

**T.C.  
FIRAT ÜNİVERSİTESİ  
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ  
TÜRKÇE EĞİTİMİ ANA BİLİM DALI**

**İLKÖĞRETİM 8. SINIF TÜRKÇE DERS  
KİTAPLARINDAKİ METİNLERE DAYALI OLARAK  
HAZIRLANAN SORULAR ÜZERİNE BİR İNCELEME**

**YÜKSEK LİSANS TEZİ**

**DANIŞMAN  
Yard. Doç. Dr. Zülfi GÜLER**

**HAZIRLAYAN  
Murat ŞENGÜL**

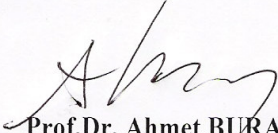
**ELAZIĞ 2005**

T.C.  
FIRAT ÜNİVERSİTESİ  
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ  
TÜRKÇE EĞİTİMİ ANA BİLİM DALI

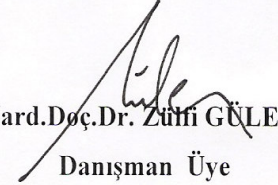
İLKÖĞRETİM 8. SINIF TÜRKÇE DERS KİTAPLARINDAKİ METİNLERE  
DAYALI OLARAK HAZIRLANAN SORULAR ÜZERİNE BİR İNCELEME

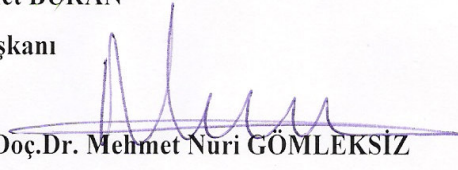
YÜKSEK LİSANS TEZİ


Bu tez 11/07/2005 tarihinde aşağıdaki jüri tarafından oy birliği ile kabul edilmiştir.

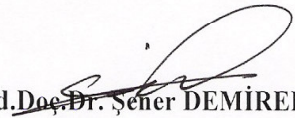
  
Prof. Dr. Ahmet BURAN

Jüri Başkanı

  
Yard. Doç. Dr. Zülfü GÜLER  
Danışman Üye

  
Yard. Doç. Dr. Mehmet Nuri GÖMLEKSİZ  
Üye

  
Yard. Doç. Dr. Ahmet Turan SİNAN  
Üye

  
Yard. Doç. Dr. Şener DEMİREL  
Üye

Yukarıdaki jüri üyelerinin imzaları tasdik olunur.

Doç. Dr. Ahmet AKSİN  
F. Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürü



## **ÖZET**

### **Yüksek Lisans Tezi**

İlköğretim 8. Sınıf Türkçe Ders Kitaplarındaki Metinlere Dayalı Olarak Hazırlanan Sorular Üzerine Bir İnceleme

**Murat ŞENGÜL**

**Fırat Üniversitesi  
Sosyal Bilimler Enstitüsü  
Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı**

**2005; Sayfa: XVI+221**

Gittikçe daha karmaşık bir hâl alan yaşam alanında, öğrencileri, bilgi toplumunun bir üyesi olarak yetiştirmek zorunluluk haline gelmiştir. Öğrencilere, dili etkin bir şekilde kullanma becerisi kazandırmanın yanı sıra, temel kavramları anlama ve yorumlama, bilimsel, yaratıcı ve eleştirel düşünme, problem çözme, araştırma yapma gibi öğrenme yeterlilikleri biçiminde formüle edilen üst düzeydeki bilişsel becerilerin, öğretme-öğrenme süreci içerisinde öğrencilere kazandırılacağı en temel kaynaklar olan Türkçe ders kitaplarının, bu nitelikleri gerçekleştirici bir yapıda olmaları gerekmektedir. Türkçe ders kitaplarındaki metinlere dayalı olarak oluşturulan metne hazırlık ve metin sonu soruları, öğrencileri sorgulamaya, belirli konular üzerinde düşünmeye sevk ettiği için bu sorular, metinlerin anlamlandırılması sürecinde, sorgulamaya dayalı öğretim tekniklerinin çıkış noktası olarak kabul edilebilir. Bu sorular, öğrencilerin farklı bakış açılarına yöneltilmesine, böylelikle, dil ile düşünce arasındaki ilişkiye bağlı olarak zihinsel işleyişin üst düzeyde gerçekleşmesine de olanak sağlar.

Bu araştırma, Türkçe Eğitim Programı'nda ortaya konan hedeflere bağlı olarak, ilköğretim okullarında okutulan Türkçe ders kitaplarındaki metinlere dayalı olarak oluşturulan metne hazırlık ve metin sonu sorularının, dil gelişimi-zihinsel gelişim çerçevesinde, öğrencilerin okuduğunu anlama, Türkçeyi etkin bir şekilde kullanma yeterliliklerinin göstergesi olan bilişsel becerileri hangi düzeyde gerçekleştirdiklerini belirlemek amacıyla yapılmıştır.

Bu çalışmada, öncelikle, araştırmanın amacına bağlı olarak, soru sorma becerileriyle ilgili kuramsal bir çerçeve oluşturulmuş, daha sonra Millî Eğitim Bakanlığı

tarafından 2003-2004 eğitim-öğretim yılında ilköğretim okullarının 8. sınıflarında okutulmak üzere önerilen 13 ders kitabındaki 486 metnin tamamında yer alan 971 metne hazırlık, 4508 metin sonu sorusu olmak üzere toplam 5479 soru, bilişsel alan basamakları, soruluş amaçları, cevap kaynakları ve hazırlanış şekillerine göre incelenmiştir.

İnceleme doğrultusunda elde edilen sonuçlar, içinde buldukları yaş ve sınıf seviyesine bağlı olarak, İlköğretim 8. sınıflarda okutulan Türkçe ders kitaplarındaki metinlere dayalı olarak oluşturulan metne hazırlık ve metin sonu sorularının, öğrencilere; öğrenme, hatırlama, sıralama, sınıflama, birleştirme, yorumlama, sonuçları kestirme, öğrenilen bilgileri yeni durumlara uyarlama, araştırma yapma, tartışma, karşılaştırma, varsayımlar oluşturma, varsayımları irdeleme, varsayım ve olguları ayırma, alternatif görüşler üretme, temel düşünceleri ve mantıksal ilişkileri tanıma ve keşfetme, parça-bütün ilişkisi kurma, sebep-sonuç ilişkisi kurma, genellemeler yapma ve bütün bunların sonunda değerlendirmelerde bulunma gibi çok yönlü bakış açılarını kazandırmaya ve geliştirmeye uygun olarak hazırlanması gerektiği halde, bu soruların, Temel Eğitim Okulları Türkçe Eğitim Programı'nda belirlenen hedefler ve bu hedeflere bağlı olarak öğrencilere kazandırılması düşünülen davranışların gerçekleştirilmesine yeterli düzeyde katkı sağlayamadığını ortaya koymaktadır.

**Anahtar Sözcükler:** Öğretim, Türkçe öğretimi, bilişsel beceriler, Türkçe ders kitapları, metne hazırlık soruları, metin sonu soruları.

## **ABSTRACT**

### **Masters Thesis**

#### **An Investigation on the Questions Used in the 8th Grade Turkish Course Book Texts in Primary Education**

**Murat ŞENGÜL**

**Fırat University  
Institute of Social Sciences  
Division of Turkish Education**

**2005; Page: XVI+221**

In the life field which is gradually becoming more complex, it has been essential to bring up the students as a member of information society. Besides making the students gain the skill to use the language actively, Turkish course books are the basic sources to make the students earn higher order cognitive skills which are formulated as learning abilities such as understanding and interpreting the basic concepts, scientific, creative and critical thinking, problem solving, doing research and which will be earned during teaching-learning process. Turkish course books should have a form to realize these qualities. As warm-up and end-text questions formed according to the texts in the Turkish course books lead the students to examining and thinking over certain subjects, these questions could be accepted as the key point for teaching techniques based on examining while making the texts meaningful. These questions provide the students with different viewpoints and cognitive process with realizing on a higher level due to the relationship between the language and thought.

This study has been done to determine on which level the warm-up and end-text questions that are formed depending on the texts in Turkish course books in primary schools according to the aims set by Turkish Education Program realize the cognitive skills which are the signs of the students to understand what they read and use Turkish effectively in terms of language and cognitive development.

In this study, initially, regarding the aim of the study, a theoretical frame related to skill of asking question was established and then 5479 questions, fully included in

486 texts in 13 course books which were suggested by the Ministry of National Education to be taught in the 8th grade classes of primary education during 2003-2004 academic year were formed in total. 971 of these questions were warm-up questions and 4508 of them were end-text questions. These questions classified in terms of cognitive domain, asking aims, answer sources and preparation styles.

Result, obtained in the direction of the investigation suggest that although warm-up and end-text questions, which depend on the texts in Turkish course books used in primary education in the 8th grade, should be prepared in relation to making the students earn and develop multi-sided viewpoints like learning, remembering, ordering, classification, unification, interpretation, guessing the results, adaptation of the knowledge that have just been learned to the new circumstances, doing research, discussion, comparasion, making assumptions, examinig the assumptions, seperating the assumptions and event, producing alternative ideas, knowing, discovering basic thoughts and logical relationship, establishing a part-whole relationship, forming a cause-effect relationship, making generalizations and at the end making evaluations, these questions could not contribute enough to realize the behaviours considered earned by students due to the aims determined in Basic Education Schools Turkish Education Program.

**Key Words:** Teaching, Turkish teaching, Cognitive skills, Turkish course books, Warm-up questions for text, End-text questions.

## İÇİNDEKİLER

	Sayfa
ÖZET.....	III
ABSTRACT.....	V
İÇİNDEKİLER.....	VII
TABLolar LİSTESİ .....	X
ŞEKİLLER LİSTESİ .....	XII
GRAFİKLER LİSTESİ.....	XIII
EKLER LİSTESİ.....	XIV
KISALTMALAR LİSTESİ.....	XV
ÖN SÖZ.....	XVI

### BİRİNCİ BÖLÜM

1. GİRİŞ.....	1
1.1. PROBLEM DURUMU.....	7
1.2. ARAŞTIRMANIN AMACI.....	9
1.2.1. Araştırmanın Alt Amaçları.....	10
1.3. ARAŞTIRMANIN ÖNEMİ.....	10
1.4. VARSAYIMLAR.....	12
1.5. SINIRLILIKLAR.....	12
1.6. TANIMLAR.....	13

### İKİNCİ BÖLÜM

2. KURAMSAL AÇIKLAMALAR VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR.....	14
2.1. KURAMSAL AÇIKLAMALAR.....	14
2.1.1. DİLİN EĞİTİM VE ÖĞRETİM SÜRECİ İÇERİSİNDEKİ ROLÜ VE İŞLEVLERİ.....	14
2.1.2. DİL- DÜŞÜNCE VE ZİHİNSEL GELİŞİM İLİŞKİSİ.....	16
2.1.3. ANA DİLİNİ KULLANMA YETERLİĞİNİN OKULDAKİ ÖĞRENME VE ÖĞRETİM SÜRECİNE ETKİSİ.....	22

2.1.4. TÜRKÇE DERS KİTAPLARI.....	25
2.1.5. DERS KİTAPLARININ HAZIRLANMASINDA BELİRLEYİCİ BİR UNSUR OLMASI BAKIMINDAN GELİŞİM KURAMI .....	32
2.1.6. BİLİŞSEL ALAN HEDEFLERİ VE BU HEDEFLERİN TÜRKÇE ÖĞRETİMİNE UYGULANMASI.....	35
2.1.7. TÜRKÇE ÖĞRETİMİNDE HEDEF-METİN-SORU İLİŞKİSİ....	40
2.1.8. SORU SORMANIN EĞİTİMDEKİ YERİ VE ÖNEMİ.....	44
2.1.9. ÖĞRETMENLERİN DERSLERİNİ İŞLEMEDE SORULARI KULLANIŞI .....	49
2.1.10. BİR ÖĞRETİM YÖNTEMİNİN OLUŞTURULMASI VE GELİŞTİRİLMESİNE KAYNAKLIK ETMESİ BAKIMINDAN SORU.....	54
2.1.11. METİNLERE DAYALI OLARAK HAZIRLANAN SORULARIN TEMEL AMAÇLARI.....	57
2.1.12. TÜRKÇE DERS KİTAPLARINDAKİ METİNLERE DAYALI OLARAK HAZIRLANAN SORULAR.....	59
2.1.12.1. Metne Hazırlık Soruları.....	61
2.1.12.2. Metin Sonu Soruları.....	63
2.1.13. TÜRKÇE DERS KİTAPLARINDAKİ SORULARIN SINIFLANDIRILMASI.....	66
2.1.13.1. Soruların Bilişsel Alan Davranışlarına Göre Sınıflandırılması.....	69
2.1.13.2. Soruların Soruluş Amaçlarına Göre Sınıflandırılması.....	91
2.1.13.3. Soruların Cevap Kaynaklarına Göre Sınıflandırılması.....	99
2.1.13.4. Soruların Hazırlanış Şekillerine Göre Sınıflandırılması.....	105
2.2. İLGİLİ ARAŞTIRMALAR.....	117

### ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

3.1. ARAŞTIRMANIN YÖNTEMİ.....	123
3.1.1. Araştırmanın Modeli.....	123
3.1.2. Evren ve Örneklem.....	123
3.1.3. Verilerin Toplanması.....	125
3.1.4. Verilerin Çözümlemesi.....	125



## **DÖRDÜNCÜ BÖLÜM**

<b>4. BULGULAR VE YORUM.....</b>	<b>126</b>
<b>4.1. Birinci Alt Amaca İlişkin Olarak Elde Edilen Bulgular.....</b>	<b>126</b>
<b>4.2. İkinci Alt Amaca İlişkin Olarak Elde Edilen Bulgular.....</b>	<b>142</b>
<b>4.3. Üçüncü Alt Amaca İlişkin Olarak Elde Edilen Bulgular.....</b>	<b>161</b>
<b>4.4. Dördüncü Alt Amaca İlişkin Olarak Elde Edilen Bulgular.....</b>	<b>174</b>

## **BEŞİNCİ BÖLÜM**

### **5. SONUÇ VE ÖNERİLER**

<b>5.1. SONUÇ.....</b>	<b>177</b>
<b>5.2. ÖNERİLER.....</b>	<b>180</b>

<b>KAYNAKLAR.....</b>	<b>183</b>
-----------------------	------------

<b>EKLER.....</b>	<b>199</b>
-------------------	------------

<b>ÖZ GEÇMİŞ.....</b>	<b>221</b>
-----------------------	------------

## TABLolar LİSTESİ

Sayfa

Tablo 1: Piaget'in Bilişsel Gelişim Dönemleri ve Özellikleri.....	33
Tablo 2: 1. Ders Kitabındaki Soruların Bilişsel Alan Basamaklarına Göre Dağılımı.....	126
Tablo 3: 2. Ders Kitabındaki Soruların Bilişsel Alan Basamaklarına Göre Dağılımı.....	128
Tablo 4: 3. Ders Kitabındaki Soruların Bilişsel Alan Basamaklarına Göre Dağılımı.....	129
Tablo 5: 4. Ders Kitabındaki Soruların Bilişsel Alan Basamaklarına Göre Dağılımı.....	129
Tablo 6: 5. Ders Kitabındaki Soruların Bilişsel Alan Basamaklarına Göre Dağılımı.....	130
Tablo 7: 6. Ders Kitabındaki Soruların Bilişsel Alan Basamaklarına Göre Dağılımı.....	131
Tablo 8: 7. Ders Kitabındaki Soruların Bilişsel Alan Basamaklarına Göre Dağılımı.....	132
Tablo 9: 8. Ders Kitabındaki Soruların Bilişsel Alan Basamaklarına Göre Dağılımı.....	132
Tablo 10: 9. Ders Kitabındaki Soruların Bilişsel Alan Basamaklarına Göre Dağılımı.....	133
Tablo 11: 10. Ders Kitabındaki Soruların Bilişsel Alan Basamaklarına Göre Dağılımı.....	134
Tablo 12: 11. Ders Kitabındaki Soruların Bilişsel Alan Basamaklarına Göre Dağılımı.....	135
Tablo 13: 12. Ders Kitabındaki Soruların Bilişsel Alan Basamaklarına Göre Dağılımı.....	135
Tablo 14: 13. Ders Kitabındaki Soruların Bilişsel Alan Basamaklarına Göre Dağılımı.....	136
Tablo 15: Ders Kitaplarındaki Soruların Bilişsel Alan Basamaklarına Göre Dağılımı.....	138
Tablo 16: 1. Ders Kitabındaki Soruların Soruluş Amaçlarına Göre Dağılımı.....	142
Tablo 17: 2. Ders Kitabındaki Soruların Soruluş Amaçlarına Göre Dağılımı.....	144
Tablo 18: 3. Ders Kitabındaki Soruların Soruluş Amaçlarına Göre Dağılımı.....	145
Tablo 19: 4. Ders Kitabındaki Soruların Soruluş Amaçlarına Göre Dağılımı.....	146
Tablo 20: 5. Ders Kitabındaki Soruların Soruluş Amaçlarına Göre Dağılımı.....	147
Tablo 21: 6. Ders Kitabındaki Soruların Soruluş Amaçlarına Göre Dağılımı.....	148
Tablo 22: 7. Ders Kitabındaki Soruların Soruluş Amaçlarına Göre Dağılımı.....	149
Tablo 23: 8. Ders Kitabındaki Soruların Soruluş Amaçlarına Göre Dağılımı.....	150
Tablo 24: 9. Ders Kitabındaki Soruların Soruluş Amaçlarına Göre Dağılımı.....	151
Tablo 25: 10. Ders Kitabındaki Soruların Soruluş Amaçlarına Göre Dağılımı.....	152
Tablo 26: 11. Ders Kitabındaki Soruların Soruluş Amaçlarına Göre Dağılımı.....	153
Tablo 27: 12. Ders Kitabındaki Soruların Soruluş Amaçlarına Göre Dağılımı.....	154
Tablo 28: 13. Ders Kitabındaki Soruların Soruluş Amaçlarına Göre Dağılımı.....	155
Tablo 29: Ders Kitaplarındaki Soruların Soruluş Amaçlarına Göre Dağılımı.....	157
Tablo 30: 1. Ders Kitabındaki Soruların Cevap Kaynaklarına Göre Dağılımı.....	161
Tablo 31: 2. Ders Kitabındaki Soruların Cevap Kaynaklarına Göre Dağılımı.....	162

<b>Tablo 32: 3. Ders Kitabındaki Soruların Cevap Kaynaklarına Göre Dağılımı.....</b>	<b>163</b>
<b>Tablo 33: 4. Ders Kitabındaki Soruların Cevap Kaynaklarına Göre Dağılımı.....</b>	<b>163</b>
<b>Tablo 34: 5. Ders Kitabındaki Soruların Cevap Kaynaklarına Göre Dağılımı.....</b>	<b>164</b>
<b>Tablo 35: 6. Ders Kitabındaki Soruların Cevap Kaynaklarına Göre Dağılımı.....</b>	<b>165</b>
<b>Tablo 36: 7. Ders Kitabındaki Soruların Cevap Kaynaklarına Göre Dağılımı.....</b>	<b>166</b>
<b>Tablo 37: 8. Ders Kitabındaki Soruların Cevap Kaynaklarına Göre Dağılımı.....</b>	<b>166</b>
<b>Tablo 38: 9. Ders Kitabındaki Soruların Cevap Kaynaklarına Göre Dağılımı.....</b>	<b>167</b>
<b>Tablo 39: 10. Ders Kitabındaki Soruların Cevap Kaynaklarına Göre Dağılımı.....</b>	<b>168</b>
<b>Tablo 40: 11. Ders Kitabındaki Soruların Cevap Kaynaklarına Göre Dağılımı.....</b>	<b>169</b>
<b>Tablo 41: 12. Ders Kitabındaki Soruların Cevap Kaynaklarına Göre Dağılımı.....</b>	<b>169</b>
<b>Tablo 42: 13. Ders Kitabındaki Soruların Cevap Kaynaklarına Göre Dağılımı.....</b>	<b>170</b>
<b>Tablo 43: Ders Kitaplarındaki Soruların Cevap Kaynaklarına Göre Dağılımı.....</b>	<b>171</b>
<b>Tablo 44: Ders Kitaplarındaki Soruların Hazırlanış Şekillerine Göre Dağılımı.....</b>	<b>175</b>

## ŞEKİLLER LİSTESİ

	Sayfa
Şekil 1: Soru Yapılandırma Çemberi.....	72
Şekil 2: Metin içi anlam kurma.....	100
Şekil 3: Metin dışı anlam kurma.....	101
Şekil 4: Metinler arası anlam kurma.....	102

## GRAFİKLER LİSTESİ

	Sayfa
<b>Grafik 1: Ders Kitaplarındaki Soruların Bilişsel Alan Basamaklarına Göre Dağılımı.....</b>	<b>139</b>
<b>Grafik 2: Ders Kitaplarındaki Soruların Soruluş Amaçlarına Göre Dağılımı.....</b>	<b>158</b>
<b>Grafik 3: Ders Kitaplarındaki Soruların Cevap Kaynaklarına Göre Dağılımı.....</b>	<b>172</b>

## EKLER LİSTESİ

	Sayfa
<b>EK 1: 2549 SAYILI TEBLİĞLER DERGİSİ.....</b>	<b>200</b>
<b>EK 2: SORU İNCELEME FORMU.....</b>	<b>204</b>
<b>EK 3: ÖRNEKLEME ALINAN İLKÖĞRETİM 8. SINIF TÜRKÇE DERS KİTAPLARI.....</b>	<b>207</b>

## KISALTMALAR LİSTESİ

**M.H.S. :Metne Hazırlık Soruları**

**M.S.S. :Metin Sonu Soruları**

1. **Ders Kitabı** : Saraçoğlu, Ahmet; Çimen, Cengiz; Güzel, Yunus. (1999). **İlköğretim Türkçe 8 Ders Kitabı**. Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları.
2. **Ders Kitabı** : Onat, Asım. (2001). **İlköğretim Türkçe 8 Ders Kitabı**. İstanbul: Metinler Yayıncılık.
3. **Ders Kitabı** : Külekçi, Mehmet Ali. (1999). **İlköğretim Türkçe 8 Ders Kitabı**. Ankara: Dörtel Yayıncılık.
4. **Ders Kitabı** : Aksakal, Müfit; Çelik, Orhan Musa; Savaş, İsa. (2001). **İlköğretim Türkçe Ders Kitabı 8**. İstanbul: Düzgün Yayıncılık.
5. **Ders Kitabı** : Yıldız, Nezihe. (2001). **İlköğretim Türkçe Ders Kitabı 8**. İstanbul: Mahir Yayınları.
6. **Ders Kitabı** : Köktürk, Muhsin; Gül, Metin. (2001). **İlköğretim 8. Sınıf Türkçe Ders Kitabı**. Ankara: Yıldırım Yayınları.
7. **Ders Kitabı** : Kapulu, Ahmet. (2001). **İlköğretim Türkçe 8 Ders Kitabı**. Ankara: Koza Yayın Dağıtım.
8. **Ders Kitabı** : Batur, Suat; Yıldırım, Cafer. (2002). **İlköğretim Türkçe 8 Ders Kitabı**. İstanbul: Özyürek Yayın Evi.
9. **Ders Kitabı** : Yörük, Yaşar; Başer, Salih; Mihçı, Ali İhsan; Yörük, Sevim. (2001). **İlköğretim Türkçe 8**. İstanbul: Serhat Yayınları.
10. **Ders Kitabı** : Yıldırım, Veysi. (2002). **İlköğretim Türkçe Ders Kitabı 8**. Ankara: Elit Yayıncılık.
11. **Ders Kitabı** : Gümüş, Ahmet. (2001). **İlköğretim Türkçe 8 Ders Kitabı**. İstanbul: Altın Kitaplar Yayın Evi.
12. **Ders Kitabı** : Koyuncu, Melahat; Koyuncu, Mustafa. (2001). **İlköğretim Türkçe 8 Ders Kitabı**. Ankara: Tutubay Yayınları.
13. **Ders Kitabı** : Sarıca, Salih; Gündüz, Mustafa. (2002). **İlköğretim Türkçe 8 Ders Kitabı**. İstanbul: Fil Yayın Evi.

## ÖN SÖZ

Öğretme-öğrenme sürecinden beklenen verimin elde edilebilmesi, çağın gereklerine uygun olarak, bilimsel düşünce gücüne sahip, çözüm üreten, yapıcı, yaratıcı özellikleri bünyesinde bulunduran bireylerin yetiştirilmesini gerekli kılmaktadır. Bu durum, genel yapısı itibarıyla, hâlâ okul öğrenmelerinde öğrencilerin dil gelişimine, zihinsel gelişimine, kişilik gelişimine ve sosyal gelişimine katkı sağlayan en önemli materyaller olarak kabul gören Türkçe ders kitaplarının, öğretim programında belirlenen hedef ve davranışlarla ilgili içeriği ve uygulamaları bünyesinde bulunduracak şekilde hazırlanmasını gerektirmektedir.

Türkçe ders kitaplarında araç olarak kullanılan metinlerin içeriğine bağlı olarak Türkçe Eğitimi Programı'nda belirlenen hedeflerin davranışlara yansımaya katkı sağlayan sorular, öğrencileri zihinsel aktivitelere yönlendiren en önemli unsurlar olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu nedenle, bu araştırmada, ilköğretim 8. sınıflarda okutulan Türkçe ders kitaplarındaki metinlere dayalı olarak hazırlanan sorular, zihinsel becerileri gerçekleştirme düzeyleri açısından ayrıntılı bir şekilde incelenmiştir.

Bu çalışmanın hazırlanmasında beni yönlendiren danışman hocam Yard. Doç. Dr. Zülfi GÜLER'e, araştırmanın gerçekleştirilmesine değerli görüşleriyle katkı sağlayan hocam Prof. Dr. Ahmet BURAN'a, araştırmanın çeşitli aşamalarında fikirlerinden faydalandığım hocalarım Yard. Doç. Dr. M. Nuri GÖMLEKSİZ, Doç. Dr. Ahat ÜSTÜNER, Yard. Doç. Dr. Erdoğan TEZCİ, Yard. Doç. Dr. Ercan ALKAYA, Yard. Doç. Dr. Burhan AKPINAR, Yard. Doç. Dr. Nuriye SEMERCİ'ye, çalışmada kullandığım bazı kaynaklara ulaşmama yardımcı olan ve fikirleriyle çalışmaya katkı sağlayan Arş. Gör. Ferhat ENSAR'a, kendisinden sürekli destek gördüğüm değerli dostum Arş. Gör. Süleyman Kaan YALÇIN'a ve tezin yazımında çok büyük emekleri bulunan Alper ÖNER'e teşekkürü bir borç bilirim.

Son olarak, yetişmemde çok büyük emekler sarf eden babama ve anneme sonsuz teşekkürlerimi sunuyorum. Kendilerini bir nebze dahi mutlu edebilmiş isem kendimi bahtiyar sayacağım.

**Murat ŞENGÜL**  
**ELAZIĞ - 2005**



# BİRİNCİ BÖLÜM

## 1. GİRİŞ

Günümüzde, toplumsal yaşam içerisinde sistemli bir yapı ortaya koyup geleceğe daha sağlam adımlar atmak isteyen her ülke için bireylerini gittikçe artan çeşitlilikte bilgi ve becerilerle donatmak bir zorunluluk haline gelmiştir. Bilimsel ve teknolojik alandaki hızlı değişme ve gelişmeler de göz önünde bulundurulduğunda toplumun geleceğine yön verecek bireylere verilecek olan eğitim ve bu sistem içerisinde uygulanacak öğretim etkinlikleri, kişi ve toplumlar için önem arz eden durumlardan biri olarak ortaya çıkmaktadır.

En genel tanımıyla, “insanın duygu, düşünce, hayal ve davranışlarında yeni, geliştirici, zenginleştirici, iyileştirici kalıplar” (Tural, 1984:31) yani “hedeflenen doğrultuda davranışlar” (Ertürk, 1972:12) kazandırmaya yönelik çalışmaları bünyesinde bulunduran sistemler bütünü olarak tanımlanan eğitim, bireyi toplum içerisinde var kılma ve ona, yetkin kişilik özelliklerine sahip olabilmesi için gerekli bazı bilgi ve becerileri kazandırma amacına hizmet eder.

Yaşama ait bütün süreçlerin merkezinde bulunan insan, en somut ve yalın ilişkilerden, en soyut ve karmaşık ilişkilere dek her türlü süreç ile iç içe olabileceğinden (Sönmez, 2001:III) bu tür karmaşık ilişkiler düzeninin içinden karşılaşılabileceği problemlere çözüm üretmek mümkündür. Bu da ancak kişinin alacağı eğitimle birlikte, kazanacağı bilgi ve becerileri kullanmasıyla gerçekleşir.

Eğitim ve öğretimde genel amaç, topluma yararlı, düşünen bireyler yetiştirmektir. “Topluma yararlı” demek, o bireyin yaşadığı kültürel alt yapıya uygun bir kişilik, “düşünen” ise, yine o topluma, yani kültürel alt yapıya uygun düşünceler üretecek bir birey demektir. İnsanoğlunun her şeyi ancak belli bir iletişimle, yani dille öğrendiği düşünülürse, ana dili olgusunun ne kadar önemli olduğu kendiliğinden ortaya çıkacaktır. Çünkü, insan ancak kendi ana dilinde kazandığı kavramları geliştirebilir ve bunlarla düşünerek karşılaştığı sorunların çözümünde başarılı olabilir (Kucur, 1997:41).

Dünyanın neresinde olursa olsun her çocuk, öncelikle ana dilinde konuşulanları işiterek yaşama başlamaktadır. Çevresinde gerçekleşen olayları algılaması, anlaması ve bunlara tepkide bulunması, çevresinde konuşulan dili anlamasına ve bu dilde tepkilerde bulunabilmesine bağlıdır. Öğrenmelerin neredeyse tamamına yakını öğrenilmiş dil üzerine gerçekleştiğinden, öğrenmelerin oluşmasında, dilin önemi ve üstünlüğü tartışma konusu bile edilemez (Kutlu, 1999:15).

Toplum ile iç içe yaşayan birey, gereksinimlerini gidermek, duygu ve düşüncelerini başkalarıyla paylaşmak, bilgi kazanmak ve dengeli biçimde yaşayabilmek için toplumdaki diğer bireylerle iletişim kurmak zorundadır. Dilin etkili kullanımı, hem bireylerin toplum içinde diğer bireylerle iyi bir iletişim kurmalarını, hem de eğitim alanındaki öğrenmelerin daha etkili bir şekilde gerçekleşmesini kolaylaştırır.

Kritik düşünebilme, yaratıcı fikirler üretebilme, olayları ve durumları muhakeme edebilme ve bunları değerlendirip bir senteze varma, insanlar arasında etkin bir iletişim kurabilme ve yeni bilgiler üretebilme gibi bilişsel becerilerin tamamı dil adı verilen iletişim sistemiyle gerçekleşmektedir. Bu nedenle, kişinin eğitimi ile insanlar arası iletişimin en temel ögesi durumunda olan dili arasında doğrudan bir bağlantı bulunmaktadır.

Öğrenmenin gerçekleşmesi, etkili bir iletişimin varlığına, etkili bir iletişimin varlığı ise ancak ve ancak öğretim dilinin etkili bir biçimde kullanılmasına bağlıdır. Öğrenme ve öğretme, bir iletişim işi olduğuna göre, okuduğunu ya da dinlediğini anlayamayan; bilgi, düşünce ya da duygularını sözle ya da yazıyla anlatamayan kısacası, temel dil becerileri istedik yönde geliştirilemeyen bir öğrencinin okulda başarılı olması da beklenemez (Tekin, 1980:18; Sağır, 2002:17). Çünkü dil, insanlar arası iletişimin en temel ögesi durumundadır ve öğretim etkinliklerinin meydana getirilmesinde çok önemli işlevlere sahiptir.

İnsan, doğumundan itibaren, içinde yaşadığı toplumda var olan bilgilerin, insanlar arasındaki davranış biçimlerinin, inanç, öğretimi ve kuramların oluşturduğu bir ortamda kendisine yer bulur. Tüm bu değerler, kişiden kişiye dil yoluyla aktarılır (Adalı, 1983:31). Dolayısıyla dili, bireysel ve toplumsal yaşamın en temel belirleyicisi

ve iletişim ögesi olarak ele almak gerekir. “Herhangi bir niyetin açığa vurulmasına, dolayısıyla bir zihinden başka bir zihne aktarılmasına yarayan bir işaretler sistemi” (Batuhan ve Grünberg, 1970:9) olan dil, belli bir toplumda yaşayan bireylerin duygu, düşünce ihtiyaç ve yaşantılarını açıklamak için ortaklaşa kullandıkları sözlü ve yazılı anlatım ögelerini bünyesinde bulundurur. Bu yönüyle dil, insanın duygu, düşünce yaşantı ve kültürel değerleri öğrenmelerinde ve öğretmelerinde önemli bir iletişim aracıdır.

İçinde yaşanan toplumdaki sosyal ve psikolojik şartlar, bireyin temel dil becerilerinin oluşumunda ve gelişiminde belirleyici bir niteliğe (Cemiloğlu, 1998:9), bireyi, doğumundan itibaren çevreleyen bir yapı bütünlüğüne sahiptir. “İnsanın içinde doğup büyüdüğü aile ya da toplum çerçevesinde ilk öğrendiği dil” (Vardar, Güz, Öztokat, Senemoğlu ve Sözer, 1988:20) olan ana dili, başlangıçta anneden ve yakın çevresinden, daha sonra da ilişki içerisinde bulunan çevrelerden öğrenilir; böylelikle, bireyin bilinçaltına inerek onun toplumla en güçlü bağlarını oluşturur (Aksan, 1998:81).

Ana dili, bireyin yaşadığı çevrenin ve iletişim içerisine girdiği toplumsal ortamın ürünüdür. Birey çevresini, toplumunu ve bu toplumun ortaya koyduğu ve geliştirdiği kültürel birikimi ana diliyle algılar; dili yetkinleştikçe bilgi, kültür ve düşünce evreni de gelişme gösterir (Sever, 2000:1).

Eğitim ve öğretim etkinlikleri, temelde, bireyin ana dili eğitimiyle orantılı olarak yetkinleştireceği dil becerileri ile gerçekleştirilir. Toplumsal yaşam alanı içerisinde meydana gelen karşılıklı iletişim ve etkileşimi dilin etkin bir biçimde kullanımı belirlediğine göre, dil öğretiminde, düşünme ve iletişim becerilerini geliştirmeye yönelik etkinlikleri, eğitim alanında üzerinde önemle durulması gereken konular olarak ele almak gerekir.

Dil öğretimi, birbiriyle örüntülü olan dinleme, konuşma, okuma ve yazma etkinliklerine dayanır. Birey, çeşitli alanlara ilişkin bilgilerin çoğunu okuma ya da dinleme yoluyla edinir. Kendi bilgi, düşünce, duygu ve isteklerini de başkalarına konuşma ya da yazma yoluyla iletir. Dinleme, konuşma, okuma ve yazma etkinlikleri, içeriği ve anlamı ne olursa olsun, bütün derslerdeki öğretimsel etkinlikler için

gereklidir. Bu nedenle, ana dili öğretimi, diğer bütün derslerdeki öğrenmelerin temelini oluşturduğu (Kurt, 1999:4; Demirel, 1999:27) gibi, bu öğrenmelerin amacına uygun bir şekilde gerçekleştirilmesine de yön verir. Buradan yola çıkılarak, öğrencilerin diğer derslerdeki başarılarının büyük oranda Türkçe dersindeki başarılarıyla orantılı olduğu söylenebilir.

Ana dili öğretiminde, temel beceriler olarak kabul edilen dinleme, konuşma, okuma ve yazma gibi dilsel becerilerinin tümünün bir denge içerisinde geliştirilmesi amaçlanır. Çünkü bu dört etkinlik alanının ilişkileri öğretimin amacını kuşatır. Bu dört temel becerinin işlevsel bütünlüğünden oluşan dil, iletişim kurma ihtiyacından doğmuştur. Ana dili öğretimi tek boyutlu bir bilgi ve beceri alanı olmayıp, çok yönlü ve girişik etkinlikleri içeren bir özelliğe sahiptir (Sever, 2000:23). Dil eğitiminde asıl hedef; öğrencilerin dört temel beceri olan dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerini, kelime hazinelerini geliştirmek, öğrencilere okuma ve dinleme alışkanlığı ve zevki, ana dilini doğru ve etkili kullanma becerisi kazandırmaktır. Bu yüzden ana dili dersini bir bilgi aktarımı dersi olarak değil, beceri kazandırma dersi olarak görmek gerekir (Kavcar, 1998:12-13; Öz, 2003:2).

Ana dilindeki iletişim etkinlikleri arasındaki ilişkiler, her etkinliğin birbirini var kılma amacına yöneliktir. Bireyin ana diliyle doğru, açık ve etkili bir iletişim gerçekleştirilmesi de bu dört becerinin bütünsellik içinde geliştirilmesine bağlıdır. Çünkü birinin gelişimi, ötekini de gelişimine katkı sağlar (Sever, 2000:24). Bu nedenle, bireylerin, dil ile ilgili istedik bilgi, beceri ve alışkanlıkları kazanmaları için gerekli hedeflerin belirlenmesi, öğretme-öğrenme ortamlarının ve materyallerinin, bu hedefleri gerçekleştirici nitelikte düzenlenmesi gerekmektedir.

Ana dilinin öğretimiyle ilgili sorunların temelinde, eğitim programında belirlenen hedeflerin tam anlamıyla gerçekleştirilemeyişi yatmaktadır. Türkçe öğretiminde ortaya konan hedefler doğrultusunda belirlenen yeterlilikleri edinerek okuduklarını ve dinlediklerini eleştirel ve çözümlayici bir yaklaşımla ele alan ve yorumlayan, etkin iletişim becerilerine sahip olan bireyler, kuru, yavan, doldurma, basmakalıp, öykünmecî anlatımı aşarak, kendi düşüncelerini, duygularını, özelemlerini

dile getirecek, bilgiyi yük olmaktan çıkararak boyutlandırarak, kültüre dönüştürecek, kişiliksiz anlatım biçiminden düşüncüyü irdeleyen yaratıcı anlatıma ulaşabileceklerdir. Bilimsel bir deney ya da araştırma sonucunun yazıya dökülmesinde, yaşanmış bir olayın, bir gözlemin anlatılmasında, toplumsal bir olayın değerlendirilmesinde, sözcüklerin ardındaki anlamın sezilip yorumlanmasında (Köroğlu ve Kılıç, 2002:22; Tezcan, 1983:76) üstün bir başarı sağlayabileceklerdir. Böylelikle, Millî Eğitimin Genel Amaçları çerçevesinde nitelikleri belirlenen insan modeli yetiştirilebilecek ve toplumsal gelişime katkı sağlanacaktır.

Eğitim etkinliklerinin odak noktasını öğretme-öğrenme süreçleri oluşturmaktadır. Bu süreçler eğitimle ilgili kuramların, iletişim yöntemlerinin, çeşitli araç-gereç, personel ve organizasyonlarının oluşturduğu plânlı bir ortamda meydana gelir. Öğretme-öğrenme süreçlerinden yeterli verimin elde edilebilmesi, büyük ölçüde, insanın öğrenmesi ile ilgili kuramsal bilgilerin bilinçli olarak uygulamaya konmasına bağlıdır (Alkan, 1984:39-40).

Okullardaki öğretme-öğrenme sürecinde yer alan etkinlikler incelendiğinde, bunlar arasında yazılı kaynaklardan yararlanma önemli bir yer tutar. Özellikle yazılı kaynaklar dışındaki öğretim malzemelerine çok az yer verilen öğretme-öğrenme durumlarında, ders kitabının başlıca kaynak olduğu, uygulamalı çalışmaların ortadan kalktığı görülen okullarımızda, ders kitapları adeta var olan tek öğrenme aracı olarak karşımıza çıkmaktadır (Özçelik, 1998:102). Bu yüzden, öğretme-öğrenme süreci içerisinde, bireylere, kuru bir okur yazarlık becerisi kazandırma değil; belli alanlarda araştırmacı, bilgilendirici, düşüncüyü, duyarlılığı geliştirici alışkanlıklar kazandırılmalıdır. İlköğretimden yükseköğretim seviyesine kadar bütün hedeflerin bu durumu gerçekleştirmeye yönlendirilmesi, bilgi alanı ne olursa olsun, eleştireci, irdeleyici bir yapının, ana dilin bütün iletişim esneklikleriyle donatılarak bilinçlere yerleştirilmesi gerekmektedir (Göktürk, 2002:47). Dil öğretim etkinliklerini gerçekleştirmeye ve öğrencilere birtakım bilgi ve becerileri kazandırmaya yönelik olarak eğitim-öğretim ortamlarında kullanılmak üzere hazırlanan Türkçe ders kitaplarının bu bilgi ve becerileri gerçekleştirmeye uygun olup olmaması da ele alınması gereken en önemli hususlardan biri olarak karşımıza çıkmaktadır.

Öğrencilerin öğrenme dereceleri, gerçekleştirilmesi düşünülen öğretim hedeflerine, öğrenilecek olan bilgiler ve kazanılacak becerilerin yapısal niteliklerine bağlı olduğuna göre, eğitim-öğretim sürecinde, öğrencilerde oluşturulması düşünülen istendik davranışlar, hazırlanan eğitim programları çerçevesinde belirlenen hedeflerle doğru orantılı olarak öğrencilere kazandırılmalıdır. Bu nedenle, eğitimde, istenilen hedeflere ulaşabilmek amacıyla bağımsız düşünebilen ve yaratıcı yetenekleri gelişmiş bireyler yetiştirebilmek için yeni gelişmeler ışığında çağdaş eğitim programları oluşturmak, bu programlara uygun olarak okutulacak ders kitaplarının ezbere bilgiler aktarmak yerine öğrenmeyi öğretecek, öğrencilere temel kavramları anlama, yorumlama olanağı verecek; araştırma yapmayı, incelemelerde bulunmayı, not alma, rapor hazırlama, tartışma ve değerlendirmelerde bulunmayı, işbirlikçi çalışmayı, sözlü ve yazılı iletişimde bulunabilmeyi mümkün kılacak biçimde hazırlanması gerekmektedir (Baloğlu, 1994:72'den aktaran: Ensar, 2002:7; Gömleksiz, 2004:189).

Türkçe ders kitaplarında yer alan her metin belli bir iletiyi bünyesinde bulundurur. Bir metindeki iletilerden sonuç çıkarabilmek için metinde belirli kalıplar içerisinde ifade edilen bilgilerin anlaşılması gerekmektedir. Bu nedenle, bir metni okuyup anlama, okuyucunun metindeki anlamı ifade eden her birimi anlayıp bu birimler arasında ilişki kurarak bunları yorumlaması ve sonuç çıkarmasıyla gerçekleşir.

