

**TÜRKÇE ÖĞRETMEN ADAYLARININ METİN İŞLEME
SÜRECİNE YÖNELİK HAZIRLADIKLARI SORULARIN REVİZE
EDİLMİŞ BLOOM TAKSONOMİSİ DOĞRULTUSUNDA
İNCELENMESİ***

*AN INVESTIGATION OF PROSPECTIVE TURKISH TEACHERS' QUESTIONS
REGARDING TEXT PROCESSING IN ACCORDANCE WITH REVISED
BLOOM'S TAXONOMY*

Yrd. Doç. Dr. Sait TÜZEL

Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe Eğitimi Bölümü

Eren YILMAZ

Mazhar BAL

Abstract

Many years have passed over Bloom's taxonomy, developed in 1956 by Bloom and named after him, and many discussions have appeared in the literature regarding its validity. As a result of those discussions, Anderson and his friends revised Bloom's taxonomy, which was the orized in 1956, as Revised Bloom's Taxonomy. In this study, questions regarding text processing developed by 52 prospective teachers studying at Canakkale Onsekiz Mart University, Department of Turkish Education, 4th grade, was analyzed based on REBT. With in this purpose, prospective teachers were given texts of an informative, a literary and a poem and were expected to develop questions to use during text processing regarding those texts. By this way, it was aimed to determine the variance of the questions developed by prospective teachers regarding different text types in REBT categories. Drawing on the findings of the study, more than two thirds of the questions developed by prospective teachers regarding informative and literary text types have been observed to be

* Bu makale Crosscheck sistemi tarafından taranmış ve bu sistem sonuçlarına göre orijinal bir makale olduğu tespit edilmiştir.

in REBT's categories of lower order thinking skills such as "remembering" and "understanding". Analyzing the questions regarding texts of poem, it was revealed that there were more questions in REBT's categories of higher order thinking skills such as "analyzing" and "evaluating".

Key Words: Revised Bloom's Taxonomy, question types, prospective Turkish teachers, Turkish education

Öz

Bloom'un 1956'da ortaya atmış olduğu kendi adıyla anılan taksonomisinin üzerinden uzun yıllar geçmiş ve geçerliliği konusunda alan yazında çeşitli tartışmalar yaşanmıştır. Bu tartışmalar neticesinde 2001 yılında Anderson ve arkadaşları Bloom'un 1956'da ortaya attığı taksonomiye yeniden düzenleyerek Revize Edilmiş Bloom Taksonomisini (REBT) ortaya atmışlardır. Bu çalışmada, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Türkçe Öğretmenliği son sınıfta öğrenim gören 52 öğretmen adayının, metin işleme sürecine yönelik hazırladıkları sorular, REBT temel alınarak incelenmiştir. Bu amaçla öğretmen adaylarına bir adet bilgilendirici, bir adet öyküleyici ve bir adet de şiir metni verilerek bu metinlere yönelik metin işleme sürecinde kullanabilecekleri sorular hazırlamaları istenmiştir. Bu yolla öğretmen adaylarının farklı metin türlerine yönelik hazırladıkları soruların REBT basamaklarına dağılımının tespit edilmesi amaçlanmıştır. Araştırmadan elde edilen bulgulardan hareketle, öğretmen adaylarının bilgilendirici ve öyküleyici türdeki metinlere yönelik olarak hazırladıkları soruların üçte ikiden fazlasının "hatırlama" ve "anlama" gibi REBT'in alt düzey basamaklarında olduğu görülmüştür. Şiir türündeki metne yönelik hazırladıkları sorular değerlendirildiğinde ise REBT'in "çözümleme" ve "değerlendirme" gibi üst düzey basamaklarında daha fazla oranda soru yer aldığı sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Revize Edilmiş Bloom Taksonomisi, soru türleri, Türkçe öğretmen adayları, Türkçe eğitimi.

GİRİŞ

Soru sormak ve bir şeyleri sorgulamak, insanoğlunun sahip olduğu birçok şeyin var olma sebeplerinin başında gelir. Bilmediği ya da ilk defa karşılaştığı durumları ve olayları "soru sorarak" öğrenmeye çalışan birey, bu sayede çevresine uyum sağlamış ve bilgisini arttırmış olur. Püsküllüoğlu (2004: 1205)'na göre soru; "*Bir şeyi öğrenmek için birine yöneltilen ve yanıt gerektiren söz ya da yazı.*" olarak tanımlanmıştır. Lim ve Cole (2002)'e göre soru; yeni bilgiler elde etmek, anlamayı geliştirmek, kendi düşüncelerimizi başkalarınınkiyle karşılaştırmak için başvuru olan bir yoldur (akt: Akyol, 2012: 215). Bu açıdan bakıldığında soru, insanın yeni şeyler öğrenmesi için bir araçtır ve diğer insanlarla iletişim halinde olmasını ve bilgi paylaşımını sağlayan bir yoldur.

Soru soran birey, gördüklerini olduğu gibi kabullenmeyip görmediklerinin peşine düşer. Bu bireyler, cevapları duymakla yetinen insandan her zaman bir adım öndedir; çünkü nitelikli sorular düşünceye ve bilime büyük katkı sağlar. Dünyanın en zeki insanı olarak kabul edilen Albert Einstein, çocukluğundan beri bilinmeyen şeylere merak duymuş ve ailesine merak duyduğu şeyler hakkında devamlı sorular sormuştur. O soruların ve sorgulama gücünün sayesinde zihnini geliştirerek bilime büyük katkılarda bulunmuştur. Şimşek (2008)'e göre: *“Bir ‘sorun’ ve buna bağlı olarak ortaya çıkan ve onun bir ifadesi sayılan ‘soru’ var oldukça düşünce ve bilim var olabilecek, aksi takdirde ne bilim ne de düşünce gelişemeyecektir.”*

Kaptan (1999)'a göre, eğitim sistemi bilgiyi çocuklara doğrudan vermemelidir; onları eğitime katmalı, aktif hale getirmeli ve bilgiye onların ulaşmasını amaç edinmelidir (akt: Ayvaci ve Türkdogan, 2010). Ancak böyle bir eğitim sistemi ile bilgiyi doğrudan alan ezberci eğitimden uzak ve toplumu kalkındıracak bireyler yetiştirilebilir. Çocukları eğitimde aktif hale getirmenin yollarından birisi de “soru sorma” becerisini geliştirmektir, bu sayede okuduğu ya da dinlediği şeyleri daha iyi anlayarak kalıcı bilgilere ulaşacaklardır. Diğer türlü sınıf ortamında soru sormaktan çekinen öğrenciler, verilmek istenen bilgiyi anlamamasına rağmen sormadıkları için bilgi aktarımı çocuğun anladığı kadar olmaktadır. Bu durumda iletilmek istenen bilgi ile çocuğun anladığı bilgi arasında büyük farklar oluşmaktadır.

