlama ve kavramayla ilgili ve basit düzeyde sorulara yer verdikleri görülmektedir. Bu durum, öğretmenlerin, öğrencilerin soru sorma becerilerini geliştirmek için yüksek bilişsel düzeyde sorulara yer vermedikleri şeklinde yorumlanabilir.

“Yararlanılan Kaynaklar” temasına ilişkin alt tema ve örnek ifadeler Tablo 5’te verilmiştir.

Tablo 5. Öğretmenlerin “Yararlanılan Kaynaklar” Temasına İlişkin Görüşleri

Alt Tema	f	Katılımcı Görüşlerinden Örnekler
Öğretmen kılavuz kitabı	8	Kılavuz kitabı kullanıyoruz. Kılavuz kitabında güzel etkinlikler var. Onları uyguluyorum (ÖT5)...
İnternet	5	Derslerle ilgili internetten farklı siteleri kullanabiliyoruz (ÖT10)...
Farklı hikâyeler-masallar	2	Bazen soruları kendim seçiyorum. Kütüphanede masallarımız var. Küçük hikâyeler okuyup sözlü sorular sordurup karşılıklı birbirlerine cevaplar verdiriyordum (ÖT6).
Öğretmenin deneyimleri	2	Bir de öğretmenin kendi deneyimleri, tecrübesinden yararlanarak sorular soruyorum (ÖT2).

Öğretmenlerin soru sorma çalışmalarında kullandıkları kaynaklar incelendiğinde, en çok öğretmen kılavuz kitabını ve interneti kullandıkları görülmektedir. Bunun yanında öğretmenler farklı metinlerden ve kendi deneyimlerinden yararlanmaktadırlar. Araştırmada elde edilen bu bulgular, öğretmenlerin soru sorma için farklı kaynaklardan yararlanmadıkları biçiminde yorumlanabilir.

Öğretmenlerin, öğrencilerin sordukları soruların bilişsel düzeylerine ilişkin görüşleri Tablo 6'da verilmiştir.

Tablo 6. Öğretmenlerin “Öğrenci Sorularının Bilişsel Düzeyleri” Temasına İlişkin Görüşleri

Alt Tema	f	Katılımcı Görüşlerinden Örnekler
Bilgi düzeyinde/basit/yüzeysel	8	Bilgi ağırlıklı sorular soruyorlar. İçlerinde bazen güzel sorular soranlar çıkıyor ancak genel olarak bilgi ağırlıklı (ÖT2)... O öğrenciden öğrenciye değişiyor. Mesela onların içinde gerçekten
Derinlemesine	3	3-4 tane öğrencim var ki bunlar derinlemesine sorular soran öğrenciler de var (ÖT1).
Bütün bilişsel düzeylerde	1	Anlama düzeyinde var, kavrama düzeyinde var veya onu analiz edebiliyor. İşte her türlü tarzda soru soran öğrencilerim var (ÖT1).
Kavrama ve uygulama düzeyinde	1	Genelde kavrama ve uygulama düzeyinde sorular soruyorlar (ÖT7).

Öğretmen görüşlerine göre, öğrencilerin sordukları soruların genel olarak bilgi düzeyinde/basit/yüzeysel sorular olduğu görülmektedir. Bu durum, öğrencilerin yüksek bilişsel düzeylere ilişkin çok fazla soru sormadıkları biçiminde yorumlanabilir.

“Öğretmen kılavuz, ders ve öğrenci çalışma kitabının etkisi” temasına ilişkin alt tema ve örnek ifadeler Tablo 7’de verilmiştir.

Tablo 7. Öğretmenlerin “Öğretmen Kılavuz, Ders ve Öğrenci Çalışma Kitabının Etkisi” temasına ilişkin görüşleri

