

Soru Sorma Becerilerini Geliştirmeye Dönük Öğretim Uygulamalarının Öğretmen Adaylarının Soru Oluşturma Becerilerine Etkisi

Effects of Teaching Applications for Developing Question Asking Skills on Question Forming Skills of Prospective Teachers

Canan ASLAN*

Ankara Üniversitesi

Öz

Bu araştırma, üst düzey soru sorma becerilerini geliştirmeye dönük öğretim uygulamalarının Türk dili ve edebiyatı öğretmen adaylarının soru sorma becerilerine etkisini saptamak amacıyla yapılmıştır. Tek grup öntest-sontest kontrol grupsuz desenin kullanıldığı çalışmada veriler; ders konuları, şiir ve öykü olmak üzere üç ayrı araçtan toplanmış, Wilcoxon işaretli sıralar testi ile çözümlenmiştir. Sonuçlar, adayların her üç ölçme aracından aldıkları öntest-sontest puanları arasında anlamlı farkın olduğunu, öğretimin öğrenci erişisini yükselttiğini göstermiştir. Hangi basamaklar altında toplandığını belirlemek amacıyla sorulara ayrıca içerik çözümlenmesi yapılmıştır. Sonuçlar, öğretmen adaylarının uygulama öncesinde büyük oranda düşük düzeyli sorulara yer verdiklerini göstermiştir.

Anahtar Sözcükler: Soru sorma, üst düzey düşünme becerileri, Bloom'un gözden geçirilmiş sınıflandırması, Türk dili ve edebiyatı öğretmen adayları.

Abstract

This research aims at determining the effect of teaching applications which intend to develop high level question formation of prospective Turkish language and literature teachers' question formation abilities. In the research carried out by using one group pretest-posttest design, data were gathered from three distinctive means. First, the course context, a poem, and a short story which were all analyzed by Wilcoxon signed rank test. The results set forth that education improves student achievement. In order to designate under which steps they are gathered, the content analysis method is applied to the questions. Results reveal that before the application, the prospective teachers made use of low level questions.

Keywords: Question, high level thinking skills, Bloom's revised taxonomy, prospective Turkish language and literature teachers.

Summary

Purpose

The level of high level thinking is affected by the level of questions used in educational environments. When students' planning of their studies for an exam is considered, the teacher's preparing of high level questions for developing high level thinking gains importance especially when assesment and measurement theories are considered. However, research shows that low level questions are being used both in the educational environments and in the coursebooks and exams. It is stated in literature that the strategies of asking and answering high level questions can be taught to teachers and students. Educational applications which intend to develop cognitive

* Yrd. Doç. Dr. Canan ASLAN, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Eğitim Kültürel Temelleri Bölümü, Güzel Sanatlar Eğitimi Anabilim Dalı, elmek: cananmetinaslan@hotmail.com

abilities may make great contribution to the students and prospective Turkish language and literature teachers throughout their professional lives. Teaching on the questions which develop cognitive abilities can be affective in developing prospective Turkish language and literature teachers' abilities of preparing high level questions thesis is the problem of this study. The main purpose of this study is to determine whether or not the educational applications which aim at developing the question formation abilities is effective in prospective Turkish language and literature teachers' abilities of high level question formation.

In the study, one group pretest-posttest design is used without using a control group. The research is carried out on 25 prospective teachers in a master's degree programme in 2009-2010 academic years' first term at Ankara University's Institute of Educational Sciences, Social Fields Education, Turkish Language and Literature Teaching Programme. The course in which the study was conducted was "Special Teaching Methods" course. The researcher responsible for the course gave additional courses for six weeks on preparation of questions which develop high level cogitative abilities in addition to the course's normal procedure and starting from the beginning of the term. The pretest posttest questions the students prepared from three means; one Language and Narration with Turkish Literature course subjects, one poem, one short story, and are analyzed by Bloom's classification and each step from the low level to the high level is given points. According to this the questions which are not befit any of the steps, 1; the ones befit in remembering, 2; the ones befit understanding step, 3; the ones befit application step, 4; the ones befit analysis step, 5; the ones befit evaluation step, 6; the ones befit the top step which is creation step is given 7 points. In order to determine if there is significant difference between pretest-posttest points Wilcoxon signed rank test is used in the analysis of data. The questions are applied content analysis to determine the number of questions in each step; the reliability between encoders is found %96.

Results

It is seen that there is a significant difference in favour of the posttest points between the pretest posttest points of the questions the nominees gathered from each three means. While the questions the nominees prepared before the application were mostly low level ones after the application there is a significant increase in the number of high level questions.

Discussion

The pretest results match up with the evidence that prospective teachers and the teachers working in the education system generally ask low level questions. The result being thus is not the fault of the teacher because doing that requires the teachers being equipped with those abilities. Actually in the departments of Faculty of Education such as Turkish Teaching and Turkish Language and Literature Teaching assessment and evaluation courses are given; however, these courses are not given functionally, correlated with the field. As a result of this, the teachers start their professional lives without the necessary education on question formation befitting the purpose.

Conclusion

To make students achieve high level cognitive abilities in every educational level, priority should be given to organizing course content and presentation techniques in a way to develop students' cognitive abilities because of the topic's importance in a knowledge-based society. The results of this study confirm the view that if necessary teaching is delivered the question formation abilities of the teachers can be improved. Based on the findings of the research, some of the suggestions proposed in the study are as follows: in Turkish / Turkish Language and Literature teaching programmes' assessment / evaluation courses the prospective teachers should be provided with teaching on various cognitive field classifications and teaching courses in relation to these classifications and question formation subjects. The teachers working in the

educational system are to be provided with functional and affective in-service training seminars within the same purpose. In addition, by a commission of the field experts, the Ministry of National Education should provide the teachers with necessary assistance in assessment and evaluation courses on websites. One of the prerequisites for high level question formation is to choose qualified texts in order to contribute to the development of students' thinking. With this vein, the necessity of the determination of the nominees' situation in choosing texts in language and literature teaching fields is yet another proposal this study brings forward.

Giriş

Üst düzey düşünme; araştırmaya, sorgulamaya ve akıl yürütmeye dayanan, bilgiler arasında tutarlık, bağlantı ve kapsamlı zihinsel etkinlikler gerektiren, sonuçların bulgulara dayandırılarak sunulduğu karmaşık bir düşünme biçimidir (Haladayna, 1997; Lipman, 1994; Paul, 1995). Anlama, sorun çözme, karar verme, yansıtıcı, ilişkisel ve eleştirel düşünme, yaratıcılık, çözümleme (analiz), birleşim (sentez), değerlendirme, sorgulama, açıklama yapma, doğru kestirim ve çıkarımda bulunma, özdüzenleme yapma, sınıflama gibi beceriler üst düzey düşünme becerileri arasında sayılmaktadır (Bloom, Hastings ve Madaus, 1971; Caulfield-Sloan ve Ruzicka, 2005; Facione, 1998; Haladyna, 1997; Henderson, 2001; Özden, 1998). Bireylerin hızla gelişen ve değişen dünyaya uyum sağlayabilmeleri, kendilerini daha sağlıklı gerçekleştirebilmeleri ve anlatabilmeleri için eğitim sistemlerinin temel amacı, öğrencilere üst düzey düşünme becerilerini kazandırmak olmalıdır (Kalaycı, 2001; Özden, 1998).