Soru sormak, sadece öğrencinin yöneltmiş olduğu sorulardan ibaret değildir. Öğretmenler de belli amaçlarla öğrencilere sorular yöneltir. Fakat sorular ulaşmak istenen hedefler doğrultusunda sorulmadığında, ezbere dayalı bilgileri ölçmekten öteye gitmediği gibi, öğrencilerin zihin gelişimine ve soyut düşünme becerilerine katkıda bulunamaz (Güneş, 2004: 64). Çeşitli kaynaklar eğitim ortamında, öğrencilere yöneltilen soruların işlevlerini ve amaçlarını şu şekilde açıklamaktadır:

1.Öğrencinin dikkatini toplamak, etkili biçimde düşünmelerini sağlamak, öğretimin verimliliği konusunda bilgi edinmek, öğrencilere hoşgörülü olmayı öğretmek ve hedef davranışların kazandırılmasına yardımcı olmak amacını taşımaktadır (Sönmez, 2008: 175).

2.Öğrencilerin anlamı kavramasına ve değerlendirmesine imkân verecek nitelikte olmalıdır (Güneş, 2004: 64).

3.Öğretme amacından uzaklaşarak görüş empoze etme özelliği taşımamalı; tek cevaplı, yüzeysel soru özelliği göstermemeli; mantıklı ve ilişki kurulabilir nitelikte olmalıdır (Ünal, 1999: 202).

4.Etki yaratmalı, tartışma ortamını ortadan kaldırmamalı, kişisel farkları göz önünde bulundurmalı, öğrenciyi cesaretlendirmelidir (Sönmez, 2008: 180-181).

5.Öğrencilerin düşüncelerini özgürce ifade etmelerini sağlamalı, öğrenme güçlüklerini tespit etmeli, tartışma yoluyla öğrenmeyi sağlamalıdır (Akyol, 2012: 215).

Diğer derslerde olduğu gibi Türkçe derslerinde de çocuklar eğitime aktif bir şekilde katılmalıdır. Öğrencilerin dinlediği ya da okuyup da anlamadığı konularda sorular etkin bir çözümleme sürecinin anahtarı konumundadır. Okuma süreci sonunda bireyler, sözcükleri tanıma, söz varlığını geliştirme, metni anlamlandırabilme, metni değerlendirebilme becerisi kazanmalıdır (Epçaçan: 2009). Demirel (1992: 119)'e göre bir öğrenci okuduğunu anlamıyorsa, okuduğu metindeki sözcükleri seslendirmekten öteye geçememiş demektir.

Sorular, okuma metinlerinin anlaşılmasında, geliştirilmesinde ve değerlendirilmesinde büyük öneme sahiptir özellikle metin öncesi sorulan sorular, öğrencilerde merak uyandırır, ön bilgilerini harekete geçirir, metnin ilerleyen kısımlarında neler olacağı konusunda tahmin yapabilme gücünü olumlu etkiler (Akyol, 2012: 231-232).

Bloom Taksonomisi

Öğretim programlarının temelini hedefler oluşturur. Hedefleri belirlenmesinde 1950'li yıllarından bu yana ortaya birçok taksonomi (sınıflandırma) çıkmış ve bu taksonomiler büyük ilgi görmüştür (Gerlach ve Sullivan, 1967; Hauenstein, 1998; Marzano, 1992; Reigeluth ve Moore, 1999; Tuckman, 1972; Williams, 1977). Bunlardan dünyada en çok kullanılanı ise Benjamin S. Bloom (1956) ve arkadaşları tarafından oluşturulan bilişsel alan taksonomisidir. Bu taksonomi; bilgi, kavrama, uygulama, analiz, sentez ve değerlendirme basamaklarından oluşmaktadır. Orijinal sınıflamanın yayınlandığı dönemde eğitim programları ve öğretim daha çok davranışçı öğrenme kuramından etkilenmiştir. Günümüz dünyasında ise, taksonominin yansıttığından daha farklı bir yerdedir. Son yıllarda yapılandırmacı yaklaşım, öğrenci merkezli eğitim, yapılandırmacılık gibi kavramlar ön plana çıkmış ve öğrenme aktif, bireysel katılım gerektiren, öğrenenin kendi öğrenmesinden sorumlu olduğu, bilginin keşfedilip yapılandırıldığı bir süreç olarak kabul edilmeye başlanmıştır. Günümüzde, taksonominin yenilenerek bütün bu öğrenci merkezli yaklaşımları kendi yapısıyla birleştirmesi gerektiği dile getirilmiş, değişik ortamlarda birçok tartışma yaşanmıştır (akt: Arı, 2013: 287).

Revize Edilmiş Bloom Taksonomisi

Bloom'un 1956'da ortaya atmış olduğu taksonomiye ilişkin alan yazında yaşanan ve yukarıda özetlenen tartışmalar neticesinde, Anderson, Krathwohl ve arkadaşları (2001) tarafından, Bloom taksonomisi yeniden ele alınarak *Revize Edilmiş Bloom Taksonomisi* (bundan sonra: REBT) ortaya konulmuştur. REBT; "hatırlama", "anlama", "uygulama", "çözümleme", "değerlendirme" ve "oluşturma" basamaklarından oluşmaktadır. Bu basamaklar aşağıda açıklanmaktadır:

1. Hatırlama basamağı: Bu basamak bilişsel alandaki en düşük öğrenme düzeyidir. Hatırlama, daha önceden öğrenilen bilginin uzun süreli bellekten geri getirilmesi

işlemine gerekli kılmaktadır (Kayhan ve Tokcan, 2013). Bu basamakta öğrenciye sorular sorularak daha önce öğrendiği bilgilerin hatırlanması amaçlanmaktadır. “Ne?”, “nerede?”, “ne zaman?”, “kim?”, “kaç?” ve “...’yı tanımlayın” gibi sorular bu basamakta yer verilebilecek sorulardır.