Türkçe ders kitapları incelendiğinde, kitaplarda yer alan metinlerin hemen hepsinin sonunda okuduğunu anlama becerisini ortaya çıkarmayla ilgili soruların yer aldığı görülmektedir. Bir okuma parçası işlenirken, çoğu kez, bu sorulara göre bir yol izlenmekte, ölçme durumlarında da yine bu sorular sorularak ilgili davranışlar yoklanmaktadır. Ders kitaplarındaki metinlere dayalı olarak hazırlanan soruların öğrenciyi konu üzerinde araştırma yapmaya, düşünmeye ve düşündüklerini belirli bir düzen içerisinde ifade etmeye, edinilen bilgilerden yola çıkarak doğrudan veya dolaylı transfer yoluyla düşünme becerilerini geliştirmeye, analiz yapıp sentez oluşturmaya ve hipotez üretebilmeye olanak sağlaması gerekmektedir. Bu açıdan bakıldığında, Türkçe ders kitaplarında kullanılan metinlerdeki bilgilerin sıralanması, neden-sonuç ilişkisinin kurulması, bilgilerin belirli bir çerçeve içerisinde karşılaştırılması, sınıflandırılması, problemin ortaya konup çözümün sunulması, bilgilerin bir sistem çerçevesinde

betimlenmesi; bu metinlerin daha kolay anlaşılmasında, öğretmenin okuduğunu anlama etkinliklerini düzenlemesinde ve işlenen okuma metinlerinin yapısının çözümlenmesinde metinlere dayalı olarak hazırlanan soruların büyük bir öneme sahip olduğu görülmektedir (Özmen, 2001:22-34).

Gittikçe karmaşık hale gelen yaşam alanında, bilgi toplumunun bir üyesi olan öğrencilerde bulunması gereken bilimsel, yaratıcı ve eleştirel düşünme, problem çözme, işbirlikçi çalışma, araştırma yapma gibi öğrenme yeterlilikleri biçiminde formüle edilen üst düzeydeki bilişsel becerilerin, öğretme-öğrenme süreci içerisinde koordineli bir şekilde öğrencilere kazandırılacağı en temel kaynaklar olan ders kitaplarının bu nitelikleri gerçekleştirici bir yapıda olmaları gerektiği bilinen bir gerçek olarak göze çarpmaktadır.

Bilgi aktarımından çok beceri kazandırma dersi olarak görülen Türkçe dersinde, ders kitaplarındaki metinlere dayalı olarak hazırlanan sorular, öğrenmelerin niteliğini belirlemede etkin bir role sahiptir. Bu çerçevede, Türkçe ders kitaplarındaki metinlere dayalı olarak hazırlanan soruların, eğitim programlarına bağlı olarak belirlenen niteliklerin gerçekleştirilmesine ne düzeyde katkı sağladığını ortaya koymanın yararlı olacağı düşünülmektedir.

## **1.1. PROBLEM DURUMU**

Bireyin alacağı eğitim ve kazanacağı bilgi ve becerilerin temeli ana dili üzerine kuruludur. Bu yüzden, bilgi çağı olarak nitelendirilen bu çağda, ülke ihtiyaçlarına bağlı olarak, Millî Eğitimin Genel Amaçları çerçevesinde nitelikleri belirlenen insan tipinin yetiştirilebilmesinde, bilimsel veriler ve çağdaş koşullar ışığında tasarlanmış bir ana dili eğitimi programının uygulamaya konması önemli gereksinimlerden biri olarak ortaya çıkmaktadır.

Sosyalleşmenin simgesi ve yönlendiricisi konumunda olan dil, bireyler arasındaki ilişkilerin sağlıklı bir yapıda sürdürülmesini sağlayan iletişimin de kaynağı durumundadır. Özellikle, anlaşılır olmaktan uzak ve karmaşık yapıdaki kavramların

öğrenilmesinde bilişsel etkinlikleri örgütleme ve açığa çıkartma görevini üstlenen dil, bu yönüyle de ana dili eğitiminde beceri kazandırmanın işlevsel bir aracı ve mesajın etkili bir şekilde iletimini sağlayan yönlendiricisi durumundadır (Dilek, 2000; Ensar, 2002:109).

Bugünün eğitim anlayışında, her alanda meydana gelen değişme ve gelişmelere bağlı olarak, zorunlu eğitimi tamamlayan bireylerin okur yazar olmaları yeterli görülmemektedir. Bu bireylerin fonksiyonel okur yazar olmaları beklenmektedir. Fonksiyonel okur yazar olmak sadece kelimeleri çözmek ve cümle kurmak değil, okuduğunu ve dinlediğini anlayabilmek, edindiği bilgileri ve kendi düşüncelerini analitik olarak ve ikna edici bir şekilde ifade edebilmek, edindiği bilgileri çeşitli şekillerde uygulamaya koymaktır. Zorunlu eğitimi tamamlayan bireylerin bu tür yeteneklere sahip olarak topluma katılmaları beklenmektedir (Özden, 2002:18-19). Çünkü toplum hayatında meydana gelen değişme ve gelişmeler böyle bir durumu gerekli kılmaktadır.

Ülkemizde yürütülen ana dili eğitimi ve öğretiminde yapılan etkinliklerin öğretmen ve ders kitabı merkezli oluşu, okulların mevcut imkanlarının yetersiz ve sınırlayıcı bir yapı taşınması ve ders programının bağlayıcı bir etken olarak ortaya çıkması (Küçük, 2002a: 247) nedeniyle, yapılan öğretim, çoğunlukla, bir dizi bilgi parçasının öğrencilere aktarılması ve bunların ezberlenmesi ile sınırlı kalmaktadır. Müfredat, düşünme ve problem çözme yeteneklerini geliştirici içerik taşımadığı için düşünme yeteneği gelişmeyen öğrencilerin sergileyebilecekleri en büyük zihinsel etkinlik daha önce öğrendikleri bilgileri hatırlamak olacağından, bu öğrenciler zihinlerindeki bilgileri nasıl kullanacaklarını dahi bilemeyeceklerdir (Özden, 2002:18-19). Bunun sonucu olarak da, bu öğrenciler, kısır bir düşünce yapısına sahip bireyler olarak toplumsal hayattaki yerlerini alacaklardır.

“Bilginin ve sorgulamaya dayalı öğretim tekniklerinin öğrencinin ana dili gelişiminde olumlu bir role sahip olduğu ve bunun da dil ve düşünce gelişimiyle yakından ilgili olduğu, eğitim-bilim alanında yapılan çalışmalarla yaygın bir görüş haline gelmiştir” (Ensar, 2002:109). Bu durum, öğretim süreci içerisinde metinlerin



anlamlandırılması, metinler ile günlük hayat arasındaki bağlantının sağlanması amacıyla kullanılan soruların önemini daha belirgin bir hale getirmektedir.

Sorular, öğretme-öğrenme sürecinde, öğrencilerin düşünce gücünün geliştirilmesi ve sağlamlaştırılması, öğrencilerin temel kavramları anlamaları ve yorumlamaları, problem çözme becerileri kazanmalarında önemli işlevlere sahiptir. Kazanılan bu beceriler, öğrencilerin daha iyi bir eğitim-öğretim yaşantısına sahip olmalarına olumlu yönde katkı sağlar.

İçinde buldukları yaş ve öğrenim seviyesine bağlı olarak, ilköğretim 8. sınıftaki öğrencilere okutulan Türkçe ders kitaplarındaki metinlere dayalı olarak hazırlanan soruların, öğrencilere; öğrenme, hatırlama, sıralama, sınıflama, birleştirme, yorumlama, sonuçları kestirme, araştırma yapma, öğrenilen bilgileri yeni durumlara uyarlama, karşılaştırma, varsayımlar oluşturma, varsayımları irdeleme, varsayım ve olguları ayırma, alternatif görüşler üretme, temel düşünceleri ve mantıksal ilişkileri tanıma ve keşfetme, parça-bütün ilişkisi kurma, neden-sonuç ilişkisi kurma, genellemeler yapma ve bütün bunların sonunda değerlendirmelerde bulunma gibi çok yönlü bakış açılarını kazandırmaya yönelik olması gerekir. Bu gerçekten yola çıkılarak, ilköğretim 8. sınıfta okutulan Türkçe ders kitaplarındaki metinlere dayalı olarak oluşturulan soruların, Temel Eğitim Okulları Türkçe Eğitim Programı'ndaki hedefler ve bu hedeflere bağlı olarak öğrencilere kazandırılması düşünülen davranışların gerçekleştirilmesi noktasında, belirlenen ölçütlere uygunluğunu ortaya koymak amacıyla böyle bir araştırmanın yapılması gerekli görülmüştür.

## **1.2. ARAŞTIRMANIN AMACI**

Araştırmanın amacı, ilköğretim 8. sınıflarda okutulan Türkçe ders kitaplarında yer alan metne hazırlık ve metin sonu sorularının bilişsel alan basamakları, soruluş amaçları, cevap kaynakları ve hazırlanış şekillerine bağlı olarak, ilgili sınıf düzeyinde hangi zihinsel süreçleri etkin kıldığını, bu sorularla öğrencilerin hangi kaynaklara yöneltildiğini ve soruların, hazırlanış şekli açısından nasıl bir yapıda olduğunu belirlemektir.

### **1.2.1. Araştırmanın Alt Amaçları**

Yukarıda ifade edilen genel amaç doğrultusunda belirlenen alt amaçlar şunlardır:

1. İlköğretim 8. sınıfta okutulan Türkçe ders kitaplarındaki metinlere dayalı olarak hazırlanan soruların bilişsel alan basamaklarındaki davranışlara göre dağılımı nasıldır?
2. İlköğretim 8. sınıfta okutulan Türkçe ders kitaplarındaki metinlere dayalı olarak hazırlanan soruların soruluş amaçlarına göre dağılımı nasıldır?
3. İlköğretim 8. sınıfta okutulan Türkçe ders kitaplarındaki metinlere dayalı olarak hazırlanan soruların cevap kaynaklarına göre dağılımı nasıldır?
4. İlköğretim 8. sınıfta okutulan Türkçe ders kitaplarındaki metinlere dayalı olarak hazırlanan soruların hazırlanış şekillerine göre dağılımı nasıldır?

### **1.3. ARAŞTIRMANIN ÖNEMİ**

Eğitim programlarında yer alan amaçlara bağlı olarak ortaya konan hedeflere ve davranışlara erişme durumunun belirlenmesi, program geliştirme süreçlerinin ayrılmaz bir boyutudur. Çünkü ortaya konan amaçlar, eğitim programlarında belirlenen hedef ve davranışların gerçekleşmesine olanak sağlayacak hususları bünyesinde bulundurur.

Millî Eğitimin Genel Amaçları doğrultusunda, öğrencilerin sahip olmaları gereken nitelikler göz önünde bulundurularak hazırlanan Temel Eğitim Okulları Türkçe Eğitim Programı'nda anlama ve anlatma becerilerinin geliştirilmesine yönelik olarak;

- Öğrencilere, görüp izlediklerini, dinlediklerini ve okuduklarını tam ve doğru olarak anlama gücü kazandırmak;

- Öğrencilere, duygu düşünce, tasarım ve yaşantılarını söz ya da yazıyla doğru ve amaca uygun olarak anlatma beceri ve alışkanlığını kazandırmak;
- Öğrencilerin duygu ve düşünce evrenini genişletmek, yorum gücünü geliştirmek;
- Öğrencilere, bilimsel, eleştirci, doğru, yapıcı ve yaratıcı düşünme yollarını kazandırmada Türkçe dersinin payına düşeni gerçekleştirmek (MEB, 1981:327-328)

ifadeleri yer almaktadır.

Ülkemizde, öğretme-öğrenme etkinlikleri çoğunlukla öğretmen ve ders kitabı merkezli olarak yapıldığı için, Temel Eğitim Okulları Türkçe Eğitim Programı'nda belirtilen amaçların gerçekleştirilmesinde araç olarak kullanılan metinler ve bu metinlere dayalı olarak hazırlanan metne hazırlık ve metin sonu sorularının bilişsel alan basamaklarına uygun olarak, öğrencilerin üst düzeyde zihinsel beceriler gerçekleştirmelerine olanak sağlayacak şekilde yapılandırılması, Türkçe dersinin özel hedefleri ve bu hedeflere bağlı olarak öğrencilere kazandırılması düşünülen davranışların öğrencilerde oluşmasına katkı sağlarken, soruların cevap kaynağı açısından, öğrencilerin, ders kitabı dışındaki başka kaynaklara yönelmeleri, bu sorulardan yola çıkarak konu hakkında araştırma, tartışma ve yorumlarda bulunmalarına olumlu yönde etki eder. Bunun yanında, soruların hazırlanış şekilleri ise, hangi hedef davranışlar ölçülecekse bunlara yönelik olmaları, böylelikle taksonomiye uygunluk göstermeleri ve öğrencilerin farklı soru tipleriyle karşılaşmaları açısından önemli özellikler arz etmektedir. Bu yönüyle, sorular, öğrencilerin okuduğunu anlama, yorumlama, kişi, olay, olgu, durum ve nesnelere hakkında değerlendirmelerde bulunma, yaratıcı ve eleştirel düşünme, problem çözme becerilerini kazanmalarında vazgeçilmez unsurlar olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu nedenle, ilköğretim okullarında okutulmak üzere hazırlanan Türkçe ders kitaplarındaki metne hazırlık ve metin sonu sorularının niteliği önem kazanmaktadır.

İlköğretim 8. sınıf Türkçe ders kitaplarındaki metinlere dayalı olarak hazırlanan soruların niteliklerini belirlemeye yönelik olarak yapılan bu çalışmada elde edilen verilerin, Türkçe Eğitim Programı'ndaki hedefler doğrultusunda ve bu hedeflerin gerçekleştirilmesi noktasında, eğitim-öğretim etkinliklerini düzenleyen kişi ve kurumlara ve bu alanda araştırma yapmak isteyen araştırmacılara ışık tutacağı umulmaktadır.

#### **1.4. VARSAYIMLAR**

Bu araştırma aşağıdaki varsayımlara dayalı olarak yürütülmüştür.

1. Araştırmada kullanılan örneklem, Millî Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu'nun 2003-2004 eğitim-öğretim yılında ilköğretim okullarının 8. sınıflarında okutulmak üzere 2549 sayılı Tebliğler Dergisi'nde önerilen 13 ders kitabının tamamında yer alan metne hazırlık ve metin sonu sorularının tamamını kapsadığı gerekçesiyle evreni temsil etmek için yeterli görülmüştür.
2. Araştırmada, metne hazırlık ve metin sonu soruları, alan uzmanlarının görüşleri temel alınarak; bilişsel alan basamakları, soruluş amaçları, cevap kaynakları ve hazırlanış şekillerine göre sınıflandırılmış, bu sınıflamalara bağlı olarak ortaya konan ölçütler, soruların niteliklerinin belirlenmesi açısından yeterli görülmüştür.

#### **1.5. SINIRLILIKLAR**

Bu araştırma, Millî Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu tarafından 2003-2004 eğitim-öğretim yılında ilköğretim okulları 8. sınıflarda okutulmak üzere 2549 sayılı Tebliğler Dergisi'nde önerilen 13 ders kitabının tamamında yer alan metne hazırlık ve metin sonu sorularıyla sınırlıdır.

Ders kitaplarındaki metinlere dayalı olarak hazırlanan ve tek bir soru gibi görünen soruların çoğu, aslında birbirinden farklı zihinsel etkinlikler, uygulamalar ve cevaplar gerektirdiği için, bu sorular, birbirinden bağımsız sorular olarak düşünülmüş ve bu şekilde değerlendirmeye tâbi tutulmuştur.

## 1.6. TANIMLAR

**Hedefler:** Yetiştirilecek olan bireylerde bulunması istenilen, eğitim yoluyla kazandırılacak nitelikteki istenilen özelliklerdir. Bir dersin hedefleri, o derste öğrencilere kazandırılması istenen yeni davranışlar ya da öğrencilerin önceki davranışlarında oluşturulması istenen değişikliklerdir (Senemoğlu, 1997:403).

**Öğretim Programı:** Nitelikli insan tipine ulaşmada, öğrencilere kazandırılması düşünülen bilgi, beceri, tutum ve davranışları meydana getirmeye yönelik olarak hedef, içerik, öğretme ve öğrenme etkinliklerini bünyesinde bulunduran dinamik ilişkiler bütünüdür (Demirel, 2003:6; Tekin, 1991:18; Senemoğlu, 1997:8).

**Eğitim Ortamı:** Öğretme-öğrenme etkinliklerinin meydana geldiği, personel, araç, gereç, tesis ve organizasyon öğelerinden oluşan çevredir (Alkan, 1992:6).

**Eğitim Durumu:** Örgün eğitim sürecinde, çevreyi öğrencilerin davranışlarında istenilen değişiklikleri sağlayacak şekilde düzenleme etkinliğidir. Bu süreç, öğrenci açısından öğrenme, öğretmen açısından ise öğretme etkinliklerini içerir (Bilen, 1999:11; Sönmez, 2001:125; Tekin, 1991:18).

**Öğretme:** Bireylerin belli davranış değişiklikleriyle sonuçlanacak yaşantılar geçirmesini sağlama etkinliğidir (Özçelik, 1998:1).

**Öğrenme:** Bireylerin çevre ile etkileşimleri sonucunda oluşan kalıcı davranış değişimleridir (Bilen, 1999:379; Demirel, 2001:92).

**Bilişsel Alan:** Zihinsel öğrenmelerin çoğunlukta olduğu ve zihinsel becerilere ait davranışların geliştirildiği alandır (Demirel, 2001:20).

## İKİNCİ BÖLÜM

### 2. KURAMSAL AÇIKLAMALAR VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde, araştırmayı kuramsal açıdan desteklemek amacıyla çeşitli kaynaklardan yola çıkılarak oluşturulan bilgilere ve konuyla ilgili olarak daha önceden yapılmış olup bu araştırmaya doğrudan ya da dolaylı olarak ışık tutabilecek araştırmalara yer verilmiştir.

#### 2.1. KURAMSAL AÇIKLAMALAR

Bu bölümde, araştırmayı kuramsal açıdan desteklemek, böylelikle, araştırmayla ilgili olarak ortaya konacak değerlendirmelerde daha sağlıklı sonuçlara ulaşabilmek amacıyla çeşitli kaynaklardan yola çıkılarak oluşturulan açıklamalara yer verilmiştir.

##### 2.1.1. DİLİN EĞİTİM VE ÖĞRETİM SÜRECİ İÇERİSİNDEKİ ROLÜ VE İŞLEVLERİ

Bireysel ve toplumsal yaşamın en temel ögesi durumunda olan dil, eğitim ve öğretim sürecinde elde edilecek ürünün de niteliğini belirler. Çünkü, birey, sahip olduğu dil becerileri ekseninde düşüncelerine yön verir ve böylelikle çeşitli zihinsel aktiviteler gerçekleştirir. Neticede, ortaya çıkan bu durum, bireyin eğitim-öğretim alanındaki yeterliliğine önemli ölçüde etki eder.

Eğitim ve öğretimde genel amaç; topluma yararlı, düşünen, çözüm üreten, olay, olgu ve durumları nesnel bir bakış açısına göre değerlendiren bireyler yetiştirmektir. “Topluma yararlı” demek, o bireyin yaşadığı kültürel alt yapıya uygun bir kişilik, “düşünen” ise, yine o topluma, yani kültürel alt yapıya uygun düşünceler üretecek bir birey demektir (Kucur, 1997:41). Bir milletin dili her türlü düşünceyi ayrıntılı ve etkili bir şekilde ifade edebilecek zenginlikte değilse, o milletin bilimde ilerlemesi mümkün olmadığı için, bireyelerine sağladığı olanaklar bakımından gelişmiş ve zenginleşmiş bir

dil, eğitim ve öğretimin üst seviyede gerçekleşmesinde büyük kolaylıklar sağlar (Üstüner, 2002:102). Her türlü iletişim, etkileşim, öğretme ve öğrenme etkinliği dil ile gerçekleştiğine göre, bireyler, kendi ana dillerinin sağladığı olanaklara bağlı olarak kazandıkları kavramları geliştirir, bunlarla düşünür ve karşılaştıkları sorunları konuştukları dilin kendilerine sunduğu olanaklar çerçevesinde düşünerek özümsemeye ve uygulamaya koymaya çalışırlar. Bu açıdan bakıldığında, yaratıcı, bilimsel ve eleştirel düşünme, problem çözme becerilerine sahip bireylerin yetiştirilmesinde, ana dilini etkin bir şekilde kullanabilme becerisinin ne kadar önemli olduğu kendiliğinden ortaya çıkacaktır.

Her insan, beyninin geçirdiği biyolojik ve fizyolojik süreç sonucu oluşan yapılanma gereği, bir dil yetisiyle doğar. Kişinin dil becerilerini kazanabilmesi için temel teşkil eden bu yeti, kişinin içinde doğduğu toplulukta konuşulmakta olan dili edinmesine ve belirli bir süre sonra da bu edinimini kullanıma dökmesine olanak sağlayan bir düzenektir. İnsanın beyinde oluşan ve soyut olarak nitelendirilen dil, söze ya da yazıya döküldüğünde somutlaşır ve toplum yaşamında bireyin dış dünyayla ilişkilerini belirleyen, yansıtan bir yapıya dönüşür (Ergenç, 2002:129).

Dil, belli bir toplumda yaşayan bireylerin duygu, düşünce ihtiyaç ve yaşantılarını açıklamak için ortaklaşa kullandıkları sözlü ve yazılı iletişim öğelerini içerir. Bu yönüyle dil, insanın duygu, düşünce yaşantı ve kültürel değerleri öğrenmelerinde ve öğretmelerinde önemli bir iletişim aracıdır. İnsanlar duygu, düşünce ve yaşantılarını hatta anlatmak istedikleri her şeyi, başta dil olmak üzere çeşitli davranışlar ile ifade ederler. İnsanların anlamak ve anlatmak istedikleri mesajların nitelik ve nicelik olarak sürekli artması, iletişim aracı olan dili de etkin bir şekilde kullanmayı zorunlu kılmaktadır. Çünkü dil, insanların anlamak ve anlatmak istedikleri her şeyi ifade edebilecek en güçlü iletişim aracıdır (Genç, 1990:67'den aktaran: Şahin, 1995:64). Bu nedenle, dilin, bireylerin toplumsal yaşam alanı içerisinde, iletişimde bulunmaları, çeşitli davranışları ve bilgileri edinmelerini sağlayan en önemli iletişim aracı olduğu söylenebilir.

Kişinin eğitim sürecinde kazanacağı beceriler, onun ana dilindeki yetkinliğine bağlıdır. Yaşamı etkileyen bütün alanlarda meydana gelecek her türlü ilerleme ancak

her bakımdan gelişmiş ve zengin bir dille gerçekleşebilir. Bilginin doğru bir şekilde algılanıp anlamlandırılması, kullanılması, geliştirilmesi kişinin alacağı dil eğitimiyle yakından ilişkilidir. Çünkü bilgiyi taşıyan ve depolayan unsurların başında dil gelmektedir. Ana dilinin işleyiş düzenini iyi bir şekilde kavrayan öğrenciler, okuduklarını kolay anladıkları gibi duyup düşündüklerini de uygun bir biçimde ve eksiksiz bir şekilde anlatma olanağına erişirler (Şimşek, 1983:36; Yalçın, 2002:19). Bu yönüyle, dil, zihinsel işleyişin en önemli göstergesi olarak ele alınabilir (Buran, 2002:8).

Çocuk doğduğu andan itibaren konuşma dilini öğrenmeye başlar ve çeşitli evrelerden geçerek kısa süre içerisinde çevreyle iletişim kurmayı başarır. Nerede ve hangi düzeyde olursa olsun etkili bir eğitim yapabilmek için bireyleri ve özellikle de çocukları tanımaya ihtiyaç vardır. Çocukların gelişim özelliklerini, ilgilerini ihtiyaçlarını ve içinde buldukları çevre şartlarını bilmeden yapılacak eğitimle istenilen sonuca ulaşmak, bir başka deyişle çocuğa istenilen davranışları kazandırmak güçtür. Bu sebeple, sürekli gelişme ve değişme içerisinde olan, çevrelerindeki uyarıcılarından çabuk etkilenen çocuklara iyi bir eğitim ortamı hazırlayabilmek için başta çocukların dil gelişimi olmak üzere tüm alanlardaki gelişim özelliklerini tanımak önemli ve gereklidir (Şahin,1995:64-70; Özbay, 2001:98). Eğitilecek olan bireylerin bu özellikleri bilinince, yapılacak öğretim ve öğrenme etkinlikleri daha sağlıklı bir yapıya kavuşturulabilir.

### **2.1.2. DİL - DÜŞÜNCE VE ZİHİNSEL GELİŞİM İLİŞKİSİ**

İnsanın sahip olduğu yetenekler içerisinde en karmaşık olanı dil becerisidir. “Çocuklar dili nasıl öğrenirler? Anlamsız sesleri zamanla nasıl bir araya getirme becerisi kazanırlar? Bunu daha çabuk ve daha farklı bir şekilde yapma olanağı var mıdır? Bir Türk, Türkçe sözcükleri oluşturan sesleri, başka dili konuşan biri de konuştuğu dile ait sözcükleri oluşturan sesleri bir araya getirmeyi nasıl öğrenmektedir? Bireyler önce nesnelere adlarını söylemeyi mi yoksa nesnelere özelliklerini öğrendikten sonra mı adını öğrenirler?” Dilin öğrenilmesiyle ilgili bu ve benzeri soruları çoğaltmak mümkündür. Bu tarzdaki soruları yanıtlamak ve dilin karmaşık öğrenme yapısını açıklamak amacıyla psikolengüistler ve eğitimciler çok çeşitli görüşler ortaya



koymuşlardır (Acat, 2000:16-17). Bu görüşlerin en belirgin ortak noktasını ise dil gelişiminin bilişsel gelişim ile olan sıkı ilişkisi oluşturmaktadır.

Dil gelişimi en çok nörolojik ve bilişsel gelişimle yakından etkileşim içindedir. Lenneberg'e göre çocukta dil gelişiminin 6 tipik özelliği vardır. Dil gelişimi: 1- Bütün sosyo-kültürel toplumlarda geçerlidir, 2- Başlangıcı yaşla ilişkilidir, 3- Her yerde sadece tek ve aynı biçimde oluşur, 4- Daha çok iç yapılanmayla ilişkilidir, 5- Bu yapılanma tarih boyunca henüz bir değişiklik göstermemiştir, 6- Beynin belirli bölgelerindeki zedelenmelerde dil gelişimi aksayacaktır (Şener ve Şenol, 2003). Nitekim yaşam alanı içerisinde dünyaya gelen her çocuğun anatomik ve fizyolojik yapısı çoğunlukla aynı olduğu için her çocukta çoğunlukla aynı dönemlerde aynı dil gelişimi özelliklerine rastlanır.

Dil, konuşurken çıkartılan, duyarak algılanan ses örüntüleriyle anlatılmak ya da kavranıp yorumlanmak istenen anlam örüntüleri arasındaki ilişkiyi kuran yapısal bir sistemdir. Dil, insanların düşünme yeteneklerinin bir yansıması olarak ortaya çıkmış ve doğduktan sonra da düşüncelerin yaratıcısı olmuştur. Çocukların dili bir iletişim aracı olarak kullanmaya başlaması yalnızca sözel anlatımın gelişimi olarak değil, aynı zamanda buna koşut olarak gelişen bilişsel gelişim doğrultusunda meydana gelmektedir. Bilgiler, öğrenimler ve başkalarının fikirleri dil yoluyla elde edilir. Kişi, kendi düşüncelerini de dil yeteneğiyle birlikte oluşturup olgunlaştırır. Sanki içinden konuşarak, sessiz bir dil kullanarak düşünür, yeni yeni düşüncelere ulaşır. Ulaşılan bu düşünceler yine dil yoluyla ortaya konur, başkalarıyla paylaşılır. Bu oluşum ve dönüşüm sistemi içerisinde, bilinç, algılama, yönelim, bellek, zekâ, düşünebilme, gerçeği değerlendirme, yargılama, ilişkiler kurma, sorun çözme gibi bilişsel işlevler ve dil gelişimi aynı düzlemde, birbirlerini etkileyerek gelişir (MEB, 1979'dan aktaran: Sever, 2003:28; Günay ve Aktuğ, 2003:10; Öztürk, 1994:19; Aksoy, 1975: 11-12). Bu durum, dil gelişimi ile bilişsel gelişimin karşılıklı etkileşim içerisinde olduğunun en önemli göstergesi niteliğindedir.

Çocukta dil edinimi ve gelişimi süreçlerini araştıran bilim adamları, çocuğu çevreleyen bilişsel/ruhsal ve toplumsal/kültürel etkenlerden söz etmekte ve dil

ediniminin gerçekleşebilmesi için bilişsel gelişim kadar toplumsal ve çevresel koşulların da yeterli olmasının önemine değinmektedirler. Bir başka deyişle, bir dili edinebilme ve kullanabilme yetisiyle donanarak dünyaya gelen çocuğun bu yetiyi işletebilmesinin koşulu, bulunduğu ortamda bir dilin kullanılıyor olmasına bağlıdır. Beynindeki destek bölgelerinin de gelişimiyle birlikte çocuk, çevresinde konuşulmakta olan dil sistemine ait birimleri edinmeye, kendi öznel deneyimleriyle bütünleyerek belirli bir süre sonra da bu edinimleri kullanmaya başlar. Edinilen yeni deneyimlerle birlikte daha da biçimlenen, gelişen ve somutlaşan kavram dünyasının, çocuğun bilişsel gelişimiyle de koşut bir ilişki içerisinde olduğu söylenebilir (Ergenç, 2002: 130).

Sosyal yapının iç dokusunu oluşturan ana dili, kişinin beynini, dolayısıyla, düşüncesini geliştiren, değiştiren biçimlendiren unsurları bünyesinde barındırır (Kavcar, 1998:5). Vygotsky, dilin kendi bireyselliğinde toplumsal niteliğini ve kendi toplumsal niteliğinde bireyselliğini ortaya koyarken, davranışa eşlik eden konuşma dili ile içselleşmiş bir yapıda olan ve düşünme yetisinde vücut bulan “ben merkezli” dilin işlevini görerek “iç dil”in yani düşüncenin “dış dil” ile yani konuşma esnasında kullanılan dil ile olan bağlantısını vurgular. Vygotsky’ye göre, dil gelişimi, gelişmenin temel motorudur, zira çocuk, dil sayesinde entellektüel ve sosyal yaşama uyum sağlar. Bunun için, çocuk, toplumsal dile yani ailesi aracılığıyla karşılaştığı dil toplumuna yavaş yavaş uymak ve ihtiyaçlarını karşılamak üzere onu benimsemek zorundadır. Eğer bu uyum ve farklılaşma birey açısından gerçekleşirse, “ben merkezli” dil süreci “iç dil” sürecine dönüşür. Böylelikle, toplumsal yaşamda kullanılan dilin çocuk tarafından bireyselleştirilmesi başarılıdır. Çocuk, toplumsallaşmış yani artık kendisinin ve diğerlerinin dili olan toplumsal dil ile gerekli uyumu kurmuş, doğuştan kendisinde var olan dil ve düşünce yetisini birleştirmiştir. Bu yüzden, dili, bilişsel gelişimin kaynaklandığı temel açıklayıcı mekanizma olarak görmek gerekir (Zimmermann, 2001:36; Hickman, 1995:36).

Dil, “bildirme”, “isimlendirme”, “buyruk verme”, “duyguları dışa aktarma”, “nesne ve ilişkileri temsil etme” gibi işlevlere sahiptir. Düşünme ise, kavram oluşturma, sorun çözme, bellek soyutlama, mantıksal çıkarımlar yapabilme, hayal kurma gibi zihinsel işlevlerin bir yansımasıdır. Düşüncenin gerçek temeli zihinsel işlemleri yapabilme, soyutlama ve semboller kurma... gibi yetenekler olduğu için düşünceyi

taşıyan bir araç olan dilin öğrenilmesi ve bir iletişim aracı olarak kullanılması insan zihninin bu özelliklerinden kaynaklanmaktadır. Bu görüşten hareketle, dili kullanma yeteneğini geliştiren her işlemin zihin etkinliğini arttıracığı (Şahin, 2001:182-183; Çıbıkcı, 2003), buna bağlı olarak da üst düzeyde zihinsel becerilerin geliştirilmesine olanak sağlanacağı söylenebilir.

Dil ve düşünce, dış dünyayı yöneten kuralları anlama yeteneğini yansıtır. Dünyadaki olaylar belirli bir etkileşim süreci içerisinde gerçekleşmektedir. Etkileşimi başlatma, sürdürme ve üründen yararlanma ise insanların iletişim kurma (bilgileri anlama, üretme ve ifade etme) becerilerine bağlı olarak gerçekleşir. Bireyler, içinde yaşadıkları çevrede, gereksinimlerini karşılamak için, işaretleri, sesleri ve günlük hayatta kullanılan araçların adlarını öğrenirler. Daha sonra, uzun tekrarlarla öğrendikleri sözcükleri birbiriyle ilişkili olacak şekilde cümle kurarlar. Dil gelişimi, bu yönüyle ele alındığında, bireylerin çevrelerinden öğrendikleri sözcükleri kullanarak duygu ve düşüncelerini anlatabilme, çevredeki konuşmaları ve yazılanları anlayabilme yeteneği olarak adlandırılabilir. Kişiler arası iletişim etkinliklerine dayanan bu etkileşim ya da başka bir deyişle, anlamlandırma eylemi, insan bilincini oluşturan ve geliştiren bir süreçtir (Ülgen, 1988:96; Sever, 2000:14; Gülerüz, 2002:11). Kişi, sahip olduğu dil yetisi ve bu dil yetisine bağlı olarak gelişen bilişsel gelişim sayesinde çevresindeki olay, olgu, durum ve nesnelere ilgili özellikleri kavrayarak hayatı kendisi için anlamlı kılar.

Simith'in (1966), öğrenmeyi ve zihinsel işlevleri sözel davranışlarla temellendirerek ortaya koyduğu "Verbalizm" akımından hareketle yapılan araştırmalarda, sözcüklerle biçimlenen dilin algılamayı belirlediği ortaya konulmuştur. Bu araştırmalarda, dilin, bütün zihin fonksiyonların gelişmesini doğrudan etkilediği bulgusuna ulaşılmıştır. Konuyla ilgili olarak, Spinova da yaptığı araştırmalarla, dilin, algılamayı belirlediğini, zihinsel gelişime katkı sağladığını ortaya koymuştur (Yılmaz, 1974:16-17'den aktaran: Acat, 2000:14).

Akarsu (2001:23), kavram öğrenmeyle ilgili olarak, dilin düşünce ve diğer zihinsel faaliyetlerle ilişkisini "İnsanlık tarihine bakıldığında, dilin gelişiminin tıpkı bir bebeğin dil gelişiminde olduğu gibi oldukça yavaş ilerlediği görülmektedir. Kavramlar, dış dünyadaki nesnelere ad verme, bunlar arasında bağlantı kurma ve soyutlama ile

biçimlenmiştir. Düşünme de bu biçimleniş ve ilişkilendirme süreciyle birlikte gelişmiştir. Düşünme, çıkarım yapma, kavramlar ve önermeler arasında bağıntı kurmadır. Kavram ve önermelerin içinde yer aldığı bağlam da dilin bütünüdür. Bu kavramlarla, insan, kendisine içinde sanat, kültür ve felsefenin de bulunduğu bir dünya yaratır. İnsanın, dile dökmeden, dil kalıbına yerleştirmeden gerçekliği kavraması, üzerinde düşünmesi ve üretmesi olası değildir. İnsanın insan olması, insanın kendi olması, kendi kimliğini bulması, kendinin bilincine varması nasıl dile bağlıysa, düşünceyi yaratan ve ileri götüren unsur dil olduğuna göre, büyük düşünce yapılarının kurulabilmesine olanak sağlayan bir yapı da dil ile gerçekleşir. Dil ile düşünce arasındaki ilişki karşılıklı olduğu için birinin gelişimi diğerinin gelişmesine de olanak sağlar” şeklinde açıklamaktadır.

Düşünce dil ile, dil ise sözcükler ile ifade olanağı bulur. Konuyla ilgili olarak, dilbilimcilerin işaret ettiği ortak kanı, sözcük ile düşünce arasında dinamik bir etkileşim sürecinin var olduğudur. Vygotsky’e (1962) göre, dilin yapı taşları sözcükler olduğuna göre düşünce sözcükle doğar. Düşünmeden yoksun bir sözcük ölü olduğu gibi, sözcüklerle somutlanmayan bir düşünce de gölge gibidir. Ona göre, dil ve düşünce ya da sözcük ve kavram birbirini bütünlükler. Çünkü, sözcüklerin gönderme yaptığı her kavram düşüncenin bir ürünüdür. Bu kavramlar aynı zamanda sözcüklerin anlamsal işlevlerini de bulundurduğundan; sözcük ile kavram zihinde birlikte algılanır (Sever, 2000:14).

Düşünme etkinliği, kavramlardan kavram üretmedir. Öğrenilen kavramlarla ve bunların yeni birleşimleriyle yeni düşüncelere ulaşma işidir. Düşünme, kavramlar ve o kavramların yerini tutan sözcüklerle yapılır. Bu nedenle, dilden soyut ya da dile dayanmayan bir düşüncenin varlığında bahsetmek olanaksızdır (Sever, 2000:2). Bu yönüyle dili, dünyayı algılayıp yorumlamanın yanında, düşüncenin doğuşuna ve gelişimine de kaynaklık eden en önemli unsur olarak görmek gerekir.

Wygotsky’nin “Güneşin suda yansması gibi insanın bilinçaltı duyguları kelimelerle yansır... Anlam yüklü bir kelime, bilinçaltının küçük bir evrenidir” şeklinde öne sürdüğü görüşü, dilin, o dili kullanan ile algılayan üzerinde ve aynı zamanda da dış dünya ile ilgili önermeler ihtiva eden gücün göstergesi niteliğindedir (Wygotsky,

1977'den aktaran: İlkhan, 1998:5). Düşünme, düşüncelerin başkalarına aktarımı ve başkalarının düşüncelerini anlama gücü dilden yararlanma yetisiyle ilişkili bir durum (Marshall, 1994:15) olduğu için, düşünce ile sözcük arasında, dinamik bir ilişkiden bahsedilebilir. Nasıl düşünceden arınmış bir sözcük ölü olduğu gibi, sözcüklere dökülmemiş bir düşünce de gölge gibiyse bunlar arasındaki ilişkiyi de önceden biçimlenmiş sabit bir ilişki olarak görmemek gerekir. Bu ilişki, süreç içinde doğar ve gelişir (Vigotsky, 1962:59-60'tan aktaran: Özçelik, 1988:7). Böylelikle, bireyin ussal, düşsel, güdüsel ve algısal gelişimine katkı sağlar.

Porzig (1995:155), “Her dil ifadesi, realiteden bir parçayı, dış dünyadan bir olguyu kastetme yeterliliğine sahiptir. Dış dünyanın dil tarafından içselleştirilme rolünü dilin anlamlı ögeleri olan sözcükler üstlenir” diyerek zihinsel işlemlerin gerçekleştirilmesinde, sözcüklerin üstlendiği role değinmektedir. Söz dağarcığı ile düşünce arasındaki ilişkiye değinen Özçelik (1988:9) de, bu ilişkiyi “Söz dağarcığı, düşünmede önemli bir yere sahiptir. Sözcüklerin ve özellikle yaşantıların örgütlenmiş ürünleri olarak, sözcük anlamları (kavramlar) ile düşünme arasında çok sıkı ve iki yönlü bir ilişki vardır. Sözcükler ile kavramlar kuramsal amaçlarla birbirlerinden ayrılırsalar bile, temelde, bir nesnenin iki yüzü gibidirler. Sözcükler birer kavramdır. Kavramlar ise düşünmenin ön koşulu ve göstergesi niteliğindedir” şeklinde açıklamaktadır.

Dil, kavram öğreniminde, bilginin ve düşüncenin yapılandırılmasında en önemli unsur olma özelliği taşımaktadır. Kişinin dünyasının sınırları, sahip olduğu kavram sayısı ile eş değerdir. Dilin ve buna bağlı olarak düşüncenin geliştirilebilmesi için kavram dünyasının geliştirilmesine ihtiyaç vardır. Bu da, ancak, kişinin alacağı eğitim sonucu, edineceği kavramlar sayesinde gerçekleşir. Kavram gelişimine bağlı olarak düşünce gelişimi de meydana gelir; bu durum da, zihinsel gelişimin gerçekleşmesine olumlu yönde katkı sağlar.

### 2.1.3. ANA DİLİNİ KULLANMA YETERLİĞİNİN OKULDAKİ ÖĞRENME VE ÖĞRETİM SÜRECİNE ETKİSİ

Eğitimin hedeflerine bağlı olarak, içinde yaşadığı toplumun değerlerini özümseyerek bu toplum içerisindeki yerini ve önemini tayin edebilen, analitik, eleştirel ve yaratıcı düşünme ve problem çözme becerilerine sahip; okuduğunu anlayabilen, düşünce, duygu ve tasarımlarını sözlü ve yazılı olarak güzel ve etkili bir şekilde anlatabilen bireylerin yetişmesi, ana dili öğretimi gereklerini tam olarak yerine getirme koşuluna bağlıdır.

Toplumun hedeflerine uygun bireylerin yetişmesinde, genel olarak eğitim süreci içerisinde ana dili eğitiminin altı özellikle çizmeli, nesnel davranabilen, doğru anlayabilen, yaşadığı toplumun ve dünyanın sorunlarına duyarlı insanların yetişmesi, çağdaş bir eğitim sisteminin öncelikli hedefleri arasında yer almalıdır. İnsanlar arası iletişimin düzeyini ve etkinliğini belirlemesinin yanı sıra, insanın doğru düşünmesini sağlayan, sentez yapabilme becerisini geliştiren, kısacası; bireyin toplumsal kişiliğini biçimlendiren (Kurt, 1999:6-7) yapı özelliklerinin tamamını bünyesinde bulunduran dil, bireyin toplumsal yaşamdaki yerini belirlemede de önemli işlevlere sahiptir.

“Dil, her yönüyle bir ‘ifade ediş’ olduğuna göre, kişinin kendini ve etrafını sorgulamayı öğrenmeden bunu başarması -kendini ifade etmesi- olası değildir” (Fidan, Tosya, Faydalı ve Balıkcıoğlu, 2002:119). Bu ifade becerileri de örgün eğitim süreci içerisinde kazanılır veya kazandırılır.

Okul öğrenmelerinin büyük bir bölümü, “sözel yetenek” adıyla tanımlanan sözlü etkileşime dayanmaktadır. Bu etkileşimin öğeleri; okuma, okuduğunu anlama, yazma, dinleme, dinlediğini anlama, konuşma düzgünlüğü ve akıcılığı, kelimeleri yerinde kullanma ve adlandırmadır (Bozkurt, 1994:18). Bu etkileşim öğelerinden dinleme ve okuma etkinliklerini bünyesinde bulunduran anlama etkinlikleri ile konuşma ve yazma etkinliklerini bünyesinde bulunduran anlatma etkinlikleri ise dilin edinimi ve kullanımı sürecinin en önemli yeterlilikleri durumundadır.

Dört temel beceri olarak kabul edilen dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerinin işlevsel bütünlüğünden oluşan dil iletişim kurma ihtiyacından doğmuştur. Ana dili öğretimi tek boyutlu bir bilgi ve beceri alanı olmayıp, çok yönlü ve girişik etkinlikleri içeren bir özelliğe sahiptir (Sever, 2000:23). Dil eğitiminde asıl hedef; dört temel beceri olan dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerinin hedef kitleye kazandırılması ve geliştirilmesidir. Bu beceriler, elverişli ortamda, uygulama ve denemelerle, özen ve çaba ile kazanılır veya kazandırılır (Kavcar, 1998:12-13).