Üst düzey düşünme süreçlerini geliştirmede en çok Bloom'un 1956 yılında yapmış olduğu bilişsel alan sınıflandırması kullanılmıştır (Sönmez, 2007; Şahinel, 2002). Eğitimciler tarafından kabul gören bir sınıflama olmakla birlikte bu sınıflamayı eksik bulan kimi araştırmacılar ya bu sınıflama üzerinde çalışmışlar ya da yeni sınıflandırmalar ortaya koymuşlardır (Sönmez, 2007; Yüksel, 2007). Bloom'un bu sınıflandırması, 1997 yılında meslektaşları tarafından üzerinde bazı değişiklikler yapılarak yeniden oluşturulmuştur. Bu sınıflandırma, diğer çok boyutlu sınıflandırmalar gibi bilgi (knowledge dimension) ve bilişsel süreç boyutu (cognitive process dimension) olmak üzere iki boyuttan oluşmaktadır. Bu iki boyut birbiriyle ilişkili olup öğrenci, süreç boyutunun herhangi bir aşamasında bilgi boyutundaki dört çeşit bilgiyi de kullanabilmektedir. Bu boyutta Bloom'un sınıflandırmasındaki bilgi basamağının kapsamı daraltılmış ve bu basamak "hatırlama" ile sınırlandırılmıştır. Kavrama basamağı ayrıntılandırılmış, alt basamaklarının sayısı artırılmıştır. Sentez basamağı kaldırılmış, bu basamak "yaratıcılık" adı altında en üst basamağa; en üst basamak olan "değerlendirme" basamağı, son basamak olan "yaratıcılık"tan bir önceye alınmıştır. Yeni sınıflama diğer çalışmalar içerisinde en kapsamlı bilişsel alan sınıflandırması olmakla birlikte Bloom'un sınıflamasına köklü bir değişiklik getirmemiş, önemli bazı yenilikler ortaya koymuştur. Bütün basamakların alt boyutları daha geniş kapsamlı ve anlaşılır biçime getirilmiştir. Asıl büyük değişiklik bilgi basamağında olmuş ve içerik bölümü ayrı bir boyuta aktarılmıştır (Anderson ve Krathwohl, 2001; Krathwohl, 2002; Yüksel, 2007).

Üst düzey düşünmenin düzeyi eğitim ortamlarında kullanılan soruların düzeyinden etkilenir. Olgusal bir soru, öğrencileri anımsamaya ve ezberlemeye yöneltirken üst düzey düşünme gerektiren bir soru, öğrencileri bilgilerini kullanmaya ve onlarla etkili bir biçimde düşünmeye yönlendirir (1995; Doğanay ve Ünal, 2006). Öğrencilerin, çalışmalarını ve sınav hazırlıklarını eğitim ortamlarında kullanılan ölçme / değerlendirme yaklaşımlarına göre planladıkları düşünüldüğünde, öğretmenin üst düzey düşünme becerilerini geliştirici sorular sorması, yanıtlarını ise yeterli kanıt ya da gerekçelerle desteklemelerini istemesi daha da önem kazanmaktadır (Boostrom, 1992; Carol, 1989; Demirel, 2002; Hirose, 1992; Özbay, 2006; Potts, 1994; Tsui, 1999). Ancak yapılan araştırmalar hem ders kitaplarında hem de eğitim ortamlarında ve sınavlarda bu nitelikteki sorulardan çok, yanıtı bilgi ve ezber gerektiren alt düzeydeki soruların kullanıldığını göstermektedir (Akyol, 2001; Aslan, 2009; Aslan ve Güneşli, 2008; Aydemir ve Çiftçi, 2008; Baysen, 2006; Carleen, 1990; Cole ve Chan, 1994; Durukan, 2009; Jones, 1992; Kutlu,

1999; Özbay, 2010; Özgür, 2007; Ülger, 2003).

Akyol (2001)'un 5. sınıf Türkçe ders kitaplarındaki metin sorularını çözümlendiği araştırmasının bulgularına göre, soruların büyük bir bölümü öğrencileri ezbere yönelmektedir. Değerlendirme, yordama gibi düşünme ve yargılamayı gerektiren sorulara ise çok az yer verilmiştir. Baysen (2006)'ın çalışmasının bulgularına göre, öğretmenlerin ders ortamlarında sormuş olduğu soruların yaklaşık %56'sı bilgi düzeyini ölçen sorulardan oluşmaktadır. Ülger (2003)'ün Türkçe öğretmenlerinin yazılı sınavlarda sordukları sorular üzerine yaptığı araştırmasına göre, soruların yaklaşık %60'ı bilgi, kavrama ve uygulama düzeyindedir. Aslan (2009)'ın çalışmasının sonuçlarına göre Türk dili ve edebiyatı öğretmenleri de yazılı sınavlarda daha çok bilgi ve anlama düzeyinde sorular sormaktadır. Aydemir ve Çiftçi (2008)'nin Türk dili ve edebiyatı öğretmeni adaylarının Bloom'un sınıflanmasına göre soru sorma becerilerini belirlemek amacıyla gerçekleştirmiş olduğu çalışmasının bulgularına göre ise, soruların % 33'ü bilgi; %26'sı kavrama, %11'i uygulama; %13'ü analiz; %6'sı sentez; %11'i ise değerlendirme basamağında çıkmıştır. Anılan çalışmaların sonuçları, ders kitabı yazarlarının, öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının üst düzey bilişsel basamaklara göre soru sorma yeterliğini kazanamadıklarını göstermektedir. Bu durum, hem çalışan hem de aday konumundaki öğretmenlerin bu tür bir eğitimden geçmemiş olmalarından kaynaklanmaktadır (Aslan, 2009; Sönmez, 2007).

İlköğretimin ilk sınıfından başlayarak hem ders kitaplarındaki soruların hem de öğretmenlerin ders ortamlarında ve sınavlarda sordukları soruların öğrencilerin düşünme becerilerini geliştirecek biçimde hazırlanması gerekmektedir (Elder ve Paul, 2003; Facione, 1998; Goatly, 2000; Küçük, 2002). Okuduğunu / dinlediğini tam ve doğru anlayan / anlatan, araştırma yapan ve istediği bilgiye ulaşma yollarını bilen, toplumla uyum içerisinde yaşayan, üst düzey düşünme becerileri gelişmiş bireyler yetiştirmek, çağdaş dil ve edebiyat öğretiminin en önemli amaçları arasındadır. Bu öğretim, amaca uygun yapılması durumunda doğası gereği bu becerileri geliştirmeye elverişlidir (Aslan, 2007; Özbay, 2006; Sever, 2002). Bir sınıflandırmaya dayalı hazırlanan sorular, öğretimde öğretmene kolaylık sağlarken öğrencinin üst düzey becerilerini geliştirecek ve soruların belli basamaklarda toplanmasını önleyecektir (Büyükalın, 2007). Bloom'un sınıflandırması, öğrencilere sorulacak soruların bilişsel düzeyini belirleme ve hangi soruların hangi düzeydeki düşünme becerilerinin gelişmesine yardımcı olacağını göstermesi bakımından öğretmene rehberlik edebilir (Özden, 1998).