Alt Tema	f	Katılımcı Görüşlerinden Örnekler
Olumsuz		
Metinlerin çok uzun olması	5	Parçaların biz çok uzun olduğunu düşünüyoruz. Daha kısa olmalı. Daha öz olmalı. Böyle olunca soru sorma bundan etkileniyor (ÖT1)...
Geliştirmemesi	4	Çalışma kitabındaki etkinlikler çocukların soru sorma becerisini geliştirmiyor. Oradaki sorular hazır ve basmakalıp (ÖT4)...
Metinlerin çocukların seviyelerinin üstünde olması	3	Parçalar gerçekten bazen oluyor ki çocukların seviyesinin çok üzerinde oluyor. Çocuklar parçayı anlayamıyor (ÖT1).
Metinlerin uygun olmaması	2	Metinler güzel seçilmemiş. Akıcı değil, zevkli değil. Çocukların ilgisini çekmiyor (ÖT8)...
Etkinliklerin yeterli olmaması	2	Bazen dışarıdan etkinlik bulmaya ihtiyaç duyabiliyoruz. Bazen yetmediğini düşündüğümüz durumlar oluyor (ÖT10)
Metinlerle ilgili soruların net olmaması	1	Parçalarla ilgili sorular net değil. Tamam çocukların duygularına hitap ediyor ama çocuk orada çok net soru göremiyor (ÖT5).
Etkinliklerin ayrı yerde olması	1	Çalışma kitabı ayrı bir bölümde. Orayı çeviriyorlar. Parçayla diyalogu kesiliyor (ÖT5)...
Kısmen Olumlu		
Bazı metinlerin/etkinliklerin soru sormayı geliştirmesi	2	Bazı parçalarımızda buna çok güzel yer verilmiş. Özellikle öğrencilerin soru sorma becerilerinde. Ama yeterli mi yeterli değil (ÖT3).
Araştırma ve yoruma dayalı etkinliklerin olması	1	Etkinlikler daha çok araştırma ve yoruma dayalı. Ancak zaman açısından çocuklar aynı parça üzerinde çalışmaktan çok sıkılıyorlar (ÖT6).

Tablo 7. Devamı

Alt Tema	f	Katılımcı Görüşlerinden Örnekler
Kısmen Olumlu		
Etkinliklerin günlük yaşamla ilişkisi	1	Etkinliklerin bir kısmı çocukların günlük yaşamına yakın, ilgisini çekiyor. Bir kısmı bunlardan uzak, öğrencilerin beklenti alanında değil (ÖT7).
Olumlu		
Geliştirmesi	1	Bence etkinlikler öğrencilerin soru sorma yeteneğini geliştiriyor. Çünkü her metinde etkinlik var. Dolayısıyla öğrenci bütün çalışmalarını soru sorma üzerine kuruyor. (ÖT9)

Öğretmenlerin soru sorma becerisiyle ilgili kitapların etkisine yönelik görüşleri incelendiğinde genel olarak olumsuz görüşlere sahip oldukları görülmektedir. Özellikle öğretmenler ders kitabındaki metinlerin uzun olması, seviyenin üstünde olması ve uygun olmaması nedeniyle soru sorma becerisini olumsuz etkilediğini ifade etmişlerdir. Öğretmenlerin çok az bir kısmı ise metinlerin/etkinliklerin soru sorma becerisini kısmen olumlu etkilediğini belirtmişlerdir. Bu bulgu, Türkçe öğretmen kılavuz, ders ve öğrenci çalışma kitaplarının öğrencilerin soru sorma becerilerini geliştirmede etkili olmadığı biçiminde yorumlanabilir.

Öğretmenlerin soru sorma becerisinin geliştirilmesine yönelik önerileri Tablo 8’de verilmiştir.

Tablo 8. Öğretmenlerin “Öneriler” temasına ilişkin görüşleri

Alt Tema	f	Katılımcı Görüşlerinden Örnekler
Kitap okuma	7	Bence birincisi çok kitap okunmalı. En bu çok kitap okunmalı. Okuduğunu çocuk anlamalı. Çocuk zaten okuduğunu anlarsa soru sorabiliyor (ÖT1).
Ailelerin çocuklarla ilgilenmeleri	3	Aileler çocuk yetiştirirken çocuklarıyla konuşmuyorlar. Çocuklarını dinlemiyorlar. Çocuklar geri çekiliyor, soracaklarından vazgeçiyorlar. Asıl neden annelerin babaların çocukları dinlememeleri (ÖT8).
Farklı etkinlikler	3	Çocuklar sessiz olarak bir şeyler anlatıyor. Sonra çocuklar onu soruya çeviriyorlar. Arkadaşınız hangi soruyu sormak istiyor şeklinde. Diğerleri sözele çeviriyordu. Böyle etkinlikler yapmıştık. Çocuklarımıza bu tip etkinliklerle soru sorma becerisini kazandırabiliriz (ÖT3).
Yazma	2	Günlük yazmalarının da bu anlamda çok faydalı olacağını düşünüyorum. Unutamadıkları hatıralarını, anılarını, onların etkileyen olayları yazıya dökerlerse soru sorma becerisini geliştireceğini düşünüyorum (ÖT3).
Öğrencilerin kendilerini rahat ifade etmeleri	2	...Öğrencilerin rahat konuşacakları bir ortam olacak. Herkesin kendini rahatlıkla ifade etmesi gerekiyor (ÖT9).
Konuşma	1	Öğrenciler önce konuşturulmalı...Kendisi soru sorar. Konuştukları zaman soru sorarlar (ÖT2)
Ödevler	1	...Tabi verilen ödevlerde de bu sorunun cevabını ver şeklinde değil de siz de bu parçayla ilgili sorular hazırlayın şeklinde olabilir (ÖT3).
Öğretmenin desteği ve yönlendirmesi	1	Biraz da öğretmenin yönlendirmesi, okuduklarını anlama becerisini desteklemesi ile soru sora gelişebilir (ÖT7).