2. Anlama basamağı: Anlama basamağında sorulan sorularda öğrencilerden öğrendiklerini yorumlayabilmeleri istenilmektedir. Anlama düzeyindeki bir soruyu cevaplayabilmesi için öğrencinin hatırlamadan daha ileri olan bir düşünme seviyesine geçmesi ve uygun unsurları seçmesi gerekir. Daha önce edindiği bilgileri açıklayabilmeli ve organize edebilmelidir. Kratwohl’a(2002: 215) göre öğrenci bu düzeyde sözlü, yazılı ve grafiksel iletişimi kapsayan eğitim iletilerinden anlam çıkarabilir. “Neden?”, “niçin?” ve “nasıl?” gibi sorular bu basamakta sorulabilir.

3. Uygulama basamağı: Bu aşamada öğrencilerin daha önceden öğrendikleri bilgileri pratik olarak uygulayabilmeleri amaçlanır. Öğrencilerin metinden elde ettikleri bilgileri uygulayabilmeleri gerekmektedir. Bu aşamada öğrenci, yeni bir durumla karşı karşıyadır ve bu duruma cevap verebilmek için metinden edindiği bilgileri kullanabilmelidir. Bundan dolayı uygulama düzeyinde sorulan sorular, öğrencilerin yeni öğrendikleri bilgileri harekete geçirerek yeni durumlara transfer edebilme yeterliklerini geliştirecek nitelikte olmalıdır.

4. Çözümleme basamağı: Bu aşamada, bir bilgi bütünü oluşturarak öğelerin yine o bütün ve yapıda yer aldığı biçimiyle parçalarına ayrılması söz konusudur. Çözümleme, ayırma, analiz etme ve ilişkileri görme işidir. “Bu bütünü oluşturan parçaların her birinin anlamı ne?” sorusuna verilecek bir cevaptır. Bu basamakta öğrencilerin bir olay/olgu/durumu ayrıntısıyla inceleyebilmesi ve çözümleyebilmesi söz konusudur. Çözümleme soruları öğrencilerin kritik ve derinlemesine düşüncelerini gerektiren yüksek dereceli sorulardır. Birçok farklı cevabın mümkün olması ve cevaplanabilmeleri için fazla süre gerektirmeleri çözümleme sorularının üst düzey sorular olduklarının bir göstergesidir (Akyol, 2012).

Çözümleme soruları öğrencilerin 3 çeşit bilişsel işleme girmesine neden olur: Öğrenciler durumu oluşturan neden(ler)i, veya özel bazı şeylerin oluşum sebeplerini ortaya koyarlar. Öğrenciler uygun bilgileri değerlendirip analiz ederek bu bilgilere bağlı olan sonuca ve genellemelere varırlar. Öğrenciler bir sonucu veya genellemeyi çözümleyerek onu destekleyen veya reddeden kanıtları bulurlar. Çözümleme soruları öğrencilerin kritik düşünme becerilerini geliştirir nitelikte görüldüğü için öğretmenler tarafından ders işleme sürecinde kullanılması önemli görülmektedir (Akyol, 2012; Baysen, 2006: 23).

5. Değerlendirme basamağı: Öğrencinin bilimsel bilgiye dayalı eleştirel değerlendirme yapabilmesine ve kriter ya da standartlara dayalı olarak bir yargıya varabilmesine yönelik becerilerini geliştirmeyi hedefleyen sorular bu basamak kapsamına

girmektedir. Çözümleme basamağı gibi üst düzey düşünmeyi gerektirmektedir. Değerlendirme sorularının birçok cevabı içerecek biçimde olması gerekmektedir. Öğrencilerin kendi fikir ve düşüncelerini kullanarak herhangi bir konudaki amacı, problemi ortaya koyabilmesi; bir işlem, metod ya da ürün hakkında karar vermesi ve bu süreçte ortaya koyduğu gerekçeleri delillendirmesi beklenir. İnsanlar bir karar alırken objektif kriterler ve kişisel değerlerin bir birleşimini kullanırlar. Değerlendirme sorularında öğrencilerin bir standart kullanmasının sağlanması gereklidir. Aksi takdirde öğrenciler nedenlere dayanmayan kararlar alabilirler. Öğrenciler arasında standart farklılığının olması normaldir ve bunun sonucu olarak da farklı cevaplar alınabilir.

6. Oluşturma Basamağı: Öğrencinin özgün ürünler ortaya koyabildiği süreçtir. Bu basamaktaki sorular, öğrencilerin orijinal ve yaratıcı düşüncelerini gerektiren üst düzey sorulardır. Oluşturma soruları öğrencilerin ürünler, desenler ve fikirler ortaya çıkarmalarını gerektirir. Bu sorular öğrencilerin deneyler düzenlemelerini ve hipotezleri test etmelerini sağlar.

Oluşturma soruları, uygulama soruları gibi tek cevaplı değildir. Birçok cevabı bulunmaktadır. Bu durum oluşturma sorularını uygulama sorularından ayıran önemli bir özelliktir. Öğretmenler oluşturma sorularını kullanarak öğrencilerin yaratıcılık becerilerini geliştirebilirler. Oluşturma soruları içeriğin tam olarak öğrenilmesini ve anlaşılmasını gerektirir. Öğrencilerin tesadüfen yaptıkları tahminlerle oluşturma sorularına cevap vermelerine izin verilmemeli; tahminlerinin daha önceden öğrendikleri bilgilere dayandırmaları sağlanmalıdır (Baysen, 2006: 23).