Bireyin, örgün veya yaygın eğitim süreci içerisinde, dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerini geliştirmesi beklenir. Dinleme, doğumdan hemen sonra; konuşma, yaklaşık bir yaş civarında; okuma ve yazma ise okul eğitimiyle birlikte başlamaktadır. Ana dilindeki iletişim etkinlikleri arasındaki ilişkiler, her etkinliğin birbirini var kılma amacına yöneliktir. Bireyin ana diliyle doğru, açık ve etkili bir iletişim gerçekleştirmesi de bu dört becerinin bütünsellik içinde geliştirilmesine bağlıdır. Çünkü birinin gelişimi, ötekini de gelişimine katkı sağlar. Bu nedenle, dil öğretimine örgün olarak başlandığı ilköğretim basamağında, bir toplum, bireylerine dil ile ilgili yukarıda sözü edilen dört temel beceriyi mutlaka kazandırmış ve bu becerilerin istenirse daha da geliştirilmesi için gerekli çalışmaları yapmış olmalıdır. Nitekim, üst eğitim basamaklarında ve özellikle belli bir bilim dalında öğrenim görmek için, bireyin, öncelikle ana diline egemen olması gerekir (Kutlu,1999:15; Sever, 2000:24). Bu yüzden, öğretme-öğrenme ortamları ve materyallerinin, eğitim programında belirlenen hedefler doğrultusunda, dil ile ilgili istendik bilgi, beceri ve alışkanlıkların kazandırılmasına olanak sağlayacak şekilde yapılandırılması gerekmektedir.

Ana dili eğitimine yönelik içeriği ve uygulamaları bünyesinde bulunduran Türkçe dersi aynı zamanda düşünce eğitimi dersi olma niteliği taşımaktadır. Türkçe eğitimiyle geliştirilmeye çalışılan dinleme, konuşma, okuma ve yazma gibi etkinliklerin, eğitim ve öğretimin her alanında kullanılmasından yola çıkılarak, Türkçe dersinin diğer tüm derslerin temelini oluşturduğu (Kurt,1999:4) ve bu öğrenmelerin belirlenen amaçların gerçekleştirilmesine yön verdiği, buna bağlı olarak da öğrencilerin diğer derslerdeki başarılarının büyük oranda Türkçe dersinden elde edecekleri başarıyla

orantılı olduğu söylenebilir. Bir deney sonucunun açıklanması, bir siyasal olayın yorumlanması, tarihsel bir olayın özetlenmesi, bir şiirdeki duygunun dile getirilmesi gibi birçok davranışın gösterilebilmesi dilden yararlanılmasını ve böyle olunca da bir bakıma, bireylerin ilgili yaşlarda (ilköğretim çağında) ana dilinde alıştıırma çalışması yapmalarını gerektirir. Bu nedenle, bireylerin dile egemen olmasını sağlamak, ilköğretim basamağının temel görevi ve amacı olmalıdır. Kısaca, dilin öğrenilmesi;

- 1- Düşünceye egemen olunmasına,
- 2- Kişiliğın gelişmesine ve kişinin yaşama hazırlanmasına,
- 3- Sonraki öğrenmelerin daha kolay gerçekleşmesine (Marshall, 1994:23)
- 4- Olay, olgu ve durumların eleştirel, yorumlayıcı ve çözümleyici bir şekilde ele alınmasına katkı sağlayacaktır.

“Ana dili dersinin temel işlevlerinden biri de öğrencilerin zihinsel becerilerini geliştirme, onlara Türkçenin söz değerleriyle düşüncelerini biçimlendirme yetisini kazandırmadır. Bu da büyük ölçüde, öğrencileri, ana dillerindeki söz değerleriyle donatmaya bağlıdır” (Özdemir, 1990:858’den aktaran: Kurt,1999:7). Çünkü birey ana dili ile düşünür. Onu toplumun bir parçası yapan ve diğer insanlarla sağlıklı bir iletişimde bulunmasını sağlayan ana dilidir. Okul öğrenmelerinin temelini iletişim süreci oluşturduğuna göre, iletişim sürecinin sağlıklı bir yapıya sahip olması ile öğrenme sürecinin etkililiği arasında doğrudan bir ilişkinin varlığından söz edilebilir.

Öğrenme ve öğretme etkinliklerinin temel taşı olarak kabul edilen ana dilini kullanma yeteneği, öğrencilerin öğrenebilirlik, öğretmenlerin ise öğretebilirlik niteliğini etkilemektedir. Bu yönüyle iletişim sürecinin ana boyutu olan Türkçeyi kullanma yeteneği, öğretmenlerin ve öğrencilerin okuldaki öğretme ve öğrenme sürecine etki eden en önemli değişkenleri içeren bir yapı (Bozkurt, 1994:18) olarak ortaya çıkmaktadır. Bu yeteneğın, örgün eğitim süreci içerisinde geliştirilmesi, okul öğrenmelerinde ve daha sonraki tüm öğrenmelerde, istenilen düzeyde verimin elde edilmesine katkı sağlayacaktır.



#### 2.1.4. TÜRKÇE DERS KİTAPLARI

Öğretme-öğrenme sürecinde, içeriğindeki unsurlarla öğrencilerin ihtiyaçlarına cevap vermek üzere hazırlanan, istenilen zamanda okunmaları ve öğrencilerin öğrenme hızına uygun bir öğrenme süreci sağlayabilmeleri açısından kitaplar, insanların eğitimine yönelik programlar hazırlayıp sunan televizyon, bilgisayar ve radyo gibi iletişim araçlarından çok daha iyi örgütlenmiş bir öğretim materyali olma özelliği taşımaktadır. Kitaplar, sürekliliği, doğruluğu, değişkenliği tartışılabilen bir olgu olan bilginin yanı sıra ussal, zihinsel, görsel ve algısal özelliklerin kazanımına yönelik içeriği bünyesinde bulunduran, kişinin kendi kendine ve ömür boyu öğrenmesinde, kendini keşfetmesinde, toplumdaki rol ve statüsünü belirlemesinde; toplumun yapılaşması açısından istenilen kavramların, değerlerin, yargıların ve davranışların oluşturulmasında önemli işlevlere sahiptir (Tosunoğlu, 2002:547; Kaya, 1999:261).

İçinde bulunulan çağ, bilim ve teknoloji alanında çok hızlı gelişmeler olduğu bilgi çağıdır. 1980'li yılların başında bilimsel ve teknolojik bilgi birikimi, beş buçuk yılda ikiye katlanırken, bunun yakın bir gelecekte yirmi ayda bir gerçekleşeceği ileri sürülmektedir. Bu durum, okulda öğrenciye öğrenme yollarının öğretilmesi, eğitimin okul dışında da sürdürülmesi ve öğretme-öğrenme süreci içerisinde, bilgilerin ek materyallerle, özellikle de yazılı materyallerle desteklenmesi zorunluluğunu ortaya çıkarmaktadır. Bu açıdan bakıldığında, yeterince yazılı materyal bulunmadığı için tecrübeli öğretmenlerden yararlanılmasının zorunlu olduğu geleneksel felsefeler döneminde, bilgiye sahip olanın merkeze alınması belki de en uygun yoldu; ama günümüzde, artık, materyallerin yetersizliği gibi bir sorundan söz etmek mümkün değildir. O halde artık bu noktada tartışılması gereken konu, eğitimin bilgi aktarıcı bir süreç mi yoksa öğrencinin bilgiye ulaşmasını sağlayan bir süreç mi olması gerektiği değil, hem okul öğrenmelerini destekleyecek hem de öğrencilerin okul dışında etkin öğrenmeler gerçekleştirmelerine katkı sağlayacak yazılı araç ve gereçlerin nasıl düzenlenmesi gerektiği olmalıdır (Demirel, 1996:3-4).

Eğitim araç gereçleri içerisinde, ders kitaplarının yeri ve önemi oldukça büyüktür. Okullarda okutulan tüm dersler, Millî Eğitim Bakanlığı'nın, o ders için önerdiği bir ders kitabının içeriği ekseninde öğrencilere okutulmaktadır. Her ne kadar

ders kitabı o ders için hedeflenen davranışlara ulaşmada tek araç olmasa da, öğretim etkinliklerinin önemli bir sınırlayıcısı ve belirleyicisidir. Bu yüzden, özellikle sosyal bilimlerle ilgili derslerde, bu önemli kaynağın çağdaşlığı, güncelliği, eğitsel değeri, onun, işlevini yerine getirip getirememesi konusu (Kurt, 1999:3-4) öğretme-öğrenme sürecini etkileyen bir durum olduğu için, bu konu üzerinde hassasiyetle durmak gerekmektedir.

Eğitimde belirlenen hedeflere ulaşmanın ilk adımı çağdaş eğitim programları oluşturmaktır. Ancak bundan da önemlisi, belirlenen hedeflere ulaşmak için doğru araç-gereçleri seçebilmek ve kullanabilmektir (Kurt, 1999:3). Çünkü öğretme-öğrenme sürecinde kullanılan ders araç gereçlerinin içeriğinde var olan unsurlar, belirlenen hedeflerin gerçekleştirilmesine katkı sağlayacak niteliktedir.

Demirel (1995), öğretme-öğrenme etkinliklerinin gerçekleştirilmesi ve beklenen verimin elde edilmesi sürecine katkı sağlayacak olan öğretim araçlarının yararlarını;

- 1- Öğrencilerin güdülenme düzeyleri artar,
- 2- Öğrenmeyi somutlaştırır,
- 3- Öğretme-öğrenme sürecine çeşitlilik ve değişiklik katar,
- 4- Verbalizmi önler, yani sözden ekonomi ve zamanı daha iyi değerlendirmeyi sağlar,
- 5-Öğrenilecek konular üzerinde daha etkili alıştırma ve pratik yapmayı sağlar

(Demirel, 1995:81'den aktaran: Demirel, 1996:5) şeklinde açıklamaktadır.

İçinde yaşanan çağda, hızla gelişen, değişen ve yenilenen her alanda olduğu gibi eğitim-öğretim uygulamalarında da meydana gelen değişim ve gelişime paralel baş döndürücü bir hızlılığın yaşanması, bilginin de çeşitlenmesi ve çoğalması sonucunu beraberinde getirmiştir. Çağın gereklerine uygun olarak, üstün becerilere sahip insan gücüne duyulan gereksinim karşısında karmaşık ve soyut olan bilgilerin nasıl ve ne kadarının öğretilmesi sorusu gündeme gelmiştir. Bu soru karşısında eğitim bilimciler yeni öğretme stratejileri geliştirme arayışına girmişler ve eğitim-öğretimin bilimsel yöntem ve teknikler ışığında gerçekleştirilmesi gereğine işaret etmişlerdir. Eğitim ve öğretimde hedeflenen başarıya ulaşmak istenmesi, bu alanda materyal örgütlenişinin

en iyi biçimde yapılması gerekliliğini ortaya çıkarmıştır (Görgen, 1997 ve Bademci, 1997'den aktaran: Ensar, 2002:15-16). Böylesine önemli olan materyallerin nasıl düzenlenmesi gerektiği ise elbette ki öncelikli tartışılma değerine sahiptir.

Eğitim kavramı, bir toplumsal varoluş biçimi olarak birey ve toplum yaşamının bir parçası olduğundan beri, kitap da bu bütünlüğün en önemli tamamlayıcısı olmuştur. Kuşaklar boyu eğitim ortamlarında kitabın yerini başka bir öğretim geci dolduramamıştır. Günümüzde, gelişen teknoloji bir çok ders için mükemmel laboratuvar ve işlik ortamları kullanmayı olanaklı kılıyorsa da bireyin eğitim yaşantısı boyunca ana dili becerilerini kazandırmaya, geliştirmeye ve sistemleştirmeye yönelik Türkçe derslerinin temel materyali olan Türkçe ders kitapları, öğretim ve öğrenme ortamında hâlâ öğretmenden sonra gelen en önemli materyal konumundadır (Kurt, 1999:11: Ensar, 2002:14). Bu durum, Türkçe ders kitaplarının, öğrencilere kazandırılması hedeflenen temel dil becerileriyle ilgili içeriği ve uygulamaları bünyesinde bulundurması, dersin önemli bilgilerini sunması, bilginin depolanmasına katkı sağlaması ve öğretim-öğrenme ortamında öğretmene yardımcı olan yapıya sahip olmasından ileri gelmektedir.

Ders kitapları, öğretimin her çeşidinde ve düzeyinde okullaşmayı destekleyen temel araçlar olup, hem öğretmenlerin hem de okulların eğitimle ilgili işlerini yapabilmelerini sağlayan en önemli kaynaklardır. Aslında, kitaplarda yer alan fikir ve bilgilerle ilgili beceri ve tutumların geliştirilmesi, eğitim sisteminin temelini oluşturmaktadır. Bu nedenle eğitim sürecinde, plânlama ve program geliştirme çalışmaları, ders kitaplarının yazımı ve seçimiyle birlikte yürütülmelidir (Westbury, 1991:74'ten aktaran: Demirel, 1996:6).

Thompson'un (1988) ders kitaplarının niteliği hakkında ortaya koyduğu "Öğrencilerin akademik benlik tasarımlarının onların öğrenmeleri üzerinde yapacağı olumlu etkileri dikkate alan bir öğretim faaliyetinde, öğrenme güçleri artırılabilir. Öğretim esnasında kullanılan araç ve gereçler, öğrencilerin akademik benlik tasarımlarını olumlu yönde etkileyebileceği bir nitelik taşıdığı takdirde, öğrenme de olumlu yönde etkilenmektedir" (Thompson, 1988:85'ten aktaran: Yalçın, 1994:7)

şeklindeki görüşleri ders kitaplarının öğretimsel faaliyetlerde sağlayacağı olumlu etkilerin göstergesi olarak ele alınabilir.

Findley (1979), öğrencilerin hangi niteliklere sahip araçlarla daha başarılı olduklarına ilişkin olarak gerçekleştirdiği çalışmada, öğrencilerin öğretim etkinliklerine hazırlanması aşamasında bireysel ilgi ve ihtiyaçlarını dikkate alan ders araç-gereçlerinin anlamalarını kolaylaştırıcı ve belirleyici yönde etkilediğini ortaya koymuştur (Findley, 1979:60'tan aktaran: Yalçın, 1994: 8-9).

Okul öncesi dönemden başlayıp ortaöğretim çağının sonuna kadar uzanan evrede, çocuk kitaplarının çocukların dil gelişimine, bilişsel gelişimine, kişilik gelişimine ve sosyal gelişimine olan önemli katkılarından söz eden Norton (1999), çocukların gelişim özelliklerine uygun edebiyat yapıtlarıyla desteklenen etkinliklerin, bu sürecin yapılandırılmasında önemli bir işleve sahip olduğunu vurgular (Norton, 1999:4-40'tan aktaran: Sever, 2003:29).

Ders kitaplarında, önceden belirlenmiş eğitim programının amaç ve hedeflerini gerçekleştirecek çalışmalara yer verilmekle birlikte, bu amaçların davranışa dönüşmesini sağlayacak her türlü ayrıntının da önceden belirlenmesi gerekmektedir. İlköğretim ve orta öğretimde Türkçe dersi programındaki konular, öğrencilerin düşünme becerilerinin gelişimine katkıda bulunduğu ölçüde değer taşırlar. Eğer program, öğrencilerin bilgiyi anlama ve yorumlamalarında, tutum ve davranışlarında, yazılı ve sözlü anlatım becerilerinde bir değişme sağlamıyorsa yetersizdir ve herhangi bir önemi yoktur. Böyle bir program çerçevesinde yazılan ders kitabının da işlerliği ve geçerliliği tartışma götürür (Aytaş, 2001:56). Merkezî eğitim sistemlerinde, ders kitapları, başlıca öğretim materyali olarak kullanıldığı için istenilen doğrultuda hazırlanamayan ders kitapları öğretim etkinliklerine çok fazla katkı sağlayamaz.

Türkçe öğretimi genellikle yazınsal ve öğretici nitelikli metinlerle yapılır. Bu metinler, öğretimin temel araçlarıdır. Türkçenin akıcılığı, yalınlığı, deyimleme ve mecaz gücü ile duygu ve düşünce zenginliğinin yansıtıldığı metinlerle yapılan çalışma ve incelemeler, öğrencilere yaşantı zenginliği kazandırır. İnsan yaratılışıyla,

deneyimleriyle ilgili bu yaşantılar; onların duygu ve düşünce bakımından gelişmiş, dengeli ve sağlıklı bir kişilik yapısına sahip olmalarına (Sever, 2000:7) etkin dil ve anlatım becerilerine sahip olmalarına, zihinsel yönden istenilen becerileri edinerek kendi yaşamlarına ve toplumun yaşantısına katkıda bulunmalarına olanak sağlar.

Gestalt psikologlarından Westheimer'e göre, öğrenme, "en iyi algısal şekilleri oluşturma" demektir. Metinden öğrenmede öğrencilerin nesnelere algılamaları konusunda birbirine benzer şekiller arasında yakınlık, süreklilik, eksik olanları tamamlama eğilimleri vardır. Öğrencilerin algıları, beklentileri, dikkat süreçleri, motivasyonları, üst biliş özellikleri gibi düşünme süreçleri öğrenme üzerinde etkilidir (Wittrock, 1975:488'den aktaran: Yalçın, 1994:36-37). Ana dili öğretiminin temel aracı olan metinleri, anlamaya dayalı süreçler içerisinde değerlendirmek gerekir. Anlamaya dayalı etkinlikleri bünyesinde bulunduran, yazar-okur etkileşimini sağlayan metinler, öğrencilerin yeni deneyimler kazanmalarına da olanak sağlar (Sever, 2001:15).

Öğretme-öğrenme sürecinde kullanılmak üzere hazırlanacak ders kitaplarının içeriği düzenlenirken, bu ders kitaplarındaki metinler;

- 1- Öğrencilerin, dili etkin ve iletişime dönük olarak kullanmalarına olanak sağlamalıdır.
- 2- Öğrencilerin gelişim özelliklerine (yaş ve sınıf seviyesine) uygun olmalıdır.
- 3- Öğretme ve öğrenme kuramlarının yol gösterici ilkelerine uygun olmalıdır.
- 4- Öğrencilerin diğer derslerle ilgi kurmalarına olanak sağlamalıdır.
- 5- Öğrencilerin hızlı algılamalarına, algıladıklarını beyinlerinde sağlıklı bir şekilde depolamalarına, yani, öğrencilerin bilgi ve biliş yapılarına uygun olmalıdır.
- 6- Öğrencileri yaşama hazırlamalı, günlük hayatla bağlantılı olarak, bilimsel, doğal, sosyal, estetik, ekonomik ve sosyo-kültürel boyutları ele almalarına olanak sağlamalıdır.
- 7- Öğrencilerin, zeka, ilgi, tutum, ön koşul öğrenmeler vb. hazır bulunuşluk düzeyine uygun olmalıdır.,
- 8- Bu metinler, öğrencilerin psiko-sosyal, temel öğrenme, eğitim ihtiyacı vb. ihtiyaçlarını karşılayacak nitelikte olup, ayrıntısız ve ezbere dayalı değil,

bireye, etkin dil ve anlatım becerilerinin yanı sıra (Tertemiz, Ercan ve Kayabaşı, 2003:45; Yalçın, 2002:33-35; MEB, 1981:326) mantıksal, olgusal, eleştirel, analitik, yaratıcı düşünme ve problem çözme becerilerinin kazandırılmasına ve bu becerilerin geliştirilmesine olanak sağlayacak şekilde, öğrenme ilkelerine uygun olarak düzenlenmelidir.

Ders kitaplarının yazımı ve ders kitaplarına alınacak metinlerin yapısı hususu, ne yazık ki bilim çevreleri ve yetkili organların ortaya koyduğu ölçütler göz önüne alınarak yeniden yapılandırılmamaktadır. Türkçe ders kitaplarına alınacak metinleri belirli bir standarda kavuşturmaya çalışan Millî Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı da ders kitaplarının yazımında istediği ölçüleri bir türlü uygulamaya geçirememektedir (Aytaş, 2001:57). 2098 sayılı Tebliğler Dergisi'nde yayımlanan Temel Eğitim Okulları Türkçe Eğitimi Programı'nda, Türkçe dersi için araştırma, gözlem, inceleme, karşılaştırma, neden-sonuç ilişkisini açığa çıkarma ve “derslerde yaparak yaşayarak öğrenme” ilkesi benimsenmesine rağmen Türkçe ders kitaplarında söz konusu olumsuz durumların bir türlü giderilememesi, öğretmenlerin, sadece, zaten yetersiz olan ders kitaplarındaki uygulamalar dışında herhangi bir çabaya yer vermemelerinden kaynaklanmaktadır.

Doğru seçilmiş yazınsal metinler aracılığıyla, öğrenciler, Temel Eğitim Okulları Türkçe Eğitimi Programı'nda yer alan hedeflere uygun olarak, eleştirel düşünebilen, nesnel davranabilen, hoşgörülü, bilinçli bireyler olarak yetişebilirler. Ancak ana dili öğretiminde kullanılacak ders kitaplarında, Türk dilinin öz güzelliğini yansıtmayan, yazınsal olmayan, sıradan metinlere yer verilirse, bu kitapları okuyarak yetişen öğrencilerde bir beğeni gelişiminden, duyumsama ve algılama, algıladığını yansıtmaya yeteneğinden söz edilemez (Binyazar, 1983:58-60; Kurt, 1999:14). Bu da, belirlenen bilişsel ve duyuşsal hedef davranışları kazanmış öğrencilerin yetişmesine çok fazla katkı sağlayamaz.

Basit metinlerde anlam kendiliğinden ortaya çıkarken iyi hazırlanmış metinlerde ise anlam sürekli değişik ve yeni boyutlar kazanabilmektedir. Dolayısıyla çocukların metni incelemeleri ve metnin içerdiği anlamı iyi bir şekilde çözümleyebilmeleri için değişik yöntemler kullanmaları, değişik uygulamalar yapmaları gerekmektedir.

Bir metnin anlamını çözmek için sadece sessiz veya birlikte okuma ve de arkasından yapılan bir konuşma yeterli olmayacaktır. Bunun için eyleme yönelik ve çok yönlü çalışma biçimleri büyük ölçüde göz önünde tutulmalıdır (Yıldız, 2003.103). Metinlere yönelik olarak yapılacak çalışmaların (okuma, anlamaya yönelik sorular vb.) öğrencilerin, metinlerdeki bilgi, duygu ve fikirleri algılamaları, yorumlamaları ve metni tam anlamıyla çözümlmelerine olanak sağlamalıdır.

Öğretim etkinliklerinde zaman sınırlı olduğu için, en etkin, verimli ve anlamlı içeriğin seçilip düzenlenmesi gerekmektedir. Türkçe ders kitaplarındaki metinler, öğretim hedeflerinin gerçekleştirilmesinde etkin rol oynayan kaynaklardır. Bu metinler rastgele bir şekilde değil, öğrenme ilkeleri esas alınarak ders kitaplarına konulduğunda, öğretim etkinlikleri için yararlı olur. Bir disiplinle ilgili tüm bilgileri, diğer bir deyişle, içeriğin tümünü bir öğretim programına almak mümkün olmadığından, ders kitapları hazırlanırken, Türkçe öğretiminde kullanılacak metinlerin öğrenciler için anlamlı olması, ilgi ve ihtiyaçlarına uygun olması, öğrencilere kazandırılması düşünülen hedef ve davranışları gerçekleştirecek şekilde düzenlenmesi gerektiği gibi hususlar göz önünde bulundurulmalıdır.

Türkçe ders kitaplarına alınacak metinler kadar bu metinlere dayalı olarak hazırlanan sorular da büyük önem taşımaktadır. Öğrencilerin bireysel özellikleri ve ilgi alanları dikkate alınmak suretiyle, Türkçe ders kitaplarında yer alacak metinlerin işlenişinde öğrencilere gözlem yapma, inceleme ve araştırma etkinliklerinde bulunabilme imkanını sağlayacak bir yapı oluşturulması sonucu, öğrencilerin kitapta kendilerinden bir şeyler bularak üretici sürecin uyarıcıları olan sorular yoluyla bilgi üretimine geçebilmeleri mümkündür. Bu durumu Glaver (1989), “öğrencilerde öğrenme ve hatırlamanın gerçekleşmesinde öğretim sırasında kullanılan ders araç gereçlerinin içeriğine karşı onların geliştirdiği tutumun önemli olduğu” biçiminde ifade etmektedir (Glaver, 1989:80’den aktaran: Yalçın, 1994:10). Buradan hareketle, eğitim-öğretim sürecinde, öğrencilerin okuduğunu anlama, yorumlama, kişi, olay, olgu, durum ve nesnelere ilgili değerlendirmelerde bulunma, analitik, eleştirel ve yaratıcı düşünme ve problem çözme becerilerini kazanmalarında, kısaca, ders kitaplarındaki metinler aracılığıyla öğrencilere kazandırılacak davranışların niteliğinin belirlenmesinde,

metinlere dayalı olarak hazırlanan metne hazırlık ve metin sonu sorularının son derece önemli işlemlere sahip olduğunu söylemek mümkündür.

### **2.1.5. DERS KİTAPLARININ HAZIRLANMASINDA BELİRLEYİCİ BİR UNSUR OLMASI BAKIMINDAN BİLİŞSEL GELİŞİM KURAMI**

Yeni doğan bir bebek bilişsel açıdan hangi özelliklere sahiptir? Bu bebeğin davranışları ne tür özellikler gösterir?

“İlköğretime yeni başlayan öğrenciler okumayı öğrenirken hangi zihinsel işlemleri kullanabilirler?”

“8. sınıf öğrencilerinin ortalama olarak gösterdikleri zihinsel davranışlar nelerdir?”

“İnsanlar neden savaşır? sorusuna 6 yaşındaki çocukla, 17 yaşındaki gencin vereceği cevaplar arasındaki farklılıklar neler olabilir?”

Yukarıdaki sorular ve buna benzer olarak sorulabilecek soruları cevaplandırabilmek için öncelikle, bilişsel gelişimin ne anlama geldiğine, bilişsel gelişim dönemlerinin özelliklerine ilişkin bilgi birikimine sahip olmak gerekmektedir (Erden ve Akman, 2001:60).

“Bilişsel gelişim; bebeklikten yetişkinliğe kadar, bireyin çevreyi, dünyayı anlama yollarının daha kompleks ve etkili hale gelmesi süreci” (Senemoğlu, 1997:39) olarak tanımlanabilir.

Jean Jacques Rousseau'nun ısrarla ve sürekli bir biçimde “deneyimler ışığında öğrenme düşüncesinin özünü oluşturan kendi bakış açımızla çocuğun bakış açısını bir kefeye koymak kadar yanlış bir şey olamaz. Çünkü, çocukların kendine özgü ve bizlerinkinden çok farklı görme ve düşünme biçimleri vardır” şeklinde ortaya koyduğu görüş, Piaget'in bireyin bilişsel gelişiminde evreler olduğu teziyle birleştirilerek eğitim alanında üzerinde oldukça fazla çalışılan konulardan biri haline getirilmiştir (Dilek, 2000; Ensar, 2002:21)



Piaget, bilişsel gelişimi dört temel evreye ayırmıştır. Bunlar sırasıyla; duyuşsal motor dönem, işlem öncesi dönem, somut işlemler dönem ve soyut işlemler dönemidir. Piaget, çocukların bu gelişim dönemlerini sırasıyla geçirmeleri gerektiğini, bir gelişim dönemini atlayarak diğerine geçemeyeceklerini; bir dönemde kazanmaları gereken bilişsel becerileri kazandıklarında o dönemdeki gelişimlerini tamamladıklarını belirtmektedir (Senemoğlu, 1997:46).

Tablo 1’de dört temel gelişim dönemi ve bu dönemlere ait özellikler kısaca özetlenmiştir.

**Tablo 1: Piaget’in Bilişsel Gelişim Dönemleri ve Özellikleri**

Dönemler	Tahmini Yaşlar	Erişilen Temel Özellikler
Duyuşsal Motor Dönemi	0-2 yaş	-Kendini dış dünyadan ayırt etme -Refleks davranışlarından amaçlı davranışlara geçme -Nesnelerin sürekliliğini kazanma -Bellek ve düşünceyi kullanmaya başlama
İşlem Öncesi Dönem	2-7 yaş	-Dil gelişiminin hızlanmasına bağlı olarak çevresindeki olay ve nesnelere çeşitli sembollerle ifade etme -Tek yönlü sınıflandırmalar yapma -Başlangıçtaki ben merkezilikte giderek azalma
Somut İşlemler Dönemi	7-11 yaş	-Mantıksal düşünme yeteneğinde gelişme -Konumu kazanma -Üst düzeyde sınıflama, sıralama yapma -Ben merkezilikten uzaklaşma -Somut yollarla problem çözme
Soyut İşlemler Dönemi	11 yaş +	-Fikir dünyasıyla aktif olarak ilgilenme ve düşüncelerini etkinliklerinde yansıtmaya -Değer ve inanç sistemini yapılandırma -Soyut problemler üzerinde fikir yürütme -Bilimsel yöntemlerle problem çözme

**Kaynak:** Senemoğlu, Nuray. (1998). **Gelişim Öğrenme ve Öğretme**. Ankara: Ertem Matbaacılık. Sayfa: 46.

Somuttan soyuta giden bir çizgide zihinsel işlemler ürününü açıklamaya çalışan Piaget’e göre; “bilişsel yetenek, genel olarak nesnel gerçeğin bilişsel yapıya dönüştürülmesi ve yeniden işlenmesidir. Ona göre, bilişsel gelişim, bilinç ve çevrenin diyalektik etkileşimli ilişkisinden oluşur. Bu anlamıyla zeka, bir uyuma davranıştır. Uyuma ise özümleme ve uyumsuzluğun gerçekleşmesine bağlıdır. Özümleme, nesnel gerçeğin simgesel olarak bilinç yapılarına dönüştürülmesi, uyumsama ise, bilinçte önceden var olan şemaların yenileriyle etkileşimi şeklinde gerçekleşir. Bu yönüyle, bilişsel gelişim zeka, seçici algı, imgesel ve simgesel (kavramsal) düşünce süreciyle bilinç yapılarında gelişmesi ve yeni bir yapıya dönüştürülmesi şeklinde ortaya çıkıp

somut olan nesnel gerçeğin, bilişsel anlamda soyut olarak kavranması, algılanması sonucunu doğurur. Kısaca, bilişsel gelişim, somut işlemlerden soyut işlem yeterliliklerine doğru gitgide gelişen bir ivme kazanarak, bireylerin çocukluk, ergenlik, gençlik ve yetişkinlik dönemlerinde belirli beceriler kazanmalarına katkı sağlar (Topses, 2001:6). Bu yüzden, bilişsel gelişimi, bireylerin zihinsel gelişimiyle ilgili yapı özelliklerinin tamamını bünyesinde bulunduran bir öğrenme sistemi olarak değerlendirmek gerekir.

Bireyin gelişiminde bilişsel evrelerin kabulü, bu evrelerin temel dil becerileriyle ilgili kavramların öğretiminde de kullanımını gündeme getirmiştir. Piaget'in ortaya koyduğu bilişsel gelişim evreleri teorisinin bireyin düşünce gelişimi, akademik başarısı ve öğrenmesi üzerindeki olumlu etkilerini incelemeye çalışan pek çok araştırmacı Piaget'in bilişsel gelişim evrelerini belirlerken temel dil becerilerini dikkate almadığını gözlemlemişlerdir. Bu yüzden gelişim psikologları tarafından "tekamülün sadece bireysel temellerle açıklanamayacağı, özellikle, öğrenme ve düşünme üzerinde önemli bir katkıya sahip olan kavram gelişiminin, içinde yaşanan kültür ve bu kültürün taşıyıcı ögesi olan dille de ilişkili olduğu" anti teziyle Piaget eleştirilmiştir (Dilek, 2000).

Gelişim kuramı üzerinde çalışan gelişim psikologları, bireyin gelişimiyle ilgili olarak farklı yaklaşımlarda bulunmuşlardır. Bunlardan bazıları, iç süreçlere ve bu süreçlerdeki değişikliklere, bir kısmı ise, dış koşul etkilerine dayalı olarak gelişmeyi yorumlama yoluna gitmişlerdir. İç süreçler bütününe daha fazla pay biçenler gelişim kavramını, 'dönem' yaklaşımıyla, dış koşullar bütününe daha çok pay biçenler ise, 'çevre' yaklaşımıyla çözümlenmeye çalışmışlardır (Küçük, 1998:47). Ancak burada belirtilmesi gereken husus, bilişsel gelişimi sağlayan etkenlerin kökenlerini organizmanın hem içinden -olgunlaşma- hem de dışından -geçirilen yaşantı ve deneyimler, sosyal etkileşim, öğrenme- aldığı gerçeğidir. Öğrencilerin üst düzeyde bilişsel beceriler gerçekleştirebilmeleri için, öncelikle öğrenci grubunun içinde bulunduğu bilişsel gelişim döneminin özellikleri bilinmelidir. O halde, düzenlenecek öğretme-öğrenme ortamıyla, çocuğun, fiziksel bilme olayından işlemsel bilmeye doğru ilerlemesi sağlanmalı, bu öğretme-öğrenme etkinlikleri çocukları buldukları düzeyden alıp bir üst düzeye çıkarabilmeli, yapılacak değerlendirmelerde ise çocukların

zekâ bölümleri değil, içinde buldukları gelişim dönemleri ve bilgi yapıları esas alınmalı, böylelikle, öğrenmenin en üst düzeyde gerçekleşebileceği bir ortam sağlanmalıdır (Erden ve Akman, 2001:79; Senemoğlu, 1997:59). Bilişsel gelişim ile ilgili olarak ortaya konan görüşler, Türkçe öğretimi açısından da dikkate alınmalıdır. Öğrencilerin bilişsel gelişim düzeyi dikkate alınarak yürütülecek ana dili dersleri, onların kavram, nesne, olay, olgu ve durumları algılama, analiz etme, çözümlenme, yargılama, problem çözme, yaratıcı, eleştirel ve analitik düşünme gibi bilişsel becerilerini üst düzeyde gerçekleştirmelerine olanak sağlayacak şekilde yapılandırılmalıdır.

Türkçe ders kitaplarındaki metinler ve bu metinlere dayalı olarak hazırlanan soruların, öğrencilerin zeka, ilgi, tutum, ön koşul öğrenmeler vb. hazır bulunuşluk düzeylerine uygun bir şekilde, öğrencilerin psiko-sosyal, güdüsel, algısal ve ruhsal ihtiyaçlarını karşılayacak; öğrenme ilkeleri ve yaş-sınıf seviyesine bağlı olarak öğrencilerin zihinsel yönden en üst düzeyde beceriler gerçekleştirebilmelerine olanak sağlayacak bir yapıda hazırlanması, belirlenen hedefler ve bu hedeflere bağlı olarak gerçekleştirilmesi düşünülen davranışların meydana gelmesini mümkün kılacaktır.

#### **2.1.6. BİLİŞSEL ALAN HEDEFLERİ VE BU HEDEFLERİN TÜRKÇE ÖĞRETİMİNE UYGULANMASI**

Öğrencilerin ileriye düşünen, kendi başlarına plân yapıp uygulayan ve sonuçlarını alabilen bireyler olarak hayata hazırlanmaları, günümüz eğitim ve öğretim etkinliklerinin en önemli gereklerinden birisidir. Thorndike (1898), öğrenme kuramları üzerine yaptığı bir araştırmada öğrencilerin kendi başlarına karar verebilecekleri ve sonuca ulaşabilecekleri öğrenmelerin ancak deneme ve yanılma yoluyla mümkün olabileceğini ileri sürmüştür. Ancak teknolojinin gelişmesi ve yeni gereksinimlerin ortaya çıkması, araştırmaların boyutunu arttırmış ve deneme yanılma yoluyla öğrenme kuramları, teknoloji hızının gerisinde kalmıştır. Bu nedenle düşünce gücü ön plâna çıkmış ve ancak düşünce kullanıldığında, diğer bir deyişle, bilişsel eğitim ve öğretim sağlandığında, anlamlı ve kalıcı sonuçlar elde edilebileceği eğitim psikologları

tarafından vurgulanmıştır. Konuyla ilgili olarak, Köhler (1925), Wertheimer (1959), Sternberg (1985) ve Beyer (1991), öğrencilerin, anlamlı ve kalıcı öğrenmelerin gerçekleşip bunları ilgili alanlarda kullanabilmeleri, sadece sınıfta değil, hayatın her alanında başarılı olabilmeleri için, daha önceden edinmiş oldukları bilgileri kullanıp ilgi kurma, tanıma, karşılaştırma, sınıflandırma, benzeşim yapma, yorumlama, yeni teoriler üretme ve sonuca gitmeleri gerektiğini vurgulamışlardır (Bedir ve Bada, 1998:51-52).

Her alandaki hızlı değişme ve gelişmeler sonucu ortaya çıkan bilgi yoğunluğunun anlamlı bir hale getirilerek sınıflandırılması ihtiyacı ortaya çıkınca, öğrenmenin tanımı ve oluşumu üzerine geliştirilen yaklaşımlar farklı boyutlar kazanmaya başlamıştır. Özellikle, Thorndike, Skinner ve Pavlov gibi davranışçı psikologların, davranış ile uyarıcı arasındaki ilişkiden doğan öğrenme etkinliği hakkında ortaya koydukları görüşlerin yanı sıra Köhler, Bruner gibi araştırmacılar, öğrenmeyi sağlayan kavrama, sezgi, hatırlama, örgütleme gibi iç koşulları harekete geçirici ve başarıyı belirleyici zihinsel potansiyel, güdülenme ve bilginin transferi olgularının da dikkate alınması gerektiği teziyle, öğrenmenin nasıl gerçekleştiği üzerinde yapmış oldukları araştırmalar ile iç süreçler doğrultusunda çalışma alanları belirleyip ortaya çıkan problemlere cevap aramaya çalışmışlardır (Bedir, 1998'den aktaran: Ensar, 2002:29-30).

Öğrencilerin taksonomiye uygun olarak, öğrenme işlemi esnasında sergileyecekleri bilgiyi işleme, kendilerine mal etme türünden davranışlar ve davranışların sınıflandırılmaya çalışıldığı bilişsel süreçler, bireylerin öğrenme işlemi sırasında kullandıkları davranışları ve düşünme süreçlerini içermektedir. Bilişsel alan, bilginin edinilmesi ve uygulanması ile ilgili olup öğrenenin öğrenme ve düşünme etkinlikleri sırasında gerçekleştirdiği zihinsel süreçleri kapsadığı için bu alandaki ana malzeme bilgidir. Zihinsel işlemlerin sınıflandırılmasında kolaylık sağlayan bilişsel alan bilgisi, eğitim ve öğretim süreçlerinin düzenlenip örgütlenmesinde de önemli bir işleve sahiptir. Bilginin öğrenci tarafından değişik şekillerde kullanılması, bilişsel alanın farklı süreçlerini bünyesinde bulunduran basamaklarda gerçekleşmektedir. Bu basamakların her birinde, ayrı bir düşünme etkinliği ve seviyesi söz konusudur. Basamaklar arası geçişte ise, bir alt basamağa ait zihinsel etkinlikleri gerçekleştirmek gerekmektedir

(Yalçın, 1994; Özçelik 1998:26; Sübaşı, 2000; Ensar, 2002:30). Çünkü alt basamaktaki etkinlikler gerçekleştirilmeden daha üst basamaktaki etkinliklere geçildiğinde, alt basamakta yer alan etkinlikler tam olarak gerçekleştirilmediği için öğrenme de tam ve amaca uygun olarak gerçekleşmeyecektir.

Öğrencilerde, bilişsel becerilerin geliştirebilmesi, bilginin; geçerli, güvenilir diğer bir anlatımla sağlam ya da dayanıklı olmasına, etkinlikle kullanılabilmesine, kendi içinde değer taşımaya, mantıksal ve bilimsel bir işleve sahip olmasına ve öğrenme ilkelerine bağlı olarak, basitten karmaşığa, kolaydan zora, somuttan soyuta, olaylardan kavram ve genellemelere, yakından uzağa gidilmesine olanak sağlayacak bir yapıda olmasına bağlıdır. Bilginin, kendine özgü, doğal ve doğurgan bir yapısı vardır ve bu yapı insanoğlunun çabasıyla gelişir. Bu nedenle, disiplinler, diğer bir anlatımla, bilgi kategorileri, değişmeyen geleneksel öğrenme birimleri olarak kabul edilmemelidir (Demirel, 2003:120-121). Çünkü bilgi kategorileri, yere, duruma ve yapılan uygulamalara bağlı olarak farklı kalıplar içerisinde, farklı şekillerde bulunabilecek olan ama temelde insanın gelişimine katkı sağlayan bir yapıya sahiptir.

Öğretme-öğrenme sürecinde, öğrencilere sunulacak olan bilgi, öğrencilerin en iyi ve en kolay anlayabilecekleri biçimde, öğrenilebilir, optimal bir yapı sergilemelidir. Optimal yapı, bilginin en uygun şekilde kullanılabilir hale getirilmesidir. İçerik seçilirken de bilginin bu özelliğinden yararlanılmalıdır. Sistematik bir yapı içerisinde sunulan içerik, eski ve yeni bilgilerin gözden geçirilip güncelleştirilmesine, bu yapının öğrencilere uygunluk düzeyi ise, öğrencilerde algılama, temel anlamları yakalama ve transfer gibi bilişsel yeterliliklerin istenilen düzeyde gelişimine katkı sağlayacaktır (Demirel, 2003:120-121). Çünkü öğrencilerin yaş ve sınıf seviyeleri dikkate alınarak yapılacak öğretim etkinlikleri, belirlenen hedeflere en uygun şekilde ulaşmayı da mümkün kılacaktır.

Hedef, plânlanmış ve düzenlenmiş yaşantılar yoluyla kazandırılması kararlaştırılan davranış ya da davranış cinsinden ifade edilmeye uygun olan özellikler bütünüdür. Bu özellikler, bilgi, beceri, yetenek, tutum gibi doğrudan gözlenemeyen;

ancak davranışlar yoluyla bireylerde var olduğu kabul edilen özelliklerdir. Bu anlamda hedeflerin sadece özellikler şeklinde belirtilmesi yeterli olmayacaktır. Çünkü eğitim durumlarının düzenlenmesi ve değerlendirmede ölçütler takımı olarak kabul edilen hedeflerin bireyler tarafından kazanılıp kazanılmadığına karar verilebilmesi için bu hedeflerin gerçekleştiğine kanıt olacak davranışların bireylerde gözlenmesi gerekmektedir. O halde hedeflerin daha işlevsel olması ve amaca hizmet edebilmesi için davranışsal tanımlarının da oluşturulması gerekmektedir. Yetiştirilecek öğrencilerde bulunması gerekli özellikler belirlenirken ve buna yönelik hedefler saptanırken, ilk adımda onların nasıl bir toplum içinde, ne gibi işler görerek ve ne tür ilişkilerde bulunarak yaşayacaklarını bilmek; toplum düzeninin öğrencilerden beklediği işgörüler, onlara sunduğu fırsatların yanında, kültürün yararlanılmaya uygun şeklinin yetiştirilecek öğrencilere aktarılması hususu ile eğitim sürecine girerken ortaya çıkan ihtiyaçlar ve öğrencilerin eğitime hazır bulunuşluk seviyelerinin de dikkate alınması gerekir (Demirel, 2003:106-111; Ertürk, 1972: 31).