Alanyazında, öğrencilere ve öğretmenlere üst düzey soru sorma ve yanıtlama becerilerinin öğretilebileceği belirtilmektedir (Cavkaytar, 2010; Cole ve Chan, 1994; Gözütok, 2006; Sönmez, 2007; Wong, 1985). Cavkaytar (2010)'ın soru üretme stratejisini de öğrettiği çalışmasının sonuçlarına göre, öğrenciler uygulama sürecinin öncesinde daha çok yanıtı metinde doğrudan bulunan sorular üretirken, uygulama sürecinin sonunda üst düzey düşünme becerileri gerektiren çıkarsama sorularını da üretmeye başlamışlardır. Düşünme becerilerini geliştirici soru hazırlamaya dönük bir öğretim, mesleki yaşamları boyunca Türk dili ve edebiyatı öğretmen adaylarına ve öğrencilerine önemli katkılar sağlayabilir; çünkü böyle bir öğretim sürecinde adaylar, sınıflandırmanın önemini, farklı basamaklara giren soru örneklerini, ne tür soruların öğrencilerde düşünme becerilerini geliştirebileceğini ve anadili öğretimi açısından daha işlevsel olabileceğini öğrenmiş olacaklardır. Düşünme becerilerini geliştirici sorular üzerine yapılan öğretim uygulamalarının, Türk dili ve edebiyatı öğretmen adaylarının üst düzey soru hazırlama becerilerini geliştirebileceği savı, bu çalışmanın problemini oluşturmaktadır.

Amaç

Bu çalışmanın temel amacı, soru sorma becerilerini geliştirmeye dönük öğretim uygulamalarının Türk dili ve edebiyatı öğretmeni adaylarının üst düzey soru hazırlama becerilerine etkisinin olup olmadığını saptamaktır. Bu genel amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Öğretim uygulamaları, adayların ders konularından soru çıkarma becerilerini anlamlı biçimde etkilemiş midir?

2. Uygulamalar, adayların şiiirden soru çıkarma becerilerini anlamlı biçimde etkilemiş midir?
3. Uygulamalar, adayların öyküden soru çıkarma becerilerini anlamlı biçimde etkilemiş midir?

Problem Tümcəsi

Soru sorma becerilerini geliştirmeye dönük öğretim uygulamalarının yapıldığı grubun öğrenmede ulaştığı öntest-sontest puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark var mıdır?

Sayıtlar

1. Veri toplama amacıyla kullanılan araçların saptanmasında başvurulmuş uzman görüşleri geçerlidir.
2. Yapılan deneysel çalışmayla ilgili puan ortalamalarının saptanmasında kullanılan araçlarla ilgili uzman kanuları yeterlidir.
3. Öğretmen adaylarının hazırlamış oldukları soruların hangi basamaklara girdiklerine ilişkin uzman görüşleri yeterlidir.

Yöntem

Bu çalışmada, deneme modellerinden “Tek grup öntest-sontest kontrol grupsuz deney deseni” kullanılmıştır. Bu model, deneme öncesi modellerden biridir; ancak gerçek anlamda bir deneme modeli niteliği taşımaz. Bilimsel değeri çok sınırlıdır. Bu modelde de yine gelişigüzel seçilmiş bir gruba bağımsız değişken uygulanır. Ancak bu kez hem deney öncesi hem de deney sonrası ölçmeler yapılır. Modelde $O_{1.2} > O_{1.1}$ olması durumunda başarının X’ten kaynaklandığı kabul edilir; ancak olası öteki değişkenlere ilişkin bir şey bilinmediğinden bu kabulün de geçerliği kuşkuludur (Karasar, 1998). Seçkisizlik ve eşleştirme yoktur. Desenin simgesel görünümü aşağıdaki gibidir (Büyüköztürk vd., 2008):

Grup	Öntest	İşlem	Sontest
G	O_1	X	O_2

G, işlem yapılan grubu; O_1 , deney grubundan alınan ön ölçümü; X, deneysel işlemi; O_2 ise deney grubundan alınan son ölçümü göstermektedir (Büyüköztürk vd., 2008).

Katılımcıların Seçimi

Araştırma, 2009-2010 eğitim-öğretim yılının birinci yarısında, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü’ne bağlı Ortaöğretim Sosyal Alanlar Eğitimi Bölümü Türk Dili ve Edebiyatı Öğretmenliği Programı’nda tezsiz yüksek lisans yapan 25 öğretmen adayıyla (B Grubu), “Özel Öğretim Yöntemleri” dersinde yürütülmüştür. Öğretmen adaylarından 24’ü kız; 1’i erkektir. Katılımcıların seçiminde, öğrencilerin öntest ve sontest ölçümlerine katılmalarının yanı sıra derse devam koşulunu da yerine getirmiş olmaları göz önünde bulundurulmuştur.

“Özel Öğretim Yöntemleri” dersinde, alana özgü temel kavramlar ve bu kavramların alan öğretimiyle ilişkisi, alanın başta Anayasa ve Milli Eğitim Temel yasası olmak üzere yasal dayanakları, alan öğretiminin genel amaçları, kullanılan yöntem, teknik ve araç-gereçler, ilgili öğretim programı, ders, öğretmen ve öğrenci çalışma kitabı örnekleri incelenip değerlendirilmektedir (<http://www.yok.gov.tr>).

Veri Toplama Araçları ve Verilerin Toplanması

Araştırmada veri toplamak amacıyla öğretmen adaylarına öntest ve sontest olarak;

1. 9. Sınıf “Türk Edebiyatı” ile “Dil ve Anlatım” derslerinin konu başlıkları,

2. Uzman görüşlerinden yararlanılarak seçilmiş aynı düzeye uygun bir şiir (*Hayatta Ben En Çok Annemi Sevdim*, Abdülkadir Budak) ve

3. Uzman görüşlerinden yararlanılarak seçilmiş bir öykü (*Bir Kediği Öldürmek*, Oktay Akbal) olmak üzere üç farklı araç verilmiştir.

Adaylardan, “Türk Edebiyatı” ve “Dil ve Anlatım” dersleri ile ilgili 5'er, şiirle ilgili 5, öyküyle ilgili 10 soru hazırlamaları istenmiştir. Bunlar öntest olarak toplandıktan sonra ertesi haftadan başlayarak soru sorma becerilerini geliştirmeye dönük öğretim uygulamaları yapılmaya başlanmıştır.