Öğretmenlerin, öğrencilerin soru sorma becerisinin geliştirilmesiyle ilgili en çok okuma, ailelerin çocuklarla ilgilenmeleri ve farklı etkinliklerin yapılmasıyla ilgili öneriler getirdikleri görülmektedir. Ayrıca öğretmenler, yazma, öğrencilerin kendilerini rahat ifade etmesi, konuşma, ödevler ve öğretmenin desteği ile ilgili önerilerde bulunmuşlardır. Öğretmenlerin önerileri incelendiğinde genel olarak bu önerilerin dil becerileri ve sınıf içindeki öğrenme-öğretme sürecine yönelik çalışmalarla ilgili olduğu söylenebilir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Araştırmadan elde edilen sonuçlar, ilkökul 4. sınıf öğrencilerinin ve öğretmenlerinin öyküleyici ve bilgilendirici metinlerle ilgili oluşturdukları soruların genel olarak düşük bilişsel düzeyde olduğunu ortaya koymaktadır. Ayrıca öğretmenler de Türkçe derslerinde öğrencilerinin genel olarak bilgi düzeyinde sorular sorduklarını ifade etmişlerdir. Araştırmada elde edilen bu sonuçlar Yılmaz ve Keray (2012), Aslan (2011), Aydemir ve Çiftçi (2008), Akyol ve diğerleri (2013), Baysen (2006) ve Eyüp (2011) tarafından yapılan araştırmalarla tutarlılık göstermektedir. Yılmaz ve Keray (2012) tarafından yapılan deneysel araştırmanın ön test sonuçlarında sekizinci sınıf öğrencilerinin sorularının en fazla hatırlama ve anlama basamağında olduğu görülmüştür. Aslan (2011), Aydemir ve Çiftçi (2008) ve Eyüp (2011) tarafından yapılan araştırmalarda da öğretmen adaylarının soruları düşük bilişsel düzeyde bulunmuştur. Akyol ve diğerleri (2013) tarafından yapılan araştırmada sınıf öğretmenlerinin soru sormada daha çok basit anlama düzeyine yönelik soruları tercih ettikleri ve metinlere yönelik büyük oranda düşük düzey zihinsel süreçleri gerektiren sorular sordukları ortaya konulmuştur. Ayrıca araştırmada öğrencilerin ve öğretmenlerin metin türlerine göre sorularının bilişsel düzeyleri arasında çok büyük bir fark olmadığı görülmüştür. Buna rağmen bilgilendirici metne yönelik sorularda "hatırlama" düzeyindeki soruların oranının artış gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır. Bu durum, bilgilendirici metinlerin daha çok bilgi içermesi nedeniyle öğrencilerin doğrudan metinde geçen bilgilere yönelmesi ve dolayısıyla bu bilgilerin hatırlanmasına yönelik sorulara daha fazla yer vermeleriyle açıklanabilir. Öyküleyici metinlerde ise bilgiden çok bir olay örgüsü yer almaktadır. Olay örgüsü, öğrencileri bu olayların anlaşılmasıyla ilgili sorulara yönlendirmektedir. Ayrıca ilkökul çocuklarının metin türü olarak daha çok öyküleyici metinlerle çalışmaları ve bu metin türüne daha aşina olmalarının da bu sonuçta etkili olabileceği söylenebilir.

Öğrenmenin temelinde yer alan soru sorma becerisi (Graesser ve Person, 1994) öğretmenlerin, bu beceriyi ne kadar önemsedikleri ve sınıflarında bu becerinin gelişimine yönelik olarak öğrencileri nasıl yönlendirdikleri ile yakından ilişkilidir (Belcastro, 2017). Araştırmada öğretmenlerle yapılan görüşmeler, aslında sınıf öğretmenlerinin soru sorma becerisinin önemini farkında olduklarını ancak bu becerinin gelişimine yönelik Türkçe derslerinde yeterli çalışmalar yapmadıklarını göstermektedir. Öğretmenlerin genel olarak metinle ilgili soru sorma, konuşma, günlük yaşamla ilgili ve öğrencilere soru sordurma gibi sınırlı çalışmalar yaptıkları görülmektedir. Oysaki belirtilen bu çalışmalar öğrencilerin soru sorma becerilerinin gelişimi için yeterli değildir. Öğretmenlerin Türkçe derslerinde soru sormak için yeterli çalışmaları yapmamalarının öğrencilerin sorularının düşük bilişsel düzeyde olmasına yol açtığı söylenebilir.