Bilgiye dayalı öğrenmelerde hedef, ünitenin kapsamında bulunan davranışlara erişmek olduğundan, bu öğrenmelerde edinilen kazanımlar da değişken değil, statik bir yapıda kendini gösterir. Bilişsel olarak bir yığın karmaşık bilgiyi bünyesinde bulunduran öğrenme süreçlerinin içerisinde ise bilme (tanıma, hatırlama), kavrama, kavranılanları kullanarak yeni problemlere çözüm bulma (uygulama), bilgi bütünlerini ayırıştırma (çözümleme, analiz etme), yeni bir bilgi bütününü oluşturma (sentez; yenilik, orjinallik, buluş, icat etme) ve değerlendirme gibi işlemler söz konusudur. Algılama, hatırlama, akıl yürütme gibi bilişsel süreçlere dayanan bilişsel öğrenmede aynı zamanda bilişsel haritalar, taklit, modelden öğrenme, kavrama yoluyla öğrenme ve öğrenmeyi öğrenme de söz konusudur. Bu nedenle, “öğretim programlarındaki hedeflerin büyük bir bölümü esas itibarıyla bilişsel niteliktedir. Okul programlarındaki dersler için de durum böyledir. Öğrenme-öğretme çabalarının büyük bir kısmı, öğrencilerin belli bilişsel yeterlikleri kazanmalarına yöneliktir. Günlük dilde okul, bu tür yeterliklerin gerçekleştirildiği yer anlamına gelecek şekilde kullanılmaktadır.” Ancak ülkemizde okulların kendilerini geleneksel yapıdan soyutlayamamalarının yanında, Türkçe öğretimi de henüz bu klâsik yapıdan kendini kurtaramamış ve tam olarak bilimsel bir zemine oturtulamamıştır (Özçelik, 1982:72’den aktaran: Küçük, 2002b:129-130).

Türkçe öğretiminde, üst düzeyde zihinsel etkinliklere yön veren ve bu etkinliklerin gelişimine katkı sağlayan yaratıcılık ve kritik düşünme becerilerinin gerçekleştirilebilmesi için öğrencilerin araştırmaya, problem çözmeye, farklı alternatifler üretmeye teşvik edilmeleri gerekmektedir. Tezci'ye göre (1999:279-280), yaratıcılık; “algılama, bilinçlilik, duyarlılık, yeniliğe açıklık, esneklik, akıcılık, sezgicilik, kavrama yeteneği, buluş gibi zihinsel süreçleri içermektedir. Yaratıcı düşüncenin geliştirilmesi için, sadece programın esnek olması yetmemektedir ya da öğretmenin bu anlayışı taşıması tek başına hiçbir anlam ifade etmemektedir. Program içeriği, öğretmen tutumu, yeterliliği, hedefler, okul, sınıf atmosferi, değerlendirme şekli, soru tipleri, kullanılan materyaller, strateji, yöntem ve tekniklerden herhangi birinin eksikliği, yaratıcılığın gelişmesinde engel teşkil edebilmektedir. Çünkü sistem bir bütündür. Sistemin öğelerindeki bir eksiklik veya yanlışlık sistemin öteki öğelerini de etkilemektedir.” Buradan, üst düzeyde zihinsel becerilere sahip öğrenciler yetiştirilirken, sistemin bir bütün halinde ele alınması ve bu sistemin öğrencileri üst düzeyde zihinsel beceriler kazanmalarına olanak sağlayacak şekilde yapılandırılması gerektiği sonucu çıkarılabilir.

Torrance (1995), yaratıcılığın insan yaşamı ve toplumsal gelişim açısından önemli olduğunu belirtmekte ve yaratıcılığı ‘problemlerin veya bilgedeki boşlukların hissedilmesi, düşünce veya hipotezlerin oluşturulması, test edilmesi, geliştirilmesi ve verilerin iletilmesi’ olarak tanımlamaktadır. Bu yeteneğin ortaya çıkması ise, Rıza'nın da (1999) belirttiği gibi bilgi birikimini ve zihinsel işlemlerin istenilen düzeyde gerçekleştirilmesini gerekli kılmaktadır. Bu noktada, Jonnasen'in de (1992) işaret ettiği şekliyle bilgi kazanımı öne çıkmaktadır. Çünkü yaratıcılık bilgi, kavrama gibi düşük seviyedeki hedeflerin ortaya koyduğu öğrenme sonuçları ile değil, analiz, sentez ve değerlendirme gibi yüksek düzeydeki hedeflerle gerçekleştirilebilecek bir beceridir (Tezci ve Gürol, 2002). Öte yandan kritik düşünme becerisi adı verilen süreç ise, okuyarak, dinleyerek ve görerek elde edilen girdileri gerektiren bir süreçtir. Bu girdiler, daha sonra geçmiş bilgilerle analiz edilir ve sentez yapılır; ortaya çıkan düşünceler konuşarak veya yazarak ifade edilir. Kritik düşünme, hem bir fikir veya konu hakkında geçmiş yaşantılara hem de aynı fikir veya konu üzerinde düşünüp muhakeme etme,

olay, olgu veya problemleri çözmeye yönelik uygulamaları gerçekleştirme etkinliklerine dayanır (Özışık, 1997:2). Türkçe öğretiminin amacı; öğrencileri sadece birtakım bilgilerle karşılaştırmak, birtakım verileri kavratmak olmadığı gibi, ezbere bilgi vermenin de öğrencilere faydası olmayacaktır. Çünkü çağdaş ve bilimsel bir eğitimin amacı, bireyi bilgi ile donatmaktan ziyade bireye bilgi edinme yollarını öğretme, bireyde sağlıklı düşünme becerisini geliştirme, karşılaştığı problemleri çözme ve günlük hayatta karşılaşmış olduğu durumlara uyum sağlama yeteneğini geliştirmektir. Bu da bireyin biyolojik, zihni, ruhi ve sosyal gelişim ihtiyaçlarının iyi bir şekilde belirlenmesi ve yeterince karşılanması ile mümkün olacaktır (Küçük, 2002b:130). Aksi takdirde, öğrencilerin yaratıcı düşünme, kritik düşünme, araştırma, problem çözme, farklı alternatifler üretme gibi becerilere sahip olmaları beklenmemelidir.

Öğrencilerin bir konuyu açıklama, yorumlama, çözümlenme ve konu hakkında değerlendirmelerde bulunabilmeleri için yaratıcı ve kritik düşünme becerilerini de içerisinde bulunduran bazı zihinsel etkinlikleri gerçekleştirmeleri gerekmektedir. Program dahilinde, öğrencilerin yaratıcı, eleştirel, analitik düşünme ve problem çözme becerilerini geliştirici uygulamalara yer verildiğinde, Türkçe öğretiminde istenilen düzeyde verim elde edilebilir.

### **2.1.7. TÜRKÇE ÖĞRETİMİNDE HEDEF-METİN-SORU İLİŞKİSİ**

Eğitim hedefleri, öğrencilerin öğrenme süreci sonunda yaşantılarına katacakları davranış ve eylemlerden oluşmaktadır. Türkçe dersi, belirlenen hedef ve davranışlar çerçevesinde dinleme, konuşma, okuma ve yazma etkinliklerinin gerçekleştirilmesiyle ivme kazanmaktadır. Bu nedenle Türkçe dersi, bir anlamda diğer derslerin temelini oluşturmaktadır. Çünkü bu etkinlikler diğer derslerde de uygulanan ortak etkinliklerdir. “Ana dilinde yetkinliğe ulaştıkça düşünce yapısı, yorum gücü gelişen, duygu ve beğeni inceliği kazanan; ulusal ve evrensel kültür birikimini algılamaya başlayarak kimliğini geliştiren bir öğrenci, öteki dersleri de büyük ölçüde başaracaktır” (Sever, 2000:xi).



Ana dilini ustalıkla kullanabilme, birtakım beceriler kazanılmasını gerektirir. Bu beceriler okuma, okuduğunu ve dinlediğini anlama, anladığını söz ve yazı ile düzgün olarak anlatabilmeyle kazanılır. Bu da Türkçe dersinin bir konusudur (Özışık, 1997:88). Çünkü Türkçe dersi, bir bilgi dersi olmaktan çok dil becerilerini ön plâna çıkararak ve bu becerileri geliştirerek zihinsel etkinliklerin de üst düzeyde meydana gelmesine olanak sağlayan bir derstir.

Türkçe öğretiminin genel amaçları çerçevesinde, öğrencilere okuma ve okuduğunu anlama becerisini kazandırmak amacıyla çeşitli metinler okutulmuş ve çeşitli etkinlikler yaptırılır. Bu metinlerin okutulması ve bu etkinliklerin gerçekleştirilmesi için uzun dönemde gerçekleştirilmesi düşünülen hedefler, kısa dönemde gerçekleştirilmesi düşünülen hedefler ve öğretimsel hedeflerin yazılması ve de bu hedefler doğrultusunda öğretim plânlarının oluşturulması gerekir. Öğretim plânlarının oluşturulmasında öğrencilerin düzeyleri önemli bir etken olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu nedenle, yapılacak öğretim plânları düzenlenirken, öğrencilere, metinde bulunan bilgiyi anlamalarına yönelik becerileri kazandıracak hedeflerle sınırlı kalınmamalıdır. Okuma öğretim programlarında; performansa göre öğrencilerin metinden sonuç çıkarmaları, metindeki düşünceler hakkında yorumlar yapmaları, metindeki bilgilerle kendi yaşantılarını birleştirerek yorumlarda bulunabilmelerine yönelik hedefler de yer almalıdır. Yani bilgi ve kavrama dışında uygulama, analiz ve sentez düzeyinde olan hedeflere ve bu tarzdaki uygulamalara da yer verilmelidir (Özmen, 2001:26-27).

Öğrencilerin okuduklarından yola çıkarak birtakım çıkarımlarda bulunmalarını sağlamayan, onları belli bir konu üzerinde düşündürmeyen ve düşündüklerini yazılı ve sözlü olarak etkili bir şekilde ifade etmelerine imkân vermeyen, onların yaratıcı ve eleştirel düşüncelerinin gelişimini engelleyen, üst düzey bilişsel becerileri gerçekleştirmelerine olanak sağlamayan bir programın içeriği öğretme-öğrenme faaliyetlerine hiç bir katkı sağlamaz.

“Her insanın çeşitli kaynaklardan edindiği bilgiler, gözlemler, izlenimler ve bunların sonucu olarak da bazı kişisel düşünceleri vardır. Bunların etkili bir biçimde dile getirilmesi, iyi bir şekilde düzenlenmelerine bağlıdır” (Köktürk ve Gül, 1995:3’ten

aktaran: Özışık, 1997: 89). Türkçe dersi, bu becerileri öğrencilere kazandırmayı amaç edinen bir ders olduğu için, Türkçe ders kitaplarında yer alan metinleri de eğitsel ve öğretimsel hedefleri gerçekleştirme amacına yönelik olarak hazırlanan ders içerikleri olarak ele almak gerekir. Türkçe ders kitaplarındaki metinler birer araç niteliği taşırlar. Öğretmen, bu araçlarla dersi canlandırır, öğrencileri birtakım bilgilere yönlendirir, onları düşünmeye, yargılanmaya alıştıırır ve böylelikle dersin hedeflerini gerçekleştirmeye çalışır.

Öğretim etkinliklerinde zaman sınırlı olduğu için, en etkin, verimli ve anlamlı içeriğin seçilip düzenlenmesi gerekmektedir. Türkçe ders kitaplarındaki metinler, öğretim hedeflerinin gerçekleştirilmesinde etkin rol oynayan kaynaklardır. Bu metinler rastgele bir şekilde değil, öğrenme ilkeleri esas alınarak düzenlendiğinde, öğretim etkinliklerine yararlı olur. Bir disiplinle ilgili tüm bilgileri, diğer bir deyişle, içeriğin tümünü bir öğretim programına almak mümkün olmadığından, Türkçe öğretiminde kullanılacak metinlerin içeriğinin, öğrenciler için anlamlılık taşıması ve öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçlarına uygun olması ilkeleri göz önünde tutularak düzenlenmesi gerekmektedir. İçeriğin birey tarafından tam olarak algılanabilmesi ve bilimsel açıdan yeterli olan bu içeriğin psikolojik yönden de anlam taşıması, ancak algılamaya ve kavramaya müsait olması ile mümkün olur. Psikolojik açıdan kavrama, bireyin yalnızca öğrenme gücüne bağlı olmayıp aynı zamanda onun okuyup öğrenmeye çalıştığı bilgi bütünündeki fikir, yapı ve içeriğe de bağlıdır. Buna göre, birey, bilimsel değer taşıyan bir içeriği, bu içeriğin kendisi için ifade ettiği anlam ölçüsünde öğrenmektedir (Varış, 1994:183). Bu yüzden, eğitimin genel amaçlarına uygun olarak ulaşılmak istenen hedeflerin gerçekleşmesinde bir araç olarak kullanılan metinlerin içeriklerinin öğrencinin içinde bulunduğu dönemin gelişim özelliklerine ve öğretim ilkelerine uygun olması (Özışık, 1997: 89), metinlerle yapılan öğretimin niteliğini belirlemede büyük bir önem taşıyan metne hazırlık ve metin sonu sorularının ise, metinlerin içeriğinin anlamlandırılması, metinlerin yorumlanması, çözümlenmesi ve buna bağlı olarak hedeflenen davranışların öğrencilere kazandırılmasına olanak sağlayacak yapı ve içerikte olması gerekir.

Sorular yoluyla düşünme stratejisine başvuran öğrenciler, karşılaştıkları yeni olay, olgu, durum ve nesnelere ilgili karmaşık bilgi kümelerini yeniden yapılandırıp

düzenler ve kendileri için anlamlı bir hale getirirler. Böylece, önceki bilgi ve yeni bilgi arasında ilişkinin kurulmasını sağlayan kodlama işlemi gerçekleşir (Ensar; 2002:64).

2098 sayılı Tebliğler Dergisi'nde yayımlanan “Temel Eğitim Okulları Türkçe Eğitim Programı”nın “Değerlendirme” bölümünde;

- 1- Metinde geçen yargıları bulabilme,
- 2- Karşıtlıkları, benzerlikleri ayırt edebilme,
- 3- Karşılaştırmalar yapabilme,
- 4- Sebep-sonuç ilişkilerini ortaya koyabilme,
- 5- Ana fikir ve yardımcı fikirleri, duygu ve izlenimleri saptayabilme,
- 6- Karakter ve fiziksel portreleri belirtebilme,
- 7- Belirli özelliklere sahip yapıları anlatabilme,
- 8- Okuduklarını belirli bir düzen içerisinde aktarabilme,
- 9- Metnin plânını çıkarabilme (MEB, 1981:355-356) şeklinde ortaya konan hedefler, metin ve soru ilişkisi açısından bilişsel alan hedefleriyle yakından ilişkilidir.

Türkçe öğretiminde, anlama ve anlatma etkinlikleri esnasında, bir ders aracı olarak kullanılan metinlerin incelenmesinde, zihinsel becerileri sınıflayan Bloom ve arkadaşlarının bilişsel alanla ilgili olarak yaptıkları sınıflama birinci derecede önemlidir. Çünkü Türkçe dersinde amaç, bir yandan okuma, yazma ve konuşma gibi psiko-motor becerileri geliştirmek, diğer yandan ders kitaplarında yer alan metinler vasıtasıyla çocukların düşünme gücünü, duygu, değer ve davranışlarının gelişmesine katkı sağlamaktır (Aşıcı, 1998:426).

Bilişsel alanla ilgili becerilerden biri olan metni anlama, düşünce gücünün geliştirilmesi ve sağlamlaştırılmasını hedef alan başlı başına bir çalışma konusudur. Bu sebeple, ne tür sorularla metnin anlaşılacağı hakkında fikir sahibi olmak için, önce anlamının ne olduğuna bakmak gerekir. Bir metni anlamak, pek çok zihinsel etkinliğin birlikte gerçekleşmesiyle ortaya çıkan bir durumdur. İnceleme, seçim yapma, karara varma, yorumlama, öteleme, analiz etme, senteze dönüştürme ve değerlendirme gibi zihinsel etkinlikler, okuma ve anlama sürecinde, okuyucunun daha önceki bilgi birikimi

ve deneyimleri ile birleşmekte ve neticede metnin anlamı ortaya çıkmaktadır (Aşıcı, 1998:426).

Öğrencilerin belirlenen hedeflere ulaşmalarını sağlamak amacıyla, metinlere dayalı olarak oluşturulacak sorular hazırlanırken, bu soruların, metin öncesinde sorulacak sorular, metin işlenirken sorulacak sorular ve metin işlendikten sonra sorulacak sorular şeklinde gruplanması, bu soruların düzeylerinin öğrencilerin performansına göre düzenlenmesi ve çeşitlendirilmesi gerekmektedir. Öğretim öncesinde yapılacak değerlendirmelerle öğrencilerin metin işlenmeden önce sahip oldukları bilgi ve beceriler ortaya çıkarılmalıdır. Bu amaçla yapılacak uygulamalarda, öğrenciler için belirlenen konuların uygulanabilirliğine karar verilmeli, metin işlenirken ve metin işlendikten sonra sorulan sorular ise uygulamalar sırası ve sonrasında belirlenen becerilerinin kazanılıp kazanılmadığını ortaya çıkarılmalı (Özmen, 2001:30-32), böylelikle, öğretim etkinliklerinde istenilen düzeyde verimin elde edilip edilmediği ortaya konmalıdır.

Bir metnin tam olarak anlamlandırılması, ders içinde, öğretmenin belirleyeceği yöntem ve tekniklerin uygulanmasının yanında ders kitaplarındaki metne hazırlık soruları ve metin sonu sorularının amaca uygun bir şekilde ele alınması ve cevaplandırılmasıyla mümkün olmaktadır. Soruların bu şekilde ele alınması, öğrencilerde, bulguyu yorumlama, açıklama, sebep-sonuç ilişkileri kurma, olay, olgu ve durumları eleştirel bir yaklaşımla ele alma, inceleme, çözümlenme ve değerlendirmelerde bulunma gibi zihinsel etkinliklerin gerçekleştirilmesine olanak sağlar.

### **2.1.8. SORU SORMANIN EĞİTİMDEKİ YERİ VE ÖNEMİ**

“Soru; bireyi meraklandırarak düşüncesini uyandırmak ve bu yolla bilgi edinimini sağlamak amacıyla oluşturulan, tamamlanmamış, gereken bilginin verilmesiyle birlikte düşünsel olarak tamamlanacak olan gereksinim ifadeleri olarak tanımlanabilir” (Akbulut, 1999:2).

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

İnsanların çoğu, günlük yaşamlarının büyük bir bölümünü soru sormak ve soruları yanıtlamakla geçirirler. Günlük hayatta kullanılan sorulardan tutun da uzmanlık gerektiren sorgulamalara varıncaya kadar insan yaşamının bütün diyaloglarında sorular önemli bir yer teşkil etmektedir (MacKay, 1997:7). Sorular, insan hayatında o kadar büyük bir yere sahiptir ki, bu sorular sayesinde birçok olay, olgu ve durum sorgulanır, problemlere çözüm aranır, bunun sonucunda başarıya ulaşılmaya çalışılır.

Öğrenme-öğretme sürecinin en önemli iki ögesi öğrenci ve öğretmendir. Öğrenci, okula öğrenmek için gider. Öğretmen ise, öğrencilerin, önceden belirlenmiş hedeflere ulaşmaları için göstermeleri gereken davranışları kazanacakları etkileşim ortamlarını düzenler, onları öğrenme sürecine katar ve sürecin çeşitli aşamalarında öğrenmelerin gerçekleşip gerçekleşmediğini gözlemler. Bu çaba sayesinde, gerçekleşmeyen ya da eksik gerçekleşen öğrenmeler saptanabilir ve zaman yitirilmeden tamamlanabilir. İşte bu noktada, öğrenme gereksinimlerinin belirlenmesi, öğrenmelerin ölçülmesi ve değerlendirilmesi açısından, eğitim ve öğretimde soru ve soru sormanın önemi ortaya çıkmaktadır (Kutlu, 1996:52; Sönmez, 1997:152). Çünkü sorular, belirlenen hedef ve davranışların gerçekleştirilmesi noktasında, öğrenmelerin niteliğini ortaya çıkarmada önemli işlevlere sahiptirler.

Eski Yunan filozoflarından Sokrates’e (M.Ö.469-399) göre bilgi düşüncedir. Düşünce de insana soru sorarak ortaya çıkarılır. Sorular, kişilerin düşüncelerini açığa çıkarır, bu da insanı gerçeği aramaya sevk eder. Sokrates’in gerçeğe ulaşma yöntemi (Sokrat’ın Sorgulama Yöntemi) olarak bilinen soru-cevap yöntemi, kişinin kendisinde

var olan ama henüz ulaşılmamış bilgileri ortaya çıkarmak için soru sorma işlemine dayanmaktadır. Sorular, öğrenciyi kendi içine döndürüp kendini keşfetmesini sağladığı için yüzyıllarca soruların sorulma biçimi, bazı ilke ve kuralları değişse bile asıl amaç ve önemini korumuştur (Kalaycı ve Büyükalın, 2001:56-69'dan aktaran: Ensar, 2002:68-69).

Bilişsel öğrenmeler, zihinsel etkinliklerin ağırlıkta olduğu davranışları içermektedir. Çünkü bilişsel davranışların kazandırılabilmesi için genellikle düşünmeye dayalı etkinlikler gerekmektedir. Bunun için, bilişsel öğrenmelerin ortaya çıkarılmasında, soru, en önemli uyarıcılardan biri olarak kabul edilmektedir. “Kim, ne, nasıl, niçin, eğer....ise ne gibi, neden” şeklindeki sözcüklerden oluşturulan sorular kişiye yöneltince düşünmeyle ilgili faaliyetler başlamış olur. Bireyin zihninde şekillenen sorular, bireye yön verip onu düşünmeye, araştırmaya yöneltmektedir. Bu da başarı ve gelişmeyi beraberinde getirmektedir. Bu yüzden hayatın her döneminde önemli bir yere sahip olan soruyu eğitim ve öğretim faaliyetlerinden ayrı düşünmek olanaksızdır (Ensar, 2002:69; Çivicioğlu, 1996:28; Aşıcı 1998:426).

“Gagne ve Driscoll’a (1988) göre, karşılaştığı yeni durum ve nesnelere ilgili karmaşık bilgi kümelerini örgütleme aşamasında bilişsel süreçleri kullanan öğrenciler, bu süreçleri aktif kılmaya yönelik anlamlandırmayı yani bunları öğrenmeyi mümkün kılan düşünme yetisine başvurumaktadırlar. Aynı zamanda bilgiyi işleme ve performansa dönüştürmenin de tekniklerinden birisi olan düşünme stratejilerinin etkin kılınmasında, öğrencilerin bütün öğrenme yaşantıları boyunca kendilerini sorgulamaları ya da başkalarına soru yöneltmeleri, düşünme süreçlerinin başlatılması ve yönlendirilmesine olanak sağlar. Mayer (1988), etkili öğrenme durumlarını sınıflandırmak amacıyla yaptığı çalışmada, anlamının gerçekleştirilmesinde sorular yoluyla düşünme stratejileri kullanımının yanı sıra, özetleme, not alma, örgütleme, ekleme, şemalaştırma, haritalama yöntem ve tekniklerinin de metinden öğrenmelerde temel ve karmaşık öğrenme yaşantılarına rehberlik edebileceğini belirtmektedir” (Görgen, 1997'den aktaran: Ensar, 2002:63-64).

Öğrencilerin içinde buldukları yaş ve sınıf seviyelerine bağlı olarak, sahip oldukları zihinsel kapasiteler farklılıklar gösterir. Soru sormak, cevap almak ve neticede

öğrenmek, büyüme ve gelişmeyle birlikte, kendiliğinden ortaya çıkan bir beceri olduğu için farklı düşünme süreçlerinin harekete geçirilebilmesinde değişik düzeylerde soruların sorulması gerekmektedir. Bu yüzden, bir derste hem düşük seviye hem de yüksek zihinsel beceriler gerektiren soruların sorulması öğretim etkinliklerinde önemli bir mahiyet arz etmektedir. Ancak burada unutulmaması gereken bir nokta var ki, o da düşük seviyeli soruların öğretime hazırlık, yüksek zihinsel beceriler gerektiren soruların ise en can alıcı noktaları hedef alması gerektiğidir.

İyi bir sorunun özelliği, yöneltildiği konuyla ilgili bilgiyi ve bilinen bütün olguları kontrol etmek, karşılaştırmak ve sorgulamak olmalıdır. Dolayısıyla, sorular, öğrenciye bulguyu yorumlama, açıklama, analiz etme, sebep-sonuç ilişkileri kurma, eleştiri, sonuçları izleme, hayal gücünü kullanma, çözümlenme ve değerlendirme sürecini işleme koymanın yanında öğrencilerin yaratıcılıklarının geliştirilmesine de olanak sağlayabilmelidir (Ensar, 2002:66).

Yaratıcılık, zihindeki duyumsal, duygusal izlenimler, kavramlar ve yaşantılarda oluşan idealerin her yeni yaşantı karşısında örgütlenip düzenlenmesiyle meydana gelir. Buna göre, yaratıcılık, alışılmıştan ve mevcut bağlantılardan koparak yeni ve özgün birleşimler kurma yeteneğidir (Vexliard, 1966'dan aktaran: Tezci, 2002:90). Paul Torrence ise, yaratıcılığı, “bilgi, problem ve boşlukları görme, fikir ve hipotezleri geliştirme, bunları ölçüp değerlendirme ve sonuçları yayma” veya , “ana yoldan ayrılarak, kalıptan sıyrılarak, bilinmeyene doğru başarılı adım atma, tecrübeye açık olup fikirleri yeniden bağlama, fikirler arasındaki ilişkiyi görme, orijinal üretim” olarak tanımlamaktadır (Varış, 1976:257).

Bonk ve Smith (1998), bilişsel açıdan yaratıcılığın sadece olasılıkları meydana getirmek olmadığını aynı zamanda onlar arasında seçim yapmak olduğunu belirtir. Yaratıcılıkta, doğru cevap bulununcaya kadar çok sayıda soru sormak gerektiği için, bu noktada, yaratıcı düşünmenin yapılandırılmamış bir problemle ilk karşılaşıldığında ve bu problem açıklandığında tam olarak başlayacağı söylenebilir. Çocukta yaratıcı düşünme becerilerinin geliştirilmesi süreci, problem çözme süreciyle yakından ilgilidir. Her ikisi birbirini tamamlayabilir, içerebilir, neden-sonuç ilişkisiyle birbirine bağlanabilir ya da birbirlerinin mantıksal tamamlayıcıları olabilir. Bu nedenle, sorun

çözme davranışlarıyla, yaratıcı düşünme davranışları aynı alan boyutuyla ele alınabilir. Yaratıcı düşünce ve davranış, genel olarak, alışlagelmişin dışında düşünmek ve davranmak, yeni ve özgün çözüm yolları üretmek şeklinde tanımlandığı için, konu ve ünitelerin düzenlenmesinde özel olarak yaratıcı etkinliklere yer verilebileceği gibi, her konu ve ünitenin soru ve alıştıırma bölümlerinde yaratıcı davranış geliştirmeye ilgili yöntem, teknik ve alıştıırma örnekleri de oluşturulabilir (Tezci, 2002:90; Topses, 2001:14).

Sorular, eğitimde, bir konuyu öğretmenin çok çeşitli aşamalarında, değişik amaçlar doğrultusunda kullanılabilir. Soruların, öğretimi düzenlemek, bir konuyu öğretmek, öğrencilerin derse katılımlarını üst düzeye çıkarmak, öğrencileri düşünmeye sevk etmek, konunun öğrenilip öğrenilmediğini anlamak, genel başarıyı ölçmek, öğretimle ilgili değerlendirmelerde bulunmak gibi pek çok amacı vardır (Arslan, 1994:48'den aktaran: Aşıcı, 1998:425; Ramsey ve Gabbard, 1990).

Konu, genel bir çerçeve içerisinde ele alındığında, soruların, öğretme-öğrenme sürecinde şu amaçlar doğrultusunda kullanılabileceği söylenebilir:

- 1- Öğrencilerin öğrenme güçlüklerini tespit etmek,
- 2- İşlenen ders konularıyla toplumsal yaşam arasındaki bağlantıyı sağlamak,
- 3- Öğrencilerin ilgi ve yeteneklerini ortaya çıkarmak,
- 4- Öğrencilerin dikkatini çekmek, onları öğrenmeye güdülemek, öğrencilerin derse katılımını ve böylelikle dersin sürekli aktif geçmesini sağlamak,
- 5- Öğrencilerin açıklama ve yorum yapmalarını, tartışmalarını, fikir alış verişini içerisinde bulunmalarını sağlamak,
- 6- Öğrencilerin olay, olgu, durum ve fikirleri analiz etmelerini, çözümlemelerini ve bunun sonucunda değerlendirmelerde bulunmalarını sağlamak,
- 7- Öğrencilerin düşündüklerini ifade etmelerine, böylelikle anlatım becerilerinin gelişimine katkı sağlamak,
- 8- Daha sonra yapılacak çalışmalara yön vermek,
- 9- Öğrencilerin analitik, eleştirel, yaratıcı düşünme ve problem çözme becerilerinin gelişimine katkı sağlamak,



10- Hedeflere ulaşılma düzeyini belirleyerek, öğretimin etkililiğini, öğrencilerin başarı derecelerini ortaya çıkarmak.

Kısaca, sorular, öğrencilerin zihinsel becerilerinin üst seviyeye çıkarılmasında, öğretme-öğrenme sürecinden yeterli verimin elde edilip edilmediğini belirlemede oldukça önemli bir rol oynarlar.

### **2.1.9. ÖĞRETMENLERİN DERSLERİNİ İŞLEMEDE SORULARI KULLANIŞI**

Öğretmenler, öğretme-öğrenme sürecinin uygulayıcısı ve yürütücüsü durumunda oldukları için, öğretim etkinliklerini düzenlerken yaş ve sınıf seviyesine bağlı olarak, öğrencilerin farklı özelliklere sahip oldukları gerçeğini göz ardı etmemeli, öğretim etkinliklerine bu şekilde yön vermeli, soracakları soruları da bu duruma uygun olarak düzenlemelidirler.

“Uzun pedagojik deneyler, öğretim içeriğinin pasif bir şekilde alınmasıyla ve mekanik bir şekilde verilmesiyle hiçbir dersin istenilen düzeyde etki yaratmadığını göstermektedir” (Asan, 2000). “Sınıf içi öğrenmelerde öğretmenin rolü üzerine geliştirilen modern öğretim yaklaşımlarına göre öğretmen, öğrencilerin deneyimlere dayalı önceki bilgileri ve derse giriş davranışlarıyla açığa çıkartılan ön bilgilerini kullanarak karşılaştıkları karmaşık ve yeni problemlere çözüm getirebilecekleri öğrenme etkinliklerinin düzenlenmesinde öğrencilere rehberlik etmelidir. Öğrencilerin zihinsel yapılarının oluşmasına rehberlik eden ve anlama kabiliyetlerinin gelişmesine uygun öğrenme etkinliklerini düzenleyen öğretmenler, öğrencilerin dikkatini çekmek, düşüncelerini harekete geçirmek, yaratıcı, eleştirel ve analitik düşünmek, problem çözmek, analiz etmek ve sentez oluşturmak, değerlendirmelerde bulunmak ve neticede öğrencilerin öğrenmelerini sağlamak amacıyla bilgiyi kavramsal problemler ve sorular çerçevesinde organize etmelidirler” (Egelioglu, 1989; Gorgen, 1997; Yalçın, 1994’ten aktaran: Ensar, 2002:72). Bu işlemler sırasında öğretmenler, eğitim programında belirlenen hedef ve davranışların öğrenciler tarafından gerçekleştirilmesine yönelik çalışmalar yürütmeli, öğrencileri bu bilgi ve becerilere sahip kılmalıdır.

Sorular, düşünmenin sistemli bir hale gelmesinde önemli bir etkidir. Sorular sayesinde bilgi ve deneyimlere dayanılarak belli bir olay veya durumla ilgili bilgiler açığa çıkartılır ve bu bilgiler mantık süzgecinden geçirilir. Bu yolla, farklı bakış açılarıyla netlik kazandırılan durumlar (problemler) üzerinde yaratıcılığın da gün ışığına çıkartılması mümkün olabilir. Bu aşamada öğretmenlerin “düşünmenin gerçekleşimi” üzerine ortaya konulan yaklaşımlardan bilgiyi işleme kuramıyla birlikte düzenleyecekleri bilişsel alan davranışlarını kazandırmaya yönelik olarak kullandıkları sorular, istenilen amaçların gerçekleşmesinde önemli bir rol oynar (Asan, 2000; Ensar, 2002:73-74).

Öğretim sürecinde, bilgi ve becerilerin kazandırılmasında zihinsel yönü ağır basan davranışlar ön plândadır. Bilişsel alan basamaklarında yer alan davranışları kazandırmaya yönelik olarak sınıflandırılan sorular, “öğretimde öğretmene kolaylık sağlarken, öğrencinin üst düzey düşünme becerilerini kuvvetlendirecek ve soruların sadece belli basamaklarda gruplaşmasını önleyecektir Amaçlı olarak sorulan bilgi ve kavrama düzeyi soruları öğrenciyi daha üst düşünme düzeyine doğru yönelttiği de araştırma bulgularındandır. Sanders’e göre (1996) iyi hazırlanmış bir soru, düşüncenin boyutlarını genişletmektedir. Önemli olan öğretmenin neler soracağını bilmesi ve bu soruyu hangi amaçla sorduğunun farkında olmasıdır” (Kalaycı ve Büyükalan, 2001:58-60’tan aktaran. Ensar, 2002:66).

İlk ve orta dereceli okullarda okuyan öğrencilere sorulacak soruların % 20’si öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerini geliştirmeye yönelik olmalıdır. Öğretmenlerin basit bir bilginin hatırlatılmasından ziyade çocuklarda yüksek düzey düşünme becerilerini geliştirmeye yönelik kullandıkları öğretim ortamının uyarıcıları olan sorular, sınıf içi tartışma ortamının destekleyicisi olmasının yanında eleştirel düşünebilme yeteneğinin de altyapısını hazırlarlar. Düşünmeyi uyarıcı durum ile öğrencinin bu duruma gösterdiği tepki ilişkisi biçiminde niteleyen Morgan (1984), öğrencilerin düşünme yoluyla bilgi kümelerini işlediklerini belirtmektedir (Ramsey ve Gabbard, 1990; Ensar, 2002:73). Bu yönüyle, soruları, düşünme sürecinin başlatıcısı, yürütücüsü ve yönlendiricisi olarak ele almak, öğrencileri belirli konular üzerinde düşünmeye sevk ederken, bu düşünce süreçlerini başlatırken, yürütürken veya yönlendirirken sorulardan faydalanmak gerekir.

Costa'ya göre düşünmenin gerçekleşimi üzerine ortaya konulan yaklaşımların ortak noktası; çevredeki uyarıcıların duyu organları aracılığıyla alınması “girdi” duyuşsal kayıt yoluyla “bilgiyi işleme”; performansın sergilendiği aşama olan ilişkileri farklı durumlara uygulama ve bu farklı durumlar arasında karşılaştırmalara gidebilme süreci olan “çıkıtı”dan oluşmaktadır. Çevredeki uyarıcıların duyu organları aracılığıyla alınmasından sonra gerçekleştirilen iç süreçler (bilişsel işlemler) ürünü olan düşünme etkinliklerinin başlatıcısı ve yönlendiricisi durumunda olan soruların, öğretmenler tarafından yeniden yapılandırılmasıyla, verilen bilgilerin daha önceki bilgilerle karşılaştırılarak anlamlı ilişkiler halinde işlenmesi ve bu ilişkilerin farklı durumlara uygulanarak performansın açığa çıkartılıp öğrenmelerin kalıcı ve işlevsel bir hâle getirilmesi sağlanabilir (Asan, 2000; Ensar, 2002:74)

Temel dil becerilerinin öğrencilere kazandırılması ve belirli konularda istenilen hedeflere ulaşılması aşamasında, Türkçe öğretmenleri, öğrenciyi düşünmeye yönlendirecek nitelikte soru hazırlamalıdır. Bu konuda öğretmene düşen iş, dile ait temel becerileri öğrencilere okuma ya da söyleyerek tanımlama yerine tartışma ve öğrencilerin bu becerileri deneyim yoluyla öğrenmelerine olanak sağlayacak şekilde eğitim ortamı düzenlemek olacaktır. Çok değişik yaş düzeylerinde ve konu alanlarında kullanılacak tartışma ve karşılıklı sorgulama tekniği, özel materyalleri ve özel test işini gerektirmez. Öğretmen konuyu sunduktan sonra, öğrenciler ikili ya da üçlü gruplara ayrılırlar. Birbirlerine konuyla ilgili sorular sorarlar ve cevaplar verirler. Öğretmen öğrencilere, ip ucu oluşturmak üzere bazı soru kökü örnekleri verebilir:

- “-Nasıl kullanırdınız?,
- Olsaydı sonucu ne olabilirdi?,
- Olması için ne gibi önlemler alınabilir?
- Benzer ve farklılıkları nelerdir?,
- Nedenlerini açıklayınız,
- Örnekler veriniz,
- Sınırlılık ve üstünlüklerini söyleyiniz,
- Avantajlarını ve dezavantajlarını söyleyiniz.” (Senemoğlu, 1997: 509; Ensar, 2002:74-75)

Öğrencilerin öğrenme seviyelerini olumlu yönde etkileyen faktörlerden birisi de öğretmenlerin öğretim faaliyetlerinde sergiledikleri davranışlar bütünüdür. Araştırmalar, öğrencilerin sosyalleşmelerine; kendilerini gerçekleştirme ve sorgulayıcı düşünme becerilerini kazanmalarına olumlu öğretmen prototipinin katkı sağladığını ortaya koymaktadır. Öğretmen davranışı ve öğrenci başarısı arasındaki ilişkiyi ortaya koymak amacıyla yapılan bu araştırmalarda, zihinsel beceriler bakımından iyi bir alan bilgisi ve öğretmenlik formasyonuna sahip öğretmenlerle bu özelliklere sahip olmayan öğretmenler arasındaki seviye farklılığı ile öğrenci başarısı arasında yakın bir ilişki olduğu belirlenmiştir. Mood ve Measel (1972) öğretmenlerin öğrencilere yüksek seviyeli düşünme becerileri kazandırmak için yaptıkları çalışmalar ile öğrencilerin sergilediği nitelikli zihinsel işlemler arasında doğrudan bir ilişki bulunup bulunmadığına ilişkin olarak yaptıkları deneysel çalışmada, yüksek düzeyde bir ilişki örneği bulmuşlardır. Öğretmenler öğrencilere düşük seviyeli bilişsel alan soruları yerine yüksek seviyeli bilişsel alan (analiz, sentez, değerlendirme gibi beceriler gerektiren) soruları yönelttiklerinde, öğrencilerin sınavlar ve performans ölçen testlerden aldıkları not yüzdesi yüksek çıkmıştır (Asan, 2000; Ensar, 2002:76-78)

“Yapılan araştırmalarda, öğretmenler, eğitim durumunda soru-cevap yöntemini sıklıkla kullandıklarını açıklasalar da deneyimli öğretmenlerin bile soru-cevap yöntemini istenilen nitelikte uygulamadıkları, kullandıkları soruların çoğunun bilgi düzeyinde veya kapalı uçlu sorulardan oluştuğu ortaya konmuştur. Pate ve Bremer (1967); Dillon (1988) ve Kery (1990), öğretmenlerin sordukları soruların yaklaşık olarak % 85’inin olgularla ilgili ve hatırlamaya dönük sorular olduğunu ortaya koymuşlardır. Stevens (1912) ve Floyd (1960), ilkökul, ortaokul ve lise öğretmenlerinin bir günde kaç soru sorduklarını ve bu soruların hangi düzeyde olduğunu belirlemek amacıyla yaptıkları araştırmalarda, bu soruların büyük çoğunluğunun bilgi düzeyinde olduğunu saptamışlardır. Brualdi (1998) ve Ellis (1993), öğretmenlerin öğretim süreci içerisinde, düşük seviyeli soruları yüksek seviyeli sorulara göre daha fazla kullandıklarını, bunun nedeninin ise sınıf kontrolünü sağlama, öğrencilerin dikkatlerini daha kolay toplama ve programı yetiştirme zorunluluğundan kaynaklandığını belirtmişlerdir” (Kalaycı ve Büyükalın, 2001:60’tan aktaran: Ensar, 2002:78).

Derslerde sorulan soru sayısının çok az veya çok fazla olması öğrenmenin niteliğini etkileyen bir faktör olmaktadır. Özellikle anlamlı öğrenmeyi savunan Bruner gibi kuramcılara göre öğrenme etkinlikleri soru ile başlamalı ve soru öğrenciyi düşünmeye yöneltecek nitelikte olmalıdır. Öğretmenlerin ders işlerken, soruyu, öğrenmenin bir aracı olarak kullandıkları; ancak öğretmenlerin çoğunluğunun derste soruya ne sıklıkla başvurduklarını pek düşünmedikleri ve sınıfta sordukları soru sayısından haberdar olmadıkları söylenebilir. Buna bağlı olarak, öğretmenlerin çok az soru sormaları öğrencileri düşünmeye yönlendirmedikleri şeklinde; çok fazla soru sormaları ise otomatik olarak hiç düşünmeden cevaplamaya yönlendirdikleri şeklinde yorumlanabilir (Akbulut, 1999; Ensar, 2002:80)

Öğretmenler, öğretme-öğrenme sürecinde, sorular yoluyla öğrencilerin yeni görüşler oluşturmalarına ve bu görüşlerini daha önceki bilgilerine bağlamalarına yardımcı olabilirler. Öğrenci merkezli öğretim etkinliklerinde, öğretmen, öğrencilerin dikkatini geniş kavramlar üzerine yoğunlaştırdığında, bu kavramlar öğrencilerin zihinlerinde daha büyük anlam yapılarına dönüşeceğinden, öğrenciler, bu anlam yapılarından yeni düşünceler üretebilirler. Böylelikle, sahip oldukları düşüncelere bağlı olarak kendi öğrenmelerini kendileri oluşturmuş olacaklardır. Bunun için öğretmenler, öğrencilerin ezber yapmalarını sağlamak yerine konu üzerinde düşünmelerine, eleştiride bulunmalarına, kararlar vermelerine ve problem durumlarını incelemelerine yardımcı olacak türden sorular kullanmalıdırlar. Üst düzey sorular (sentez, değerlendirme, analiz gibi), öğrencilerin fikirleri hatırlamaları yerine bu fikirleri kullanmalarına olanak sağlar. Aynı şekilde öğretmenlerin öğrencileri araştırmaya yöneltecek nitelikte sorular kullanmaları da birçok zihinsel çaba ve işlemi beraberinde getirecek (Asan ve Güneş, 2000: 51; Özdemir ve Yalın, 2000: 46; Ensar, 2002:83-84), bu da, Türkçe ders kitaplarındaki metinlere bağlı olarak ortaya konan bilişsel hedeflerin gerçekleştirilmesine olumlu yönde katkı sağlayacaktır.