Soru Sorma Becerilerini Geliştirmeye Dönük Öğretim Uygulamalarının Kapsamı ve Uygulanması

Uygulamaların ilk haftası öncelikle anadili öğretiminin önemi, amaçları ve etkinlik alanları anlatılmış, bu öğretimin bir bilgi dersi değil, beceri kazandırma dersi olduğu belirtilmiştir. İkinci ve üçüncü haftalarda üst düzey düşünme becerilerinin tanımı, türleri, önemi ve gerekliliği üzerinde durulmuş, anadili öğretimi ortamlarının düşünme becerilerinin geliştirilmesi bakımından ne denli uygun ortamlar yarattığı örneklerle anlatılmıştır. Ayrıca, bu ortamlarda hangi özelliklere sahip metinlerin kullanılması gerektiği, yazınsal metinlerin özellikleri, duyma ve düşünme sorumluluğunu okura bırakan bu tür metinleri kullanmanın önemi belirtilmiştir. Dördüncü hafta çeşitli sınıflandırmalar üzerinde durulmuş, bu sınıflandırmaların ders işleme ve soru hazırlamadaki önemi anlatılmıştır. Beşinci ve altıncı haftalarda ise, anadili öğretimi ortamlarında üst düzey düşünme becerilerini geliştirici soru oluşturma üzerinde durulmuştur. Bu amaçla, anımsama ve anlama düzeyindeki sorulardan örnekler verilmiş, bunların öğrencilerin düşünme becerilerini geliştirmeye katkısının sınırlı olduğu, öğrencileri üst düzey düşünme becerilerini geliştiren sorularla buluşturmanın önemi ve gerekliliği anlatılmıştır. Ayrıca, bu amaçla gerçekleştirilmiş çalışmalarda soru örnekleri incelenmiş, hangi soruların hangi basamaklara girdiği ve gerek öğretim ortamlarında gerekse sözlü ve yazılı sınavlarda ne tür soruların sorulması gerektiği açıklanmıştır. Deneysel işlem altı hafta sürmüş, altı haftanın sonunda aynı veri toplama araçları gruba sontest olarak uygulanmıştır.

Verilerin Çözümlemesi

Adayların hazırlamış oldukları sorular, Bloom'un aşağıda son biçimi yer alan gözden geçirilmiş bilişsel alan sınıflamasına uygun olarak çözümlenmiştir:

Anımsama (Remember)	Anlama (Understand)	Uygulama (Apply)
Tanıma Anımsama (Geri Getirme)	Yorumlama Sınıflama Örneklendirme Açıklama Özetleme Karşılaştırma Çıkarım Yapma	Yapma Yerine Getirme (Tamamlama)
Analiz (Analyze)	Değerlendirme (Evaluation)	Yaratma (Create)
Ayrıştırma (Farklılaştırma) Organize etme Yükleme (Atfetme, Niteleme)	Kontrol etme Eleştirme	Yapma Yerine Getirme (Tamamlama) Özgün bir ürün oluşturma Planlama Üretme, Türetme

Anderson ve Krathwohl, 2001; Krathwohl, 2002; Yüksel, 2007.

Tek grup öntest-sontest deseni için verilerin çözümlenmesinde genelde ilişkili ortalamalar t-testi uygulanır (Balci, 2007); ancak bu çalışmada verilerin normal dağılım göstermemesi nedeniyle Wilcoxon işaretli sıralar testinin kullanılması yeğlenmiştir. Verilerin çözümlenmesinde SPSS 13,0 istatistik paket programı kullanılmıştır. Öğrencilerin metin türlerine göre hazırladıkları

sorular, Bloom'un sınıflandırması dikkate alınarak çözümlenmiş; alt düzeyden üst düzeye doğru her basamağa puan verilmiştir. Buna göre, belirlenen basamaklardan hiçbirine girmeyen sorular, 1; anımsama basamağına giren sorular, 2; anlama basamağına giren sorular, 3; uygulama basamağına giren sorular, 4; analiz basamağına giren sorular, 5; değerlendirme basamağına giren sorular, 6; en üst basamak olan yaratma basamağına giren sorular ise 7 puan olarak değerlendirilmiştir. Her basamakta kaç sorunun olduğunu saptamak amacıyla sorulara ayrıca içerik çözümlemesi yapılmıştır. Soruların hangi alt başlığa girdiğini tam ve doğru olarak belirleyebilmek; başka bir deyişle, soruların kategorilerini güvenilir bir biçimde çözümleyebilmek için basamakların tanımları ve anahtar sözcükleri çıkarılmış, bu basamaklara giren soru örnekleri incelenmiştir. Öncelikle rastgele alınan 10 kâğıttaki sorular bu konuda çalışan bir başka araştırmacı ile birlikte çözümlenmiş; soruların hangi altkategoriye girdiği birlikte kararlaştırılmıştır. Daha sonra farklı 20 kâğıttaki sorular iki araştırmacı tarafından ayrı ayrı çözümlenmiş, kısaca, araştırmanın güvenilirliğini sınamada "araştırmacılar (kodlayıcılar) arasındaki uyum" tekniği uygulanmıştır. Yapılan hesaplamalar (Güvenirlilik = Uzlaşma Sayısı / Uzlaşma + Uzlaşmama Sayısı) sonucunda araştırmacılar arası ortalamanın %96 çıktığı görülmüştür. Bu tür araştırmalarda elde edilen eşitliğin % 70'ten daha yüksek bir sonuç vermesi beklenir (Tavşancıl ve Aslan, 2001:81). Çalışmada, bu değerin üstüne çıkılması nedeniyle soruların güvenilir bir biçimde ölçüldüğü söylenebilir.

Öğretmen adaylarının hazırlamış olduğu soruların Bloom sınıflandırmasına uygun biçimde çözümlenmiş bazı örnekleri aşağıda verilmiştir:

Hiçbir basamak altında değerlendirilmeyen soru örnekleri:

- *Anne ve babalarımızın kendi annelerine karşı duydukları sevgiyi fark ettiniz mi?* (Ş, ÖT19).
- *En son okuduğunuz kitabın hangi türde olduğunu yazınız.* (TE, ST7).

Anımsama basamağına giren soru örnekleri:

- *Anlamaya ve göstermeye bağlı metinlerin neler olduğunu yazınız.* (TE, ÖT8).
- *Dünyadaki dil ailelerini ve Türkçenin bu dil ailelerinden hangisine girdiğini yazınız.* (DA, ST1)

Anlama basamağına giren soru örnekleri:

- *Şiirdeki "O gün bu gündür bana gülden önce gelir diken" mısrasını açıklayınız.* (Ş, ÖT20).
- *Öyküyü kısaca özetleyiniz.* (Ö, ÖT6).

Uygulama basamağına giren soru örnekleri:

- *Yukarıdaki cümlelerin öğelerini bulunuz.* (DA, ST13).
- *...cümlesindeki yazım ve noktalama yanlışlarını düzeltiniz.* (TE, ST2).

Analiz basamağına giren soru örnekleri:

• *Yukarıda bir paragrafı verilmiş olan metnin zihniyet ve gelenek özelliklerini metin üzerinden dayanaklarla açıklayınız.* (TE, ÖT8).

• *Türk destanlarında "millet olma bilinci" ve "devlet kurma ülküsü" ortak tema olarak işlenirken yabancı kökenli destanlarda "kişisel hırslar", "çekişmeler", "entrikalar" tema olarak işlenmektedir. Bu bilgi, sizce edebi eserlerle ilgili hangi gerçekliği ortaya koymaktadır?* (TE, ST9).

Değerlendirme basamağına giren soru örnekleri:

- *Toplumsal konuda yazılmış bir romanı sanatsal açıdan değerlendiriniz.* (TE, ÖT13).
- *Yukarıdaki şiiri dil ve anlatım bakımından değerlendiriniz.* (TE, ST3).