Lee (2015) öğrencilerin düşünmelerine olanak sağlayacak soruların olduğu veya sorgulamaya yardımcı olacak öğretim materyalleri kullanımının önemli olduğunu vurgular. Bu noktada öğretmenlerin düşünmeyi ve öğrenmeyi kolaylaştırmak için kullandığı müfredat materyalinin bu hedefi desteklemesi gereklidir (Stiggins, Rubel ve Quellmalz, 1988). Ancak yapılan görüşmelerde öğretmenler genel olarak Türkçe ders, öğretmen kılavuz ve öğrenci çalışma kitaplarının öğrencilerin soru sorma becerilerini geliştirmede etkili olmadığını ifade etmişlerdir. Araştırmada elde edilen bu sonuç Türkçe ders, öğretmen kılavuz veya çalışma kitabındaki soruları inceleyen araştırmaların sonuçlarıyla tutarlılık göstermektedir (Akyol, 2001; Çeçen ve Kurnaz, 2015; Durukan, 2009; Koç, 2007; Kutlu, 1999; Kuzu Sarar, 2013). Yapılan bu araştırmalar, kitaplardaki soruların genel olarak düşük bilişsel düzeylere yönelik olduğunu ortaya koymaktadır. Ayrıca yapılan görüşmelerde öğretmenler, Türkçe dersindeki sorular için en çok öğretmen kılavuz kitabından yararlandıklarını ifade etmişlerdir. Akyol ve diğerleri (2013) tarafından yapılan araştırmada da öğretmenlerin soruların kullanımında daha çok öğretmen kılavuz kitabından faydalandıklarını ve nadiren kılavuz kitabı kullanmaksızın yeni sorular hazırladıklarını ifade ettikleri görülmüştür. Öğretmenlerin en çok yararlandıkları öğretmen kılavuz kitaplarında da düşük bilişsel düzeylere yönelik soruların olmasının öğrencilerin soru sorma becerilerini olumsuz etkilediği biçiminde yorumlanabilir.

Lee (2010), ders kitaplarında yer alan soruların üst düzey düşünme becerilerinin gelişimine yeterince yer vermemesi, daha çok düşük düzey sorulara ağırlık vermesi veya kitapta genel olarak

sorulara fazla yer verilmemesi durumunda öğretmenlerin sürece destek olmaları gerektiğini ifade eder. Darling-Hammond (2000) ise bu süreçte öğretmenin öğrenci üzerinde etkisinin fazla olduğunu belirtir. Ancak öğretmenlerle yapılan görüşmelerden elde edilen bulgular, sınıf öğretmenlerinin öğrencilere soru sorma yeterliği kazandırmaya yönelik yapılacak olan çalışmalar hakkında fikir sahibi olmadıklarını ortaya koymaktadır. Bu noktada Carr (1998), öğretmenlerin soru sormayı temele almaları ve açık uçlu sorulara sıklıkla yer vermeleri gerektiğini ifade eder. Başka bir ifadeyle öğretmenlerin, öğrencilere yüzeysel soruların ötesinde metnin derinliklerine inmelerine olanak sağlayacak sorular sormaları gerekir (Kracl, 2012). Soru sorma becerisinin gelişiminde öğretmenlerin model olmalarının yanında öğrencilere soru sormaları için çeşitli tekrarlar yapmaları ve öğrencileri soru sormaya teşvik etmeleri önemlidir (Belcastro, 2017). Çünkü öğrencilerin soruları, öğretmenlerin sorularından daha değerlidir. Öğrencilerin sorularının konuya farklı bakış açısı kazandıracığı öğrenciye anlatılmalıdır ve bu noktada öğrencilerin ne kadar önemli bir role sahip oldukları onlara hissettirilmelidir (Fusco, 2015). Bu fırsata sahip olan öğrenciler aktif öğrenciler olarak öğrenmeye devam eder, güdülenir ve bilişsel açıdan gelişirler (Whittaker, 2012).

Öğretmenlerin ve öğrencilerin hazırladıkları soruların genellikle düşük bilişsel düzeylerde yoğunlaşması ve öğrenci ile öğretmenlerin metinlerle ilgili benzer sorular sormaları, öğretmenlerin sınıflarında bu düzeylerde sorulara yer verdiklerini işaret etmektedir. Öğretmenlerle yapılan görüşmeler de bu yorumu desteklemektedir. Öğretmenler de Türkçe derslerinde en çok metni tanıma, anlama ve kavrama soruları ile basit düzeyde sorular sorduklarını ifade etmişlerdir. Bu durumun öğrencilerin sorularının da düşük bilişsel düzeylerde kalmasına neden olduğu söylenebilir. Radmehr ve Drake'a (2017) göre sürekli benzer düzey sorular ile karşılaşan öğrenciler bilişsel olarak gelişim gösteremezler. Zihinsel olarak aynı düzeyde sorulara yönelik düşünen öğrenciler, bilişsel süreç kategorisinde bir üst basamağa geçemezler. Ayrıca öğrencilere sürekli benzer düzey sorular sorulması, onların kendi düşünme sınırlarını keşfetmelerine engel olur ve yaratıcılıklarını sınırlar (Fusco, 2015).