## 2.1.10. BİR ÖĞRETİM YÖNTEMİNİN OLUŞTURULMASI VE GELİŞTİRİLMESİNE KAYNAKLIK ETMESİ BAKIMINDAN SORU

Bir öğretim programında belirlenen hedeflere ulaşmada, öğretim yöntemleri büyük bir önem taşımaktadır. Bu yüzden öğretme-öğrenme sürecinde, öğrenmeye rehberlik eden öğretmenin en uygun yöntemleri seçmesi, öğretim etkinliklerini düzenlerken de bu yöntemleri, en etkili olacak şekilde kullanması gerekmektedir. Bu, öğrenmenin etkili, kalıcı ve amacına uygun olabilmesi için kaçınılmaz bir durumdur.

Hangi davranışların öğrencilere nasıl kazandırılacağı konusu, yöntem konusunu beraberinde getirmiştir. Dersin plânlayıcısı, yürütücüsü ve yönlendiricisi durumunda olan öğretmenin öğretim etkinliklerini yürütürken öğretme yaklaşımlarını ve öğrencilerin özelliklerini iyi bilmesi; bunun yanında, öğretim etkinlikleri düzenlenirken, dersin hedefleri belirlenip bu hedeflerin göstergesi olan davranışlar tanımlandıktan sonra, bu davranışların öğrencilere kazandırılmasını sağlayacak eğitim durumlarının plânlanması ve bunların hangi yöntemlerle verileceğinin belirlenmesi gerekmektedir.

Öğrencilerin pasif durumda oldukları anlatma yönteminde, sözel iletişim basit bir şekilde sağlanırken, karşılıklı soru ve cevaba dayanan öğretim etkinliklerinde, öğrenciler daha aktif bir durumdadırlar. Doğrudan bilgi aktarımına dayalı öğretim etkinliklerinden farklı olarak, öğrencilerin kendi çabaları sonucu elde ettikleri bilgilerle daha kalıcı öğrenmeler gerçekleştiğinden, burada, öğrencileri bilgiye, düşünceye yönlendiren ve derste aktif kılan soru-cevap yönteminin önemi açıkça ortaya çıkmaktadır.

Anlatma yönteminden sonra en çok kullanılan öğretim yöntemlerinden biri olan soru-cevap yöntemi;

“ilk olarak Batı’da “katehetik metot” ismiyle Hıristiyanlık öğretisini yaymak amacıyla “katehet” adlı öğrenciler tarafından kullanılmıştır. Fakat o zamanki soru cevap yöntemi şimdiki soru cevap yönteminden farklıydı. Klâsik soru cevap yöntemi olarak isimlendirilen bu yöntem, “...öğrencilerin belli soruların karşılığı olan kalıplaşmış cevapları ezberlemeleri ve o sorular sorulduğunda cevaplarını olduğu gibi söylemeleri esasına dayanmaktaydı. Klâsik soru cevap yönteminin en belirgin özelliği, ezbere dayanan bir ‘tekrarlama’ işleminin aracı olmasıdır. Bu yöntemin uygulandığı öğretim durumlarında öğrencilerin başlıca görevi, kendilerine sorulacak sorulara karşılık olarak bir ders önce anlatılanları yeniden anlatmaya veya ders kitaplarındaki bilgileri değiştirmeden aktarmaya çalışmaktır. Yirminci yüzyılın sonlarına doğru, soru cevap yönteminin

uygulanmasında yeni anlayışlar oluşmaya başlamıştır. Bu yeni anlayış, soruların eğitimdeki amacını, ezberlenmesi istenen bilgilerin tekrar edilmesi yerine, yorumlama, eleştirel düşünme, tamamlama olarak değiştirmiştir. Artık bu yöntemde soru amaç değil, öğrencilerin anlama, öğrenme ve düşüncelerini açıklamanın bir aracı olarak görülmektedir. Önemli olan soru değil, öğrencinin vereceği cevaptır” (Oğuzkan, 1989: 66-67).

Yüzyıllardır değişerek gelişen öğretim yöntemlerinin değişmesinde ve yeni yöntemlerin doğmasındaki etkenleri Gates tarafından;

- 1- Öğrenmenin niteliğiyle ilgili yeni anlayışlar meydana gelmesi,
- 2- Çocuğun ve gencin öğrenmesiyle ilgili yeni düşüncelerin oluşması,
- 3- Bireysel farklılıkların daha açık olarak ortaya çıkması,
- 4- Öğretmenin öğretimdeki rolüyle ilgili yeni görüşlerin ortaya konması,
- 5- Toplumsal ortamın öğrenme üzerindeki etkisiyle ilgili yeni düşüncelerin ortaya konması (Aktaran: Oğuzkan, 1989: 56) şeklinde sıralanmaktadır.

Klâsik öğretim yöntemlerinde, bütün etkinlikler öğretmenin merkezde olduğu görüşüne göre şekillendirildiği için öğrenciler pasif, öğretmen ise aktif durumdadır. Öğretim ortamında sözel etkileşim hakimdir. Modern öğretim sistemlerinde ise, öğretmenin rolü daha değişiktir. Öğretmen, öğrencilerin öğrenmelerini kolaylaştırma, öğrencilere rehberlik etme, öğrenme sürecine öğrencilerin derse katılımını ve katkısını sağlama ve öğrencileri sürekli güdüleme ile yükümlüdür. Bu nedenle, öğretim ortamında öğretmenin kullanacağı yöntemler yukarıda sayılan etkinlikleri gerçekleştirecek nitelikte olmalıdır. Bugün, öğretim yöntemleri, öğrencilerin kendi kendilerine öğrenmelerini, zamanlarını kendilerine göre ayarlamalarını, öğrenme kaynağı ile doğrudan doğruya etkileşimde bulunmalarını sağlayacak şekilde geliştirilmekte (Ensar, 2002:86; Özer, 1997:56; Bilen, 1999:51), böylelikle öğretim etkinliklerinde başarıya ulaşılmaya çalışılmaktadır.

“Bir öğretim etkinliğinde başarıya ulaşmak için, öğretmenin etkinlik öncesinde sırasıyla şu soruları cevaplaması gerekmektedir. ‘Niçin öğreteceğim? Nasıl öğreteceğim? Ne kadar öğrenildiğini nasıl anlayacağım?’ Bu sorulara yerinde ve tutarlı cevaplar verilmeden düzenlenecek öğretim etkinliklerinden istenilen sonucu almak ancak tesadüflere bağlıdır. ‘Niçin öğreteceğim?’ sorusuna verilecek cevap, öğrencilere kazandırılmak istenen davranışları, yani öğretimin amaçlarını; ‘Nasıl öğreteceğim?’ sorusuna verilecek cevap, öğretim sürecinde amaçlara ulaşabilmek için kullanılan yöntem ve teknikleri; ‘Ne kadar öğrenildiğini nasıl anlayacağım?’ sorusuna verilecek cevap da öğrencilerde gerçekleştirilmesi düşünülen davranış değişikliklerinin oluşup oluşmadığını, yani ölçme ve değerlendirmenin nasıl yapılacağını belirlemeyi sağlayacaktır” (Aşihöğlü, 1993:50).

Öğretme-öğrenme sürecinde hiçbir yöntem veya tekniğin en geçerli ve verimli yöntem ve teknik olduğunu söylenemez. Fakat, öğretilecek konu ve derslerle eşleştirilmek yerine öğrencilere kazandırılacak davranışlarla eşleştirilecek bir yöntem, hem öğrencilerin derse aktif katılımını hem de davranışın öğrenciler tarafından gerçekleştirilmesine fırsat verir. Soru-cevap yöntemi, bu sayılan hususların yerine getirilmesinde etkilidir. Bu özelliklerinden dolayı soru sorma eyleminden doğan soru-cevap yöntemi, bugün eğitimin bütün kademelerinde en çok kullanılan öğretim yöntemlerinden birisidir (Ensar, 2002:91-92).

Öğretmenin ders öncesinde ve ders sırasında hazırladığı soruların öğrenciler tarafından cevaplandırılması, açıklanması ve tartışılması esasına dayalı bir öğretim yöntemi olan soru-cevap yönteminde soru çok önemli bir yere sahiptir. Soru sorma bir beceri işidir. Soru-cevap yönteminin başarıyla uygulanması için soruların özenle seçilmiş olması ve bazı nitelikleri taşıması gerekir. Bu nitelikler şöyle sıralanabilir:

- 1- Öğrencilerin rahatlıkla anlayabilecekleri şekilde açık ve anlaşılır olmalı,
- 2- “Evet”, “hayır” gibi kısa cevaplı olmamalı,
- 3- Öncelikle öğrencilerin düşünme yeteneklerini geliştirici nitelikte olmalı,
- 4- Öğrencilerin seviyesinin ne çok altında ne de çok üstünde olmalı (çünkü her iki durumda da öğrencilerin derse ilgisi azabilir.),
- 5- Öğrencilerin düşüncelerini belli bir düzen içinde anlatabilmelerine olanak sağlayıcı nitelikte olmalı,
- 6- Anlatılan konunun temel noktalarını vurgulamalı; gereksiz bilgileri buldurmaya yönelik olmamalı,
- 7- Yeni bilgiler ve araştırmalar için yol gösterici olmalı,
- 8- Beklenen cevabı ima edici nitelikte olmamalı,
- 9- Üst düzeydeki bilişsel becerilerin gerçekleştirilmesine olanak sağlamalıdır (Küçükahmet, 2002:58-59).

Soru cevap yöntemi, anlatılan konunun önemli noktalarının vurgulanması, öğrencileri derste aktif hale getirerek derse ilgilerinin çekilmesi, öğretmenle öğrenciler arasında hızlı bir iletişim ve geri bildirim sağlanması, öğrenmede eksikliklerin tespit



edilmesi ve giderilmesinde son derece etkili bir yöntemdir. Fakat yanlış cevapların çok tekrarlanması durumunda zaman kaybına sebep olması, doğru cevap veremeyen öğrencilerde kendine güvensizlik ve dersten uzaklaşma durumu oluşturması, mutlaka diğer yöntemlerle birlikte kullanılmasının gerekmesi yönleriyle sınırlılıkları olan bir yöntemdir. Türkçe öğretiminde soru-cevap yöntemi metin çözümlemeleri, metinlerdeki ana fikir ve yardımcı fikirlerin buldurulması, ünite çalışmaları, küme çalışmaları ve rapor sunumlarında kullanılabilir (Kavcar, Oğuzkan ve Sever, 1995:19-20). Bu yöntem, özellikle, temel dil becerileri olan anlama ve anlatma becerileri ile öğrencilerin yaratıcı, eleştirel, analitik düşünme ve problem çözme becerilerinin geliştirilmesinde son derece etkilidir.

#### **2.1.11. METİNLERE DAYALI OLARAK HAZIRLANAN SORULARIN TEMEL AMAÇLARI**

Eğitimciler, eğitimi “bireyin davranışlarında kendi yaşantısı yoluyla istedik ve kalıcı değişimler meydana getirme süreci” (Ertürk, 1972:12) olarak tanımlamaktadırlar. Okul eğitiminde, bu duruma genellikle öğrencilerin sunulan uyarıcılara tepkiler oluşturmaları sağlanarak ulaşılmaya çalışılır. Okulda kullanılan bu uyarıcılar, çoğunlukla bir derse dayalı sorulardır. Öğretme-öğrenme sürecinde kullanılmak amacıyla hazırlanmış soruların belirli özelliklere ve niteliklere sahip olması beklenir. Bunun yanında, okul eğitiminde ulaşılmaması beklenen hedeflerin de gerçekleşip gerçekleşmediğinin saptanması gerekir. Bu nedenle okul eğitiminde yapılan öğrenmelerin niteliği ve belirlenen hedeflerin temsilcisi olacak davranışların kazanılıp kazanılmadığını gösteren ölçme ve değerlendirme etkinlikleri büyük önem taşımaktadır.

Ders kitaplarının hazırlanmasıyla ilgili resmî belgelerde, ünite ve konu sonlarındaki değerlendirme çalışmaları için ilgili konu ve ünitelerin öğrencilerde oluşturulması istenen davranış boyutlarını (bilgi, beceri, tutum, çalışma alışkanlıkları vb.) içine alacak bir biçimde işlenmesi gerektiği ifade edilmektedir. İyi bir sorunun özelliği, yöneltildiği konuyla ilgili bilgiyi ve bilinen bütün olguları kontrol etmek, karşılaştırmak ve sorgulamaktır. Türkçe ders kitaplarındaki metinlere dayalı olarak sorulan sorular, öğrenciye bulguyu yorumlama, açıklama, nedenlerini ilişkilendirme,

eleştiri, sonuçları izleme, hayal gücünü kullanma, değerlendirme sürecini işleme koyma imkânı verebilmelidir. Bu şekilde hazırlanacak konu ve ünite soruları, öğrencilerin değerlendirme yapmalarına imkân verecek ve onları daha üst öğrenmelere götürecektir (Özbay, 2002:544).

Türkçe ders kitaplarında yer alacak sorular, hem bu derslerin hedeflerine göre oluşturulmuş hem de öğretme-öğrenme sürecinde hangi işlevleri yerine getirecekse o amaçla hazırlanmış olmalıdır. Belletme, ezberletme, önemli bilgileri hatırlatma; düşündürme (çevirme, yorumlama, öteleme); önceki öğrenmelerini yeni durumlarda kullanma (uygulama); bütünü (cümle, paragraf, metin) analiz etme; özgün, eşsiz bilgilere ulaşma (sentez yapma) gücünü geliştirme; eleştirme ve değerlendirme yapabilmeyi sağlamak amacıyla sorular sorulabilir. Bu soruların, ölçmeye çalışılan davranışları ortaya çıkaracak biçimde hazırlanmış olması gerekir. Özellikle ilköğretim basamağında kullanılacak soruların çoğunluğu, belletme, ezberletme ve hatırlatma davranışlarının üstünde yer alan davranışları ortaya çıkarmaya yönelik sorular olmak durumundadır (Kutlu, 1999:16). Çünkü belirlenen hedeflere ulaşmada, üst düzeyde bilişsel beceriler gerektiren etkinlikler daha işlevsel özelliklere sahiptir.

Temelde, öğrencilerin okudukları metinleri anlamalarına, çözümlemelerine katkı sağlayan soruların, belirlenen hedefleri gerçekleştirici bir şekilde sokulamadığı birçok araştırmacı (Küçük, 1993; Aşıcı, 1998; Kutlu, 1999; Yılmaz, 2000; Akyol, 2001; Aydoğan, 2001; Ensar, 2002) tarafından vurgulanmıştır. Bu durum, soruları hazırlayanların, bu soruları hangi amaçlar doğrultusunda hazırlamaları gerektiğini tam anlamıyla bilememelerinden veya bildikleri halde bu amaçları uygulamaya koyamamalarından kaynaklanmaktadır.

Türkçe ders kitaplarındaki metinlere dayalı olarak hazırlanan metne hazırlık ve metin sonu soruları şu amaçlar doğrultusunda hazırlanmalıdır:

- 1- Sorular, öğrencilerin anlama ve anlatım becerilerinin gelişimine katkı sağlamalıdır.
- 2- Sorular, öğrencilerin metinlerdeki bilgileri ve ilişkileri çözümlemelerine ve anlamlandırmalarına olanak sağlamalıdır.

- 3- Sorular, metnin anlaşılıp anlaşılmadığını, metne bağlı olarak hedeflenen davranışların gerçekleşip gerçekleşmediğini ortaya koymalıdır.
- 4- Sorular, öğrencilerin metinden edindiği bilgi ve beceriler ile önceki edinimleri arasında ilişki kurmalarını sağlamalıdır.
- 5- Sorular, öğrencilerin metindeki bilgilerle gerçek hayat arasında ilişki kurmalarını sağlamalıdır.
- 6- Metin öncesi sorulacak sorularla öğretim öncesi hazırlıklarda bulunulmalıdır.
- 7- Metin sonunda sorulacak sorularla öğretim etkinlikleri sonunda değerlendirmelerde bulunulmalıdır.
- 8- Metinde cevabı bulunmayan sorulara yer verilerek öğrencilerin deneyimlerine yönelme ve bunları açıklamalarına fırsat tanınmalıdır.
- 9- Metnin ana fikrini özümsemeye yönelik sorulara yer verilerek öğrencilerin metindeki temel düşünceyi kavramaları sağlanmalıdır.
- 10- Metnin konusuna yönelik olarak sorulan sorular, öğrencilerin konu hakkında bilgi edinmelerini, konuyu kavramalarını ve hedef davranışı kazanmalarını sağlamalıdır.
- 11- Araştırmaya yönelik sorulara yer verilerek öğrencilerde merak duygusu oluşturulmalı, onların güdülenmeleri, derse aktif olarak katılmaları ve araştırmalara yönelmeleri sağlanmalıdır.
- 12- Sebep-sonuç ilişkilerini ortaya çıkarma; kişi ve nesnelere ilgili olay, olgu ve durumlar hakkında karşılaştırmalarda bulunma, karmaşık ilişkileri çözümleme, yorumlama ve değerlendirmeye yönelik sorular sorularak öğrencilerin üst düzeyde düşünme ve öğrenme becerileri ortaya çıkarılmalıdır.
- 13- Sorular, öğrencilerin yaratıcı, eleştirel, analitik düşünme ve problem çözme becerilerini geliştirecek nitelikte olmalıdır.

#### **2.1.12. TÜRKÇE DERS KİTAPLARINDAKİ METİNLERE DAYALI OLARAK HAZIRLANAN SORULAR**

Öğretme-öğrenme sürecinde, metinlerdeki ayrıntıların ortaya çıkarılması ve yeni öğrenilenler ile önceki bilgilerin yeni bir sentez meydana getirmesinde, metinlere dayalı olarak hazırlanan metne hazırlık ve metin sonu soruları çok önemli işlevlere sahiptir.

İlköğretim okulları 6., 7. ve 8. sınıflarda, bir önceki evrede başlayan öğrencilerin okuma, yazma, dinleme ve dil kurallarını algılama yeteneklerini ilerletme; onları yazınsal değer taşıyan kitaplara yöneltme; bu kitapların türlerini tanıma, anlatımlarındaki yazın sanatlarını ve bunların anlamlarını kavrama; okuduklarını doğruluk bakımından değerlendirmeye alışma; bilgi kaynaklarından daha etkili ve geniş olarak yararlanma; toplulukla konuşma yordamlarını öğrenip uygulayabilme yeterlilikleri söz konusudur (Göğüş, 1983: 45).

İlköğretim düzeyinde öğretim etkinliklerinin ağırlıklı olarak ders kitaplarına dayandığı ülkemizde öğretmenler, soruları öğrencilerin ilerleme düzeylerini belirlemek, performanslarını ölçmek ve not vermek amacıyla kullanmaktadırlar. Okumaktan amaç anlamaktır. Anlamayı geliştirmek ve ölçmek için kullanılan temel araçlardan birisi de sorulardır (Akyol, 2001:169-170). Türkçe ders kitaplarında derse hazırlık yapmak, metni anlamayı geliştirmek ve anlamayı ölçmek amacıyla metne dayalı olarak hazırlanan metne hazırlık ve metin sonu soruları, düşük ve yüksek seviyedeki birçok bilişsel beceriyi ortaya çıkaracak niteliğe sahiptir.

Metne ait yüksek seviyeli bilişsel süreçlerin kullanımını gerektiren sorular öğrencileri bağımsız düşünmeye yöneltirken, basit anlamaya (hatırlamaya) yönelik sorular ise daha önceden öğrenilen bilgiyi ortaya çıkarmakta veya verilen bilginin hatırlanmasını gerektirmektedir. Gall'un (1984) literatür tarama yolu ile yaptığı araştırma bulgularına göre öğrenme sorunlu çocuklar açısından hatırlamaya yönelik sorular daha etkili iken, normal ve normal üstü yeteneğe sahip çocuklar açısından da yüksek seviyeli bilişsel süreçleri gerektiren sorular daha etkilidir. Üst düzeydeki bilişsel süreçleri gerektiren soruların sağladığı başarı ve etkililiğine rağmen, ders kitaplarında ve öğretmen tarafından yöneltilen sorularda bu tip sorulara pek rastlanmamaktadır (Akyol, 1997: 14).

Temel Eğitim Okulları Türkçe Eğitim Programı'nda anlama-anlatma etkinliklerinde kullanılacak metne hazırlık ve metin sonu sorularının nasıl olması gerektiği hususunda; "Öğrencileri metinle karşı karşıya getiren sorular, titizlikle, düşünülerek düzenlenmeli; bu sorular öğrencilere metni sevdirecek, onların ilgilerini

ekecek nitelikte olmalı, onları yanlış çağrışımlar yapmaktan, yanlış dūřüncelere saplanmaktan korumalı, onlara doğru yönü göstermeli, çalışmaları boyunca doğru ve sağlam adımlar atmalarını sağlamalıdır” (MEB, 1981:347-348) ifadelerine yer verilmiştir.

### **2.1.12.1. Metne Hazırlık Soruları**

Biliřsel etkinlik beyinde meydana gelen çok karmaşık bir süreçtir. Beynin ne şekilde algıladığı ve çalıştığı ancak uygulamadan elde edilen verilerle aıklanabildiğinden okumanın bilişsel sürecinin sosyal etkinliklere uygulanmasını sağlayıcı aktiviteler ve alıştırmalara gereksinim vardır. Goodman’a göre (1971), iyi bir okuyucu okuduğu metindeki bilgi ile sınırlı değildir. Okuyucu, metin yazarının iletmeyi dūřndęnden çok daha fazlasına sahiptir. Okuyacağı metne beklentilerini, önceden edinilmiş bilgilerini ve sosyo-kültürel bilgilerini getirir (Yalçın; 2001:54). Metinden öğrenilecek yeni bilginin daha önceki öğrenilen bilginin kullanımıyla daha da anlamlılık kazanacağı dūřnlrse metne hazırlık soruları hazırlanırken bu soruların, öğrencilerin, eski ve yeni bilgileri ilişkilendirmelerine, öğrenmeye gdlemelerine, konular hakkında araştırmalar yapmaları ve tartışmalarda bulunabilmelerine katkı sağlaması amaçlanmalıdır.

Ausubel (1978), insanların yeni bilgileri, kendi bilgi birikimleri ve kendi bilgi sistemleri içine yerleştirerek öğrendikleri görüşündedir. Ausubel’in “Anlamlı ğrenme Yaklaşımı”nda n organize edici bilgiler çok önemlidir. n organize ediciler, daha sonra öğrenilecek bilgileri anlamlı duruma getirirler. Ders kitaplarında bölüm başlarında yer alan özetler veya metne hazırlık amacıyla sorulan sorular, organize edici bilgi niteliği taşır. Bireyler yeni bilgileri kazanırken, bu bilgileri kendi bilgi sistemlerine yerleştirirken, n bilgilerden yararlanırlar. n bilgi, bir öğrenenin yeni bir bilgiyi nasıl açıklayacağını etkileyen ve öğrenenin, öğrenme ortamında beraberinde getirmiş olduğu bilgidir. Böylelikle n bilgi, yeni bilgilerin özümsenmesi ve yeni bir kavramsal ereve içerisinde kullanılabilmesine olanak sağlar (Yalçın,1994:22-23).

Önceki bilgilerin kullanımı, öğrenmenin kalıcı olması ilkesiyle de yakından ilişkilidir. Öğretilecek konuların basitten karmaşığa doğru bir sıra halinde verilmesiyle mümkün olabilecek kalıcı öğrenme, aynı zamanda öğrenciye geçmiş öğrenme yaşantısını kullanma fırsatı da vermektedir. Ausubel'in (1968) "Anlamlı Öğrenme Yaklaşımı" biçiminde tanımladığı ve merkezinde konuların mantıklı bir sıra içerisinde sunulması gerektiği düşüncesi yer alan öğrenme yaklaşımında, öğretimde insan zihninde yeni bilgileri kendi alanı içinde toplayan ve yerleştiren ön örgütleyici ilke ve kavramların öğretilmesine öncelik verilmektedir (Hayes, 1988:35'ten aktaran: Yalçın, 1994:27). Çünkü konu alanına ait ilke ve kavramlar tam anlamıyla bilinmediğinde öğrenmelerin tam olarak gerçekleşmesi de mümkün olmaz.

"Hatırlamaya dayalı bilginin kullanımı sayesinde öğrencilerde, yeni öğrenilen bilgilerin önceden öğrenilmiş bilgilerle ilişkilendirilmesi ve uzun süreli belleğe geçişi sağlanarak anlamlı bir bütün halinde yerleşmesi sağlanabilmektedir. Yeni gelen bilgiye anlam verilebilmesi için bireyin konu ile ilgili ön bilgileri olmalı ve yeni bilgiyi ön bilgileriyle ilişkilendirebilmelidir" (Görgeç, 1997:12'den aktaran: Ensar, 2002:93-94).

Öğrenci ancak etki-tepki ilişkileri sonunda, gerçekler ile zihninde bir bağ kurarak, herhangi bir nesnenin bilgisi ya da becerisine sahip olur. Bilinmeyen nesnelerin özelliklerinin öğretiminde, bilinenden yararlanma durumuna uygun ölçülerde hazırlık sorularına yer verildiği takdirde, öğrenciye kazandırılmak istenilen davranışların, anlamlı olarak bütünlük teşkil etmesi sağlanır (Yalçın, 1994:36).

Öğrenciler, metinle doğrudan doğruya karşılaştırılmadan önce, bir ön çalışma, hazırlık gereklidir. Bu hazırlık, en iyi verimi sağlayabilmek için, atılacak tohuma en elverişli ortamı yaratma çabası olarak ele alınmalı, yeni bir metin işlenirken, öğretim etkinliklerine bu sorular yoluyla yön verilmelidir. Hazırlık çalışmalarında incelenecek metnin konusuna, dil ve anlatımına tür ve biçimine, yazarına ait bilgileri içeren sorular sorulmalıdır. Bu araştırmalarla öğrenciler gerekli gözlemlere, basılı kaynakları incelemeye, ilgili kişilerin bilgilerine anlarına, açıklama ve kanılarına başvurmaya, gerekiyorsa film, tiyatro, konferans, nutuk vb. kaynaklardan faydalanmaya yöneltilmelidir" (MEB, 1981:348).

Öğrencilerin yeni öğrenecekleri metinlerle ilgili önemli düşünceleri belirlemede ön örgütleyiciler içerisinde değerlendirilebilecek metne hazırlık soruları, dikkatin yoğunlaşması üzerinde de oldukça etkilidir. Öğrenme stratejileri içerisinde değerlendirilen dikkat stratejisinin öğrenme üzerindeki etkililiği üzerine Wittrock ve Lumsdaine (1977), yaptıkları araştırma sonuçlarına bağlı olarak, hazırlık sorularının öğrencilerin dikkatini olaylarla ilgili özgün cevaplar geliştirme yönünde aktifleştirdiğini; Durkin (1981) ise, metne hazırlık sorularının konu hakkında öğrenilenleri artırdığını vurgulamışlardır (Sübaşı, 2000; Ensar, 2002:95; Akyol, 1997: 16).

Mayer'e göre (1979), öğrenenin öğrenme ortamına getirmiş olduğu bilgi ile yeni öğrendiği bilgiler arasında ilişki kurmayı sağlayan ön organize ediciler içerisinde değerlendirilen hazırlık sorularının öğrenenlerin bakış açılarını etkilediği gibi, kavramsal bir çerçeve de sağlamaktadır. Ayrıca bölüm başlarında ya da sonlarında yer verilecek özetler bu amaca hizmet ederler. Ön organize ediciler, ardışık bölümlerin örgütlenişi hakkında kavramsal bir çerçeve sağlayan sözel ya da biçimsel kısa bir tanıtım olup, öğrenme sırasında kullanılabilir özümlemeye yönelik bir kavramsal düzenleme sağlarlar (Mayer, 1979:152'den aktaran: Yalçın, 1994: 6).

Metne hazırlık sorularının sınırlılıklarını "metin öncesi sorular okuyucunun anlamasını sınırlandırabilir, çünkü okuyucu yalnızca sorulan soruların cevabını bulmak için okuyabilir" biçiminde tanımlayan Akyol (1997:16), bu soruların avantajlarını ise "metin öncesi sorular, öğrenmenin oluşması için öğrencide, okuyacağı materyal hususunda merak uyandırır, ön bilgilerini kullanmasına yardımcı olur, öğrencide araştırmacı tavır geliştirir, dikkatini özel bilgiler üzerinde yoğunlaştırmasını sağlar ve bir sonraki aşamada ne olabileceği hakkında doğru ötelemelerde bulunmasını kolaylaştırır" şeklinde ifade etmektedir.

#### **2.1.12.2. Metin Sonu Soruları**

Bir metindeki bilgilerden sonuç çıkarabilmek için metinde açık olarak ifade edilen bilgilerin anlaşılması gerekmektedir. Bu nedenle, bir metni okuyup anlama,

okuyucunun metindeki anlamı ifade eden her birimi anlayarak bu birimler arasında ilişki kurarak bunları yorumlaması ve sonuç çıkarması sonucu gerçekleşen bir beceridir (Özmen; 2001: 18). Bu da metne yönelik olarak oluşturulan sorularla gerçekleştirilir. Bu bakımdan, metin sonu soruları, anlamının oluşturulması, geliştirilmesi ve değerlendirilmesinde vazgeçilmez öğeler olarak karşımıza çıkmaktadır. “Zihni harekete geçirmek, duyguları uyandırmak, doğru, güzel, iyi, hoş, başarılı, faydalı davranışları kazandırmak için metin altı sorularına ihtiyaç vardır. Metnin kavranması, metin yoluyla dersin amaçlarının gerçekleştirilmesi, dersin amaçları ile Türk Millî Eğitimi'nin amaçlarına ulaşılmasının temelinde metin altı soruları yer almaktadır” (Tosunoğlu, 1992:133-134).

Türkçe dersinde amaç, okuma, yazma, konuşma gibi psiko-motor becerileri geliştirmek ve metinler vasıtasıyla öğrencilerin düşünme gücünün, duygu, değer ve davranışlarının gelişmesini sağlamaktır. Bu bakımdan, metni anlamaya yönelik olarak sorulan metin sonu soruları, öğrencilerin metni kavramaları, metinde yer alan bilgi, duygu ve düşünceleri yorumlamaları, karşılaştırmaları, sebep-sonuç ilişkilerini, ana fikri ve yardımcı fikirleri açığa çıkarmaları, örneklendirmeler ve özetlemeler yapmaları, eski ve yeni bilgilerini ilişkilendirerek yeni deneyimler ve buna bağlı olarak yeni bakış açıları kazanmaları, metni analiz etmeleri, çözümlenmeleri ve konuyla ilgili değerlendirmelerde bulunmalarına olanak sağlayacak bir yapıda düzenlenmelidir. Soruların bu şekilde düzenlenmesi, belirlenen hedef ve davranışların öğrencilere kazandırılmasını da mümkün kılar.

Türkçe ders kitaplarındaki metinlere dayalı olarak hazırlanan metin sonu sorularında, sınıf derecesi yükseldikçe ezbere ve cevabı metne dayalı soruların azaltılıp yüksek seviyeli bilişsel süreçleri gerektiren soruların artırılması gerekmektedir. Çünkü, belirlenen hedefe ancak ilerleme yoluyla ulaşılır. Metin seçiminde de buna benzer bir yapının gözetilmemesi de bu gerekliliği doğuran diğer bir nedendir. Halbuki, ders kitaplarında da başlangıç ve son arasında seviye farklılığı bulunmalıdır. Öğrenciler ders yılı sonunda, geriye dönüp baktıklarında ilerleme kaydettiklerini görüp, birçok konuda sahip oldukları bilgiler yardımıyla değerlendirmeler yapıp, fikir belirtebilmelidirler Akyol (1997:14-16).



Ders kitaplarında yer alan okuma metinlerindeki sorular, dersin hedeflerine ulaşıp ulaşılmadığıyla ilgili ölçme ve değerlendirme çalışmalarında somut sonuçlar ortaya koyar. Bunun yanında, Türkçe ders kitaplarında ünite sonlarında bulunan değerlendirme testlerinde yer alan soruların Türkçe dersleri için hedeflenen tüm davranışları ölçememe sınırlılığının bulunması, metni anlamaya yönelik soruların önem derecesini artırmaktadır (Ensar, 2002:104). Bu yüzden, metin sonu soruları hazırlanırken, bu soruların belirlenen hedefleri gerçekleştirecek şekilde yapılandırılması, hedeflenen davranışları ölçmeye uygun olması hususlarına dikkat edilmelidir.

Türkçe ders kitaplarında yer alan metne hazırlık ve sonu sorularının program çerçevesinde belirlenen hedeflere uygun olması gerekir. Bu hedeflere ulaşmak için ortaya konan kuralları, Kutlu (1999:20) şu şekilde sıralamaktadır:

- 1- Sorular, yalın, anlaşılır bir dille yazılmalı; dil bilgisi kurallarına uygun olmalıdır.
- 2- Öğrenciler, sorulardan farklı anlamlar ve yorumlar çıkarmamalıdır.
- 3- Sorularla, ölçülmeye çalışılan davranış veya davranışlar ne ise sadece o sorulmalıdır.
- 4- Sorular gereksiz ipuçlarını ve ayrıntılı bilgileri içinde taşımamalıdır.
- 5- Sorular konunun özünüyle ilişkili olmalıdır.
- 6- Genellikle kesin ve tek yanıtı olan sorular sorulmalıdır.
- 7- Sorularla ölçülen davranış veya davranışlar ne ise, bu sorular belirlenen davranış veya davranışların ölçülebilmesine olanak sağlamalıdır.
- 8- Sorularla ölçülmesi amaçlanan davranışları yeterince kazanmış öğrenciler, soruları doğru yanıtlayabilmelidir.
- 9- Sorular, öğrencileri öğrenmeye güdülemelidir.
- 10- Sorular, öğrencilerin kendilerini değerlendirmelerine olanak sağlamalıdır.
- 11- Sorular, öğrencilerin yeni davranışlar kazanmalarına olanak sağlamalıdır.
- 12- Sorular, öğrencilerin hem bilgi birikimlerine uygun olmalı hem de bu bilgileri geliştirmelerine, kullanmalarına olanak sağlayacak özelliklere sahip olmalıdır.

13- Sorular, öğrencileri araştırma, inceleme, tartışma ve gözlem yapmaya yönlendirmelidir.

### **2.1.13. TÜRKÇE DERS KİTAPLARINDAKİ SORULARIN SINIFLANDIRILMASI**

Öğretim etkinliklerinin özellikle ilköğretim düzeyinde ders kitaplarına dayandığı ülkemizde, Türkçe ders kitaplarındaki metinlere dayalı olarak hazırlanan metne hazırlık ve metin sonu soruları, öğrencilerin konuya yoğunlaşmalarını, metni anlamlandırmalarını, yorumlamalarını, önceki bilgilerini yeni durumlarda kullanmalarını bir bütünü analiz etmelerini, özgün bir muhteva oluşturmalarını, değerlendirmelerde bulunmalarını sağlamak, ilerleme düzeylerini tespit etmek, performanslarını belirlemek ve not vermek amacıyla kullanılmaktadır. Burada, ilköğretim Türkçe ders kitaplarındaki metinlerle ilgili sorular bilişsel alan basamaklarına, soruluş amaçlarına, cevap kaynaklarına ve hazırlanış şekillerine göre sınıflandırılarak, bu soruların ilgili sınıf düzeyinde hangi seviyedeki zihinsel süreçleri etkin kıldığı ortaya konmaya çalışılacaktır.

Soruların nasıl spesifik hale getirileceği, nasıl oluşturulacağı, onlarla ne yapılacağı ve neyin ölçülebileceği, cevabın nerede bulunabileceği yıllar boyunca birçok araştırmacı (Monroe ve Carter, 1923; Weideman, 1933; Bloom ve arkadaşları, 1956; Barrett ve Smitt, 1976; Perarson ve Johnson, 1978; Hyman, 1979; Armbruster ve Ostergag, 1989; Ornstein, 1992) tarafından tartışılmış, bu konuda farklı görüşler ortaya atılmış ve bu görüşlere dayalı olarak da farklı sınıflamalar yapılmıştır. Bu sınıflamalar, öğretmenlerin “nerede”, “neyi”, “nasıl” sormaları gerektiğini öğrenmek yerine soru sınıflandırmalarını bilerek derse başlarken, ders esnasında ve dersi bitirirken hangi soruyu, ne zaman sormaları gerektiğini öğrenmeleri, öğretmenlerin uygulamalarını kolaylaştırması, hedefledikleri bilişsel düzeyde soru sormaları ve böylelikle öğrencilerin üst düzeyde bilişsel beceriler gerçekleştirmelerine olanak sağlanması, mantıklı, tutarlı ve birbiriyle ilişkili sorular sormaları, ardışık soruları kolaylıkla sorma becerisi kazanmaları, soru sorarken aynı düzeyde soru sorma endişesini ortadan kaldırması ve

soru sormayı beceri haline getirmeyi kolaylaştırması bakımından önemlidir (Tekindal, 1998:38; Büyükalan Filiz, 2004:15-17).

Sorular üzerinde yapılan çalışmaların tarihi birkaç asır öncesine uzanmakla birlikte, soruların belirli kategoriler altında sınıflandırılarak ele alınması oldukça yeni sayılabilir. Bu sınıflamalarla ilgili olarak Bloom'un (1956) eğitimle ilgili hedefleri sınıflandırması bir başlangıç olarak kabul edilebilir. Bloom'un araştırması, birkaç araştırmacı tarafından soruların sınıflandırılmasında temel çerçeve olarak kullanılarak sorular bilgi, kavrama, uygulama, analiz, sentez ve değerlendirme başlıkları altında ele alınmıştır. Bilgi soruları, çok küçük, basit ve belirli tanımların, adların vs. hatırlanmasıyla ilgili sorulardır. Türkiye'nin başkentinin neresi olduğunun sorulması, bilgi basamağına yönelik bir soru örneğidir. Anlama soruları, anlam kurmaya yönelik etkinlikleri gerektiren sorulardır. Okunan metinden ipuçları alarak cevaplanabilecek sorular bu türden sorulardır. Uygulama soruları, soyut düşüncelerin somut durumlara uygulanışı ile ilgili olan sorulardır. Önce dil bilgisi kuralları hakkında bilgi verip sonra da bu kuralların dil öğeleri üzerinde gösterilmesi bu türden bir etkinliktir. Analiz soruları, ögeler arasındaki ilişkilerin ortaya çıkarılmasına yani bir bütünü parçalara bölerek incelemeye yönelik sorulardır. Sentez soruları, iç düzeni bakımından yeni bir bilişsel ürün meydana getirmeyi, parçalardan bütüne ulaşmayı amaçlayan sorulardır. Yardımcı fikirlerden hareketle ana fikri bulmak veya bunun tersini yapmak analiz ve sentez sorularına örnek teşkil eder. Değerlendirme soruları ise, öğrencinin bireysel tepkisini ortaya koymasını, iç ve dış ölçütler kullanarak değer yargısına varmasını amaçlayan sorulardır (Akyol, 1997:10; Tekindal, 1998:385).

“Barrett ve Smith (1976) tarafından yapılan sınıflandırmada, sorular, tanıma veya hatırlama, anlam kurma, değerlendirme ve takdir etme şeklinde dört ana kategori altında toplanmıştır. Barrett ve Smith, daha önce yapılmış sınıflandırmalara katkı sağlayarak, her bir ana bölümdeki soruların alt basamaklarını geliştirip, her bir alt basamağına ait sorunun hangi bilişsel süreci gerektirdiğini belirlemişlerdir. Konuyla ilgili diğer bir sınıflandırma da Hyman (1979) tarafından yapılmıştır. Hyman tarafından geliştirilen sınıflamada, sorular; “tanıma dayalı, pratik (empirik), değerlendirici ve metafizik sorular” şeklinde dört ana kategoriden oluşmaktadır. Tanıma dayalı sorular, öğrencilerin bir kelimeyi, terimi kullanmalarını gerektiren sorulardır. Pratik (empirik)

sorular, gerçekler, gerçekler arasında karşılaştırmalar ve gerçeklerin ötesine giden anlam çıkarmaya yönelik sorulardır. Değerlendirici sorular, okuyucunun kişisel yargısını (eleştirme, suçlama, açıklama yapma vs.) ortaya koyduğu sorulardır. Metafizik sorular ise çeşitli inançları ve cevapları içermektedir” (Akyol, 1997:10).

“Pearson ve Johnson soruları, cevap kaynaklarına göre değerlendirmişlerdir. Buna göre sorular; cevabı metin içinde açık olarak verilen, cevabı metin içinde ima edilen ve cevabı metin dışında olan sorular olarak sınıflandırılmaktadır” (Akyol, 1996: 8-11). Robertson ve Akyol (1994) ise soruları cevap kaynaklarına göre sınıflandırırken, bu soruları, cevap kaynağı metin içinde olan sorular, cevap kaynağı metin dışında olan sorular ve cevap kaynağı metinler arasında olan sorular şeklinde üçe ayırmışlardır.

Araştırmacılar, ders kitaplarında kullanılan soru türleri konusunda farklı sınıflandırmalar geliştirilse de, öğretim ortamlarında öğretmenlerin ve anlamayı etkin kılmaya yönelik ders kitabı yazarlarının kullandığı soruların türleri konusunda yapılan araştırmalar sonucu, soruların “düşük seviyeli bilişsel süreçleri etkin kılan ve yüksek seviyeli bilişsel süreçleri etkin kılan sorular” biçiminde sınıflandırılması yaygın bir görüş halini almaktadır. Araştırmacılar, öğretmenlerin çoğunlukla öğrencilerin bilgilerini uygulama, sentezleme ya da açıklama yeteneklerini işe koşturan sorulardan çok, onlara bilgiyi hatırlatıcı soru türlerini kullanarak soru sorduklarını; üst düzey anlamayı gerçekleştirmek üzere temel öğretim materyali olarak kullanılan ders kitaplarına, ders kitabı yazarları tarafından konulan soruların da “büyük bir çoğunluğunun öğrencileri ezbere yönlendirdiğini, değerlendirme, sonucu tahmin etme gibi düşünme ve yargılamayı gerektiren sorulara ya hiç yer verilmediğini ya da oldukça az yer verildiğini”(Akyol, 2001: 169) ifade etmektedirler.

Soru türleri konusundaki bu yaygın görüşlerden yola çıkılarak öğretme-öğrenme sürecinde kullanılan sorular düşük seviyeli ve yüksek seviyeli bilişsel süreçleri etkin kılan sorular biçiminde sınıflandırılmıştır.

**Düşük seviyeli bilişsel süreçleri etkin kılan sorular:** Öğrencilerin önceki bilgilerini hatırladıkları bilgi kavrama ve uygulama düzeyini içeren sorulardır. Bu tür

soruların cevabı genellikle önceden bellidir (Blair, 1998; Kyriacou, 1997'den aktaran: Ensar, 2002:120).