Yaratma basamağına giren soru örnekleri:

• *Bu şiirden hareketle siz de hayatınızda en çok sevdiğiniz kişiyle ilgili bir kompozisyon yazınız.* (Ş, ÖT8).

- *Öykünün sonuç bölümünü siz yazacak olsaydınız öyküyü nasıl bitirirdiniz?* (Ö, ÖT5).

Bulgular

Öykü ve şiir metinlerine dönük öntest ve sontest uygulamalarında 23'er; ders konularına dönük öntest ve sontest uygulamalarında ise 22'şer adayın kâğıdı değerlendirmeye alınmıştır. Türk Edebiyatı ile Dil ve Anlatım ders konularından çıkarılan soruların öntest uygulamalarında $X= 3.27$, Ortanca= 3.21, Mod= 3; sontest uygulamalarında $X= 4.71$, Ortanca= 4.79, Mod= 5.00 çıkmıştır. Şiirle ilgili çıkarılan soruların öntest uygulamalarında $X= 1.65$, Ortanca= 1.57, Mod= 1; sontest uygulamalarında $X= 2.61$, Ortanca= 2.57, Mod= 2 çıkmıştır. Öyküyle ilgili çıkarılan soruların öntest uygulamalarında $X= 3.13$, Ortanca= 3.14, Mod= 3; sontest uygulamalarında $X= 4.94$, Ortanca= 5.14, Mod= 5 çıkmıştır. Tablo 1'de, ders konularından elde edilen öntest- sontest puan ortalamaları arasında anlamlı bir farkın olup olmadığına ilişkin Wilcoxon işaretli sıralar testi sonuçları verilmiştir:

Tablo 1.

Türk Edebiyatı ile Dil ve Anlatım Derslerinden Elde Edilen Soruların Uygulama Öncesi ve Sonrası Puanlarının Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları

Sontest- Öntest	n	Sıra ortalaması	Sıra toplamı	z	p
Negatif sıra	0	0	0		
Pozitif sıra	22	11.5	253	4.111*	0.000
Eşit	0	0	0		

*Negatif sıralar temeline dayalı

Tablo 1'e göre, adayların ders konularından çıkardıkları soruların uygulama öncesi ($X: 3.27$; ss: 0.83) ve uygulama sonrası ($X: 4.71$; ss: 0.86) puanları arasında anlamlı bir fark bulunmaktadır ($z=4.111$, $p<.05$). Fark puanlarının sıra ortalaması ve toplamları dikkate alındığında gözlenen bu farkın pozitif sıralar; başka bir deyişle, sontest puanı lehine olduğu görülmektedir. Bu sonuçlara göre, yapılan öğretim uygulamalarının, adayların üst düzey soru hazırlama becerilerini geliştirmede etkisinin olduğu söylenebilir. Şiirden elde edilen öntest- sontest puan ortalamaları arasında anlamlı bir farkın olup olmadığına ilişkin Wilcoxon işaretli sıralar testi sonuçları Tablo 2'de verilmiştir:

Tablo 2.

Şiirden Elde Edilen Soruların Uygulama Öncesi ve Sonrası Puanlarının Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları

Sontest- Öntest	n	Sıra ortalaması	Sıra toplamı	z	p
Negatif sıra	1	10	10		
Pozitif sıra	22	12.09	266	3.896*	0.000
Eşit	0	0	0		

*Negatif sıralar temeline dayalı

Tablo 2'ye göre, adayların şiirden çıkardıkları soruların uygulama öncesi ($X: 1.65$; ss: 0.46) ve uygulama sonrası ($X: 2.61$; ss: 0.59) puanları arasında anlamlı bir fark görülmektedir ($z=3.896$, $p<.05$). Fark puanlarının sıra ortalaması ve toplamları dikkate alındığında gözlenen bu farkın pozitif sıralar; başka bir deyişle, sontest puanı lehine olduğu görülmektedir. Bu sonuçlara göre, yapılan öğretimin adayların üst düzey soru hazırlama becerilerini geliştirmede etkili olduğu söylenebilir. Öyküden elde edilen öntest-sontest puan ortalamaları arasında anlamlı bir farkın olup olmadığına ilişkin Wilcoxon işaretli sıralar testi sonuçları Tablo 3'te verilmiştir:

Tablo 3.

Öyküden Elde Edilen Soruların Uygulama Öncesi ve Sonrası Puanlarının Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları

Sontest- Öntest	n	Sıra ortalaması	Sıra toplamı	z	p
Negatif sıra	0	0	0		
Pozitif sıra	23	12.00	276	4.202*	0.000
Eşit	0	0	0		

*Negatif sıralar temeline dayalı

Tablo 3'e göre, adayların öyküden çıkardıkları soruların uygulama öncesi (X: 3.13; ss: 0.59) ve uygulama sonrası (X: 4.94; ss: 0.97) puanları arasında da anlamlı bir fark vardır (z=4.202, p<.05). Fark puanlarının sıra ortalaması ve toplamı dikkate alındığında gözlenen bu farkın pozitif sıralar; başka bir deyişle, sontest puanı lehine olduğu görülmektedir. Bu sonuçlar da yapılan öğretimin adayların üst düzey soru hazırlama becerilerini geliştirdiğini göstermektedir.

İçerik çözümlemesi sonuçlarına göre, Türk Edebiyatı ile Dil ve Anlatım derslerinden hazırlanan öntest sorularının yaklaşık %76'sı düşük düzeyli sorulardan (Anımsama, %36; Anlama, %29; Uygulama, %11); %19'u ise üst düzey sorulardan (Değerlendirme, %15; Yaratma, %4) oluşmuştur. Hiçbir kategori altında değerlendirilmeyen soru oranı da (%4) düşük düzeyli sorular kapsamında düşünüldüğünde soruların %80 gibi büyük bir oranının öğrencilerde düşünme becerilerini geliştirecek nitelikte olmadığı söylenebilir. Aynı derslerin sontestlerinde ise, düşük düzeyli soru oranı %61'e düşmüş (Anlama, %23; Anımsama, %21; Uygulama, %17) çok yeterli olmasa da üst düzey soru sayısında bir artış (%38) görülmüştür (Değerlendirme, %27; Yaratma, %8; Analiz, %3). Ayrıca, hiçbir basamak altında değerlendirilmeyen soru oranında da azalma görülmüştür (%1).

Şiirden çıkarılan öntest sorularının %81'i düşük düzeyli sorulardan (Anlama, % 68'i, Anımsama, %12; Uygulama, %1) oluşmuştur. Buna hiçbir basamak altında değerlendirilmeyen soru oranı da (%5) eklendiğinde soruların % 86'sının öğrencilerde üst düzey düşünme becerilerini geliştirecek nitelikte olmadığı görülmektedir. Öntestte soruların yalnızca %13'ü üst düzey sorulardan oluşmuştur (Yaratma, %10; Değerlendirme, %3). Analiz basamağında hiçbir soru yer almamıştır. Son testte ise düşük düzeyli soru oranı %47'ye düşmüş (Anlama, %35; Anımsama, %9; Uygulama, %3), üst düzey soru oranı %53'e yükselmiştir (Değerlendirme, %30; Yaratma, %16; Analiz, %7). Hiçbir basamak altında değerlendirilmeyen soru sayısı ise 6'dan 1'e düşmüştür.