Öğretmenlerin, soru sorma becerilerini geliştirmek için yeterli çalışmalar yapmamaları, farklı kaynaklardan yararlanmamaları ve öğrencilerinin de sorularının düşük bilişsel düzeyde olması bu konuyla ilgili yeterli donanımına sahip olmadıkları biçiminde yorumlanabilir. Akyol ve diğerleri (2013) tarafından yapılan araştırmada da sınıf öğretmenlerinin büyük bir kısmının öğretim sürecinde soruların kullanımıyla ilgili hizmet içi eğitime ihtiyaç duydukları ortaya konulmuştur.

Öğretmenlerle yapılan görüşmelerde, ilkökul 4. sınıf öğrencilerinin soru sorma becerilerinin geliştirilmesine yönelik en çok kitap okuma, ailelerin çocuklarıyla ilgilenmeleri ve farklı etkinliklerle ilgili öneriler getirdikleri görülmüştür. Cline ve Edwards'a (2017) göre kitap okumak bilişsel gelişime önemli bir katkı sağlar. Farklı amaçlara yönelik okunan çeşitli kitaplar, öğrencilerin farklı okuma stratejilerini kullanmalarına ve öğrenme amaçlarını bu doğrultuda biçimlendirmelerine yardımcı olarak bilişsel gelişimlerini hızlandırır (Linderholm ve van den Broek, 2002; Linderholm, Cong ve Zhao, 2008). Benzer şekilde Dickinson ve Smith (1994) kitap okumanın daha derin düşünmeye, neden-sonuç ilişkisi kurmaya ve kelime hazinesini geliştirmeye yardımcı olduğunu belirtir. Kitap okuma alışkanlığına sahip olmayan öğrencilerin düşünme, yorumlama ve sorgulama gücünün düşük olması olasıdır. Smolkin ve Donovan'a (2003) göre az sayıda kitap okumanın hem anlamaya hem de bilişsel gelişime olumsuz etkisi vardır. Bu nedenle öğrencilerin düşük düzey bilişsel sorular hazırlamaları olasıdır.

Öğretmenlerle yapılan görüşmelerden elde edilen bulgular soru sorma becerisinin geliştirilmesinde ailelerin önemini ortaya koymaktadır. Ailesiyle sürekli iletişim halinde olan, anlamlı ve zengin öğrenme ortamını kullanarak düşünme olanağı yakalayan çocukların bilişsel becerilerinde ve dolayısıyla soru sorma becerilerinde bir gelişme gözlenir (Birbili ve Karagiorgou, 2009). Araştırmaya katılan sınıf öğretmenleri, velilerin çocukları ile yeterince konuşmadıklarını, onları dinlemediklerini ve soru sormalarına olanak sağlayacak bir ortam yaratmadıklarını ifade etmişlerdir. Ayrıca öğretmenler, öğrencilerin soru sorma becerilerini geliştirmek için soru sormaya yönelik farklı etkinlikler ve dil becerilerine yönelik çalışmalar yapılmasını önermişlerdir. Bu durum da öğretmenlerin konuyla ilgili eğitim ve dolayısıyla donanım eksikliğini işaret etmektedir.

Araştırmada elde edilen yukarıdaki sonuçlar ışığında ilkokul Türkçe derslerinde öğrencilerin soru sorma becerilerinin geliştirilmesine ve sonraki yapılacak araştırmalara yönelik şu öneriler getirilebilir:

1. Sınıf ğretmenleri Türkçe derslerinde öğrencilere yüksek bilişsel düzeylerde sorular sormalıdır.
2. Sınıf ğretmenleri Türkçe derslerinde öğrencilerin soru sorma becerilerini geliştirecek yeterli ve gerekli çalışmalara yer vermelidir.
3. Bu araştırma, Trabzon ili merkez ilkokullarındaki öğrenciler ve öğretmenleriyle Türkçe dersine yönelik olarak yapılmıştır. Benzer araştırma farklı ğrenci ve öğretmenler ile farklı derslerde yapılabilir.
4. İlkokul ğrencilerin soru sorma becerilerinin geliştirilmesine yönelik deneysel çalışmalar veya öğrencilerin soru sorma becerilerinin gelişiminin izlendiği boylamsal çalışmalar yapılabilir.
5. Öğretmenlerin veya ğrencilerin Türkçe derslerinde sordukları soruları inceleyen gözleme dayalı çalışmalar yapılabilir.