**Yüksek seviyeli bilişsel süreçleri etkin kılan sorular:** Öğrencilerin daha önce kendilerine sunulan bilgileri hatırlamakla kalmayıp, bu bilgileri kullandıkları analiz, sentez ve değerlendirme düzeyinde davranışlar gerektiren sorulardır (Blair, 1998; Kyriacou, 1997'den aktaran: Ensar, 2002:120).

Türkçe öğretiminde, anlama ve anlatma çalışmaları esnasında bir ders aracı olarak kullanılan metinlerin incelenmesinde zihinsel becerileri sınıflandıran Bloom'un bilişsel alanla ilgili sınıflandırması birinci derecede önemlidir. Çünkü Türkçe dersinde amaç, bir yönden okuma, yazma ve konuşma gibi psikomotor becerileri geliştirmek, bir yandan da ders kitabında bulunan metinler aracılığı ile çocuğun, düşünce gücünü, duygu, değer ve davranışlarının gelişmesini sağlamaktır (Aşıcı, 1998:426). Ders kitapları aracılığıyla yüksek seviyeli bilişsel süreçleri etkin kılan sorular sorulduğunda, düşünme sürecinin hızlanacağı ve yaratıcılığa imkan sağlayan tartışma seviyesinin yükselebileceği de öngörülen bir durumdur (Ensar, 2002:121).

Bu çalışmada, “soru sorma becerileriyle ilgili yapılmış olan araştırmalarda sıklıkla vurgulanan, yerinde bir kullanımla soru sorma becerilerinin hedeflenen amaç ve davranışların kazandırılmasına yönelik etkili bir materyal olduğu” şeklindeki görüşler temel alınarak örnekleme giren Türkçe ders kitaplarındaki sorular incelenmiştir. Bu amaçla, incelemeye konu olan kitaplardaki sorular; bilişsel alan davranışlarına, soruluş amaçlarına, cevap kaynaklarına ve hazırlanış şekillerine göre sınıflandırılmıştır.

#### **2.1.13.1. Soruların Bilişsel Alan Basamaklarına Göre Sınıflandırılması**

Eğitimin hedefleri arasında, bilgiyi tanıma, hatırlama; onun üzerinde işlemler yapma (Örneğin: kavramlar, genellemeler, kuramlar geliştirme) ve bütün bunları denetleme süreçlerinde yansıyan yeterlikler önemli bir yer tutar. Eğitimin hedeflerinde kapsanan insan niteliklerinin hiçbir zaman sadece bilişsel, sadece duyuşsal veya sadece devinişsel özellikte olmayacağı açıktır. Eğitimin ürünü olarak kazandırılacak

davranışlar mutlaka bunlardan birine daha yakın ama diğerleriyle de bir ilişki içinde olacaktır. Eğitimin hedefleri arasında en büyük yeri tutması ve üzerinde çok araştırma yapılmış olması nedeniyle önce bu tür hedeflerin bir sınıflamasını yapma yoluna gidilmiştir. Bu amaçla bir aşamalı sınıflama (taksonomi) oluşturularak yayımlanmıştır. Üzerinde uzun tartışmalar ve araştırmalar yapılan bu sınıflama yaygın bir kabul görmüştür (Özçelik, 1998:23).

Kişinin öğrenilmiş davranışlarından zihinsel yönü ağır basan davranışları bilişsel alanın kapsamı içindedir. Bloom ve arkadaşlarının yapmış olduğu bu aşamalı sınıflamada, öğrenmenin ilk basamağını içeren basit, somut ve öğrenilmesi kolay davranışlardan, daha karmaşık, soyut ve öğrenilmesi daha zor davranışlara gidilmiştir. Bilişsel alan, bilgiyi tanıma, hatırlama, onun üzerinde akıl yürütme; kavramlar ve genellemeler geliştirme ve bütün bunları denetleme süreçlerinde kendini gösteren yeterliklerden oluşan alandır (Aşıcı, 1998:426; Özçelik, 1998:23-25; Yalın, 2001:27; Ensar, 2002:34).

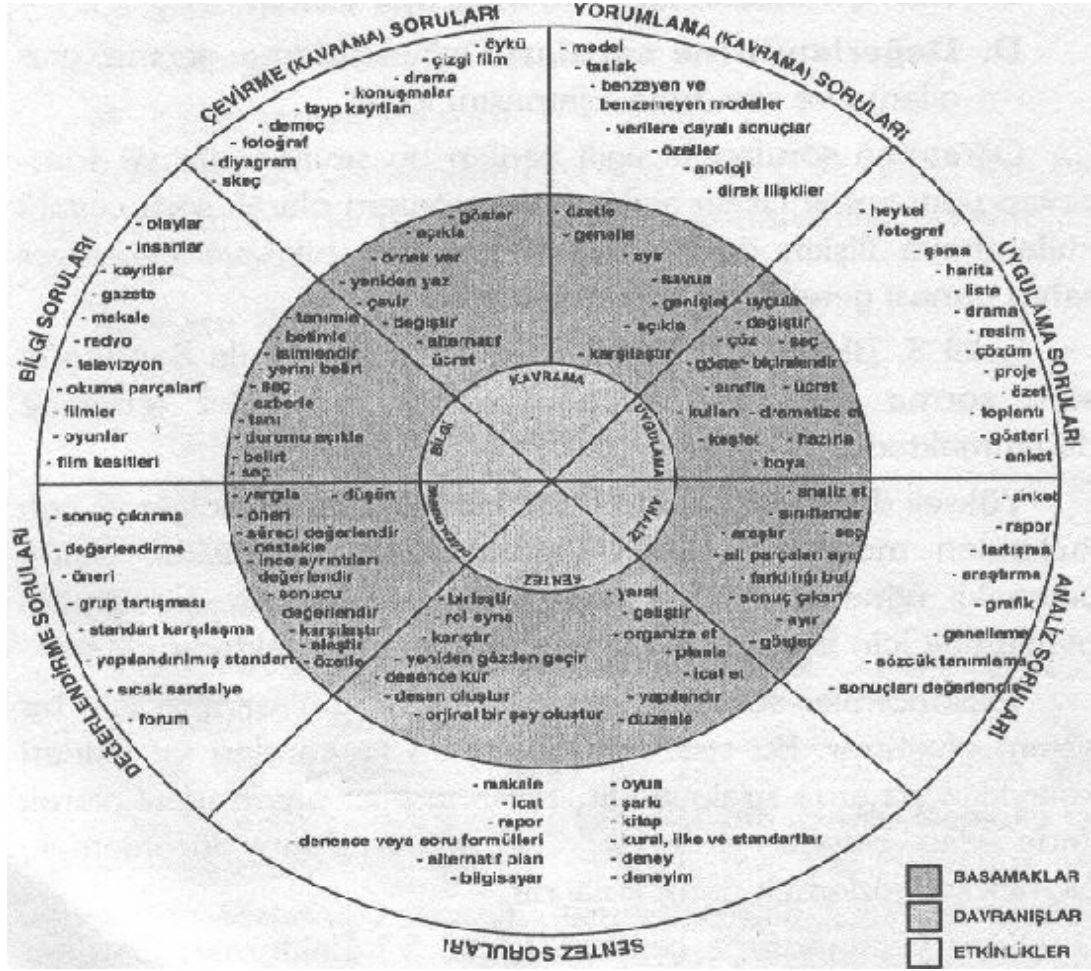
Bilişsel ürünler, kendi içinde farklı düzeylerde öğrenmeyi gerektirmektedir. Kavramların, olguların, ilkelerin hatırlanmasından, bir bilginin analizine, çözümlenmesine, özgün bir muhteva olarak düzenlenmesine ya da değerlendirilmesine kadar değişik düzeylerde zihinsel etkinlikleri gerektirmektedir. Bu durum da, her bir düzeydeki hedefin kazandırılması için düzenlenecek öğretim-öğrenme durumlarının ve hedefe ne derece ulaşıldığının yoklanması için düzenlenecek sınav durumlarının farklı olmasını gerektirmektedir. Bu nedenle Bloom, Engelhart, Furst, Hill ve Kratwohl (1956) bilişsel alanın hedef düzeylerindeki farklılığı sistemli bir şekilde bütünleştirerek aşamalı bir sınıflama oluşturmuşlardır. Literatürde “Bloom Taksonomisi” olarak bilinen bu sınıflamada, eğitimle ilgili bilişsel hedefler bilgi, kavrama, uygulama, analiz, sentez ve değerlendirme olarak altı aşamalı gruba ayrılmıştır (Senemoğlu, 1997:406).

Yüksek düzeyde düşünme süreçlerini geliştirmek için en çok kullanılan modellerden biri Bloom Taksonomisi’dir. Bloom Taksonomisi’nde öğretim süreci içerisinde belirlenen hedefler davranışsal olarak ifade edildiğinden, öğrenci davranışlarını düzenlemek, ölçmek ve gözlemek daha kolay olduğu için, öğretmen öğreteceği konunun içeriğine bağlı olarak, kavramları ve fikirleri kolaylıkla art arda

sıralayabilir, mantıklı, tutarlı ve birbiriyle ilişkili sorular sorabilir. Böylelikle, sürekli aynı seviyede soru sormak gibi bir durum ortadan kalkacağından, öğrencilere sorulacak soruların belli basamaklarda yoğunlaşmasının da önüne geçilmiş olur. Bunun sonucu olarak da, öğrencilerin üst düzeyde bilişsel beceriler kazanmalarına olanak sağlanabilir (Büyükalın Filiz, 2004:15).

Bloom Taksonomisi'nden yola çıkılarak oluşturulan "Soru Yapılandırma Çemberi" (Şekil:1) California, Gardner Grove'da bir grup öğretmen tarafından üstün yetenekli çocukların düşünme becerilerini geliştirmek amacıyla hazırlanmıştır. En içteki çember Bloom Taksonomisi'nin basamaklarını, ortadaki çember taksonomiye dayalı öğrenci davranışlarının nasıl ifade edileceğini, en dıştaki çember ise Sanders'e göre (1966) bu davranışların hangi etkinliklerle kazandırılacağını göstermektedir. Bu çemberde listelenen davranışlar ve etkinlikler öğrencilerin davranışlarının birer yansıması şeklinde ortaya çıkmaktadır. Örneğin, öğretmen analiz basamağını kullanacaksa, öğrenci davranışı "sınıflandırma", "alt parçalara ayırma", "farklılığı ortaya çıkarma" şeklinde olacaktır. Bu davranışları araştırma, tartışma, sonuçları değerlendirme gibi etkinliklerde bulunarak kazanacaktır (Büyükalın Filiz, 2004:15-16).

Şekil 1: Soru Yapılandırma Çemberi



**Kaynak:** Büyükalan Filiz, Sevil. (2004). *Öğretmenler İçin Soru Sorma Sanatı*. Ankara: Asil Yayın Dağıtım Ltd. Şti. Sayfa: 16.

Bilişsel alandaki hedeflere bağlı olarak tanımlanan davranışlar, bilgiyi ve bilgiden doğan zihinsel yeterlikleri ve becerileri içerir. Sınıfta öğrenci başarısının ölçülmesinde, genellikle bilgi ve bilgiden doğan zihinsel yeterlikler esas alınmaktadır. Soruların, bu bilişsel hedeflerin davranışlarını meydana çıkaracak nitelikte düzenlenmesi gerektiği düşünülürse, bu soruların bilgi, kavrama, uygulama, analiz, sentez ve değerlendirme basamakları içerisinde ele alınmasının uygun olacağı düşünülmektedir. Özellikle, bir soruya doğru bir cevap verildiğinde olduğu varsayılan ve cevaplayıcıların ulaşması gereken bilişsel davranış kategorileri bilgiden değerlendirmeye doğru birbiri üzerine kurulan bir aşamalılık gösterir. Herhangi bir basamaktaki davranışın oluşabilmesi için ondan önce gelen basamaklardaki



davranışların oluşması gereklidir. Programda belirtilen hedef davranışlar ve bunları yoklamak için düşünülen soruların, gerçekten bu seviyelerden birisine ait olması istenir (Tekindal, 1998:385).

Bilişsel hedeflerle ilgili olarak yapılan sınıflamanın ana ve alt kategorileri şu şekilde özetlenebilir:

## 1. BİLGİ (TANIMA VE HATIRLAMA)

### 1.1. Alan Bilgisi (Bir Alana Özel Bilgiler)

#### 1.1.1. Terimler (Kavramlar) Bilgisi

#### 1.1.2. Olgular Bilgisi

#### 1.1.3. Araç ve Gereçler Bilgisi

### 1.2. Bir Alandaki Özel Bilgilerle Uğraşma Yolları ve Araçları Bilgisi

#### 1.2.1. Alışılar (Teamüller) Bilgisi

#### 1.2.2. Yönelim ve Aşamalı Sıralar (Diziler) Bilgisi

#### 1.2.3. Sınıflamalar ve Kategoriler Bilgisi

#### 1.2.4. Ölçütler Bilgisi

#### 1.2.5. Yöntemler Bilgisi

### 1.3. Bir Alandaki Genel Doğrular ve Soyutlamalar Bilgisi

#### 1.3.1. İlke ve Genellemeler Bilgisi

#### 1.3.2. Kuram ve Yapılar Bilgisi

## 2. KAVRAMA

### 2.1. Çevirme

### 2.2. Yorumlama

### 2.3. Öteleme

## 3. UYGULAMA

## 4. ANALİZ

### 4.1. Öğelerin Analizi

### 4.2. İlişkilerin Analizi

### 4.3. Örgütlenme İlkelerinin Analizi

## 5. SENTEZ

### 5.1. Özgün Bir İleti Meydana Getirme

### 5.2. Bir Plân ya da İşlemler Takımı Ortaya Koyma

### 5.3. Soyut İlişkiler Takımı Önerme

## 6. DEĞERLENDİRME

### 6.1. İç Ölçütlerle Değerlendirme

### 6.2. Dış Ölçütlerle Değerlendirme (Bloom ve arkadaşları, 1987; Özçelik, 1998:24;

Demirel, 2003:46-47; Tekin, 1996:184).

Taksonomi, öğretim ve değerlendirme etkinlikleri için önemli bir fonksiyonu yerine getirmektedir. Özellikle 1980'li yılların ortaları ve 1990'lı yıllarda öğrencilerin düşünme ve karar verme becerilerini artırma hedefi, öğretimin önemli bir amacı haline gelmiştir. Bloom taksonomisi de, genel anlamda sadece tanıma ve hatırlama davranışlarına ağırlık veren eğitim programları ve öğretim uygulamalarına karşı önlem alınmasına ve üst düzeydeki bilişsel becerileri kapsayan hedefler belirlenmesine rehberlik etmektedir. Bunun yanında, taksonomi, hedeflere ulaşmayı sağlayan öğretim etkinliklerini düzenleme ve hedeflere ulaşılma düzeyini belirlemede yol gösterici olmaktadır (Senemoğlu, 1997:407).

Öğrencilere sorulan soruların konu ve güçlük gibi özellikler bakımından farklılıklar gösterdiği bilinir. Ayrıca sorular, cevaplayıcıdan istenen davranışlar bakımından da farklılıklar gösterir. Bazı sorular sadece bir bilginin hatırlanması ile cevaplandırılabilirken, bazı sorular ise, cevaplayıcıda kavrama, problem çözme ve daha üst seviyelerde zihinsel davranışları gerektirir. Bir sorunun ne ölçtüğü ve sorunun soruluş biçimi, cevaplayıcıların bilişsel düzeyine bağlı olarak değişebilir. Bir ders ile ilgili olarak öğrencilerin bilişsel düzeylerinin ne olacağını, ilgili dersin programının hedefleri tayin eder. Soruların soruluş biçimi ise, bu soruların hangi hedef davranışları ölçeceğine bağlı olarak değişebilir. Bu yüzden, öğretmenlerin, bir dersin özel hedeflerini ve hedef davranışlarını anılan taksonomiye uyarak yapılandırmaları ve bunlara uygun soru sormaları beklenir (Tekindal, 1998:385). Bunun yanında, bir dersin özel hedefleri arasında yer alan yeterliklerin çok büyük bir kısmı soyut nitelikte olduğu için bu davranışları doğrudan gözlemleyebilmek mümkün olmayabilir. Bu davranışlar, dolaylı olarak belli birtakım işaretçiler aracılığıyla gözlemlenebilir. Bu nedenle, özel hedefler arasında yer alan bilişsel davranışlar söz konusu olduğunda, bu davranışları öğrenerek sergilemeye başlayan öğrencinin bunların temsilcisi olan bilişsel yeterliği de kazanmış olduğu düşünülür (Özçelik, 1998:74).

Bloom taksonomisine uygun olarak, bilişsel alan basamaklarının genel özellikler ve bu basamaklarda yer alan zihinsel etkinlikler uygun soru örnekleri ile şu şekilde özetlenebilir:

## 1- Bilgi (Tanıma, Hatırlama) Basamağı

Eğitimin hedefleri arasında yer alan bilişsel yeterliklerin ilk basamağı olan bilgi basamağı, kavram, olgu, alış, yönelim, sınıflama, ölçüt, yöntem, genelleme, ilke, kuram, yapı gibi değişik şekillerde olan bilgi birikimini veya bu birikimle uğraşma yol ve araçlarını, derste veya ders kitabında belirtildiği şekliyle verebilme davranışlarını içerir (Özçelik, 1998:24-25).

Bilgi basamağı, kişi, kavram, nesne ve olgularla ilgili bazı özelliklerin tanınması, söylenmesi ya da ezberden tekrar edilmesi davranışlarını kapsar. Bu basamakta, anlamını ve mantığını bilerek tanıma ve söyleme söz konusudur. Belli bir tarihte veya yerde geçen olayların adları, olayların yer aldığı tarihler, belli bir olayın kahramanının ya da belli bir buluşu yapan kişinin adı, belli bilgilerin bulunabileceği kaynakların adları, belli bir nesnenin en önemli özellikleri, iki nesne arasındaki ana fark gibi bilgi öğeleri bilişsel alanın bu basamağında kategorize edilir (Tekin, 1991:187; Sönmez, 2001:48).

Bilgi düzeyinin alt basamakları da bilişsel alan basamakları gibi kendi içerisinde aşamalı bir yapıya sahiptir. Her basamak kendisinden sonraki basamaktan daha basit bir zihinsel süreci içerir. Örneğin, kavramlar ve olgular bilgisi basit seviyede bir zihinsel etkinlik gerektirirken sıralama bilgisine yönelik sorular daha fazla etkinlik gerektirir. İlke ve genellemeler bilgisi ise sıralama bilgisinden daha üst düzeyde bir yapıya sahiptir. Bilgi basamağının en üst seviyesi olarak nitelendirilen kuramlara yönelik bilgiler edinilmeden kavrama, uygulama, analiz, sentez ve değerlendirme basamaklarındaki davranışlar öğrencilere kazandırılmayabilir (Özçelik, 1998:25; Sönmez, 2001:48).

Bilgi basamağının alt basamağı olarak değerlendirilen kavramlara ait bilgiler, bir bakıma, ilgili konu alanının kenet taşları olarak görülebilir. Kavramlar (terimler), bir konu alanında özel anlam taşıyan sözcükler olduğu için, öğrencilerin öncelikli olarak bu kavramları bilmeleri gerekmektedir. Derslerin amaçları incelendiğinde, hemen hemen her dersin konu alanıyla ilgili kavram ve terimlerin öncelikli olarak öğretildiği gözlenir.

Çünkü kavram bilgisine sahip olamadan konuya hakim olmak oldukça zor bir durumdur. Bir kavram veya terimin bilimsel anlamını günlük dildeki anlamından ayırabilme, nesnenin tanımını yapabilme ve metinde geçen bir kavramın tanımını söyleyebilme davranışları hedef olarak alındığında, üzerinde çalışılacak alanlar, terimlerin anlamını söyleme veya yazma, kavramları anlama veya tanımlama olmaktadır. Bir alana özgü kavramların öğrenilmesi sonucu “anlama” kesinlik kazanır (Tekin,1991:187; Turgut, 1990:129-130).

“Mürşit ne demektir?” (Kapulu, 2001:87) şeklinde sorulan soru, okunan metinde cevabı geçen bir tanım sorusudur. Bu soru, kavramlara yönelik sorulara örnek olarak gösterilebilir. Öğrenci, okuduğu metne bağlı olarak, “mürşit” sözcüğünün anlamını, metinde geçen şekliyle “doğru yolu gösteren, kılavuz” olarak hatırlayıp tanımlayarak sorulan bu sorunun cevabına, hatırlama düzeyinde bir zihinsel çaba sarf ederek ulaşabilir. Bunun yanında, öğrencilere bu şekilde sorulabilecek kavram soruları, öğrencilerin zihinsel yönden daha üst düzeyde beceriler kazanmalarına da ivme kazandırabilir.

“Hayatın güneşinin doğması ne demektir? Bu güneşin ne zaman doğacağı hangi örneklerle açıklanıyor?” (Yıldız, 2001:100) şeklindeki soru, bilgi basamağındaki kavram bilgisi ve sıralama bilgisiyle alâkalı iki aşamalı bir soru örneği niteliğindedir. Öğrencilerin bu soruyu cevaplayabilmeleri için öncelikle metinde geçen sözcük grubunu tanımlamaları daha sonra ise yine metinde geçen açıklamalara bağlı olarak, hayatın güneşinin ne zaman doğacağıyla ilgili örnekleri sıralamaları gerekmektedir. Burada da, öğrenci, okuduğu metne bağlı olarak daha önce öğrenmiş olduğu bilgileri hatırlayarak bu soruyu cevaplandırma yoluna gider.

Olgu, olayların genellenmiş örüntüsü olarak tanımlanmaktadır. Kişilerin adları, olaylar, olayların geçtiği yer ve zamanlar, olay ve olguların başlangıç ve bitişiyle ilgili tarihlerin sorulduğu sorular olgulara yönelik sorular olarak nitelendirilir.

“Jean Valjean’ın girdiği yerde kimler vardı? Adlarını söyleyiniz.” (Onat, 2001:177) şeklinde sorulan sorunun cevabı, okunan metnin içerisinde açık bir şekilde verildiğinden, öğrencinin bu soru için üst düzeyde bir zihinsel aktivite

gerçekleştirmesine gerek yoktur. Metnin okunması esnasında, öğrenci, zaten bu soruya cevap olacak bilgiyi edinmiş olduğu için sorulan soruya üst düzeyde bir zihinsel beceri kullanmadan cevap verebilir. Bu soru, bilgi basamağının “olgular bilgisi” alt basamağına yönelik olarak sorulan bir sorudur.

Yine, “Yazar bildiği şarkı, türkü ve masalları ne zaman öğrenmiştir?” (Külekçi, 1999:183), “Yazıda anlatılan olay ne zaman, nerede geçiyor?” (Yıldız, 2001:125) şeklindeki sorular da olgular bilgisine yönelik sorulan sorulara örnek olarak gösterilebilir.

Şekiller, grafikler, renkler, bazı canlı ve cansız nesnelere (Örnek: Kırmızı gül) birer semboldür ve bunlar toplum katmanında genelde aynı fikir ve duyguları ifade ederler. Metinlerdeki sembolleri buldurmaya yönelik olarak sorulacak sorular, öğrencilerin hayal güçlerini zenginleştirmenin yanı sıra, onların, dilde kullanılan bu sözcüklerin yan anlamlarını, çağrışımlarını öğrenmelerine ve bu sözcükleri bu şekilde kullanıma dökmelerine de olanak sağlayabilir (Ensar, 2002: 45).

“Kim bu cennet vatanın uğruna olmaz ki fedâ?  
Şühedâ fışkıracak toprağı sıksan şühedâ!  
Cânı, cânânı, bütün varımı alsın da Huda,  
Etmesin tek vatanımdan beni dünyada cüdâ.”

“Şiirin (İstiklâl Marşı’nın) buraya alınan dörtlüğünde şair, toprağın hangi özelliklerinden söz ediyor?” (Külekçi, 1999:10) şeklinde sorulan soru, bilgi basamağındaki semboller (alışlar) bilgisine yönelik sorulara örnek olarak gösterilebilir. Burada toprak, bu cennet vatanın esaretten kurtulması için şehit olan fertlerin, altında huzur ve mutluluk içerisinde yatacağı kutsal bir varlık olarak gösterilmektedir. Öğrenci, bu soruyu, metindeki semboller aracılığıyla cevaplayabileceği için bu soruyu bilgi basamağının sembollere (alışlara) yönelik alt basamağı içerisinde değerlendirmek mümkündür.

Olay, olgu, durum ve nesnelere ait özelliklerin sıralanmasına yönelik sorularda, yapılması istenen sıralamalara ait bilgiler metin içerisinde geçiyorsa bu tarz soruları da bilgi basamağı içerisinde ele almak gerekir. “Atatürk subaylık döneminde hangi

kitapları yayımlamıştır? Bu kitapların konusu nedir?” (Köktürk ve Gül, 2001:128) şeklindeki sorunun cevabı metin içerisinde olup belirli bilgileri sıralamayı gerektirmektedir. Öğrenci, okuduğu metne bağlı olarak, Atatürk’ün subaylık döneminde yazmış olduğu eserleri ve bu eserlerin konularını sıralar. Bu tarz bir bilgi sorusu, öğrenci için yeni olmayan bilgileri içermektedir. Dolayısıyla bu soru bilgi basamağındaki sıralamalar bilgisi için örnek olarak gösterilebilir.

Her konu alanında kullanılan yöntem, araçlar, iş ve işlem yolları, bilgi, beceri, ürün, kanun, sayılı, denence, ilke, genelleme ve kuralların doğruluğunun değerlendirilmesinde belirli ölçütler kullanılır. Yetiştirilecek bireyin eleştirici, yapıcı, problem çözücü bir yeteneğe sahip olabilmesi için konu alanı için geçerli olan bu ölçütleri bilmesi gerekmektedir (Sönmez, 2001:55-56). Sorulan soruların bilgi basamağının alt basamağı olan ölçütler bilgisine yönelik olabilmesi için bu soruların cevabının metin içerisinde geçmesi gerekir. Sorulan sorunun cevabı metin içerisinde geçmiyorsa veya kısmen geçiyorsa ya da sorunun cevaplandırılması esnasında kullanılan ölçütler metin içerisinde kullanılabilecek ölçütler dışındaki ölçütler ise bu soruları bilgi basamağında değil bilişsel alanın daha üst düzeyde beceriler gerektiren basamakları içerisinde ele almak gerekir.

“Yazar, yaşadığı yerdeki suyla Abant Gölü’nün suyunu hangi özellikleriyle karşılaştırıyor?” (Saraçoğlu, Çimen ve Güzel, 1999:57) şeklinde sorulan sorunun cevabı, okunan metin içerisinde geçen ölçütler kullanılarak cevaplandırabileceğinden, bu soru, ölçütler bilgisi için örnek olarak gösterilebilir. Yine, “Uzay Çocukları” adlı metinde “Bu gezegenin diğer gezegenlerden farkı nedir?” (Kapulu, 2001:80) şeklinde sorulan soru da ölçütler bilgisine yönelik soru örneği olarak ele alınabilir. Çünkü bu sorunun cevaplandırılması sürecinde kullanılan ölçütler de metin içerisinde var olan ölçütlerdir.

İlke, temel fikir, temel düşünce, prensip anlamlarına geldiği gibi temel bilgi olarak da tanımlanmaktadır. Genelleme ise, varlıkların, olay, olgu ve durumların benzer özelliklerini bir araya koyarak konu hakkında bir sonuca ulaşma etkinliği biçiminde tanımlanmaktadır. Olay, olgu ve durumların temellendirilmiş belirli ilke ve genellemeler çerçevesinde birleştirilip buna yönelik soruların sorulması, öğrenciye,

karşılaştığı herhangi bir olay, olgu veya durum karşısında nasıl davranacağına yönelik fikirler verebilir (Ensar, 2002:46). Böylece, öğrenci, yaşam alanı içerisinde, ilke ve genellemeler yoluyla sebep-sonuç ilişkisi kurarak toplumsal olguları açıklama yoluna gider.

“Yazar, yurdunu gerçekten seven insanların nasıl davranmalarını istemektedir?” (Yörük, Başer, Mıhçı ve Yörük, 2001:32) şeklinde sorulan bu soru incelendiğinde, okunan metinde, sorunun cevabı niteliğinde olan açıklamalardan yola çıkılarak genelleme yapılabileceği görülmektedir. Burada, Türk milletinin en önemli hasletleri olan özgürlük ve bağımsızlık ilkelerinden bahsedilmekte, “Ya ölürüz ya kurtuluruz!” parolası dile getirilmektedir. Dolayısıyla, bu sorunun cevabı niteliğindeki açıklamalar zaten her Türk evladının beyninde çok büyük yerler edinmesi gereken ilkelerdir. Bu yüzden, bu soru, ilke ve genellemeler bilgisine yönelik soru örneği olarak gösterilebilir.

Yine, “Bir ulus özgürse; bu, onun uygarlığını nasıl etkiler?” (Küleççi, 1999:101) şeklinde sorulan soruya bakıldığında, metin içerisinde, özgür olan bir milletin medenî ve müreffeh bir yaşam sürdüreceği belirtilmektedir. Bu durum, sadece metin içerisinde yapılan açıklamalara bağlı olarak doğrulanan bir fikir değil, genel olarak her insanın sahip olduğu ilke ve genellemeleri içerir. Bu soru da bilgi basamağının alt basamağı olan “ilke ve genellemeler bilgisi”ni ortaya koymaya yönelik olarak hazırlanan bir soru örneği olarak değerlendirilebilir.

## **2- Kavrama Basamağı**

Kavrama basamağında, bilgi basamağında kazanılan davranışların öğrenci tarafından özümsemesi, kendine mal edilmesi, anlamının yakalanması, başka alanlara transfer edilmesi söz konusudur. Bu tarz öğrenmelerde, sadece ezberleme, anımsama ve tanıma yoktur. Bunlara ek olarak, var olan bilgileri yeni anlatım biçimine çevirme, grafiğini çizme, yeni bir grafiği yazılı ve sözlü olarak açıklama, bir olgunun nedenini, niçinini, nasıl ve niye olduğunu kendi cümleleriyle gerekçe göstererek açıklama, yeni örnek verme, verilerin geçmişini ve geleceğini kestirme vardır. Ancak veriler ve istenilenler öğrenci için yeni olmalı, yani derste işlenmemelidir (Sönmez, 2001:60-61).

Kavrama basamağında, öğrencilerin, konuya hakim olduklarını göstermeleri yani cevabı, kendilerinin kurdukları cümleler ve tanımlarla vermeleri gerekmektedir. Metinlerde, öğrenci, daha önce öğrendiği bilgileri özümsemiş olup bir alandan başka bir alana nakledebiliyorsa, öğrendiklerinin doğru veya yanlış olduğunu tespit edebiliyor ve bunları açıklayabiliyorsa, nükteli bazı deyim ve atasözlerinde verilen mesajı özümseyebiliyorsa kavrama basamağının işlemlerini gerçekleştirebiliyor denilebilir. Yani, bir bilginin öğrenci tarafından kavranması, verilen bilginin taşıdığı anlamın öğrencinin zihninde bir yer edinmesini gerekli kılar. Bu durum bir ileti süreci olmaktan çıkan ve iletişim sürecine dönmüş bir yapı arz eder. Öğrencinin, bir mesajdaki anlamı tamamen kavrayabilmesi; ancak, mesajın kayba uğramadan karşı tarafa iletilebilmesi ve mesajı sembolden anlama çevirmesiyle mümkündür (Karakuş, 2002:331; Turgut, 1990:134).

Kavrama düzeyindeki bilişsel yeterliklerin, bilgi düzeyindeki bilişsel yeterliklerden farkı, bu basamakta, bireyin sınırlı da olsa verilen malzeme, durum veya problemde yeni düzenlemeler yapabilmesidir. Yani, kavramanın bilgi basamağından farkı, bireyin, verilen malzemede bazı yeni düzenlemeler yaparken kullandığı malzemeden kaynaklanmaktadır. Bu basamakta, öğrencinin, kendisine verilen malzemeyi, aslına uygun olarak değişik bir ifadeyle vermesi, özetlemesi ve onda açıkça beliren yönelimler varsa bunların uzantılarının ne olacağını tahmin etmesi söz konusudur (Özçelik, 1998:26).

Kavrama basamağındaki bilişsel yeterlikler de üç alt basamakta ele alınmıştır. Bu alt basamaklardan ilki, bilginin anlamında hiçbir değişme olmadan metindeki bilgilerin, daha değişik bir şekilde sunulması olan çevirmedir. İkinci basamak ise, bilginin aslı ile yeniden ifadesi arasındaki farklılığın ortadan kalktığı ve bunun yerine, bilginin yeni bir sıra ve düzen içerisinde, değişik bir açıdan sunumunun önem kazandığı, kendi ifadesiyle belirtme ve özetleme gibi zihinsel yeterlikleri kapsayan yorumlamadır. Kavramanın alt basamaklardan üçüncüsü ve en yüksek olanı ise, bir bilgide belirlenmiş koşullar uyarınca, bilgide açıkça beliren yönelimlerin bu bilgide belirtilmeyen uzantılarını tahmin etmeyi içeren öteleme veya bir başka deyişle uzantıları kestirme alt basamağıdır (Özçelik, 1998:26).



Bilgiler genellikle bir dil veya dil dışındaki diğer semboller yardımıyla ifade edilmektedir. Bir ifade veya mesajdaki anlamı kavrayan öğrenci, onu kendi anlatımıyla aktarabilir. Çoğu bilgi, öğrenci tarafından metinde geçtiği şekilden farklı olabilir. Bu farklılığa rağmen, bilgi basamağında önemli olan, öğrencinin bilgiyi tanınmasıdır. Bilginin tanınması, onun kavranmış olmasıyla yakından ilişkilidir (Özçelik, 1998:25-26; Ensar, 2002:51).

“Tüm parasını büyük umutlarla bankere yatıran Cebrail’in bu davranışının sonucu ne oldu? Gelişen olaylar Cebrail’in aile yaşamını nasıl etkiledi?” (Gümüş, 2001:103) şeklinde sorulan soruda, öğrenciden, okunan metne bağlı olarak, daha önce öğrenilen bir bilgiyi kendi cümleleriyle açıklaması istenmektedir. Nitekim, öğrenci, okuduğu metinden yola çıkarak sorulan bu soruyu kendi cümleleriyle anlatıma dönecektir. Bu yüzden, bu soruyu klâsik bir kavramaya dayalı soru örneği olarak değerlendirmek gerekir.

Verilerin grafiğe, grafikte gösterilenleri yazıya ya da sözel anlatıma, şekle; şekille verilenleri grafiğe, söze, yazıya; yazıyla verilenleri şekle, grafiğe anlamını bozmadan çevirme etkinlikleri kavrama basamağının alt basamağı olan çevirme basamağının kapsamı içerisindedir. Türkçe verilen bir iletişim ögesini yine Türkçeye veya başka bir dile çevirme de yine bu basamakta yer alan davranışlardır (Sönmez, 2001:61).

“Metne göre ‘düşünen bir varlık’ ile ‘düşünebilir bir varlık’ sözü arasında ne fark vardır? Bir örnekle açıklayınız.” (Yıldırım, 2002:79) sorusu, kavrama basamağının çevirme alt basamağına yönelik bir etkinliği bünyesinde barındırmaktadır. Bu soruda, öğrenciden, metinde geçen kavramları kendi cümleleriyle anlatması ve bunlara bir örnek vermesi istendiğinden, bilgi basamağından farklı olarak, daha kapalı bir anlam bütünlüğüne sahip olan mesajın anlaşılması ve metinde geçen şekilden daha farklı bir formda cevaplandırılması, yani, biraz da olsa gizli olan bir anlamın ortaya çıkarılması söz konusudur.

Bilimde ilkelerin, olguların nedenini, niçinini, niyesini, nasıl olduğunu; olay, olgu ve durumlar arasındaki benzerlik ve farklılıkları kendi cümleleriyle açıklayıp yazma, söyleme, uygun ve yeni bir örnek verip yazma, söyleme, bunları verilenler arasından seçip işaretleme etkinlikleri yorumlama alt basamağına ait davranışlardır (Sönmez, 2001:436). Yorumlama, bir iletişim parçasının yeniden düzenlenmesini gerektirebilir. Bu kategori, fikirlerin görelî önemi hakkında düşünmeyi, onların birbiriyle ilişkisini içerir. Yorumlama davranışının kanıtı, konuyla ilgili olarak yapılan çıkarsamalar, genellemeler ve özetlemelerdir (Tekin, 1991:191).

“ ‘Dostluk, rastlantı tarlasına atılan tohumların yeşermesidir’ cümlesine göre dostluğun gelişmesi nasıl bir ortamda olmaktadır?” (Külekçi, 1999:19) şeklindeki soru, metinde yapılan açıklamaların herhangi bir kayba uğramadan anlaşılması ve metindeki şekilden farklı olarak yorumlamalar getirilerek açıklanmasına örnek olarak gösterilebilir. Bu sorunun cevaplandırılabilmesi için öncelikli olarak öğrencinin cümlede belirtilenleri kavraması gerekmektedir. Cümledeki anlamın yakalanmasından sonra ise verilen cümlede dile getirilmek istenenler hakkında yorumlamalara gidilecektir. Yine, “Türkiye’nin şairin ‘ekmeği’ olması ne demektir” (Batur ve Yıldırım, 2002:12) sorusu da kavrama basamağının yorumlama alt basamağına örnek olarak gösterilebilir. Burada da öncelikli olarak, verilen şiir metninde istenilen anlamın yakalanması daha sonra da bu anlama bağılı olarak yorumlamalarda bulunulması söz konusudur.

İlkelere uymanın ya da uymamanın doğuracağı sonuçları, verilerin bazı koşullar altında geçmiş ve gelecekteki özelliklerinin ne olacağını yazma, söyleme, seçip işaretleme, doğru ya da yanlış olduğunu söyleme gibi davranışlar öteleme alt basamağının kapsamı içerisindedir (Sönmez, 2001:64). Öteleme davranışı, iletişimde betimlenen koşulları, eğilimleri ve yönelimleri anlama ve bunlar üzerinde temellenen yordamalar ve kestirmeler yapmayı içerir. Örneklem verilerinden evrene genellenebilecek yargılar çıkarma, verileri belli bir zaman sınırının ötesine uzatma ya da başka bir alana aktarma gibi davranışlar bu alt basamakta düşünülmelidir (Tekin, 1991:192-193).

“İzmir’e ilk girmiş olana bir hediye verilmesi düşüncesinin kaynağı ne olabilir?” (Küleççi, 1999:32) şeklinde sorulan sorunun cevabı metinde geçmemekle birlikte birtakım açıklamalarla sezdirilmektedir. Bu soruda, öğrencilerin konu hakkında bazı tahminler yürütmeleri amaçlanmıştır. Öğrenciler, metne ait açıklamalardan yola çıkarak genel bir yargıya ulaşabileceğinden, bu soru, öteleme alt basamağına yönelik soru örneği olarak gösterilebilir.

### **3- Uygulama Basamağı**

Daha önceden elde edilen bilgi ve becerilerin kullanıldığı bir aşama olan uygulama basamağında önceki kazanımlarına dayanarak çıkarımlarda bulunan öğrenci, bu işlem sayesinde kazandığı bilişsel becerileri davranış biçimine de dönüştürmektedir. Uygulama basamağında, öğrenci, uygulama, kabul, toplama, yapılandırma, gösterme, dramatize etme, görevlendirme, örnek verme, ele alma, ekleme, faydalanma, işitme, organize etme, yararlanma, birleştirme, hazırlama, müdahale etme, fayda sağlama, kural bildirme, nakletme gibi davranışları gerçekleştirir. Verilen kavram, genelleme, ilke, sınıflama, ölçüt, yöntem, model, kuram ve benzerini, kendisine sunulan yeni durumları anlama ve problemi çözüme kullanma sırasında yararlanan bilişsel işlemler bu basamaktadır (Ensar, 2002:54; Özçelik, 1998:26).

Bir bilginin yeni bir durumda uygulanabilmesinin ilk şartı, onun, gerektiğinde hatırlanıp kullanılacak kadar iyi öğrenilmiş olmasıdır. Onun için, bilgilerin bundan önceki kesimde ele alınan basamaklarda kavranmış olması, uygulanabilirliğin ilk şartıdır. Fakat bilginin kavranmış olması, yeni bir durumda uygulanabilmesi için yeterli değildir. Uygulama yapması beklenen öğrenci, yeni durumu yorumlayıp problemin ne olduğunu görebilmeli; bu durumdaki problemin çözümünde daha önce öğrendiği ilkelerin, bilgilerin veya çözüm yollarının başarıya götürebileceğini kestirebilmeli; hiç değilse, bu yeni problemle daha önce çözdüğü bir problem arasındaki benzerlikleri görebilmeli, öğrendiklerini transfer edebilmeli ve yeni problemlerin çözümünde kullanabilmelidir. Bu becerilerden yoksun bir kimse, uygulama için gerekli bilgilere sahip olsa bile, uygulamayı yapamaz (Turgut, 1990:140).

“Her yörenin kendine özgü birtakım gelenek ve göreneklere vardır. Siz de bulunduğunuz yörenin ilginç gelenek ve göreneklerinden birini sınıfta arkadaşlarınıza anlatınız” (Köktürk ve Gül, 2001:21) şeklindeki hazırlık sorusunda, öğrencilerin sergilemeleri gereken bu etkinliği gerçekleştirebilmeleri için, öncelikli olarak gelenek ve göreneğin ne anlama geldiğini öğrenmeleri ve bu kavramları özümsemeleri gerekmektedir. Daha sonraki aşamada ise, öğrenciler, buldukları yöreye has ilginç gelenek ve göreneklerin olup olmadığı hakkında araştırma yapacaklardır. Bu araştırma, sorgulama sürecinde öğrenilmiş olan bilgiler uygulamaya konacak ve bulunulan yerde ilginç olduğu düşünülen gelenek ve görenekler öğrenilecektir. Bu işin uygulamaya dönük diğer bir kısmı da daha önceden özümsemiş bilgilerin sınıfta anlatılmasıdır.

“Konusu kitap olan özdeyişler bularak sınıfta arkadaşlarınıza okuyunuz.” (Köktürk ve Gül, 2001:66) şeklindeki hazırlık sorusunda, öğrenciler, belirli bir bilgiyi araştırmaya sevk edilmektedir. Öğrencilerin bu uygulamayı gerçekleştirebilmeleri için konusu kitap olan özdeyişler derlemeleri ve bunları arkadaşlarına okumaları gerekmektedir. Yine “Dost ve dostluk üzerine söylenmiş atasözleri bularak sınıfta okuyunuz.” şeklindeki hazırlık sorusu da uygulamaya dönük bir soru örneği olarak değerlendirilebilir. Yukarıdaki her iki soruda da daha önceden edinilen bilgi ve becerilerin yeni bir duruma uygulandığı görülmektedir.