REBT'e İlişkin Yapılan Değerlendirmeler ve Bloom Taksonomisiyle Karşılaştırılması

Yüksel'e (2007) REBT'ibilişsel alanı sınıflandıran diğer çalışmalar içerisinde en geniş katılımlı ve kapsamlı çalışma olarak tanımlamaktadır. Kratwohl (2002: 218), ise REBT'in eskisiyle kıyaslandığında çok büyük değişiklikler getirmemekle beraber daha kullanışlı, anlaşılır ve geniş kapsamlı olduğunu ifade etmektedir.

Alan yazın incelendiğinde REBT'e iki temel değişiklik olduğunun vurgulandığı görülmektedir. Birincisi, eskisi gibi hiyerarşik olmamasıdır. Orijinal taksonomide basamaklar arası sıralı bir geçiş söz konusuysa REBT'te böyle bir durum yoktur. İkincisi ise REBT'in basamaklarında yapılan değişikliklerin taksonomiye daha kapsayıcı hale getirmesidir. Eski taksonomideki bilişsel hedeflerin alt başlıklarında yer almasına karşın ifade edilmeyen bir takım basamaklar REBT'te üst düzey bir basamak olarak ifade edilmiştir. Yani eski taksonomide tek başlık altında toplanan beceriler REBT'te aşamalandırılarak daha sistemli hale getirilmiştir (Anderson, 2005: 104-107; Bekdemir ve Selim, 2008: 190; Forehand, 2005: 4; Şeker, 2010: 3)

Tablo 1.Bloom Tarafından Ortaya Atılan Orjinal
Taksonomi ve REBT'in Karşılaştırılması

Bloom Taksonomisi (1959)	REBT (2001)
Bilgi	Hatırlama
Kavrama	Anlama
Uygulama	Uygulama
Analiz	Çözümleme
Sentez	Değerlendirme
Değerlendirme	Oluşturma

Forehand (2005) REBT'in orijinal Bloom Taksonomisiyle farklılıklarını 3 başlık altında ortaya koymuştur:

a. Terimsel Değişim:Bloom'un orijinal taksonomisinde yer alan 6 kategori "isim" halindeyken "fiil" haline getirilmiştir. İlk basamak olan "bilme", "hatırlama" olarak değiştirilmiş, "kavrama" ve "sentez" ise yeniden adlandırılmıştır.

b. Yapısal Değişim:Bloom'un orijinal taksonomisi tek boyutluyken REBT bilgi ve bilişsel olmak üzere iki boyutlu olarak ele alınmıştır.

c. Amaçsal Değişim:Bloom'un orijinal taksonomisi ile kıyaslandığında REBT'in amaçları arttırılmıştır. Bu durum, daha genişletilmiş bir taksonominin oluşmasına yol açarak REBT'in hitap ettiği hedef kitleyi genişletmiştir.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe Öğretmenliği bölümü 4. Sınıfında öğrenim gören öğretmen adaylarının Türkçe dersi metin işleme sürecinde kullanılmak üzere hazırladıkları soruları REBT basamakları doğrultusunda sınıflandırmaktır. Bu amaca bağlı olarak araştırma kapsamında cevap aranan alt problemler şunlardır:

1. Öğretmen adaylarının bilgilendirici metin işleme sürecinde kullanılmak üzere hazırladıkları soruların REBT basamaklarına göre dağılımı nasıldır?

2. Öğretmen adaylarının öyküleyici metin işleme sürecinde kullanılmak üzere hazırladıkları soruların REBT basamaklarına göre dağılımı nasıldır?

3. Öğretmen adaylarının şiir metni işleme sürecinde kullanılmak üzere hazırladıkları soruların REBT basamaklarına göre dağılımı nasıldır?

4. Öğretmen adaylarının bilgilendirici, öyküleyici ve şiir türündeki metinlere yönelik hazırladıkları soruların REBT basamaklarına göre dağılımı ne kadar farklılaşmaktadır?

YÖNTEM

Bu araştırmada, nitel araştırma yaklaşımlarından durum çalışması yöntemi kullanılmıştır. Durum çalışması, bir olgunun kendi bağlamı içerisinde derinlemesine çalışılması istendiğinde kullanılan bir araştırma yaklaşımıdır. Bu yaklaşımda araştırmacının hedeflediği olay ya da durumlara müdahale etmesi söz konusu değildir. Araştırmacının ana amacı mevcut “durumu” derinlemesine ve farklı veri toplama araçları kullanarak betimleyebilmektir (Yin, 2009: 3).

Araştırmada desen olarak, durum çalışması desenlerinden birisi olan “iç içe geçmiş tek durum deseni” kullanılmıştır. Yin (2009: 17) iç içe geçmiş tek durum deseni, “tek bir durum içerisinde iç içe geçmiş birden fazla alt tabaka veya birim olduğunda kullanılan durum çalışması deseni” olarak tanımlamaktadır. Yapılan araştırmada ele alınan “tek durum” öğretmen adaylarının metin işleme sürecine ilişkin oluşturdukları soruların REBT basamakları doğrultusundaki dağılımıdır. Bu duruma bağlı olarak ortaya konulan alt analiz birimleri ise öğretmen adaylarının (1) bilgilendirici, (2) öyküleyici ve (3) şiir metinlerinin işleme sürecine ilişkin hazırladıkları soruların REBT basamakları doğrultusundaki dağılım durumudur. Belirlenen alt analiz birimlerinin iç içe geçmiş yapısına ilişkin yapılacak ayrıntılı betimlemelerin araştırma durumunu ayrıntılı olarak açıklayacağı düşünülmektedir.

Çalışma Grubu

Araştırma, 2012-2013 öğretim yılında Çanakkale Onsekiz Mart üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe Öğretmenliği Bölümünde öğrenim gören 52 son sınıf öğrencisiyle gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın katılımcıları amaçlı örneklem belirleme yaklaşımlarından tipik durum örnekleme ile belirlenmiştir. Glesne (2011) tipik durum örneklemesinin, normal şartlar altında ortaya çıkan durumların tespit edilmesine yönelik araştırmalarda kullanılabileceğini belirtmektedir. Bu araştırmanın amaçları ve sınırlılıkları göz önünde bulundurulduğunda tipik durum örneklemesinin kullanımının uygun olduğu düşünülmektedir. Çünkü araştırmanın çalışma grubuna oluşturan 4. Sınıf öğrencileri lisans eğitimlerinin son senesine geldikleri için soru sorma becerileri açısından kendilerine fakültede verilebilecek tüm dersleri almışlardır.