Sınırlılıklar

Bu araştırma, Trabzon ili merkez ilçesindeki ilkokullar arasından belirlenen beş farklı okuldaki 242 ğrenci ve bu öğrencilerin öğretmenleriyle sınırlıdır. Ayrıca araştırmada ykleyici ve bilgilendirici olmak üzere iki metin türüyle ilgili veri toplanmıştır.

Kaynakça

- Ahtee, M., Juuti, K., Lavonen, J. ve Suomela, L. (2011). Questions asked by primary student teachers about observations of a science demonstration. *European Journal of Teacher Education*, 34(3), 347-361. doi:10.1080/02619768.2011.565742
- Airasian, P. W. ve Miranda, H. (2002). The role of assessment in the revised taxonomy. *Theory Into Practice*, 41(4), 249-254. doi:10.1207/s15430421tip4104_8
- Akyol, H. (2001). İlköğretim okulları 5. sınıf Türkçe kitaplarındaki okuma metinleriyle ilgili soruların analizi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 26, 169-178.
- Akyol, H., Yıldırım, K., Ateş, S. ve Çetinkaya, Ç. (2013). Anlamaya yönelik nasıl sorular soruyoruz?. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(1), 41-56.
- Anderson, L. W. ve Krathworthl, D. R. (Ed.). (2001). *A taxonomy for learning, teaching and assisting: A revision of Bloom's taxonomy of education objectives*. New York: Longman.
- Arı, A. (2011). Bloom'un gözden geçirilmiş bilişsel alan taksonomisinin Türkiye'de ve uluslararası alanda kabul görme durumu. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 11(2), 749-772.
- Aslan, C. (2011). Soru sorma becerilerini geliştirmeye dönük öğretim uygulamalarının öğretmen adaylarının soru oluşturma becerilerine etkisi. *Eğitim ve Bilim*, 36(160), 236-249.
- Aydemir, Y. ve Çiftçi, Ö. (2008). Edebiyat öğretmeni adaylarının soru sorma becerileri üzerine bir araştırma. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(2), 103-115.
- Baysen, E. (2006). Öğretmenlerin sınıfta sordukları sorular ile öğrencilerin bu sorulara verdikleri cevapların düzeyleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 14(1), 21-28.
- Belcastro, S. M. (2017). Ask questions to encourage questions asked. *Problems, Resources, and Issues in Mathematics Undergraduate Studies*, 27(2), 171-178. doi:10.1080/10511970.2016.1171813
- Biddulph, F. ve Carr, M. (1992). Developments in primary science: A New Zealand perspective. *Evaluation and Research in Education*, 6(2,3), 191-198.
- Birbili, M. ve Karagiorgou, I. (2009). Helping children and their parents ask better questions: An intervention study. *Journal of Research in Childhood Education*, 24(1), 18-31. doi:10.1080/02568540903439359
- Bloom, B. S. (1956). *Taxonomy of educational objectives, handbook 1: Cognitive domain*. New York: Longman.
- Carr, D. (1998). The art of asking questions in the teaching of science. *School Science Review*, 79(289), 47-50.
- Chin, C. ve Osborne, J. (2008). Students' questions: A potential resource for teaching and learning science. *Studies in Science Education*, 44(1), 1-39.
- Chouinard, M. M. (2007). Children's questions: A mechanism for cognitive development. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 72(1), 1-126.
- Cline, K. D. ve Edwards, C. P. (2017). Parent-child book-reading styles, emotional quality, and changes in early head start children's cognitive scores. *Early Education and Development*, 28(1), 41-58. doi:10.1080/10409289.2016.1177392
- Creswell, J. W. (2014). *Research design* (G. Hacıömeroğlu, Çev.). Demir, Ş. B. (Ed.). Ankara: Eğiten Kitap.
- Çalışkan, H. (2011). Öğretmenlerin hazırladığı sosyal bilgiler dersi sınav sorularının değerlendirilmesi. *Eğitim ve Bilim*, 36(160), 120-132.
- Çeçen, M. A. ve Kurnaz, H. (2015). Ortaokul Türkçe Dersi Öğrenci Çalışma Kitaplarındaki Tema Değerlendirme Soruları Üzerine Bir Araştırma. <http://dergipark.gov.tr/download/article-file/149862> adresinden erişildi.
- Çintaş Yıldız, D. (2015). Türkçe dersi sınav sorularının yeniden yapılandırılan bloom taksonomisine göre analizi. *Gaziantep University Journal of Social Sciences*, 14(2), 479-497.