#### **4- Analiz Basamağı**

Analiz düzeyindeki soruların tek bir cevabı yoktur. Bu sorulara yönelik muhtemel cevaplar vardır. Bu sebeple bu tarzda sorulan sorulara düşünmeden cevap verilmemelidir. Analiz basamağındaki sorular, yüksek seviyedeki bilişsel süreçleri etkin kılmaya yöneliktir. Bu sorular, öğrencinin kritik düşünme, yorumlama, problem çözme becerilerinin gelişimine etki eden sorulardır. Sebepleri belirleme, sonuca ulaşmanın ilk basamağıdır. Analiz soruları, öğrencilerin olay, olgu ve durumları öğrenmelerinin ötesinde, bu olay, olgu ve durumların sebep ve sonuçları arasında ilişki kurmada etkin bir role sahiptir. Analiz düzeyinde sorular düzenlenebilmesi için öğrencilerin bilgi, kavrama ve uygulama basamaklarına ulaşmaları gerekir. Çünkü her basamakta öğrencilerin sergilemeleri beklenen davranışlar kendinden önceki basamakta yer alan

bilgilerin özümsemesini gerekli kılmaktadır. Analiz yapabilmek için öğrenciler, saptama, hesaplama, sınıflandırma, denetleme, kıyaslama, çelişkileri ortaya çıkarma, teşhis etme, şemalara bölme, ana hatlarını belirleme, ilişki kurma, ayırma, araştırma, anlamlandırma, keşif/ortaya çıkarma, sorgulama, grafik/şema/diyagramla gösterme, görüntüleme, arama, eleme, basitleştirme, sıralama ve temel görüşü ortaya çıkarma davranışlarına yönelik etkinlikleri gerçekleştireceklerdir (Sönmez, 2001:67-69; Ensar, 2002:57).

Analiz yeteneği gelişmiş bir öğrenciden, bilişsel ürünlerin analizinde beklenebilecek davranışlar, Bloom ve arkadaşları (1956) tarafından şöyle sıralanmıştır:

- ▶ Analitik bir ölçüt kullanarak bir bilişsel üründeki sözcükleri, ifadeleri ve ipuçlarını çıkarma.
- ▶ Bir metne özgü nitelikleri, açıkça ifade edilmemiş olsa bile, metindeki ipuçlarından çıkarma.
- ▶ Bir bilişsel üründeki bağlantılardan ve ölçütlerden sayıltıları, açıkça ifade edilmemiş nitelikleri ve durumları çıkarma.
- ▶ Bir bilişsel üründeki düzen ve sırayı, öncelik-sonralık, sebep-sonuç ve geçerlik gibi ölçütleri kullanarak ortaya çıkarma.
- ▶ Bir bilişsel ürünün bütününe örüntüsünü tanıma; bütününe dayandığı ilkeleri meydana çıkarma.
- ▶ Bir bilişsel üründeki temel görüşü veya görüş açısını ve amacı meydana çıkarma (Bloom ve arkadaşları, 1956:159-192'den aktaran: Turgut, 1990:143).

Bir malzemeyi oluşturan ögeler çözümlenirken, bu ögeler arasındaki ilişkileri ve bu ögelerin birleşerek bir bütünlük içinde malzemeyi oluşturma şeklini belirleme sırasında yararlanılan bilişsel yeterlikler analiz basamağı içerisinde yer alır. Analiz basamağında bulunan bilişsel yeterliklerin, kendi içlerinde aşamalı olan üç alt basamakta toplanılabileceği düşünülmüştür. Bunlardan ilki olan ögelerin analizi alt basamağı, analizi yapılacak bütününe ögelerini (onu oluşturan başlıca kısımları; onda

ifadesini bulan düşünce, görüş, varsayım, beklenti, bakış açısı vb.) ortaya koyma sırasında kullanılan zihinsel yeterlikleri kapsamaktadır (Özçelik, 1998:26-27).

“Onuncu Yıl Nutku” adlı metinde yer alan “Atatürk’ün bu konuşmasından hareket ederek onun kişiliğiyle ilgili neler söyleyebilirsiniz? Belirtiniz” (Yıldız, 2001:44) sorusu, öğelerin analizi alt basamağına örnek olarak gösterilebilir. Bu soruda, öğrenci, okuduğu metindeki bilgilere dayanarak bir sonuca gidecektir. Nitekim, bir metindeki bilgilerden faydalanarak konuyla ilgili belirtilmeyen ayrıntıları keşfetmek ve bunun sonucunda bir yargıya varabilmek için öncelikli olarak eldeki bilgilerin analiz edilmesi gerekmektedir. Metindeki bilgilerin analiz edilmesinden sonra konuyla ilgili bir sonuca varılıp Atatürk’ün kişiliğiyle ilgili bir yargıda bulunulacağından bu soru öğelerin analizine yönelik soru örneği olarak değerlendirilebilir.

Analiz basamağındaki bilişsel yeterliklerin ikinci alt basamağı olarak değerlendirilen ilkelerin analizi kategorisi, analizi yapılacak bütünün öğeleri arasındaki bağlantıların ve etkileşimlerin belirlenmesi sırasında kullanılan yeterlikleri kapsamaktadır (Özçelik, 1998:27).

“Sevgidir, yol yapan, pınar akıtan.  
Sevgidir, âlime ilim okutan.  
Sevgidir, güzele halı dokutan.  
Rengârenk ipliği ören sevgidir.”

“Ozan, yukarıdaki dörtlükte tüm olanların nedenini sevgiye bağlıyor. Niçin?” (Sarıca ve Gündüz, 2002:31) sorusunda, şiirde dile getirilen açıklamalara dayalı olarak belirli bir sebep-sonuç ilişkisi kurulmuş, bunun sonucu olarak “her şeyin başı sevgidir” gibi bir yargıya varılmış ve öğrencilerin bu yargıyı şiirdeki öğeler arasındaki bağıntı ve etkileşimleri ortaya çıkararak kendilerine göre açıklamaları istenmiştir. Belirli şekillerde bulunan ilişkilerin ortaya çıkarılmasına yönelik olarak sorulan bu soru ilişkilerin analizi alt basamağı için örnek olarak gösterilebilir.

Analiz basamağındaki bilişsel yeterliklerin üçüncü ve en üst düzeydeki alt grubu olan örgütlenme ilkelerinin analizi ise, analizi yapılacak bütüne birlik ve bütünlük

kazandıran, kendini açıkça gösteren ya da bütünde yansıyan bir araya getirilme biçiminin, düzeninin ve yapısının belirlenmesi sırasında kullanılan bilişsel yeterlikleri kapsamaktadır (Özçelik, 1998:27).

“Ta yanı başında durup da böyle,  
Hasretini çektiğin şeylere hasret gitmek!  
Hem tut o sular için halk ol, hayat ol,  
Hem tut sonra o sulara hasret çek.

Yukarıdaki dörtlükte bir çelişki dile getiriliyor. Bu çelişkiyi belirtiniz ve dizelerde nasıl dile getirildiğini söyleyiniz.” (Onat, 2001:33) şeklinde sorulan soruda, belirli bir düzen içerisinde örgütlenmiş bir yapının, örüntünün karşılaştırılması ve buna bağlı olarak çözümlenmesi söz konusudur. Öğrenci, bu yapı içerisinde dile getirilenleri çözümleyerek, ayırıştırarak bir iletişim formu içerisinde yer alan çelişkiyi ortaya koymaya çalışacaktır. Burada, bütünde yansıyan bir araya getirilme biçiminin, düzeninin ve yapısının belirlenmesi sırasında kullanılan yeterlikler kapsamaktadır.

## **5- Sentez Basamağı**

Sentez basamağında, öğrencilerin özgün fikirler üretme ve bunları örgütleyerek yeni bir ürün meydana getirmeleri söz konusudur. “Bu ürün oluşturma sürecinde, öğrenciler tarafından öğrenilen bilginin yeni bir şekilde formüle edilmesi amaçlanır” (Ensar, 2002:59).

Parçalardan ve öğelerden, belli bir yapısal düzene ve örüntüye sahip olan bir bütün meydana getirme, bu parçalar, bölümler, öğeler ile uğraşarak bunları daha önce söz konusu olmayan yeni bir örüntü, düzen ya da yapı oluşturacak şekilde düzenleme ve birleştirme etkinlikleri sentez basamağında yer alır. Sentez, çoğu halde, çok yönlü düşünme ve yaratıcılık gerektirir. Burada önemli olan husus, sentezin amacını iyi tayin etmek ve amaca uygun öğeleri seçip belirli bir düzen içerisinde bütünlük oluşturacak şekilde bir araya getirmektir (Turgut, 1990:145; Özçelik, 1998:37).

Bilişsel alanda, öğrencilerin yaratıcılıklarına en çok olanak sağlayan basamak sentez basamağıdır. Sentez gücü olan bir öğrenci, ilk olarak değişik kaynaklardan uygun öğeleri toplayacak, sonra da bunları anlamlı bir bütün oluşturacak biçimde bir araya getirecektir. Böylece ortaya çıkan ürün yeni ve özgün bir ürün olacaktır. Özgün ürün yaratma sürecinde öğrenci her zaman sınırsız değildir. Çoğu kez öğrencinin, belli özel problemlerle materyallerle ya da kuramsal bir çerçeveye konulan sınırlar içerisinde çalışması beklenir. Ancak öğrencinin yaratıcılığını ortaya koymasına olanak sağlamak için, sentez gerektiren durumun öğrenci için yeni olması ve öğrenciye, ürünü ortaya çıkarırken sınırlı da olsa bir özgürlük tanınması gerekmektedir (Tekin, 1991:203).

Sentez, öğeleri, belli bir ilişki ve kurallara göre birleştirilip bir bütün oluşturma işi olmasına rağmen her bütün oluşturma işi sentez olamaz. Sentezde yenilik, özgünlük, buluş, yaratıcılık gibi özellikler söz konusudur. Bu niteliklerinden dolayı, sentez, bir bakıma bilimsel, felsefî, sanatsal yöntemlerle yaratma işidir. Taklidini, benzerini, bir örnekten yararlanarak özdeşini yapma, yapılanın aynısını oluşturma sentez değildir. Toplumsal sorunları çözmeye yeni bir strateji, yöntem, teknik geliştirme, yeni bir plân oluşturma, toplumsal olay, olgu ve durumları açıklayan yeni bir ilke ortaya koyma vb. gibi etkinlikler sosyal alanlardaki dersler için sentez basamağına ait örnekler olarak gösterilebilir (Sönmez, 2001:72-73).

Sentez basamağında öğrencilerin sergilemeleri beklenen davranışlar toplama, birleştirme, tamamlama, örgütleme, harmanlama, yapılandırma, değiştirme, derleme, düzenleme, yaratma, tasarım yapma, çözüm yolu bulma, proje haline getirme, organize etme, hayal etme, öngörme, özgün bir kompozisyon yazma, özgün bir şiir yazma, yeniden düzenleme ve plânlamadır. Sentez basamağındaki soruların cevapları üç aşamada gerçekleşmektedir.

**1. Özgün Bir İletişim İçeriği Oluşturma Soruları:** Bu aşamada, öğrencinin herhangi bir bilgi, ileti veya modeli örnek olarak almadan bir ürün oluşturmaya beklenir.



**2. Bir Plân ya da İşlemler Takımı Oluşturma Soruları:** Bu basamakta, öğrencilerden, üzerinde çalıştıkları konuyla ilgili olarak orijinal bir tasarım, kuram, model, sistem oluşturmaya yönelik öneride bulunmaları istenir.

**3. Soyut İlişkiler Geliştirebilme Soruları:** Bu basamakta ise, birbiriyle ilişkili temel önermeleri bir araya getirip bunlardan sonuçlar çıkararak yeni bir bütün meydana getirme etkinliği söz konusudur (Özçelik, 1998:37; Turgut, 1990:145; Demirel, 2003:162; Özbay, 2002:543).

Atatürk'ün, Başkumandanlık Meydan Savaşı'nın ikinci yıl dönümü nedeniyle 30 Ağustos 1924 tarihinde Dumlupınar'da yaptığı konuşmalardan alınan "Uygarlık Yolu" adlı metinde "Metni tümüyle kavrayarak 'Atatürkçülük nedir?' sorusuna cevap veriniz" (Yıldırım, 2002:155) şeklinde sorulan soruda, metnin bütünlüğüne bakıldığında, genel anlamda, "Atatürkçülük" düşüncesinden bahsedilmemesine rağmen, öğrencilerin metin içerisinde yer alan açıklamalar ve onda yansıtılan sayılıtlara dayanarak "Atatürkçülük" düşüncesini açıklamaları istenmektedir. Belirli ilişki ve kurallara bağlı olarak özgün bir içerik oluşturma işleminin gerçekleştirildiği bu soru sentez basamağına uygun soru örneği olarak değerlendirilebilir.

Yine "Atatürk'ün 'Biz kimsenin düşmanı değiliz.! Yalnız insanlığın düşmanı olanların düşmanıyız.' sözüyle Yunus Emre'nin,

'Adımız miskindir bizim,  
Düşmanımız kindir bizim,  
Biz kimseye kin tutmayız,  
Cümle âlem birdir bizim.'

dizelerinde ortak olan duyguyu açıklayınız." (Koyuncu ve Koyuncu, 2001:163) sorusunda da öğrenciler, metin içerisinde yansıtılan düşüncelerden yola çıkarak bu düşünceler arasındaki ilişkiler yumağını çözümleyecek, bunları analiz edecek ve yeni bir iletişim muhtevası ortaya koyacaklardır. Dolayısıyla bu soru da sentez basamağı için örnek olarak gösterilebilir.

## 6- Değerlendirme Basamağı

Değerlendirme basamağı, bilgi edinme yöntemlerinin, fikirlerin, çözümlerin, teori ve yapıların ve benzeri bilişsel ürünlerin değeri hakkında belirli bir amaç içerisinde bir yargıya varma davranışlarını içerir (Turgut, 1990:146).

“Bir malzemenin veya yöntemin, hizmet etmek üzere ortaya konmuş bulunduğu amaçlara hizmet etme, iç tutarlılık ve dış ölçütlere uygunluk derecelerinin belirlenmesi sırasında yararlanılan bilişsel yeterlikler bu ana kategoride düşünülmüştür” (Özçelik, 1998:27). İç ölçütlerle değerlendirmede, bilişsel ürünün kendi içindeki mantıksal doğruluk ve tutarlılığı; dış ölçütlerle değerlendirmede ise, uzman görüşü, toplumsal gerçekler ve olgusal tutarlıklar gibi değerlendirme ölçütleri kullanılır.

Bu basamakta geçirilen bilişsel süreçler, insanın düşünme, herhangi bir konuyu savunma veya reddetme becerilerini geliştirmeye yöneliktir. Öğrenci, yaptığı değerlendirmeler sonucu bir konuyu savunurken konunun önemini belirtir, konuya değer biçer, onu sahiplenir, değerlendirmeye tabî tuttuğu bilgileri destekler ve doğrular. Reddederken ise, belirli ölçütlere bağlı olarak değerlendirdiği bilgileri sorgular, eleştirir, karşılaştırır, farklılıkları söyler, irdeler, çelişkileri belirler, tezatları belirtir ve yanlışlıkları bulur. Öğrencinin bir konuda değerlendirme yapabilmesi için, bilgiyi kendine mal etmesi gerekmektedir. Bu basamakta, öğrenci, birleştirmenin ötesine geçerek kullandığı iç ve dış ölçütlere bağlı olarak belirli bir yargıya varma etkinliklerini gerçekleştirir (Özçelik, 1998:37-38; Yalın, 2001:23-24).

“Bir Karpuz Sergisi” adlı metinde “Dilencinin karpuz sergisi açmasını engelleyen nedir? Sizce, dilenci kendi kazandığını yiyen bir insan hâline getirilebilir mi? Nasıl?” (Yıldırım, 2002:68) şeklinde sorulan sorunun iki aşamalı cevap gerektiren bir soru olduğu görülmektedir. Öğrencilerin bu soruyu tam olarak cevaplayabilmeleri için öncelikli olarak metinde anlatılan durumu kavramış olmaları gerekmektedir. Metni kavrayan öğrenciler, dilencinin karpuz sergisi açmasını engelleyen etkenlerin neler olduğuna kolaylıkla cevap vereceklerdir. Çünkü bu durum metin içerisinde açıkça ifade

edildiğinden, sorulan sorunun bu kısmını kavrama basamağına yönelik soru örneğı olarak değerlendirmek gerekir. Ancak sorunun geri kalan ve değerlendirme basamağındaki becerilere yönelik olan kısmında ise, öğrencilerin toplumsal yaşam içerisinde var olan bir durum hakkındaki düşüncelerini ortaya koymaları amaçlanmaktadır. Öğrenciler, dilencinin kendi kazandığını yiyen bir insan haline getirilip getirilemeyeceğini, getirilebilecekse bunun nasıl olacağı konusundaki düşüncelerini belirtirken kendi ön bilgilerinden, mantıklarından ve toplum tarafından kabul gören olgusal gerçeklerden faydalanacak, bunları sorgulayacak, düşüncelerini destekleyici doğrular bulacak, daha da önemlisi, görüşlerini belirtirken konuyu destekleyici fikirler ortaya koyarak konuyu kendilerine mal edecek ve konu üzerinde belirli bir yargıya varacaklardır.

“Tasmalı Güvercin” adlı metinde, bir avcının tuzağına düşen Tasmalı Güvercin ve diğer güvercinlerin, bu tuzaktan kurtulabilmek için Tasmalı Güvercin’in tavsiyelerine uyarak gösterdikleri çaba ve Tasmalı Güvercin’in dostu olan farenin onlara yaptığı yardım konu edilmektedir. Bu metne bağlı olarak sorulan “Metindeki ana düşünceye uygun bildiğiniz atasözlerini söyleyiniz.” (Saraçoğlu, Çimen ve Güzel, 1999:131) sorusunda, öğrencilerin öncelikli olarak metni analiz etmeleri ve buna bağlı olarak metindeki temel düşünceyi ortaya koymaları; daha sonraki aşamada ise, metne hakim olan temel düşünceye uygun atasözlerini bulunmaları ve söylenmeleri gerekmektedir. Metindeki temel düşünceyi çözümleyen öğrencilerin buna uygun atasözlerini bulma aşamasında, metin dışında olan ama konuyla birebir ilişkili bazı dış ölçütleri kullanmaları gerekecektir. Dolayısıyla, bu soru, değerlendirme basamağına yönelik soru örneğı olarak gösterilebilir.

### **2.1.13.2. Soruların Soruluş Amaçlarına Göre Sınıflandırılması**

Bilişsel süreçlere yönelik olarak hedeflenen davranış boyutlarının öğrencilere kazandırılması noktasında, metinlere dayalı olarak sorulan sorular belirli işlevlere sahiptir. Bu sorular, hedef davranışlara uygun olarak, öğrencilere bilgi yüklemeye yönelik olabileceğı gibi onlara bazı becerileri kazandırmaya yönelik de olabilir.

Akyol (2001:171-172), soruları amaçlarına göre; kimlik, listeleme, fikir belirtme, değerlendirme, neden-sonuç, tanımlama, karakterize etme, örneklendirme, karşılaştırma-kıyaslama, ana fikir, özetleme, ödev, uygulama ve sonucu tahmin etme şeklinde 14 başlık altında ele almıştır. Burada, Akyol'un (2001) yapmış olduğu sınıflamada, ortaya konan kategorilerin sorulması muhtemel bazı soruları kapsayamaması ve bazı kategorilerin adlarını da daha fazla anlam ifade edecek şekilde sokabilme gayreti ve gerekçesiyle birkaç değişiklik yapıp birkaç yeni kategori eklenerek Türkçe ders kitaplarındaki sorular soruluş amaçlarına göre yeniden sınıflandırılmıştır.

Türkçe ders kitaplarındaki metinlere dayalı olarak hazırlanan sorular, soruluş amaçlarına göre şu başlıklar altında toplanabilir:

- |               |                 |                       |                    |
|---------------|-----------------|-----------------------|--------------------|
| 1- Kimlik,    | 5- Tahmin etme, | 9- Örneklendirme,     | 13- Ana fikir      |
| 2- Listeleme, | 6- Uygulama,    | 10- Karakter tahlili, | 14- Çözümleme,     |
| 3- Özetleme,  | 7- Betimleme,   | 11- Karşılaştırma,    | 15- Yorumlama,     |
| 4- Tanımlama, | 8- Araştırma,   | 12- Sebep-sonuç,      | 16- Değerlendirme. |

1- Kimlik türü sorular basit seviyedeki düşünme becerilerini (bilgi ve az da olsa kavrama basamağındaki becerileri) kullanmayı gerektiren sorulardır. Bu sorular, işi yapan kişinin kim olduğu, ne iş yaptığı, yaptığı işi nerede, ne zaman ve nasıl yaptığı vb. olay, olgu ve durumların öncesi, sırası ve sonrasına yönelik, metne bağlı olarak cevaplandırılacak sorulardır (Akyol 2001:171).

Örnek 1: "Atatürk'ün yazdığı en önemli yapıtın adı nedir?"(Sarıca ve Gündüz, 2002:66).

Örnek 2: "Türk kahvesi dünyada nasıl tanınıyor?" (Yıldırım, 2002:101).

2- Listeleme türü sorular da düşük seviyeli zihinsel becerileri kullanmaya yönelik sorulardır. Bu sorular, metinlerdeki olay, olgu, durum ve nesnelere aşamalı veya

aşamasız olarak listelemeyi, sıralamayı ve sınıflandırmayı gerektiren sorulardır (Akyol 2001:171).

Örnek 1: “Yazar, Finlandiya’da, Almanya’da tiyatroya verilen önemi hangi örneklerle belirtiyor?” (Aksakal, Çelik ve Savaş 2001:192).

Örnek 2: “Metinde ulusal destanın hangi özellikleri belirtilmiştir?” (Koyuncu ve Koyuncu, 2001:221).

3- Okunan bir metnin özetlenmesi, en etkili öğrenme yollarından biridir. Özetleme, okuduğunu anlama sürecinde metnin anlaşılmasını ve anımsanmasını kolaylaştırır; metnin anlamlandırılmasına, önemli düşüncelerin belirlenmesine ve öğrencilerin kendi cümleleri ile içeriği oluşturmalarına olanak sağlar.

Özetlemenin yapılabilmesi için öğrencilerin özetleme tekniğini çok iyi bilmeleri gerekir. Bu yüzden öğrenciler tarafından yapılan özetlemelerin niteliksel açıdan okuma ve anlama sürecinde olgusal bir değer taşıdığını söylenebilir.

Özetleme soruları, metinde anlatılanların yine metinden hareketle ve metnin yapısı bozulmadan kısaltılması ve yeniden anlatılmasını amaçlayan sorulardır (Akyol 2001:172).

Örnek 1: “Hiç gülmece öyküsü okudunuz mu? Okuduysanız konusunu kısaca söyleyiniz” (Kapulu, 2001:135).

Örnek 2: “Atatürk’ün en büyük eseri nedir? Gençlik bu eseri korumak için nasıl bir yol izlemelidir? Düşüncelerinizi birkaç cümle ile açıklayınız” (Batur ve Yıldırım, 2002:35).

4- Tanımlama soruları, kavram, kişi, nesne, olay, olgu veya durumu parçada geçtiği şekliyle anlatmayı amaçlayan sorulardır (Akyol 2001:172).

Örnek : “ ‘Hastahane gövdelerin, tiyatro ruhların şifa kaynağıdır’ sözünü açıklayınız” (Aksakal, Çelik ve Savaş, 2001:192).

5- Tahmin etme amacına yönelik olarak sorulan sorular, bir metinde, bir paragrafta veya bir cümlede verilen bilgilerden, açıklamalardan yola çıkarak konuyla ilgili olarak geçmişte veya gelecekte neler olabileceği hakkında tahminlerde bulunmayı amaçlayan sorulardır (Akyol 2001:172).

Örnek 1: “ ‘Koparken büyük zelzele’ sözcük grubuyla hangi tarihî olay kastediliyor?” (Saraçoğlu, Çimen ve Güzel, 1999:135)

Örnek 2: “Sizce gelecekte nasıl robotlar yapılacak? Bu robotlar, insanların yaşamını nasıl etkileyecek?” (Yıldırım, 2002:22).

6- Uygulama soruları, verilen bir iş plânının yapılmasını isteyen veya metinde anlatılanların metnin hangi bölümünde anlatıldığını buldurmayı amaçlayan sorulardır (Akyol 2001:172).

Örnek : “Şair İstanbul’u hangi mevsimde betimliyor? Bunu hangi sözlerinden anlıyorsunuz?” (Koyuncu ve Koyuncu, 2001:34).

7- Betimleme amacına yönelik olarak sorulan sorular, işlenen bir metinde geçen veya metinden hareketle (metne hazırlık çalışmalarında veya metin sonundaki değerlendirmelerde) bir nesnenin yeri, görünüşü, hareketleri ve kişide uyandırdığı düşüncelerin öğrenciler tarafından açıklanmasını gerekli kılan sorulardır.

Örnek 1: “Yazar Akçakale ve Derbesiye istasyonları arasında kalan araziye nasıl anlatıyor?” (Saraçoğlu, Çimen ve Güzel, 1999:66).

Örnek 2: “Sabahın erken saatlerinde Uzungöl’ün görünümü nasıldır?” (Gümüş, 2001:252).

8- Araştırma, temelde bir arama, öğrenme, bilinmeyeni bilinir hale getirme, karanlığa ışık tutma, kısaca bir aydınlanma sürecidir. Varolan durumdan özlenen veya beklenen duruma geçebilmek için gerekli kararları almada zorunlu olan verileri toplayıp değerlendirme işlemidir. Araştırma ile gerçekleştirilen bu arayış, her zaman evrendeki ilk arayış olmayabilir. Çoğu aramalar, bir “yeniden arama” niteliğindedir. Varolan bilgileri öğrenmeye çalışmak ile bilindiği sanılan pek çok bilginin eksik ya da yanlış olabilme olasılığı, böyle bir yeniden aramayı zorunlu kılmaktadır. Bu yönüyle araştırma, sürekli bir aydınlanma ve aydınlatma türünden bir arayış içerisine girme faaliyetidir (Gürkan, 1998:51).

Araştırma soruları, işlenmiş veya işlenecek metne ya da konuya hazırlık mahiyetinde, öğrencilere daha fazla bilgi veya beceri kazandırmaya yönelik olarak sorulan sorulardır.

Örnek: “Müzik, resim, edebiyat alanlarında başarılı olmuş kişilerin yeteneklerini nasıl geliştirdiklerini araştırınız” (Batur ve Yıldırım, 2002:201).

9- Örneklendirme soruları, işlenen bir metinde ya da metne bağlı kalmadan öğretilen veya anlatılan bir olayın daha iyi anlaşılması için uygun örnekler verilmesini gerekli kılan sorulardır (Akyol 2001:172).

Örnek: “Şair yurdunu çok sevdiğini hangi olgularla anlatıyor? Parçadan örnekler veriniz” (Yörük, Başer, Mihçı ve Yörük, 2001)14).

10- Karakter tahliline yönelik olarak sorulan sorular, herhangi bir olay, olgu veya durumun yapıcısı ya da yönlendiricisi konumunda olan kişileri, duygu, düşünce ve

hareketlerini de dikkate alarak çözümlmeyi ve bir sonuca ulaşmayı amaç edinerek hazırlanan sorulardır (Akyol 2001:172).

Örnek: “Metindeki konuşma ve davranışlardan yola çıkarak Kavuklu ve Pişekâr’ın karakter özelliklerini belirtiniz” (Batur ve Yıldırım, 2002:242).

11- Karşılaştırma soruları, kişi, nesne, olay, olgu veya durumların benzeyen veya benzemeyen yönlerini, bunlar arasındaki ilişkileri ortaya koyup bunlar hakkında değerlendirmelerde bulunmayı amaçlayan sorulardır (Akyol 2001:172).

Örnek: “Akılcılıkla yapıcılık ve sorunların çözümü arasında nasıl bir ilişki vardır?” (Batur ve Yıldırım, 2002:215).

12- Sebep-sonuç soruları, bir olay, olgu veya durumun sebebini veya sonucunu ya da hem sebep hem de sonucunu ortaya koymayı ve bunlar hakkında değerlendirmelerde bulunmayı amaçlayan sorulardır (Akyol 2001:171).

Örnek: “ ‘Yani, fakat, ama, şey...’ ve benzeri sözcükleri, bazı gençler niçin kullanma gereksinimi duyuyorlar?” (Saraçoğlu, Çimen ve Güzel, 1999:81).

13- Ana fikir soruları, metne bağlı olarak verilmek istenen mesajı, yargıyı ortaya koymayı amaçlayan sorulardır. Bir metindeki belli bir bilgi bölümünü öğrenme ve hatırlama, o konunun öğrenilme düzeyinin göstergesi olarak ele alınabilir. Bir dersteki konular, bilgilerin hiyerarşik düzeninden oluştuğu için, metnin ana fikri niteliğini taşıyan bilgi, alt düzeyde bulunan bilgilere oranla daha fazla hatırlanır. Bu yüzden, metinlere dayalı olarak ana fikri buldurmaya yönelik sorular, metinde verilmek istenen temel düşünceyi ortaya çıkarmak açısından büyük bir öneme sahiptir. Öğrenciler metinde bulunan birçok bilgiyi birleştirerek ana fikri bulurlar. Ne yazık ki ana fikir soruları metnin konusunu anlamayı amaçlayan sorularla karıştırılmaktadır. “Bu metin (öykü, masal, şiir vb.) ne hakkında?”, “Bu metin için en uygun başlık ne olmalıdır?” tipi



sorular konuyla ilgili sorulardır. Ana fikir sorularına verilen cevaplar metnin konusu hakkında en genel noktayı temsil eden cümle şeklindedir. Konusuna verilen cevap ise metnin ne hakkında olduğunu tanımlayan bir ya da iki kelime şeklindedir. Öğrenciler genelde “Metnin konusu nedir?” sorusuna, öyküdeki olayları anlatarak cevap vermektedirler. Bu nedenle ana fikir kavramıyla konu kavramının iyi belirlenmesi; metnin konusuna ilişkin sorular, ana fikir soruları ve metinde yer alan olay, olgu ve durumları anlamaya yönelik soruların birbirinden ayrı sorular olduğunun öğrencilere kavratılması gerekmektedir. Ana fikir soruları “Bu öykünün/ masalın/ denemenin/ şiirin vb. ana fikri nedir?” şeklinde olabilir. Metindeki olayları sırasıyla anlatmaya yönelik olarak sorulacak soru ise “Okuduğunuz metinde anlatılan olayları sırasıyla anlatınız” şeklinde olmalıdır (Özmen, 2001:33; Akyol, 2001:172; Yalçın, 1994:18-19).

Türkçe ders kitapları incelendiğinde, işlenen metinlerde, genelde bilgi aktarımına yönelik olarak sorulan soruların oranının çok fazla olduğu görülmektedir (Selçuk, 1994; Aşıcı, 1998; Kutlu, 1999; Akyol, 2001; Ensar, 2002). Bu yüzden öğrenci, metnin temel düşüncesini bulmakta zorluk çekmektedir. Bununla beraber, eğer metinde ayrıntılara inilip ana fikir bulunmazsa öğrenme güçleşir.

Örnek: “Okuduğunuz bu haberden çıkardığınız ana düşünceyi yazınız” (Saraçoğlu, Çimen ve Güzel, 1999:167).

14- Çözümleme türü sorular, bir metnin içerisinde yer alan olay, olgu, durum ve fikirleri tanıma, saptama, analiz etme, metni öğelerine ayırma, metnin ana hatlarını gösterme, metnin öğeleri arasındaki ilişkileri belirleme, bunları bölümlere ayırma, karşılaştırma ve sınıflandırmaya yönelik olarak sorulan sorulardır.

Örnek 1: “Yazıda ‘töre’ ile ‘günce tutma’ ilişkisi nasıl açıklanıyor?” (Batur ve Yıldırım, 2002: 67).

Örnek 2: “Şiirde yurt sevgisinin tarihi kaynağı nasıl anlatılmıştır?” (Yörük, Başer, Mihçi ve Yörük, 2001:14).

15- Yorumlama türü sorular, öğrencinin metnin özüne bağlı kalarak, kendi duygu, düşünce ve birikimlerini de işin içine katıp konu hakkında eleştiride bulunmasını, alternatif fikirler önermesini gerektiren sorulardır.

Anlama ve yorumlama arasındaki farkın bilinmesi gerekir. Kavramların sözlük anlamlarından, anlama; farkına varma, tanıma hatta bilincinde değildir. Yorum ise; anlama sonrası gerçekleşen bir zihinsel aktivite olup sadece söylenenleri değil söylenilmeyenleri de dikkate alarak bir anlam bütünü oluşturma, öğrencilerin okuduklarını doğruluk, geçerlilik, değer yönlerinden ölçebilme, anladıklarını ve duyduklarını davranışlarında, yaptıklarında uygulayabilmedir (Göğüş, 1978:72; Tepebaşılı, 1998:724).

Örnek 1: “Dağların hayalinin şairin kafasında yaşamasından ne anlıyorsunuz?” (Batur ve Yıldırım, 2002:194).

Örnek 2: “Bugün için çok basit sayılan, herkesçe bilinen bir gerçeğin Galile’nin yaşadığı çağda ileri sürülememesinin nedenleri sizce nelerdir?” (Batur ve Yıldırım, 2002:146).

16- Değerlendirme türü sorular ise, ön bilgiler ve metindeki ipuçlarından yola çıkarak -olasılıkları ve ölçütleri de dikkate alarak- konuyla ilgili belirli bir görüş ya da öneriyi olumlu veya olumsuz yönden eleştirmeyi, bunun sonucunda bir yargıya varmayı, bir çıkarımda bulunmayı gerekli kılan sorulardır. Bu tür sorular yüksek seviyedeki bilişsel süreçleri (analiz, sentez ve değerlendirme) kullanmayı gerektiren sorulardır.

Örnek 1: “Kavuklu evin kirasını nasıl ödüyor? Kavuklu’nun bu davranışı ile Nasrettin Hoca’nın hangi fıkrası arasında bağlantı kurabilirsiniz?” (Batur ve Yıldırım, 2002:243).

Örnek 2: Şair, “ ‘Öpüp başıma koyduğum / Ekmek gibisin!’ dizelerinde, geleneksel yaşantımızdan yararlanmış mıdır? Bu dizeler şairin hangi duygusunu açıklamaktadır?” (Yörük, Başer, Mıhçı ve Yörük, 2001:14).

### **2.1.13.3. Soruların Cevap Kaynaklarına Göre Sınıflandırılması**

Türkçe ders kitaplarındaki soruların cevap kaynaklarına göre sınıflandırılması, sorulan soruların cevaplarının nerede bulunduğuyla alakalı bir durumdur. Türkçe ders kitaplarındaki metinlere dayalı olarak sorulan soruların cevapları yerine göre metin içinde, metin dışında veya başka metinlerde ve kitaplarda bulunabilir.

Araştırmacılar, soruları, cevap kaynaklarına göre farklı kategorilere ayırmışlardır. Yapılan bu sınıflamalar şöyle özetlenebilir:

Pearson ve Johnson (1978), soruları cevap kaynaklarına göre sınıflandırırken, hem soruların gerektirdiği bilişsel süreçler hem de cevabın kaynağı üzerinde durmuşlardır. Pearson ve Johnson soruları “cevabı metin içerisinde verilen, cevabı metin içerisinde ima edilen ve cevabı metin içerisinde olmayan sorular” olarak üç ana kategoriye ayırmışlardır. Cevabı metin içerisinde olan sorular genellikle hatırlamaya yönelik sorulardır. Cevabı metin içerisinde ima edilen sorular, okuyucunun metin içerisindeki ipuçlarını ve ön bilgilerini kullanarak cevaplamak durumunda olduğu sorulardır. Cevabı metin içerisinde olmayan sorular ise, cevaplandırılması tamamen okuyucunun ön bilgisine dayanan sorulardır. Bunun yanında, “soru-cevap ilişkisi” genel başlığı altında iki ana bölümden oluşan başka bir sınıflandırma geliştiren Raphael (1986) de, soruları, “cevabı metin içinde ve metin dışında olan sorular” olarak gruplandırmış ve soruların cevap kaynağını sadece metin içinde ve dışında aramıştır (Akyol, 1997:11).

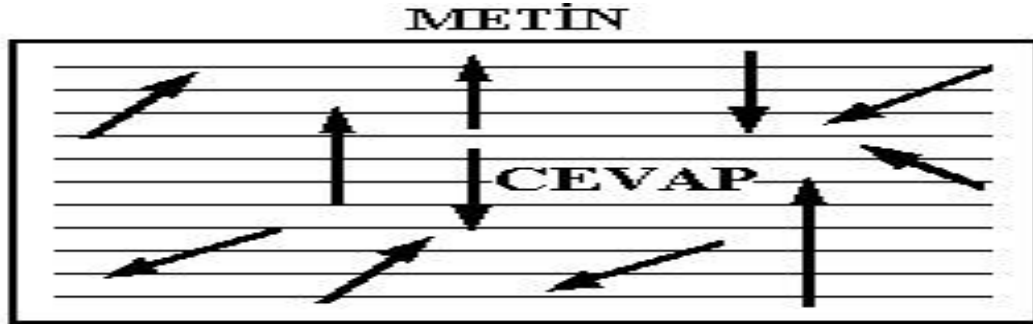
Armbruster ve Ostertag (1989), bu tarihe kadar olan bütün soru sınıflandırmalarını dikkate alarak beş ana bölümden oluşan yeni bir sınıflama geliştirmiştir. Geliştirilen bu sınıflama “soru çeşidi, cevabın kaynağı, hedef ilişkisi, soru biçimi, soru amacı” kategorilerini kapsamaktadır. Armbruster ve Ostertag da cevabın

kaynağı hususunda metin içi ve metin dışı bölgelerle sınırlı kalmışlardır. Daha sonraları Golden (1987), Hartman (1991, 1992, 1993), Bloom ve Robertson (1993) ve Akyol (1994), soruları, cevap kaynaklarına göre üç kategori halinde ele almışlardır. Akyol (1994), daha önce yapılmış olan sınıflamalara “cevabı metinler arasında olan sorular” adı altında yeni bir kategori eklemiştir (Akyol, 1996:8; 1997:11).

Cevabı metin içerisinde olan sorular çok az zihinsel çaba harcanarak (sadece hatırlama yoluyla) cevaplandırılabilir. Bu tür sorular, öğrencide eleştirel düşünmenin gelişimine asgari seviyede katkı sağlar. Çünkü bu tür sorularda, anlam kurmalar okuyucunun önünde hazır bulunan metnin içerisinde gerçekleşmektedir. Okuyucunun yöneleceği cevap kaynağı metinde çoğu kez tek bir cümle veya paragraf içerisinde açıkça verilmiştir. Dolayısıyla, alternatif görüşleri harekete geçirme imkanı yoktur (Akyol, 1996:8; 1997:12). Cevabı metin içerisinde olan sorular; 1) cevabı metnin içerisindeki bir cümle, paragraf veya paragraflar içerisinde olan 2) cevabı metin içerisindeki çizim, tablo, şekil vb. olan sorular şeklinde iki grup halinde ele alınabilir.

Cevabı metin içerisinde olan sorulara yönelik olarak metin içi anlam kurmalar şu şekil içerisinde gösterilebilir:

**Şekil 2: Metin içi anlam kurma.**



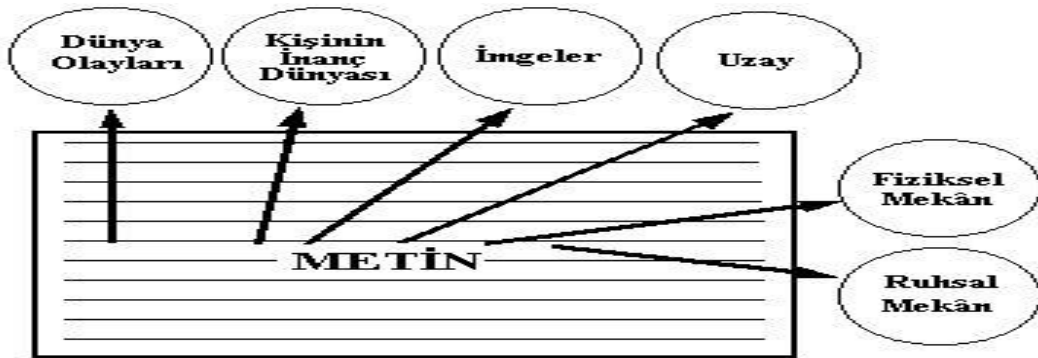
**Kaynak:** Akyol, Hayati. (1996). Metinler Arası (Intertextuality) Okuma ve Sorular. **Bilgi Çağında Eğitim.** Nisan-Mayıs-Haziran 1996. Sayfa: 9.

Cevabı metin dışında olan sorular, eleştirel düşüncenin geliştirilmesinde, cevabı metin içerisinde olan sorulara nazaran daha fazla etkili olsalar bile tek kaynakla sınırlı kalabilirler (Akyol, 1997:12). Bunun yanında, bu tür anlam kurmalarda öğrenci, önündeki metinden ilham alarak, metnin sınırlarını aşarak yazılı veya yazısız bütün

kaynakları da cevap kaynağı olarak kullanabilir (Akyol, 1996:9). Cevabı metin dışında olan sorular; 1) cevabı metin içerisindeki bilgiler ve kişisel ön bilgilerden yola çıkılarak ortaya konacak sorular 2) cevabı araştırma yapılarak bulunacak sorular ve 3) cevabı konuyla ilgili tartışmalara gidilerek bulunabilecek sorular şeklinde, üç alt kategori içerisinde ele alınabilir.

Cevabı metin dışında olan sorulara yönelik olarak metin dışı anlam kurmalar şu şekil içerisinde gösterilebilir:

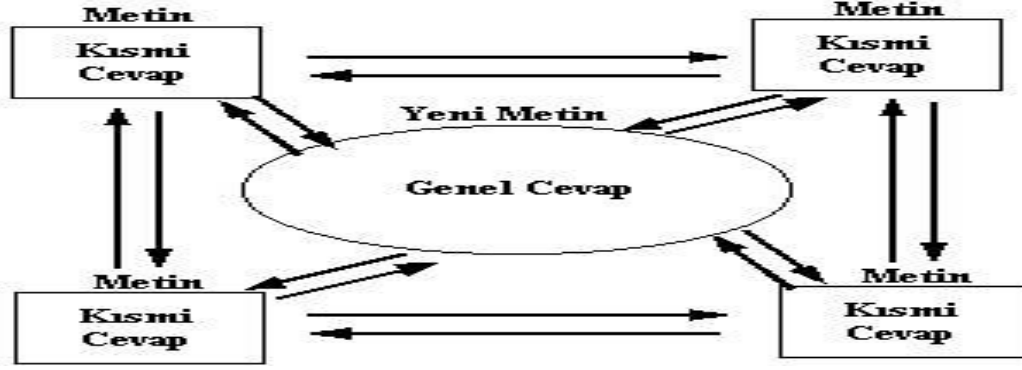
**Şekil 3: Metin dışı anlam kurma.**



**Kaynak:** Akyol, Hayati. (1996). Metinler Arası (Intertextuality) Okuma ve Sorular. **Bilgi Çağında Eğitim**. Nisan-Mayıs-Haziran 1996. Sayfa: 9.

Cevabı metinler veya kitaplar arasında olan sorular ise kesinlikle tek bir kaynağa dayanmamaktadır. Öğrenci bu tür soruları cevaplarırken veya anlamı yakalamaya çalışırken birden fazla kaynağa yönelmektedir. Dolayısıyla oluşturulan cevaplar, değişik kaynakların kullanıldığı bilgi örüntülerinden meydana gelmektedir. Karmaşık etkileşim halinde olan öğrencilere bu tarzda sorulan sorular, onların yüksek düzeyde bilişsel aktiviteler gerçekleştirmelerine olanak sağlar (Akyol, 1997:12). Cevabı metinler arasında olan sorulara yönelik olarak metinler arası anlam kurmalar şu şekil içerisinde gösterilebilir.