Verilerin Toplanması

Öğretmen adaylarına bilgilendirici, öyküleyici ve şiir türlerinin her birinden bir metin olmak üzere toplam üç adet metin verilmiştir. Öğrencilere verilecek bu metinlerin seçiminde Türkçe Eğitimi alanından doktora derecesine sahip üç farklı alan uzmanından görüş alınmıştır. Öğretmen adaylarından, kendilerine verilen her bir metin türüne yönelik, ayrı ayrı sorular hazırlamaları istenmiştir. Öğretmen adaylarına soruları hazırlamaları için iki hafta süre verilmiştir. Bu sürenin verilmesinin nedeni hazırlayacakları sorular üzerinde yeterince düşünebilmelerine yönelik zaman tanınmak istenmesidir. Ayrıca metinlere ilişkin hazırlayacakları soru sayısını arttırabilmek ve REBT’in bütün basamaklarına yönelik sorular yazmalarına imkân verebilmek için her bir metne yönelik en az on soru hazırlamaları istenmiştir. İki haftanın sonunda öğretmen adaylarının metin işleme sürecine ilişkin hazırladıkları toplam 1456 soru elektronik ortamda kendilerinden teslim alınmıştır.

Verilerin Analizi

Verilerin incelenmesi ve çözümlenmesinde içerik analizi tekniği kullanılmıştır. Ağırlıklı olarak yazılı ve görsel verilerin analiz edilmesinde kullanılan bu teknikte amaç, incelenen nesnenin araştırmacı tarafından daha önce geliştirilen kategoriler doğrultusunda analiz edilmesidir (Silverman, 2001). Kullanılan veri analiz tekniğinin gereği olarak araştırmada toplanan veriler analizinde; öğretmen adaylarının her bir metin türüne yönelik olarak hazırladıkları sorular, REBT basamakları doğrultusunda incelenerek her bir sorunun yer aldığı REBT basamağı tespit edilmiş ve Microsoft EXEL® programına aktarılmıştır.

İnandırıcılık

Bu araştırmanın inandırıcılığını arttırmak için Johnson'un (2005: 21) önerdiği aşağıda yer alan önlemler alınmıştır:

Verileri dikkatli bir biçimde ve tam olarak kaydetme: Veri toplama sürecinde öğretmen adaylarının hazırladıkları sorular elektronik ortamında teslim alınmış ve muhafaza edilmiştir. Böylece verilerin öğretmen adaylarından geldiği şekliyle tam ve eksiksiz olarak analiz sürecine alınması sağlanmıştır.

Verilerin tanımlanması ve yorumlanmasında nesnellik: Nesnelliği sağlamak adına öğretmen adaylarının hazırladıkları sorular, 2 ayrı araştırmacı tarafından bağımsız olarak REBT basamakları doğrultusunda kategorileştirilmiştir. Bu ilk kategorileştirmenin ardından araştırmacıların ayrı ayrı ortaya koyduğu kategoriler karşılaştırmalı olarak analize tabi tutulmuş ardından da farklı çıkan kategoriler üzerinde tartışılarak uzlaşmaya varılmıştır. Bulguların betimlenmesinde araştırmacılar tarafından üzerinde uzlaşmaya verilen nihaî liste temel alınmıştır.

BULGULAR VE YORUM

Bu bölümde öğretmen adaylarının metin işleme sürecine ilişkin hazırladıkları soruların REBT basamaklarına göre dağılımı sunulmaktadır. Bulguların sunumunda, araştırmanın alt problemleri temel alınmıştır.

Öğretmen Adaylarının Bilgilendirici Metne Yönelik Hazırladıkları Soruların REBT Basamaklarına Dağılımı

Tablo 2'de öğretmen adaylarının bilgilendirici metne ilişkin hazırladıkları soruların REBT basamaklarına dağılımına ilişkin frekans ve yüzde dağılımları yer almaktadır.

Tablo 2'de yer alan veriler incelendiğinde, öğretmen adaylarının bilgilendirici metinlere yönelik olarak hazırladıkları soruların yarısından fazlasının (%50,4) REBT'in "hatırlama" basamağına yönelik olduğu görülmektedir. "Hatırlama" basamağına %30,8 ile "anlama" basamağı izlemektedir. "Hatırlama" ve "anlama" basamaklarına yönelik sorular, toplam soruların üçte ikisinden (%81,2) daha fazla oranda yer teşkil

etmektedir. Soruların diğer REBT basamaklarına dağılımı incelendiğinde ise; %7,8'inin "uygulama"; %4,5'inin "çözümleme"; %3,6'sının "değerlendirme" ve %2,6'sının ise "yaratma" basamağında olduğu görülmektedir.

Tablo 2. Bilgilendirici Metne Yönelik Hazırlanan Soruların REBT Basamaklarını Dağılımı

REBT Basamakları	Frekans (f)	Yüzde (%)
<i>Hatırlama</i>	232	50,4
<i>Anlama</i>	142	30,8
<i>Uygulama</i>	36	7,8
<i>Çözümleme</i>	21	4,5
<i>Değerlendirme</i>	17	3,6
<i>Yaratma</i>	12	2,6
<i>Toplam</i>	460	100

Tablo 2'nin ortaya koyduğu diğer bir bulgu da öğretmen adaylarının hazırladıkları soruların REBT basamaklarının üst sıralarına doğru düzenli biçimde azalma gösterdiği'dir. Hiyerarşik düzende üst sırada yer alan REBT basamaklarına yönelik, bir önceki basamağa oranla daha az sayıda soru hazırlanmıştır.