- Darling-Hammond, L. (2000). Authentic assessment of teaching in context. *Teaching and Teacher Education*, 16, 523-545.
- Dickinson, D. K. ve Smith, M. W. (1994). Long-term effects of preschool teachers' book readings on lowincome children's vocabulary and story comprehension. *Reading Research Quarterly*, 29, 104-122.
- Durukan, E. (2009). 7. sınıf Türkçe ders kitaplarındaki metinleri anlamaya yönelik sorular üzerine taksonomik bir inceleme. *Milli Eğitim Dergisi*, 181, 84-93.
- Erdogan, I. ve Campbell, T. (2008). Teacher questioning and interaction patterns in classrooms facilitated with differing levels of constructivist teaching practices. *International Journal of Science Education*, 30(14), 1891-1914.
- Eyüp, B. (2011). Türkçe öğretmen adaylarının hazırladığı soruların yeniden yapılandırılan bloom taksonomisine göre değerlendirilmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 20(3), 965-982.
- Fusco, E. (2015). *Effective questioning strategies in the classroom*. Teachers College, Columbia University.
- Graesser, A. C. ve Olde, B. A. (2003). How does one know whether a person understands a device? The quality of the questions the person asks when the device breaks down. *Journal of Educational Psychology*, 95(3), 524-536. doi:10.1037/0022-0663.95.3.524
- Graesser, A. C. ve Person, N. K. (1994). Question asking during tutoring. *American Educational Research Journal*, 31, 104-137.
- Green, K. H. (2010). Matching functions and graphs at multiple levels of bloom's revised taxonomy. *PRIMUS*, 20(3), 204-216.
- Halawi, L. A., McCarthy, R. V. ve Pires, S. (2009). An evaluation of e-learning on the basis of Bloom's taxonomy: An exploratory study. *Journal of Education for Business*, 84(6), 374-380. doi:10.3200/JOEB.84.6.374-380
- Jesus, H. P. ve Moreira, A. C. (2009). The role of students' questions in aligning teaching, learning and assessment: A case study from undergraduate sciences. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 34(2), 193-208. doi:10.1080/02602930801955952
- Johnson, B. ve Christensen, L. (2014). *Educational reserach quantative, qualitative and mixed approaches: Mixed methods* (A. Türkdoğan, Çev.). Ankara: Eğiten Kitap.
- Jones, R. C. (2008). The "why" of class participation: A question worth asking. *College Teaching*, 56(1), 59-63. doi:10.3200/CTCH.56.1.59-64
- Kawanaka, T. ve Stigler, J. W. (1999). Teachers' use of questions by eight-grade mathematics classrooms in Germany, Japan, and the United States. *Mathematical Thinking & Learning*, 1, 255-278.
- Kelley-Mudie, S. ve Phillips, J. (2016). To build a better question. *Knowledge Quest*, 44(5), 14-19.
- Koç, M. (2007). *İlköğretim 5. sınıf türkçe ders kitaplarındaki metin altı soruları üzerine bir inceleme*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Niğde Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Niğde.
- Koray, Ö. ve Yaman, S. (2002). Fen bilgisi öğretmenlerinin soru sorma becerilerinin bloom taksonomisine göre değerlendirilmesi. *Gazi Üniversitesi Kastamonu Eğitim Dergisi*, 10(2), 317-324.
- Koray, Ö., Altunçekiç, A. ve Yaman, S. (2005). Fen bilgisi öğretmen adaylarının soru sorma becerilerinin bloom taksonomisine göre değerlendirilmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17, 33-39.
- Kracl, C. (2012). Review or true? Using higher-level thinking questions in social studies instruction. *The Social Studies*, 103, 57-60.
- Krathwohl, D. R. (2002). A revision of Bloom's taxonomy: An overview. *Theory Into Practice*, 41(4), 212-218. doi:10.1207/s15430421tip4104_2
- Kuşdemir, Y. (2014). *Doğrudan öğretim modeli'nin ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerilerine etkisi*. Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Kutlu, Ö. (1999). İlköğretim okullarındaki Türkçe ders kitaplarındaki okuma parçalarına dayalı olarak hazırlanmış sorular üzerine bir inceleme. *Eğitim ve Bilim*, 23(111), 14-20.