Öntestte öyküden çıkarılan soruların yaklaşık %84'ü düşük düzeyli sorulardır (Anlama, %70; Anımsama, %9; Uygulama, %5). Hiçbir basamak altında değerlendirilmeyen sorular (%6) ile bu oran %90'a ulaşmaktadır. Üst düzey soru oranı ise %10 (Değerlendirme, %8; Yaratma, %2)'dur. Yine analiz basamağına giren tek bir soru bulunmamaktadır. Sontestte ise, düşük düzeyli soru oranı %52'ye inmiş (Anlama, %37; Anımsama, %7; Uygulama, %8), üst düzey soru oranı %46'ya yükselmiştir (Değerlendirme, %24; Yaratma, %16; Analiz, %6). Ayrıca, hiçbir basamak altında değerlendirilmeyen soru oranı da azalmıştır (%2).

Tartışma

Çözümleme sonuçlarından da anlaşılacağı üzere adaylar, öykü ve şiirden elde edilen öntestlerde büyük oranda anlama basamağına giren sorular çıkarmışlar; metinlerdeki olayların, yaşantıların, durumların değerlendirilmesini, çözümlenmesini, başka durum ve olaylarla ilişkilendirilmesini, onlardan hareketle başka bir yaşantı yaratılmasını istememişlerdir. Anlama basamağındaki soruların fazla oluşu, dersin bir gereği ve amacı olarak metinleri anlamaya dönük sorulara (metnin ana düşüncesini, iletilerini, izleğini buldurmaya dönük sorular) yer verilmesi gerekliliğiyle ilişkilendirilebilir. Bu ortamlarda öğrencilerin okuduklarını anlayıp anlamadıklarını sınavan soruların kullanılması önemli ve gereklidir. Bu sorular öğrencilerin dersin içeriğini anlayıp anlamadıklarını yoklar, öğrencilerden kendilerine sunulan olayları açıklamasını,

özetlemesini ve ayrıntılandırmasını ister (Cole ve Chan, 1994). Amaçlı olarak sorulan bilgi ve kavrama düzeyindeki soruların öğrenciyi daha üst düşünme düzeyine çıkardığı da araştırma bulgularındandır (Sanders, 1966'dan Akt.: Büyükalan, 2007); ancak oluşturulan soruların büyük bir oranının bu basamakta toplanması, öğrencilerin düşünme becerilerinin gelişmesine katkı sağlamaz. Bu nedenle öğretmen, öğrencilerini daha üst düzey sorularla da buluşturmak zorundadır. Hem öykü hem de şiir sontest çözümlenmeleri incelendiğinde, yapılan uygulamalar sonrasında anlama basamağındaki soru oranında önemli bir azalmanın olduğu görülmüştür.

Önteste yer alan metni anlamaya dönük kimi soruların yanıtları verilen metnin yüzeyinde birebir verilmiştir. Bu bulgu Aslan (2009)'ın Türk dili ve edebiyatı öğretmenlerinin sınavlarda sormuş oldukları sorular üzerine yapmış olduğu çalışmasının bulgularıyla örtüşmektedir. Oysa metinle ilgili sorular metinde birebir geçen tümceleri buldurmak yerine, öğrenciye farklı çağrışımlar yaptırılmalıdır (Nuhoğlu, Başoğlu ve Kayganacıoğlu, 2008).

Öntestlerde değerlendirme basamağında yer alan soruların çok az sayıda oluşu diğer önemli bir bulgudur. Oysa bu nitelikteki sorular, savunulabilir ölçütlerin kullanılması yoluyla öğrenciden herhangi bir konuda bir yargıya varmasını, bir karar almasını (Cole ve Chan, 1994) ve verdiği kararı değerlendirmesini / savunmasını / gerekçelendirmesini gerektirir. Tüm akılcı ve mantıklı düşüncelerin temeli olan (Glassner ve Schwarz, 2007; Sönmez, 2007) yaratma becerisini geliştirmeye dönük soru sayısı da istenen düzeyde değildir. Yaratma, öğrenciden birbirinden farklı öğeleri bir araya getirmesini / bunlardan uyumlu bir bütün oluşturmasını ister (Cole ve Chan, 1994). Bu nedenle dil ve edebiyat öğretimi ortamlarının tüm boyutlarıyla bu beceriyi de geliştirecek biçimde kurgulanması gerekmektedir (Aslan, 2009); çünkü, çağdaş olmanın yolu yaratma ve değerlendirme basamaklarından geçer (Sönmez, 2007).

Uygulamalar öncesinde analiz basamağında soru oluşturulamayı ya da çok az soru oluşturulması da çalışmanın diğer önemli bulgusudur. Analiz soruları, öğrencilerin konuyu bölümlere ayırmasını ve bu bölümler arasındaki ilişkilerin ne olduğunu belirlemesini gerektirir (Cole ve Chan, 1994). Bu bakımdan analiz soruları düşünme becerilerinin geliştirilmesi bakımından önemlidir. Öte yandan öğrencilerden bilgi düzeyinin ötesine geçmelerini ve bilgiyi yeni durumlarda kullanmalarını isteyen uygulama soruları da önteste ve sonteste istenen oranda değildir. Uygulama düzeyi sorun çözme; başka deyişle ilke, kuram, kural, yasaları karşılaşılan yeni bir durumda kullanma sürecidir. Uygulama düzeyinde düşünme becerileri gelişmemiş toplumların kalkınmaları, insanca yaşamaları olanaklı değildir (Sönmez, 2007). Bu durumda adayların bu nitelikte daha fazla soru oluşturmaları gerekliliği de kendiliğinden ortaya çıkmaktadır.

Ders içeriklerinden hareketle hazırlanan öntest sorularında, şiir ve öykülerin öntestlerinden farklı olarak, birinci sırada anımsama, ikinci sırada anlama basamağına giren sorular yer almıştır. Bu durum, bilginin daha çok işlendiği ders içerikleri söz konusu olduğunda adayların daha çok kitapta işlenen bir bilginin anımsanması, bu konunun anlaşılıp anlaşılmadığının irdelenmesi konularında soru çıkarma eğiliminde olduklarını göstermektedir. Bilgi ve anımsamayı gerektiren sorular, konuyla ilgili bilginin, olay ve olguların, özel durumların anımsanmasını gerektiren sorulardır ve eğitim sürecinde kullanılmalıdır; çünkü bu sorular, akıl yürütmenin başlatılması ve gerekli üst düzey düşünme sorularının kullanılması için temel oluşturmaktadır (Büyükalan, 2007; Cole ve Chan, 1994; Gözütok, 2006). Ancak, özellikle bir bilgi dersinden çok, beceri dersi olan dil ve edebiyat derslerinde, soruların büyük bir bölümünün bilgi ya da anımsama düzeyinde kalması, öğrencilerin düşünme becerilerini geliştirmeye katkı sağlamaz (Aslan, 2009; Aydemir ve Çiftçi, 2008).