Öğretmen Adaylarının Öyküleyici Metne Yönelik Hazırladıkları Soruların REBT Basamaklarına Dağılımı

Tablo 3'te öğretmen adaylarının öyküleyici metne yönelik hazırladıkları soruların REBT basamaklarına dağılımına ilişkin frekans ve yüzde dağılımları yer almaktadır.

Tablo 3.Öyküleyici Metne Yönelik Hazırlanan Soruların REBT Basamaklarını Dağılımı

REBT Basamakları	Frekans (f)	Yüzde (%)
<i>Hatırlama</i>	240	43,3
<i>Anlama</i>	191	34,5
<i>Uygulama</i>	22	3,9
<i>Çözümleme</i>	43	7,7
<i>Değerlendirme</i>	29	5,2
<i>Yaratma</i>	28	5
<i>Toplam</i>	553	100

Tablo 3 incelendiğinde, öğretmen adaylarının öyküleyici metne yönelik hazırladıkları soruların yarısına yakın bir oranının (%43,3) "hatırlama basamağında olduğu görülmektedir. Hatırlama basamağına yönelik hazırlanan soruları %34,5'lik oranla "anlama" basamağında yer alan sorular takip etmektedir. Bu iki basamağın, toplam soruların %77,8'lik kısmını bünyesinde barındırdığı görülmektedir. Soruların

diğer REBT basamaklarına dağılımı incelendiğinde ise; %3,9'unun "uygulama"; %7,7'sinin "çözümleme"; %5,2'sinin "değerlendirme" ve %5'inin ise "yaratma" basamağında olduğu görülmektedir.

REBT'in daha alt basamaklarında yer almasına karşın "uygulama" basamağına ilişkin hazırlanan soruların "çözümleme", "değerlendirme" ve "yaratma" basamaklarına yönelik hazırlanan sorulardan daha az sayıda olması Tablo 3'te dikkat çeken bir diğer bulgu olarak görülmektedir.

Öğretmen Adaylarının Şiir Türündeki Metne Yönelik Hazırladıkları Soruların REBT Basamaklarına Dağılımı

Tablo 4'te öğretmen adaylarının şiir türündeki metne yönelik hazırladıkları soruların REBT basamaklarına dağılımına ilişkin frekans ve yüzde dağılımları yer almaktadır.

Tablo 4. Şiir Türündeki Metne Yönelik Hazırlanan Soruların REBT Basamaklarına Dağılımı

REBT Basamakları	Frekans (f)	Yüzde (%)
<i>Hatırlama</i>	118	26.6
<i>Anlama</i>	204	46
<i>Uygulama</i>	37	8.3
<i>Çözümleme</i>	63	14.2
<i>Değerlendirme</i>	9	2
<i>Yaratma</i>	12	2.7
Toplam	443	100

Tablo 4'te yer alan veriler incelendiğinde, öğretmen adaylarının şiir türündeki metne yönelik hazırladıkları metin işleme sorularının %46'sını REBT'in "anlama" basamağı altındaki sorular oluşturmaktadır. "Anlama" basamağındaki soruları; %26,6 ile "hatırlama"; %14,2 ile "çözümleme"; %8,3 ile "uygulama"; %2,7 ile "yaratma" ve %2 ile "değerlendirme" basamağı altındaki sorular oluşturmaktadır. Şiir türündeki metne yönelik hazırlanan soruların REBT basamaklarının hiyerarşik düzeni doğrultusunda üst basamaklara doğru azalma göstermediği ve dağınık bir dağılım gösterdiği görülmektedir.

Öğretmen Adaylarının Bilgilendirici, Öyküleyici ve Şiir Türündeki Metinlere Yönelik Hazırladıkları Soruların REBT Basamaklarına Dağılımının Karşılaştırılması

Tablo 5'te öğretmen adaylarının bilgilendirici, öyküleyici ve şiir türündeki metinlere yönelik hazırladıkları soruların REBT basamaklarına göre dağılımının ne oranda farklılaştığını gösteren frekans ve yüzde dağılımları yer almaktadır.

Tablo 5.Farklı Metin Türlerine Yönelik Hazırlanan Soruların REBT Basamaklarını Dağılımının Karşılaştırması

	Bilgilendirici		Öyküleyici		Şiir		Toplam	
	f	%	f	%	f	%	f	%
<i>Hatırlama</i>	232	50.4	240	43.3	118	26.6	590	40.5
<i>Anlama</i>	142	30.8	191	34.5	204	46	537	36.8
<i>Uygulama</i>	36	7.8	22	3.9	37	8.3	95	6.5
<i>Çözümleme</i>	21	4.5	43	7.7	63	14.2	127	8.7
<i>Değerlendirme</i>	17	3.6	29	5.2	9	2	55	3.7
<i>Yaratma</i>	12	2.6	28	5	12	2.7	52	3.5
<i>Toplam</i>	460	100	553	100	443	100	1456	100

Tablo 5 incelendiğinde, bilgilendirici ve öyküleyici metinlerde genel olarak REBT'in hiyerarşik sıralaması doğrultusunda üst basamaklara doğru soru sayılarının ciddi anlamda azaldığı görülmektedir. Bu anlamda öğretmen adaylarının bilgilendirici ve öyküleyici metinlerin işleniş sürecine ilişkin hazırladıkları sorularda basit düzeydeki REBT basamaklarına yoğunlaşmakta olduklarının ve üst düzey basamaklara ulaşamadıklarının söylenmesi mümkündür. Şiir türündeki metne yönelik hazırlanan soruların dağılımına bakıldığında ise REBT'in hiyerarşik sıralaması doğrultusunda bir düzen içerisinde olmadığı görülmektedir. Şiir türündeki metinlere yönelik hazırlanan sorularda, öğretmen adaylarının REBT'in üst basamaklarına diğer metin türleriyle kıyaslandığında daha fazla oranda ulaşabildikleri görülmektedir.