- Kuzu Sarar, T. (2013). Türkçe ders kitaplarındaki metin altı sorularının yenilenmiş bloom taksonomisindeki hatırlama ve anlama bilişsel düzeyleri açısından incelenmesi. *Cumhuriyet Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 37(1), 58-76.
- Lee, H. A. (2010). *Thinking levels in christian publishers' elementary reading textbook questions* (Yayımlanmamış doktora tezi). Columbia International University.
- Lee, H. A. (2015). Thinking levels of questions in christian reading textbooks. *Journal of Research on Christian Education*, 24(2), 89-100. doi:10.1080/10656219.2015.1052166
- Linderholm, T. ve van den Broek, P. (2002). The effects of reading purpose and working memory capacity on the processing of expository text. *Journal of Educational Psychology*, 94, 778-784.
- Linderholm, T., Cong, X. ve Zhao, Q. (2008). Differences in low and high working-memory capacity readers' cognitive and metacognitive processing patterns as a function of reading for different purposes. *Reading Psychology*, 29(1), 61-85. doi:10.1080/02702710701568587
- Marbach-Ad, G. ve Sokolove, P. G. (2000). Can undergraduate biology students learn to ask higher level questions?. *Journal of Research in Science Teaching*, 37(8), 854-870.
- McClimans, L. M. (2011). The art of asking questions. *International Journal of Philosophical Studies*, 19(4), 521-538. doi:10.1080/09672559.2010.540022
- Meij, H. ve Dillon, J. T. (1994). Adaptive student questioning and students' verbal ability. *Journal of Experimental Education*, 62(4), 277-290.
- Miles, M. B. ve Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis*. London: Sage Publications.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2005). *Türkçe dersi öğretim programı ve kılavuzu (1-5. sınıflar)*. Ankara.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2015). *Türkçe dersi (1-8. sınıflar) öğretim programı*. Ankara.
- National Council for the Social Studies. (2009). Powerful and Purposeful Teaching and Learning in Elementary School Social Studies. <http://www.socialstudies.org/position/powerfulandpurposeful> adresinden erişildi.
- Otero, J. ve Graesser, A. C. (2001). PREG: Elements of a model of question asking. *Cognition and Instruction*, 19(2), 143-175. doi:10.1207/S1532690XCI1902_01
- Parker, M. ve Hurry, J. (2007). Teachers' use of questioning and modelling comprehension skills in primary classrooms. *Educational Review*, 59(3), 299-314.
- Radmehr, F. ve Drake, M. (2017). Revised Bloom's taxonomy and integral calculus: Unpacking the knowledge dimension. *International Journal of Mathematical Education in Science and Technology*. doi:10.1080/0020739X.2017.1321796
- Scardamalia, M. (2002). Collective cognitive responsibility for the advancement of knowledge. B. Smith (Ed.), *Liberal Education in a knowledge society* içinde (s. 67-98). Chicago, IL: Open Court.
- Scott, P. ve Ametller, J. (2007). Teaching science in a meaningful way: Striking a balance between "opening up" and "closing down" classroom talk. *School Science Review*, 88(324), 77-83.
- Shodell, M. (1995). The question-driven classroom: Student questions as course curriculum in biology. *American Biology Teacher*, 57(5), 278-81.
- Smolkin, L. B. ve Donovan, C. A. (2003). Supporting comprehension acquisition for emerging and struggling readers: The interactive information book read-aloud. *Exceptionality*, 11(1), 25-38. doi:10.1207/S15327035EX1101_3
- Stiggins, R. J., Rubel, E. ve Quellmalz, E. (1988). *Measuring thinking skills in the classroom* (revize bs.). Washington, DC: National Education Association.
- Şahin, A. (2007). *The effects of types, quantity, and quality of questioning in improving students' understanding* (Yayımlanmamış doktora tezi). Texas A&M University.
- Ülger, Ü. (2003). *İlköğretim 6, 7, 8. sınıflarda türkçe dersi yazılı sınav soruları üzerine bir değerlendirme* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

- Vrchota, D. (2004). Touchstone award: Challenging students' thinking with Bloom's taxonomy. *Communication Teacher*, 18(1), 2-5. doi:10.1080/1740462032000142086
- Watts, M., Alsop, S., Gould, G. ve Walsh, A. (1997). Prompting teachers' constructive reflection: Pupils' questions as critical incidents. *International Journal of Science Education*, 19(9), 1025-1037. doi:10.1080/0950069970190903
- Watts, M., Gould, G. ve Alsop, S. (1997). Questions of understanding: Categorizing pupils' questions in science. *School Science Review*, 79(286), 57-63.
- Whittaker, A. (2012). Should we be encouraging pupils to ask more questions?. *Educational Studies*, 38(5), 587-591. doi:10.1080/03055698.2012.663078
- Wilson, L. O. (2001). The Second Principle. <http://thesecondprinciple.com/teaching-essentials/beyond-bloom-cognitive-taxonomy-revised/> adresinden erişildi.
- Woodward, C. (1992). Raising and answering questions in primary science: Some considerations. *Evaluation & Research in Education*, 6(2-3), 12-23. doi:10.1080/09500799209533324
- Yıldırım, A. ve şimşek, H. (2006). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yılmaz, E. ve Keray, B. (2012). Söyleşi metinleri yoluyla sekizinci sınıf öğrencilerinin soru sorma becerilerinin yenilenmiş bloom taksonomisine göre incelenmesi. *Sakarya University Journal of Education*, 2(2), 20-31.