Öntest sonuçları, öğretmen adayları ve eğitim dizgesi içerisinde çalışan öğretmenlerin daha çok düşük düzeyli sorular sordukları bulgusuyla örtüşmektedir (Aydemir ve Çiftçi, 2008; Aslan ve Güneşli, 2008; Aslan, 2009; Baysen, 2006; Güfta ve Zorbaz, 2008; Ülger, 2003). Sonucun böyle olması, aslında öğretmenin de eksikliği değildir; çünkü bunu yapabilmek, öğretmenin de bu becerilerle donanık olmasını gerektirir (Paul, 1988). Bu durum, Eğitim Fakültelerine bağlı Türkçe, Türk Dili ve Edebiyatı Öğretmenlikleri bölümlerinde ölçme, değerlendirme derslerinin daha işlevsel yapılması gerektiğine de vurgu yapmaktadır.

Yapılan araştırmalar, öğretmenlerin önemli bir bölümünün (%76.3) daha önce ölçme ve değerlendirme ile ilgili bir hizmetiçi eğitim almadıklarını göstermektedir (Türkyılmaz, 2008). Yine aynı araştırmanın bulgularına göre Türk dili ve edebiyatı öğretmenleri Dil ve Anlatım dersinin yazılı sınavlarında, araştırma sonuçlarıyla çelişkili olarak, bilgi düzeyinde soru sormadıklarını, daha çok kavrama, analiz, sentez ve değerlendirme düzeyinde sorular sorduklarını belirtmişlerdir. Araştırma bulguları göz önünde bulundurulduğunda, öğretmenlerin bilişsel alan sınıflandırmalarını ve bu sınıflandırmalara uygun soru üretmeyi bilmedikleri anlaşılmaktadır.

Bu çalışmada ön ve sontest olarak öğrencilerden açık uçlu sorular hazırlamaları istenmiştir; ancak araştırmalar anadili öğretmenlerinin değerlendirmede gerek anadili öğretiminin gerekse üst düzey düşünme öğretiminin amacına uygun düşmeyen test türü sınavlara ağırlık verdiklerini göstermektedir (Aslan, 2009). Bu tür sınavlardan, okuduğunu anlama becerisinin ya da diğer becerilerin bilgi düzeyinin ölçülmesinde yararlanılabilir; ancak öğrenciyi belli bir çerçeve içerisinde kalmaya zorlayan bu sorular öğrencinin dinlediklerini, düşündüklerini, tasarladıklarını, okuduklarını, incelediklerini söz ya da yazı ile doğru ve amaca uygun olarak anlatmasına olanak yaratmamakta ve onların yaratıcılığını geliştirmemektedir. Öğrencilere anadili öğretimi ortamlarında, onların düşünme becerilerinin de gelişmesine katkı sağlayacak açık uçlu sorular sorulmalıdır (Özbay, 2006; Sever, 2002; Yıldız vd., 2008).

Sonuç

Öğrencilere her öğretim düzeyinde üst düzey düşünme becerilerini kazandırmak günümüzde çağdaş eğitim sistemlerinin öncelikli amacı olmuştur. Üst düzey düşünme becerilerini geliştirici soru hazırlamaya dönük öğretim uygulamalarının Türk dili ve edebiyatı öğretmen adaylarının düşünce becerilerini geliştirici soru oluşturma becerilerine etkisinin olup olmadığını saptamak amacıyla gerçekleştirilen bu çalışmada, grubun üç farklı araçtan elde edilen öntest-sontest puan ortalamaları arasında anlamlı fark olduğu görülmüştür. Adayların, uygulama öncesinde hazırladıkları soruların önemli bir bölümü düşük düzeyli sorulardan oluşurken uygulama sonrasında üst düzey soru oranında anlamlı bir artış olduğu görülmüştür. Bu sonuç, belirli bir eğitim verildiğinde öğretmenlerin soru sorma becerilerinin geliştirilebileceği savını doğrulamaktadır. Bu çalışmadan elde sonuçlar ışığında řu öneriler getirilebilir:

- Türkçe / Türk dili ve edebiyatı programlarında verilen ölçme / değerlendirme derslerinde adaylara; çeşitli bilişsel alan sınıflandırmaları, bu sınıflandırmalara uygun ders işleme ve soru oluşturma konularında eğitim verilmelidir.

- Eğitim dizgesi içerisinde çalışan öğretmenlere de aynı amaçla işlevsel ve etkin hizmetiçi eğitim seminerleri düzenlenmelidir. Ayrıca, alan uzmanlarından oluşun bir komisyon aracılığıyla, Milli Eğitim Bakanlığı, bilgisayar (internet) sitelerinden öğretmenlere ölçme ve değerlendirme çalışmaları konularında gereken desteği vermelidir.

- Bu çalışmada, öğretmen adaylarının üst düzey soru hazırlama becerileri konusundaki durumları ve yapılan uygulamalarla bu becerilerinin geliştirilip geliştirilemeyeceği konusu irdelenmiştir. Üst düzey soru hazırlanmasının önkoşullarından biri de öğrencilerin düşüncelerinin geliştirilmesine katkıda bulunacak nitelikli metin seçmektir. Bu anlayışla adayların, dil ve edebiyat öğretimi ortamlarında metin seçimi konusundaki durumlarının saptanması gerekliliği de bu çalışma kapsamında getirilen bir diğer öneridir.

Kaynakça

- Akyol, H. (2001). İlköğretim Okulları 5. Sınıf Türkçe Kitaplarındaki Okuma Metinleriyle İlgili Soruların Analizi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 26, 169-178.
- Anderson, L. W. & Krathwohl, D. R. (2001). *A taxonomy for learning, teaching, and assessing. A revision of Bloom's taxonomy of educational objectives*. New York: Longman.