TARTIŞMA VE SONUÇ

Gerçekleştirilen araştırmada öğretmen adaylarının bilgilendirici ve öyküleyici metin türlerinin işlenişine yönelik hazırladıkları soruların büyük çoğunluğunun “hatırlama” ve “anlama basamaklarına yönelik olduğu görülmektedir. Kılıç (2010: 42) davranışçı yaklaşıma dayanan geleneksel eğitim anlayışın amacının bilgiyi en iyi ve kısa yolla öğrencilere aktarmak olduğu için, bu yaklaşımı benimseyenler tarafından bilgiye ve hatırlamaya yönelik ölçme araçlarının daha çok kullanıldığını ifade etmektedir. Öğretmen adaylarının hazırladıkları soruların üçte ikilik kısmından fazlasının “hatırlama” ve anlama” basamağında yer alıyor olması, Kılıç'ın yukarıda ifade ettiği durumu desteklemektedir. Ayrıca araştırmadan elde edilen bu sonuç, alan yazında daha önce gerçekleştirilen diğer çalışmalarla (Kılıç, 2010; Tolan, 2011; Coşar, 2011; Gökler 2012) paralellik göstermektedir.

Araştırma bulgularında, öğretmen adaylarının bilgilendirici metin türlerinin işlenişine yönelik hazırladıkları sorularda alt düzey becerilerden, üst düzey becerilere doğru çıkıldıkça bir azalma olduğu görülmektedir. Aydemir ve Çiftçi (2008: 112) öğretmen adaylarının istenen düşünme gücüne sahip olamadıkları için üst bilişsel düşünme becerilerine yönelik sorular oluşturamadıklarını belirtmektedir. Araştırmada ortaya çıkan bu sonucun Aydemir ve Çiftçi'nin değindiği üzere öğretmen adaylarının

REBT'in üst basamaklarına yönelik düşünceler üretememelerinden kaynaklandığı söylenebilir.

Öğretmen adaylarının öyküleyicinin türlerinin işlenişine yönelik hazırladıkları sorularda "uygulama" düzeyindeki soruların oranının az olduğu görülmektedir. Eyüp (2012: 976) "Türkçe Öğretmeni adaylarının hazırladığı soruların yeniden yapılandırılan Bloom Taksonomisine göre değerlendirilmesi" adlı çalışmada öyküleyici türlerin belirli bir olaya dayalı olduğu, soruların metnin içerisinde yer alan olayları buldurmaya yönelik olduğu ve öğrencilere daha çok hatırlamaya yönelik sorular yöneltildiği için "uygulama" düzeyi sorularının oranının diğer düzeylerdeki soruların oranına göre düşük olduğunu belirtmektedir. Dolayısıyla ulaşılan bu sonucun olaya dayalı türlerin metin yapısından kaynaklandığı söylenebilir.

Araştırma sonuçlarından hareketle genel anlamda Türkçe öğretmeni adaylarının üst bilişsel düşünme becerilerinde soru sorma oranlarının düşük olmasının önemli nedenlerinden biri, öğretmen adaylarının bugüne kadar soru sorma becerilerini geliştirme adına yeterli derecede ders almadıkları ya da soru sorma ile alakalı etkinlikler yapmamış olmalarıdır. Öğretmen adaylarının üniversite eğitimleri ve staj dönemleri, öğrencinin düşünme sistemini harekete geçirmede etkili soru hazırlama becerisi kazandırılması açısından oldukça önemlidir. Bu nedenle eğitim aşamasında bu konuya daha fazla önem verilmesi yararlı olacaktır. Bu sayede öğretmen adayları öğrencilerine daha nitelikli ve istenilen düzeyde öğrenme ortamları sunabileceklerdir.

ÖNERİLER

Yapılan çalışmada, varılan sonuçlar doğrultusunda şu önerilerde bulunulabilir:

- Öğretmen adaylarına üniversite eğitimleri ve staj döneminde öğrencinin düşünme sistemini harekete geçirmede etkili ve doğru soru hazırlama becerisi kazandırılması oldukça önemlidir, bu nedenle eğitim aşamasında bu konuya daha fazla önem verilmesinin yararlı olacağı düşünülmektedir.
- Öğretmen adaylarına farklı bilişsel alan taksonomileri tanıtılmalı ve bu taksonomilerin uygulanışına ilişkin etkinlikler yaptırılmalıdır. Özellikle öğretmen adaylarına üst bilişsel becerilere yönelik yapılacak soru sorma çalışmaları, bu düzeylerdeki eksikliğin giderilmesine yardımcı olabilir ve bu düzeylerdeki soru sorma becerilerini geliştirebilir.

KAYNAKÇA

AKYOL, H. (2012). *Programa Uygun Türkçe Öğretim Yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.

- ANDERSON, L. W., Krathwohl, D. R. (Ed.) (2001). *A Taxonomy For Learning Teaching and Assessing. A Revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives*. New York: Longman.
- ANDERSON, L. W. (2005). Objectives, Evaluation, And The Improvement of Education. *Studies in Educational Evaluation*, 31, 102-113.
- ARI, A. (2013). "Bilişsel Alan Sınıflamasında Yenilenmiş Bloom, SOLO, Fink, Dettmer Taksonomileri ve Uluslararası Alanda Tanınma Durumları". Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi.
- AYVACI, H. Ş., & Türkdoğan, A. (2010). "Yeniden Yapılandırılan Bloom Taksonomisi'ne Göre Fen Ve Teknoloji Dersi Yazılı Sorularının İncelenmesi". Türk Fen Eğitimi Dergisi, 7(1), 13-14.
- BAYSEN, E. (2006). "Öğretmenlerin sınıfta sordukları sorular ile öğrencilerin bu sorulara verdikleri cevapların düzeyleri." Gazi Üniversitesi Kastamonu Eğitim Dergisi. 14(2). 21-28.
- BEKDEMİR, M. & Selim, Y. (2008). "Revize edilmiş Bloom taksonomisi ve cebir öğrenme alanı örneğinde uygulanması". Erzincan Eğitim Fakültesi Dergisi, 10 (2), 185-196
- BLOOM, B.S. (1956). *Taxonomy of educational objectives: the classification of educational goals, Handbook I: The cognitive domain*. New York: David McKay Company Inc.
- BÜMEN, N. T. (2006). "Program Geliştirmede Bir Dönüm Noktası: Yenilenmiş Bloom Taksonomisi". Eğitim ve Bilim, 31 (142), 3-14.
- COŞAR, Y. (2011). *İlköğretim Altıncı Sınıf Matematik Dersi Çalışma Kitabındaki Soruların Kapsam Geçerlik ve Yenilenmiş Bloom Taksonomisinin Bilişsel Süreç Boyutuna Göre Analizi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Atatürk Üniversitesi, Erzurum.
- ÇİFTÇİ, Ö. (2008). "Edebiyat Öğretmeni Adaylarının Soru Sorma Becerileri Üzerine Bir Araştırma". Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi, Cilt:5, Sayı:2.
- DEMİREL, M. (1992). "Temel Boyutlarıyla Okuduğunu Kavrama Süreci". H.Ü. Eğitim Fakültesi Dergisi. 8, 325-334
- EPÇAÇAN, C. (2009). "Okuduğunu anlama stratejilerine genel bir bakış". Uluslar arası Sosyal Araştırmalar Dergisi, 2(6), 209.
- EYÜP, B. (2012). "Türkçe Öğretmeni Adaylarının Hazırladığı Soruların Yeniden Yapılandırılan Bloom Taksonomisine Göre Değerlendirilmesi". Kastamonu Eğitim Dergisi.
- GERLACH, V. ve Sullivan, A. (1967). *Constructing Statements of Outcomes*. Inglewood, California: South west Regional Laboratory for Educational Research and Development.
- GLESNE, C. (2011). *Becoming qualitative researchers: An introduction (4th Edition)*. Boston: Pearson Education, Inc.

- GÖKLER, Z. S. (2012). *İlköğretim İngilizce Dersi Hedefleri, Kazanımları, SBS Soruları ve Yazılı Sınav Sorularının Yeni Bloom Taksonomisine Göre Değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Eskişehir Osman Gazi Üniversitesi, Eskişehir.
- GÜNEŞ, F. (2004). *Okuma-Yazma Öğretimi ve Beyin Teknolojisi*. Ocak Yayınları.
- FOREHAND, M. . (2005). Bloom's taxonomy: Original and revised. In M. Orey (Ed.), *Emerging perspectives on learning, teaching, and technology*. Available Website: <http://www.coe.uga.edu/epltt/bloom.htm>.
- HAUENSTEIN, A. D. (1998). *A Conceptual Framework for Educational Objectives*. Lanham, Maryland: University Press of America, Inc.
- JOHNSON, A.P. (2005). *A Short Guide to Action Research (2nd ed.)*. Boston: Allyn and Bacon.
- KARADÜZ, A. (2010). "Yapılandırmacı Paradigma Bağlamında Türkçe Derslerinde Öğrenme Ortamları". Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi.
- KAYHAN, M. ve TOKCAN, H. (2013) "İlköğretim Sosyal Bilgiler 4. ve 5. Sınıf Ünite Kazanımları ile Ders Kitapları Hazırlık ve Değerlendirme Sorularının Bilişsel, Duyuşsal ve Psikomotor Hedefler Açısından Karşılaştırılması." *The Journal of Academic Social Science Studies*, 6(3): 685-700.
- KILIÇ, D. (2010). "Sosyal bilgiler öğretmenlerinin tarih konuları ile ilgili soru sorma becerilerinin Bloom Taksonomisi'ne göre değerlendirilmesi". Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- KRATHWOHL, David R. "A revision of Bloom's taxonomy: An overview." *Theory into Practice* 41.4 (2002): 212-218.
- MARZANO, R. J. (1992). *A different kind of classroom*. Alexandria, Virginia: Association of Supervision and Curriculum Development (ASCD).
- PÜSKÜLLÜOĞLU, Ali (2004). *Türkçe Sözlük*. Ankara: Arkadaş Yayınevi.
- REIGELUTH, C.M. & Moore, J. (1999). Cognitive education and the Cognitive domain. In C. M. Reigeluth. (Ed.), *Instructional-design Theories and Models: A New Paradigm of Instructional Theory* (Vol. II). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 51 - 68.
- SILVERMAN, D. (2001). *Interpreting qualitative data: Methods for analysing talk, text and interaction*. London: SAGE Publication.
- SÖNMEZ, V. (2008). *Program Geliştirmede Öğretmen El Kitabı*. Anı Yayıncılık.

- ŞEKER, H. (2010) *"Bloom'un Taksonomisinden, Bilişsel Süreç Boyutlarının Sınıflandırmasına Doğru Revize Edilen Taksonomi Üzerine"*. Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi.
- ŞİMŞEK, A. (2008). *"Tarih Öğretiminde Sorgulamacı Yaklaşım Çerçevesinde Soru Sorma Becerisi Ve Lise Tarih Ders Kitaplarının Durumu"*. Uluslar arası İnsan Bilimleri Dergisi, 1 (1), 3.
- TOLAN, Y. (2011). *Seviye Belirleme Sınavı (SBS) Sorularının Fen ve Teknoloji Dersi Öğretim Programına Uygunluğu ve Bloom Taksonomisine Göre İncelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Atatürk Üniversitesi, Erzurum.
- TUCKMAN, B. W. (1972). *"A Four-Domain Taxonomy for Classifying Educational Tasks and Objectives"*. Educational Technology. Cilt:12, Sayı:12. (36-38).
- ÜNALAN, Ş. (1999). *Yeni Gelişmeler Işığında Türkçe Öğretimi*. Gazi Üniversitesi İletişim Fakültesi Yayınevi.
- YIN, R. K. (2009) *Case studyresearch: Design andmethod* (Fourth Edition). Los Angeles: SagePublication.
- YÜKSEL, S. (2007). *"Bilişsel Alanın Sınıflamasında (Taksonomi) Yeni Gelişmeler ve Sınıflamalar"*. Türk Eğitim Bilimleri Dergisi, 5(3), 479-509.
- WILLIAMS, R. G. (1977). *"A Behavioral Typology of Educational Objectives for the Cognitive Domain"*. Educational Technology. Cilt:17, Sayı:6. (39-46).