- Aslan, C. ve Polat, D. (2008). Content analysis on primary education Turkish course books from the point of acquiring critical thinking skills, G. T. Papanikos (Ed.) Issues on Education and Research, (pp. 147-160). Atina: ATINER.
- Aslan, C. ve Güneşli, A. (2008). Türk Dili ve Edebiyatı Öğretmen Adaylarının Öğretim Ortamlarında Karşılaştıkları Sorunlara Yönelik Görüşleri. I. Uluslararası Türkçe Eğitimi ve Öğretimi Sempozyumu Bildiri Kitapçığı, Doğu Akdeniz üniversitesi, Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti, 85-109.
- Aslan, C. (2007). Research on self-perceptions of pre-service Turkish language teachers in Turkey with regard to problem solving skills. *International Journal of Social Sciences*, 2(4), 250-256.
- Aslan, C. (2-4 Temmuz 2009). Anadili Öğretmenlerinin Sınavlarda Sordukları Soruların “Yüksek Düzeyli Düşünme Becerileri”ni Geliştirmesi Bakımından İncelenmesi. II. Uluslararası Türkçenin Eğitimi-Öğretimi Kurultayı’nda sunulmuş bildiri, Ürgüp.
- Aydemir, Y. ve Çiftçi, Ö. (2008). Edebiyat Öğretmeni Adaylarının Soru Sorma Becerileri Üzerine Bir Araştırma. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, V(II), 103-115.
- Balcı, A. (2007). *Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntem, Teknik ve İlkeler*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Baysen, E. (2006). Öğretmenlerin Sınıfta Sordukları Sorular ile Öğrencilerin Bu Sorulara Verdikleri Cevapların Düzeyleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 14(1), 21-28.
- Bloom, B., T. J. Hastings & G. F. Madaus. (1971). *Handbook on formative and summative evaluation of student learning*. New York: McGraw-Hill.
- Boostrom, R. (1992). *Developing creative and critical thinking*. Chicago, Illinois: National Textbook Company.
- Büyükkalan, S. (2007). *Soru Sorma Sanatı*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Büyükköztürk, Ş., Çakmak, E.K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2008). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Carleen, R. (1990). Successful Instructional Practices for Small Schools. (ERIC Identifier: ED326352) <http://www.ericdigests.org/pre-9218/small.htm>.
- Carol, T. M. (1989). Critical thinking: Promoting it in the classroom. (ERIC Identifier: ED306554) <http://www.eric.ed.lzov>.
- Caulfield-Sloan M. B. & Ruzicka M. F. (2005). The effect of teachers’ staff development in the use of higher-order questioning strategies on third grade students’ rubric science assessment performance. *Planning and Changing*, 36(3-4), 157-175.
- Cavkaytar, S. (2010). *Dengeli Okuma-Yazma Yaklaşımının Türkçe Öğretiminde Uygulanması: İlköğretim 5. Sınıfta Bir Eylem Araştırması*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları, No: 2019.
- Cole, P. G. & Chan, L. K. S. (1994). *Teaching principles and practice*. (2th Ed.). Prentice Hall of Australia.
- Demirel, Ö. (2002). *Türkçe ve Sınıf Öğretmenleri İçin Türkçe Öğretimi*. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Doğanay, A. ve Ünal, F. (2006). *Eleştirel Düşünmenin Öğretimi. İçerik Türlerine Dayalı Öğretim*. (Editör: A. Şimşek) Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Durukan, E. (2009). 7. Sınıf Türkçe Ders Kitaplarındaki Metinleri Anlamaya Yönelik Sorular Üzerine Taksonomik Bir İnceleme. *Milli Eğitim Dergisi*, 37(81), 84-93.
- Elder, L. & Paul, R. (2003). Critical thinking: Teaching students how to study and learn. *Journal of Developmental Education*, 27(1), 36-37.
- Facione, P. A. (1998). *Critical thinking: What it is and what it counts?* California: California Academic Press.
- Glassner, A. & Schwarz, B. B. (2007). What stands and develops between creative and critical

- thinking? Argumentation? *Thinking Skills and Creativity* ,2, 10–18.
- Goatly, A. (2000). *Critical reading and writing. An introductory coursebook*. New York: Routledge.
- Gözütok, D. (2006). *Öğretim İlke ve Yöntemleri*. Ankara: Ekinoks Yayınevi.
- Güftâ, H. ve Zorbaz, K. Z. (2008). İlköğretim İkinci Kademe Türkçe Dersi Yazılı Sınav Sorularının Düzeyleri Üzerine Bir Değerlendirme. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 17(3), 205-218.
- Haladyna, T. M. (1997). *Writing test items to evaluate higher order thinking*. London: Allyn&Bacon.
- Henderson, J. G. (Ed.) (2001). *Reflective teaching—professional artistry through inquiry*. (3th Ed.). Ohio: Merrill Prentice Hall.
- Hirose, S. (1992). Critical thinking in community colleges. (ERIC Identifier: ED348128) <http://www.ericdilZests.org>.htm.
- Jones, J. M. (1992). Teaching clientele what or how to think: Strategies to foster critical thinking in clientele. *Journal of Extension*, 30(1). <http://www.joe.org/joe/1992spring/a2.php>.
- Kalaycı, N. (2001). *Sosyal Bilgilerde Problem Çözme ve Uygulamalar*. Ankara: Gazi Kitabevi.
- Karasar, N. (1998). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Krathwohl, D. R. (2002). A revision of Bloom’s taxonomy: An overview. *Theory Into Practice*, 41(4), 212-218.
- Kutlu, Ö. (1999). İlköğretim Okullarındaki Türkçe Ders Kitaplarındaki Okuma Parçalarına Dayalı Olarak Hazırlanmış Sorular Üzerine Bir İnceleme. *Eğitim ve Bilim*, 23(111), 14-20.
- Küçük, S. (2002). Örgün Eğitim İkinci Kademe Türkçe Öğretiminde Ölçme ve Değerlendirme Çalışmalarında Karşılaşılan Güçlükler. *Milli Eğitim Dergisi*, 153-154.
- Lipman, M. (1994). *Thinking in education*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Nuhoğlu, M. M., Başoğlu, N. ve Kayganacioğlu, S. (2008). *Türkçe Öğretiminde Ölçme ve Değerlendirme*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Özbay, M. (2006). *Türkçe Özel Öğretim Yöntemleri II*. Ankara: Öncü Kitap.
- Özbay, M. (2010). *Türkçe Öğretimi Yazıları*. Ankara: Öncü Kitap.
- Özden, Y. (1998). *Öğrenme ve Öğretme*. İkinci Baskı. Ankara: Pegem Özel Eğitim ve Hizmetleri.
- Özgür, N. (2007). “Öğretmen Soruları: Eleştirel Düşünmeye Teşvik Ediyorlar mı?” Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Paul, R. (1995) Critical Thinking: Basic Questions and Answers. In J. Wilsen ve A.J. A. Binker (Eds.) *Critical Thinking: How to Prepare Students for a Rapidly Changing World* (pp. 489-500). Santa Rosa, CA: Foundation for Critical Thinking.
- Paul, R. (1988). Critical thinking skills and teacher education. ERIC Digest 3-88, (ERIC Identifier: ED297003). <http://www.ed.gov/databases/ERIC>.
- Potts, B. (1994). Strategies for Teaching Critical Thinking. *Practical Assessment, Research&Evaluation*, 4(3).
- Sever, S. (2002). Öğretim Dili Olarak Türkçenin Sorunları ve Öğretme-Öğrenme Sürecindeki Etkili Yaklaşımlar. *AÜ Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 34(1-2), 11-22.
- Sönmez, V. (2007). *Program Geliştirmede Öğretmen El Kitabı*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Şahinel, S. (2002). *Eleştirel Düşünme*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Tavşancıl, E., ve Aslan, E. (2001). *İçerik Analizi ve Uygulama Örnekleri*. İstanbul: Epsilon Yayıncılık.
- Tsui, L. (1999). Courses and instruction affecting critical thinking. *Research in Higher Education*, 40(2), 185-200.

- Türkyılmaz, M. (2008). Dil ve Anlatım Dersinde Bir Ölçme Aracı Olarak Yazılı Sınavların Kullanımı Konusunda Öğretmen Görüşleri. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(3), 1-14.
- 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.
- Wong, B. Y. (1985). Self-questioning instructional research: A review. *Review of Educational Research*, 55(2), 227-268.
- Yıldız, C. (Ed.) (2008). *Yeni Öğretim Programına Göre Kuramdan Uygulamaya Türkçe Öğretimi*, Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Yüksel, S. (2007). Bilişsel Alanın Sınıflamasında (Taksonomi) Yeni Gelişmeler ve Sınıflamalar. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 5(3), 479-509.