Şekil 4: Metinler arası anlam kurma.



**Kaynak:** Akyol, Hayati. (1996). Metinler Arası (Intertextuality) Okuma ve Sorular. **Bilgi Çağında Eğitim.** Nisan-Mayıs-Haziran 1996. Sayfa: 9.

Aşağıda, cevabı metin içerisinde, metin dışında ve metinler arasında olan sorulara uygun örnekler verilmiştir.

#### ÖRNEK METİN:

**ATATÜRK DİYOR Kİ**

“Ülkeyi, ulusu kurtarmak isteyenler için yurt sevgisi, iyi niyet, özveri en zorunlu olan niteliklerdendir. Ama bir toplumu çağın gereklerine göre ilerletebilmek için bu nitelikler yetmez; bu niteliklerin yanında bilim ve teknik gereklidir.”

“Millet sevgisi kadar büyük sevgi yoktur. İstiklâl Savaşı’nda benim de milletime yaptığım bazı hizmetler olmuştur sanırım. Fakat bunların hiçbirini kendime mal etmedim. Yapılanların hepsi, milletin eseridir, dedim. Aranacak olursa doğrusu da budur.”

“Okul; genç kafalara saygıyı, ulus ve ülke sevgisini, bağımsızlığın üstünlüğünü anlatır.”

“Yurt toprağı! Sana her şey feda olsun. Kutlu olan sensin. Hepimiz senin için fedaya hazırız. Fakat sen, Türk milletini ölümsüzleştirmek için verimli, bereketli kalacaksın. Türk toprağı! Sen, seni seven Türk milleti için üreticiliğini göster.”

“Çağımızda en büyük makam, çalışanların olacaktır.”

“Yalnız kendimiz için değil, aynı zamanda milletimiz için el birliğiyle çalışalım, çalışmaların en yücesi budur.”

**Mustafa Kemal ATATÜRK**  
Söylev

**Kaynak:** Saraçoğlu, Ahmet; Çimen, Cengiz ve Güzel, Yunus. (1999). **İlköğretim Türkçe 8 Ders Kitabı.** Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları. Sayfa: 92.

Cevabı metin içerisinde olan soru türü için örnek:

“Atatürk’e göre okul genç kafalara neyi anlatır?”

Metinde de açıkça görüleceği üzere bu sorunun cevabı metin içerisinde Atatürk'ün söylemiş olduğu bir sözde geçmektedir. Sorunun cevabı şudur: **“Okul; genç kafalara saygıyı, ulus ve ülke sevgisini, bağımsızlığın üstünlüğünü anlatır.”**

Cevabı metin dışında olan soru türü için örnek:

**“Atatürk'ün metin içerisinde okuduğunuz ve çeşitli zamanlarda söylemiş olduğu sözlerini dikkate alarak onun kişiliği hakkında neler söyleyebilirsiniz?”**

Cevabı metinler arasında olan soru türü için örnek:

**“Bu metinde olduğu gibi daha önce işlediğimiz metinlerde de Atatürk'ün vatan, millet ve insanlık sevgisini anlatan konulara yer vermiştik. Buna göre, Atatürk'ün çeşitli zamanlarda söylemiş olduğu görüş ve düşüncelerini de dikkate alarak onun evrensel insanlık sevgisini açıklayınız.”**

Metinlere eklenen soruların amacı, öğrencinin o metinden tam ve doğru bir anlam çıkarmasını sağlamaktır. Wixon'a (1983) göre, öğrenciler hakkında kendilerine sorulan herhangi bir şeyi diğer öğrenmelere nazaran daha iyi öğrenmektedirler. Diğer taraftan Durkin'e (1981) göre, sorular, metin içerisinde öğrencinin amacıyla ilgili olan hususları denetleme zamanını ve bu hususların çözümü için gerekli zihinsel çabaları arttırmaktadır. Hamaker'e (1986) göre ise, yüksek seviyeli bilişsel aktiviteleri gerektiren metin soruları kapsamlı anlama açısından gerçeğe dayanan (hatırlamaya dönük) sorulardan daha geniş ve olumlu etkilere sahiptir (Akyol, 1997:13-14).

Cevap kaynağı metin içinde ve metin dışında olan sorular literatürde belli derecede çalışılmış olmasına rağmen cevabı metinler arasında olan sorular üzerinde yeterince durulmamıştır. Son yıllarda yapılan çalışmalar (Hartman, 1991, 1992, 1993; Golden, 1987; Beach ve diğerleri, 1990) öğrencilerin metinleri sahip oldukları ön bilgiler ve tecrübelerin bir uzantısı olarak anladıklarını göstermektedir. Öğrenciler, metinleri anlamlandırırken, yaşantılarını, kültürlerini, alışkanlıklarını ve bilgi birikimlerini metne getirip metindeki bilgilerle ilişkilendirirler (Akyol, 1996:9).

Cevabı metin içerisinde olan sorularda, öğrenciler sadece o metinde işlenen konularla sınırlı kalmaktadırlar. Metinler arası sorularla yapılacak olan anlam kurma

eyleminde ise öğrencilerin metin ve diğer bilgi örüntüleri ile karşılıklı ilişkisi söz konusudur. Rowe'a (1986) göre iki çeşit metinler arası anlam kurma vardır. Birincisi, öğrencinin ön bilgilerini, tecrübelerini, diğer metinlere veya diğer metinler tarafından sağlanan anlamlara bağlamasıyla gerçekleşir. İkincisi ise öğrencinin diğer metinlerdeki bilgi ve anlamlarla kendi bilgi ve tecrübelerini yorumlamasıyla gerçekleşir. O halde, çok yönlü zihinsel etkinlikleri meydana getirerek anlam oluşturmak için başlangıçta öğrenci ile metin veya metinler arasında bir mesafenin bulunması gerekir (Akyol, 1996:9-10). Bu mesafe de bir veya birden çok metne bağlı olarak öğrencilerin üst düzeyde bilişsel beceriler ortaya koymalarını sağlayacak sorularla sağlanabilir.

Her soru bir problem olarak ele alındığında ve her problemin çözümü de farklı kaynaklardan hareket edilerek oluşturulduğunda, yapılan çözümlerler daha kapsamlı ve etkileyici olur. Bu nedenle, öğrencilere, değişik kaynaklardan hareket ederek 'anlam kurma' becerisi mutlaka kazandırılmalıdır. Bu da ancak ilköğretimden başlayıp yüksek öğretime doğru plânlı bir şekilde yapılacak uygulamalar sonucu gerçekleşir. Burada en büyük görev bu uygulamaları gerçekleştirecek olan öğretmenlere düşmektedir. Öğretmenler, her şeyden önce öğrencileri değişik kaynaklara yöneltecek sorular sorabilmeli (veya metinlere dayalı olarak hazırlanan sorular bu amaca yönelik olmalıdır) ve öğrencilerin birden çok kaynağa dayanan, üst düzeyde zihinsel aktiviteleri bünyesinde bulunduran cevaplar oluşturmalarına yardımcı olmalıdırlar (Akyol, 1997:13).

Araştırmalar hangi tür soruların, hangi sınıf seviyesinde ve hangi yüzdelerde sorulması gerektiği konusuna bir açıklık getirememekte, genel olarak cevabı metin içinde ve dışında olan soruların öğrenme açısından ortaya koyacağı etkiler üzerinde durmaktadırlar. Bradtmueller ve Egan'a (1983) göre farklı yönlerden (kaynaklardan) yaklaşılarak cevaplandırılabilen sorular, tek bir kaynağa bağlı olarak cevaplandırılması gereken sorulardan daha az korkutucudur; fakat uzun süre kendilerine düşük seviyedeki bilişsel süreçlerin kullanımını gerektiren sorular sorulan öğrenciler için metinler arası cevabı gerektiren sorular korkutucu olabilir (Akyol, 1997:13). Bu yüzden, öğrencilere sorular sorulurken, bu soruların, cevap kaynaklarına göre metin içi, metin dışı ve metinler arası anlam kurmayı gerçekleştirecek, öğrencileri derse güdüleyecek, araştırmalara sevk edecek ve üst düzeyde zihinsel etkinlikler gerçekleştirmeye



yöneltecek şekilde hazırlanması, olumlu öğrenmelerin gerçekleşmesini de mümkün kılar.

#### **2.1.13.4. Soruların Hazırlanış Şekillerine Göre Sınıflandırılması**

İlköğretimden lise sonuna kadar yürütülen Türkçe derslerinde, öğrencilere; okuduğunu tam ve doğru olarak anlayabilme; duygu, düşünce, tasarım ve izlenimlerini belli bir maksada yönelik olarak açık ve anlaşılır bir biçimde yazılı veya sözlü olarak ifade edebilme; okuduğu veya dinlediğini tam ve doğru olarak anlayabilme gibi beceriler kazandırılmaya çalışılır (Tekin, 1980). İşte öğrencilere kazandırılmaya çalışılan bu veya buna benzer becerilerin öğrenciler tarafından kazanılıp kazanılmadığını, kazanıldıysa ne derece kazanıldığını ortaya koymak için de farklı özelliklere sahip olan sorulardan faydalanılır.

Sorular, cevaplayıcıdan istenen davranışlar bakımından farklılıklar gösterir. Bazı sorular sadece bir bilginin hatırlanması ile cevaplandırılabilirken, bazı sorular ise cevaplayıcıda kavrama, problem çözme ve daha üst seviyelerde zihinsel davranışları gerektirir. Bir sorunun ne ölçtüğü, sorunun soruluş biçimi cevaplayıcıların bilişsel düzeyine bağlı olarak değişebilir. Bir ders ile ilgili olarak öğrencilerin bilişsel düzeylerinin ne olacağını, ilgili dersin programının hedefleri tayin eder. Soruların soruluş biçimi ise, bu soruların hangi hedef davranışı ölçeceğine bağlı olarak değişebilir. Bu yüzden, öğretmenlerin, bir dersin özel hedeflerini ve hedef davranışlarını anılan taksonomiye uyarak belirlemeleri ve bunlara uygun soru sormaları beklenir (Tekindal, 1998:385).

Temel Eğitim Okulları Türkçe Eğitim Programı'nda, Türkçe dersinde yer alacak olan sorularla ilgili olarak, “verilen bilgilerin kavranıp kavranmadığını, çalışmaların hedeflenen davranışlara dönüşüp dönüşmediğini belirlemek amacıyla yapılan ölçme ve değerlendirmelerde, az sorulu uzun cevaplı yazılı yoklamalar, çok sorulu kısa cevaplı testler, sözlü yoklamalar ve ödevlere başvurulmalıdır. Bunun yanında, yapılacak ölçme ve değerlendirmelerde, sorulacak sorular, öğrencilerin üst düzeyde bilişsel beceriler

kazanmalarına olanak sağlamalıdır” (MEB, 1981:355-356) şeklindeki ifadelere yer verilmektedir.

Sınıf ve öğrenci düzeyi, bölge ve yerleşim birimleri arasındaki farklılıklar, metinlere dayalı olarak sorulan soruların değişik tip ve şekillerde olmasını gerektirebilir. Bu durumda öğretmenler kitaplardaki sorularla yetinmeyip yeni sorular düzenlemelidirler. Ders kitaplarında çoğunlukla sorulan klâsik tipteki soruların dışında; çoktan seçmeli testlere, doğru-yanlış sorularına, doldurmalı sorulara ve eşleştirme sorulara yer verilebilir. Bu şekilde hazırlanan sorular, öğrencilerin ilgisini daha çok çekebileceği gibi onların soruyu farklı bir bakış açısıyla ele almalarını da sağlayabilir (Özışık, 1997:XXI).

Öğretimde, her durumda başarıyla uygulanabilecek ve olumlu sonuçlar elde edilmesini sağlayacak tek bir soru tipinden bahsetmek mümkün değildir. Çünkü belli bir durum için uygulanabilecek bir soru tipi başka bir duruma uygulanamayabilir.

Türkçe ders kitaplarındaki metinlere dayalı olarak sorulabilecek soru tipleri ve bu sorulara uygun uygulama örnekleri aşağıda sıralanmıştır.

**1- Klâsik (Essey Tipi) Sorular:** Bu tarzda sorulara öğrencilerin yazılı olarak cevap vermesi istenir. Cevaplayıcı, sorulan sorunun cevabını düşünüp hatırlayacak ve hatırlayıp bulduğu cevabı yazılı olarak ifade edecektir. Klâsik sorular kişinin özgün ve yaratıcı düşünme gücünü, yazılı anlatım becerisini, belli konulardaki görüşünü, ilgisini ve tutumunu ölçmede çok kullanışlıdır. Cevaplayıcıya tanınan cevap özgürlüğü bu soruların en belirgin özelliklerinden birisidir. Ancak cevaplayıcıya tanınan cevap özgürlüğü her soruda aynı değildir. Öğrenciden kısa ve sınırı belirlenmiş bir cevap istenebilir ya da cevabın nitelik ve kapsamını belirlemede, ona nerdeyse sınırsız bir özgürlük tanınabilir (Tekin, 1991:110).

Klâsik sorular, öğrenciye oldukça yapılmış bir görev sunar ve öğrencinin yazacağı cevabın niteliğini, görelî de olsa, kontrol olanağı verir. Cevapların kapsamını ve biçimini sıkıca belirleyen bu tür sorular özgül öğrenme sonuçlarını daha doğrudan ölçecek biçimde sunulabilir; üstelik bunlara verilen cevapların puanlanması da oldukça

nesnel ve kolay olur. Bu sorular, öğrencilere, cevaplandırma aşamasında kapsanacak olgusal bilgiyi seçmede, kapsanan fikirler arasında ilgi kurmada ve bu fikirleri değerlendirmede, cevabı örgütleyip bir kompozisyon haline getirmede büyük bir özgürlük tanır. Bu sorular, özgün ve yaratıcı düşünme gücü, bir konuyla ilgili bilgi öğelerini seçip ayıklayarak onları tutarlı ve anlamlı bir bütün oluşturacak biçimde örgütleme gücü, fikirleri ya da fikirler örüntüsünü değerlendirme gücü gibi genel öğrenme ürünlerini ölçmede etkilice kullanılabilir (Tekin, 1991:110).

Burada Türkçe dersindeki ölçme ve değerlendirme çalışmalarında sorulabilecek klâsik soruların ötesinde, Türkçe ders kitaplarındaki metinlere dayalı olarak sorulan sorular üzerinde durulmuştur. Bu sorular, genellikle verilen okuma metnine bağlı olarak cevaplandırılacak sorular olduğu için sorulan soruların cevaplandırılması da metinden yola çıkılarak yapılır. Bu yüzden, bu soruların hazırlanması ve öğretime uygulanmasında büyük bir titizlik gösterilmesi gerekmektedir.

Türkçe ders kitaplarındaki klâsik soru tipine örnek olabilecek metin soruları şu şekilde örneklendirilebilir:

## ÖRNEK 1:

### METNE HAZIRLIK SORULARI

**1-Coğrafya kitaplarından nüfusumuzun yüzde kaçının köylerde, yüzde kaçının kentlerde yaşadığını araştırınız. Bulduğunuz sonuçların her yıl hangi yönde artarak değiştiğini araştırınız.**

**2-Köyden kente göçün ülke ekonomisi için niçin zararlı olduğunu açıklayınız.**

### BÜYÜK ŞEHRE GELEN KÖYLÜLER

Köyden şehre doğru olan nüfus hareketi, Türkiye'nin batılılaşma sorununun can damarlarından birini oluşturmaktadır. Bu durum, çeşitli yönleriyle üzerine eğilmemiz gereken konuların başında yer almaktadır.

Bugün köyden büyük şehre doğru bir nüfus hareketi ile karşı karşıya bulunuyoruz. Bu hareket içinde yer alan köylüleri iki kümede toplamak doğru olur. Yorganları ve heybeleriyle şehre gelen ve tek isteği günlük ekmeğini kazanmak olan köylüler yanında, varlıklı olan ve büyük şehrin nimetlerinden yararlanmak için köyden ayrılanlar da vardır. Çoğu kez bu ikinci küme üzerinde hiç durulmadan, bütün dikkatlerin yoksul köylüler üzerine yöneltildiğini görüyoruz. Farklı sebeplere dayanan bu iki geliş, birlikte göz önünde tutmak gerekir. Böyle yapılacak olursa ana çizgileri ile köyün iticiliği ve şehrin çekiciliği düğümlerine bağlanan bir sorun ile karşılaştığımız görülür.

Geçim koşullarının ağırlaştığı bölgelerdeki köylüler, gündeliklerin yüksek olduğunu duydukları şehirlere çalışmak için gelmektedirler. Köyde geçim koşullarının ağırlaşması, tarlaların yetersizliği ve verimsizliği ile ilgilidir. Kuraklık, ürünlerin zarar görmesi, hayvan hastalıkları gibi sebepler, güçlükleri daha da artırmaktadır. Tarımdaki makineleşme, tarım işçilerinin büyük bir bölümünü göçe zorlamaktadır. Böylece, köyden ayrılmak zorunda kalanlar, şehre akın etmektedirler.

Köyden şehre gelmekle sorun bitmemekte, tersine önem kazanarak yeniden başlamaktadır. Şehre gelene iş bulmak, onu sağlık içinde barındırmak, şehir hayatı içinde eritmek gerekmektedir.

Şehrin çekiciliğine kapılarak köyden ayrılan varlıklı köylülere gelince bunlar, yaşama koşulları köye göre üstün olan şehirlere yerleşmek istemektedirler. Gelir fazlası, daha üstün bir hayat isteği yaratmakta, köy koşulları katlanılmaz görününce ya tarım çalışmaları şehirden yönetilmek istenmekte ya da biriken anamal, ticaret ve sanayide yatırımlara yol açmaktadır. Sayısı az, şehre gelmesi görülmüş bu ikinci göç de sorunun öteki yüzünü ortaya koymaktadır.

Köyden şehre göç, bir toplumsal hastalığın mı belirtisidir: önlenmesine mi yoksa düzenlenmesine mi çalışılmalıdır? B u noktada görüşlerin değiştiğini, soruna iki ayrı açıdan bakıldığını söyleyebiliriz.

Bize kalırsa, köyden şehre göç, doğal karşılanmalı; önlenmesine değil, düzenlenmesine çalışılmalıdır. Köylü ve şehirli nüfus oranları, batı ülkelerinde bugünkü durumuna büyük sanayi hareketinin etkisi altında ulaşmıştır.

Bir yandan gizli işsizliği ortadan kaldırmak, öte yandan yeni iş güçlerine sanayi kollarında yer vermek, üretim gücümüzü artırmakla kalmayacak, gelişmesi için gerekli ortamı şehirlerde bulan batılılaşma çabalarımızı da destekleyecektir.

### SORULAR

**1- Okuduğunuz parçanın konusu nedir? Bu konu, hangi yönden ele alınmıştır?**

**2- Yazar, köyden kente gelenleri kaç kümeye ayırıyor? Nasıl?**

**3- Tarım işçileri, köylerini niçin terk etmek zorunda kalıyorlar?**

**4- “Büyük şehrin nimetlerinden yararlanmak” ne demektir? Şehre bu amaçla taşınan köylü kesimi hangisidir?**

**5- Köylülerin şehirde yaşamak istemeleri, hangi toplumsal sorunları yaratmaktadır?**

**6- Parçanın dördüncü paragrafını bir daha okuyunuz. Paragrafın bütününde anlatılan düşünceyi göz önünde bulundurarak “köylüleri şehir hayatı içinde eritmek” sözünden ne anladığınızı açıklayınız. Bunu nasıl olacağına ilişkin düşüncelerinizi kısaca belirtiniz.**

**7- Yazar köylülerin şehre gelişlerini niçin olağan karşılıyor?**

**8- Yazara göre, Türkiye’de batılılaşma çabasının başarıya ulaşması için neler yapılmalıdır? Bu önerilerden yaralanarak parçanın ana düşüncesini söyleyiniz.**

**Kaynak:** Yörük, Yaşar; Başer, Salih; Mihçı, Ali İhsan ve Yörük, Sevim. (2001). **İlköğretim Türkçe 8.** İstanbul: Serhat Yayınları. Sayfa: 108-109.

## ÖRNEK 2:

DENİZ HASRETİ	
Gözümde bir damla su, deniz olup taşıyor, Çöllerde kalmış gibi yanıyor, yanıyorum. Bütün gemicilerin ruhu bende yaşıyor, Başımdaki gökleri bir deniz sanıyorum.	Sevmiyorum suyundan yıkanmamış rüzgârı, Dalgaların gözümde tütüyor mavi, yeşil... İçimi güldürmüyor sensiz ay ışıkları, Ufkundan yükselmeyen güneşler güneş değil.
Nasıl yaşayacağım ey deniz senden uzak? Yanıp sönüyor gibi gözlerinde fenerin! Uyuyor mu limanda her gece sallanarak Altından çivilerle çakılmış gemilerin?	Bir gün nehirler gibi çağlayarak derinden, Dağlardan, ormanlardan sana akacak mıyım? Ey deniz, şöyle bir gün sana bakacak mıyım, Elma bahçelerinden, fındık bahçelerinden?...
<b>SORULAR</b>	
1- Şair, niçin kendini çöllerde kalmış gibi hissediyor?	
2- “Bütün gemicilerin ruhu bende yaşıyor.” dizesiyle anlatılmak istenen nedir?	
3- Şair, denizsiz bir doğa için ne düşünüyor?	
4- Onun bir an önce gerçekleşmesini istediği özlem nedir?	
5- Şiirde ele alınan ana duyguyu belirtiniz.	

**Kaynak:** Köktürk, Muhsin ve Gül, Metin. (2001). **İlköğretim 8. Sınıf Türkçe Ders Kitabı**. Ankara: Yıldırım Yayınları. Sayfa: 1-2.

## ÖRNEK 3:

BİREY⇒	OKUL⇒	EĞİTİM⇒	İKTİSADİ GELİŞİM⇒	☑ÇAĞDAŞ YAŞAM
--------	-------	---------	-------------------	---------------

**Yukarıda akış şekli verilen sözcüklerden yola çıkarak bir kompozisyon yazınız.**

**2- Çoktan Seçmeli Testler:** Çoktan seçmeli bir testte her soruda, soruyla birlikte, sorunun cevabı olabilecek seçenekler de sunulur. Öğrencilerin, sunulan seçeneklerden doğru olanı bulup işaretlemeleri beklenir. Anlaşılacağı üzere, çoktan seçmeli testler, sorulan bir sorunun doğru cevabını verilen seçeneklerden bulduran soru türlerini kapsar. Çoktan seçmeli testlerde, öğrenciler, dilediği gibi cevap veremez. Öğrencilerin verecekleri cevap, sunulan seçeneklere bağlıdır. Öğrenciler, verilen seçeneklerden doğru cevabı veya verilen seçenekler arasından en doğru olanı bulup işaretlemektedirler (Tan, Kayabaşı ve Erdoğan, 2002: 333).

### ÖRNEK 1:

#### SANATÇI

Sanatçı, yenilik yolunda şuna, buna özenerek kendi kendini zorlamayı bırakmalıdır. Günün gerçeklerinden, yoğurduğu özden gelecek zorlamayı duymalıdır. Yaşayacak, yarına kalacak yenilikler yaratılır benim bildiğim.

**Bu paragraftan, sanatçı ile ilgili olarak aşağıdaki yargılardan hangisine varılamaz?**

- A) Başkalarına özenmemelidir.
- B) Gerçeklere yönelmelidir.
- C) Kendi dışındaki sanatçıların yapıtlarını önemsememelidir.
- D) Gelecek kuşaklara kalacak yenilikler yaratmalıdır.

**Kaynak:** Köktürk, Muhsin ve Gül, Metin. (2001). **İlköğretim 8. Sınıf Türkçe Ders Kitabı**. Ankara: Yıldırım Yayınları. Sayfa: 249.

### ÖRNEK 2:

**“Kız delikanlıyı gördüğü zaman delikanlıya vurulmuş.”**

Cümlesindeki altı çizili kelimenin anlamı aşağıdakilerden hangisidir?

- A) Tüfek, tabanca vb. ile birisine ateş edilmek
- B) Tokat atılmak
- C) Tekme atılmak
- D) Aşık olmak
- E) Nefret etmek

**Kaynak:** Özışık, Alev. (1997). **İlköğretim 6. Sınıflarda Türkçe Öğretiminde Yeni Teknikler Kullanarak Metin Anlamayı Geliştirme**. Ankara: Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dalı (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Sayfa: XXXII

### ÖRNEK 3:

**“Altın leğene kan kusmak”** deyimini, aşağıdaki durumlardan hangisiyle ilgilidir?

- A) Önce sağlık, sonra varlık
- B) Varlık içinde acı çekme
- C) Parayı, pulu küçümseme
- D) Sıkıntı içinde acı çekme

**Kaynak:** Tekin, Halil. (1980). **Okuduğunu Anlama Gücü ile Yazılı Anlatım Becerisini Geliştirme Yönünden Okullarımızdaki Türkçe Öğretimi**. Ankara: Mars Matbaası. Sayfa:162.

#### ÖRNEK 4:

Şimdi onun en büyük korkusu vagona bir yolcunun girmesidir. Dışarıda kaynaşan kalabalığa düşman gözüyle bakıyor; biri koridorun kapısından içeri baksa yüreği çarpıyor; bir tren memuru kapıyı açsa kuluçkadaki bir hindi gibi burnunu şişirerek kabarmaya hazırlanıyor.

Trenin kalkmasına yirmi dakika var, on beş dakika kaldı. Galiba kimse gelmeyecek, fakat kampana çalınacağı sırada kapı açılıyor, içeri bir baskındır oluyor.

Tren yolcusunun kompartımına yabancı sokmamak için türlü hileleri vardır, bunların en iptidaîsi, kendisini uğurlamaya gelenleri etrafına dizmek, hatta bazen de bunun için dışarıdan mahsus adam getirmektir. Güya bu kuru kalabalığı görenler, vagonu dolu sanarak başka yere gidecekler.

Bazen bir yolcu, yahut bir memur kapıyı açıp sorar:

-Bayların hepsi yolcu mu?

Gürültüye, ağız kalabalığına getirerek bu saygısız atlatılır, kapı tekrar kapanır.

İşin mi yok, Allah'ını seversen kardeş! Yer nerede? Tren kalkınca bey şurada oturacak, şuraya başını, ayaklarını yerleştirip yatacak... Şurada sepetini açıp yemek yiyecek... Pencereden güneş, yahut rüzgâr gelirse şu siper köşeye kaçacak. Adamcağızın ara sıra ayakları karıncalaştıkça dolaşacak yeri bile yok. Üstelik sen de buraya girmeye kalkışırsan işimiz zor...

**Okuduğunuz metne en uygun başlık aşağıdakilerden hangisidir?**

- A) Yollar gide gide biter
- B) Tren yolu uzundur
- C) Bencil yolcu
- D) Dikkat tren kalkıyor
- E) Yolcu yolunda gerek

**Kaynak:** Özışık, Alev. (1997). *İlköğretim 6. Sınıflarda Türkçe Öğretiminde Yeni Teknikler Kullanarak Metin Anlamayı Geliştirme*. Ankara: Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dalı (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Sayfa: LX

**3- Doğru-Yanlış Testleri:** Bu sorular, bir kısmı doğru, bir kısmı yanlış yargı cümleleri (önerme) halinde verilen maddelerden oluşur. Tipik bir doğru-yanlış maddesi, cevaplayıcının doğru ya da yanlış olarak sınıflaması gereken bir önermedir. Bu yüzden, tipik bir doğru-yanlış maddesi, iki seçeneği olan bir seçmeli maddedir. Cevaplayıcı, bu maddeleri okuyup maddelerin doğruluk ya da yanlışlığını karara bağlar.

## ÖRNEK 1:

### YÜRÜYEN SEPET

Bahçe kapısının demir parmaklıkları ardında dayımı ilk gördüğüm zaman, avucumdaki suyu önüme döküvermişim.

Sabahtan beri mahallenin bütün çocukları bizim mahallede toplanmış ve bağırsa bağırsa yağlı çamurdan fırın yapmaya koyulmuştuk. Bana İzmir'in sıcağına dayanamayarak kuruyan çamuru sık sık ıslatmak düşmüştü. Avuçlarıma doldurduğum suyu, belki yüz defadır ki, bir köşeye yığılmış o acayip kümbetin üzerine serpiyordum.

O, bu halimi her halde uzun uzun seyretmiş olmalıydı.

Ellerimi kurularak kapıya yaklaştım.

Çok uzun boylu idi. Başına bir kasket geçirmiş, boynuna da kravat yerine kavun içi bir eşarp sarmıştı. Ayaklarının dibinde iplerinin yardımıyla dağılmaktan kurtulmuş koskocaman bir bavulla, ufacık bir sepet duruyor.

Hayretle kendisini seyredişim, onu büsbütün güldürüyor gibiydi. Bir müddet birbirimizi süzdükten sonra, ilk o konuştu.

### DOĞRU VE YANLIŞI BELİRLEME

Doğru cümlelerin yanına doğru (D), yanlış cümlelerin yanına (Y) yazınız.

- 1-Karşılaştıklarında ilk konuşan dayıydı. ( )
- 2-Büyüklerden ilk defa biri merhaba dediği için gururlandı. ( )
- 3-Dayısı, fırını yapmak için toprağı ağzına alıp dökeceği ıslatmasını istedi. ( )
- 4-Dayısı, geldiğini, hemen annesine haber vermesini istedi. ( )

**Kaynak:** Özışık, Alev. (1997). *İlköğretim 6. Sınıflarda Türkçe Öğretiminde Yeni Teknikler Kullanarak Metin Anlamayı Geliştirme*. Ankara: Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dalı (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Sayfa: XLVII.

**4- Kısa Cevaplı Testler:** Kısa cevaplı testler, öğrencilerin bir sözcük, bir rakam, bir tarih ya da en çok bir cümle ile cevaplandırabilecekleri maddelerden oluşur. Kısa cevaplı testler, cevabı öğrenciler tarafından hatırlanıp yazılan sorular grubunda yer alır. Bu tür sorular, sözü edilen özelliğiyle klâsik (essey) soru türüne yakın bir şekilde sahiptir; ancak öğrenciler bu tür sorularda yorum yapamaz, sadece soru köküne uygun sınırlı cevabı verebilirler. Bu yüzden soruları cevaplandıran bir cevaplayıcının yazacağı cevaplar çok kısa ve istenen amaca uygun olma niteliğine sahiptir. Öğrenciden istenen



cevapların kısa ve belirgin olması, kısa cevaplı testlerin puanlamasında soruyu sorana tam olmasa da oldukça nesnel bir ölçme yapma imkânı tanır. Kısa cevaplı testler, bu yönüyle, objektif soru türleri grubunda düşünülebilir. Bu tür soruların çeşitli biçimleri ve sayısız uyarlamaları vardır. Bu sorular, soru cümlesi ya da eksik cümle yapısında olabileceği gibi, tamamlama ya da tanımayı gerektiren bir yapıda da olabilir (Tekin, 1991:125). Kısa cevaplı test türüne şu örnekler verilebilir:

### ÖRNEK 1:

Aşağıda altı çizili sözcüklerin yerine hangi sözcükleri kullanabiliriz?

1. Son zamanlarda işler <u>çok ağır</u> gidiyordu.		1.Yavaş
2. Bu kâğıtlara kimse <u>dokunmasın</u> .		2.El sürmesin
3. <u>İşin</u> doğrusunu söylersen, sana hiçbir şey olmaz.		3.Gerçeğini
4. <u>Hiçbir yerde eğlenmeden</u> hemen buraya gel.		4.Oyalarından
5. Bu iş <u>oldukça sağlam</u> , hiç düşünmeden kabul edebilirsin.		5.Güvenilir
6. Hep birlikte suyun <u>gözünü</u> arayıp bulduk.		6.Kaynağını
7. Susuzluktan tüm çiçekler <u>ölmüştü</u> .		7.Solmuştu
8. En sonunda yine o evi <u>tuttuk</u> .		8.Kiraladık
9. Onun bu durumu içime <u>yara</u> olmuştu.		9.Dert
10. Bu parayla <u>yaşamak</u> kolay değil.		10.Geçirme
1. Ahenk .....		1. Neşe
2. Sual .....		2. Soru
3. Hatıra .....		3. Anı
4. Mana .....		4. Anlam
5. Peyk .....		5. Bağlılık
6. Hazın .....		6. Sindirim
7. Şahit .....		7. Tanık
8. Hamle .....		8. Atılım
9. Mahumat .....		9. Bilgi
10. Harap .....		10. Yıkık

**Kaynak:** Özişik, Alev. (1997). **İlköğretim 6. Sınıflarda Türkçe Öğretiminde Yeni Teknikler Kullanarak Metin Anlamayı Geliştirme.** Ankara: Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dalı (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Sayfa: XXXII

## ÖRNEK 2:

### TİYATRONUN DEĞERİ

Bugün asfalt yolda otomobiller eskisinden elli kilometre daha hızlı gidiyor; evlerimizi tahta yerine taştan, çimento ve demirden yapıyor, kat üzerine katlar ekliyor, denizin altında yüzüyor, göklerin üstünde uçuyorsak, bunlar birer “ilerleme”dir. Ama, bunların topu birden bizi insan yapmaz. Bizi kötülükten, bencillikten, aptallıktan, kabalıktan kurtarıp birbirini seven insan yapan “eğitim”dir.

İnsanoğlu yeryüzünü gezdikçe, toprağın altını kazdıkça gelip geçmiş uygarlıkların izini buluyor. Hepsinde tiyatro başta geliyor. Eski Yunan’da, Roma’da, Bergama’da binlerce kişinin rahatlıkla sahne gösterilerini izleyebileceği büyük tiyatroların yapıldığını, tarihî kalıntılar açık olarak gösteriyor.

Dün öyleydi de bugün başka mı? Finlandiya’nın küçük bir ilçesinde bütün yıl oyunlar veren iki tiyatro var. Aynı ülkede otuz iki büyük tiyatrodan başka sekiz bin gönüllü tiyatro topluluğu çalışıyor.

Almanlar yakılıp yıkılan şehirlerinde hastahaneden, üniversiteden, tapınaktan, okuldan, evden önce on beş yılda tam yüz yeni tiyatro yaptılar.

İnsanların en değerli varlığı vücudu ve ruhudur. Hastahane gövdelerin, tiyatro ruhların şifa kaynağıdır. Ruhsuz adam bir kalıptır. Düşünmekten, duymaktan, insanlıktan, iyi ile kötüyü ayırt etmekten uzak bir kalıp!

En korkunç suçları işleyenler hep bu ruhsuz kalıplardır. Çevremizi karartan, eğitim ışığına varamamış bu sakat ruhlardır. Toplumların küçükleri için okul ne ise, büyükleri için de tiyatro odur. İstedığımız kadar küçükleri okutalım, büyüklerin eğitimi unutulursa küçükler de karanlığın etkisi altında geceyi geçireceklerdir. Bu bakımdan tiyatro, okul kadar, hastahane kadar önemlidir. Gövde hastası ölür, ruh hastası öldürür.

Almanlar yakılıp yıkılan şehirlerinde hastahaneden, üniversiteden, evden önce on beş yılda tam yüz tiyatro yaptılar.		
Bir toplumun kültür ölçüsü tiyatrodur.	Çünkü	
Tarihî kalıntılar arasında başta gelen yapılar tiyatrolardır.		

Yazara göre tiyatro		

Bence tiyatro		

Günümüzde tiyatro		durumdadır.

**Kaynak:** Özışık, Alev. (1997). **İlköğretim 6. Sınıflarda Türkçe Öğretiminde Yeni Teknikler Kullanarak Metin Anlamayı Geliştirme.** Ankara: Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dalı (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Sayfa: XLII-XLIII.

**5- Eşleştirme Maddeleri:** Eşleştirme maddeleri, iki grup halinde verilen ve birbiriyle ilgili olan bilgi öğelerinin, belli bir açıklamaya göre eşleştirilmesini gerektirir. Bu tür sorularda, eşleştirilmesi beklenen bilgi öğeleri arasında; terimlerle onların tanımları, sembollerle onların adları, ilkelerle onların uygulanabileceği durumlar, yazarlarla onların eserleri, tarihî olaylarla onların geçtiği tarihler, problemlerle onların çözümleri, buluşlarla onları bulanlara ait bilgiler vb. yer alabilir (Tekin, 1991:131).

Eşleştirme maddeleri, bir bakıma, çoktan seçmeli maddelerin değiştirilmiş biçimi olarak görülebilir. Bir çoktan seçmeli test sorusunda, asıl sorunun sorulduğu bir madde kökü altında muhtemel cevaplar ya da seçenekler sıralanır. Eşleştirme maddeleri ise, genellikle, öncüller adındaki ifadeler ya da kökler bir sütunda, muhtemel cevaplar ya da seçenekler diğer sütunda listelenir. Eşleştirme maddelerinde cevaplayıcının yapacağı iş, ilk listedeki bir maddeyi ikinci listede onunla en yakından ilgili bulunan maddeyle eşleştirmektir (Tekin, 1991:131).

Eşleştirme soruları, “kim?”, “ne?”, “nerede?”, “ne zaman?” sorularının cevabını oluşturan olgusal bilgilerin ölçülmesinde daha kullanışlıdır. Bu tür soruların hazırlanması da oldukça kolaydır. Soruların hazırlanmasında dikkatli olunursa, bütün seçmeli testler için söz konusu olan tahmin etkeni oldukça etkisiz kılınabilir ve sorulara verilen cevaplar çabucak puanlanabilir (Tekin, 1991:132).

Aşağıda, eşleştirme maddelerine uygun soru örneklerine yer verilmiştir.

### ÖRNEK 1:

<b>Çeşitli metinlerden alınan aşağıdaki yazıların her birinin yine aşağıda verilen karakter yapılarından hangisine uygun olduğunu belirtiniz.</b>
<ol style="list-style-type: none"><li>1. Vurulmuşum toprağına, taşına. Yerde gezen, gökte uçan kuşuna; Baharına, yazına, kara kışına Vurulmuşum.</li><li>2. O düşmanlarına karşı bile merhametlidir.</li><li>3. Sıramı başkasına verdiniz, benim için şeker koyarken kaşık yerine parmaklarınızı kullandınız. Benden özür bile dilemediniz. Bu doğru mu?</li><li>4. Yazıp bozmak, bir satır bozuk oldu mu, hemen yaprağı yırtmak birkaç yaprak yırtınca da o defteri kaldırıp atmak.</li><li>5. İnsan gözlerini dünyaya kapayacağı zaman; ben bu işi yaptım, şu sözleri söyledim, şu insanları yetiştirdim, şu iyilikleri ettim, şu kalpleri kazandım diyebiliyorsa en büyük eseri olan hayatı itina ile bitirmiş olur.</li></ol>

a) Verimli	
b) Vatansever	
c) İyimser	
d) Müsrif	
e) Duyarlı	

1	a
2	b
3	c
4	d
5	e

**Kaynak:** Özışık, Alev. (1997). **İlköğretim 6. Sınıflarda Türkçe Öğretiminde Yeni Teknikler Kullanarak Metin Anlamayı Geliştirme.** Ankara: Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dalı (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Sayfa: L.

## ÖRNEK 2:

<b>SEVGİNİN ÖNEMİ</b>	
İnsanın mutluluğu için sevgi üzerinde yeterince durmak gerekir.	
Gerçek sevgi, insanı amaç edinen, karşılık beklenmeyen sevgidir. Sanat sevgisinin sevgi türleri içinde özel bir yeri vardır. Sanat düşüncesinin konusu “güzel”dir. “Güzel”i, “yararlı” olandan ayırmak gerekir. Yararlı olan şey kazanılır, elde edilir. “Güzel” ise özel bir sevgi ile kavranır; ince ve derin duygular içinde beslenir. “Güzel” bizi kendisine bağlar, kendi havasına götürür, ruhumuzu inceltir. Sanatın türüne göre güzel sezilir, anlatılır. Sanat, ruhu bütün derinlikleriyle heyecanlandırır. Güzelin görünüşüne bağlı olarak, saf hazlar ve sevgiler uyandırır. Sanat zevki yükseldikçe gönül derinleşir. İnsanın kendisini tanımamasını kolaylaştırarak, eğilimlerin ve tutkuların sertliğini yumuşatır. Sanat, insan yaşamını daha geniş ve daha evrensel bir anlam katarak derinleştirir; insanı soylu kararlar almaya, olumlu davranışlar yapmaya yönelir. Sanat sayesinde insan, bireysel yalnızlıktan kurtularak, toplumla bütünleşmeye yönelir. Böylece sanata yönelen insan, iç evreninde özgür, güvenli, yapıcı olur; toplumla uyum sağlar.	
<b>Metni okuduktan sonra 1. kısımda verilen (1., 2., 3., 4., 5., 6.) öncül ifadeleri 2. kısımda verilen (a,b,c,d,e,f) ifadelerle eşleştiriniz.</b>	
1. Sevginin gönüllerde oluşması için	
2. İnsan mutluluğu için	
3. Sorumluluk	
4. Sanat sevgisinde insan	
5. Gerçek sevgi	
6. Sanata yönelen insan	
a. iç evreninde özgür, güvenli, yapıcı olur; toplumla uyum sağlar.	
b. bireysel yalnızlıktan kurtularak toplumla bütünleşmeye yönelir.	
c. insanı görevlerini tam yapmaya yönelir.	
d. sevgi üzerinde yeterince durmak gerekir.	
e. insanı amaç edinen, karşılık beklenmeyen sevgidir.	
f. insanın kendisini tanımaması, kendi varlığının bilincine varması, evren içinde kendi amacını çizmesi gerekir.	
1	a
2	b
3	c
4	d
5	e
6	f

**Kaynak:** Özışık, Alev. (1997). **İlköğretim 6. Sınıflarda Türkçe Öğretiminde Yeni Teknikler Kullanarak Metin Anlamayı Geliştirme.** Ankara: Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dalı (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Sayfa: XLVI.

## 2.2. İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde, Türkçe ders kitaplarındaki metinlere dayalı olarak hazırlanan sorularla ilgili olarak daha önceden yapılmış olup bu araştırmaya doğrudan veya dolaylı olarak ışık tutabileceği umulan araştırmalara yer verilmiştir.

Bu araştırmalar şöyle özetlenebilir:

Ozil ve Tapan (1991), ortaokullarda okutulan Türkçe ders kitaplarını, çocukların gelişim özellikleri, konu, muhteva, görsel düzen, yöntem ve dil açısından inceledikleri araştırmada, öğrencilerin iletilen yeni bilgileri anlamalarını sağlaması, öğrencilere değişik bakış açıları ve tartışma ortamları sunması gereken soruların daha çok soru-yanıt biçiminde olduğunu, işlenen metinlerdeki soruların cevaplarında genellikle metne bağlı kalındığını, öğrencileri üretici, yaratıcı olmaya yönlendiren araştırmaların yok denecek kadar az olduğunu, metinlerdeki bilgilerin öğrencilere özet biçiminde tekrarlatıldığını ortaya koymuşlardır.

Küçük (1993), orta okulların birinci sınıfları için yazılan Türkçe ders kitaplarını şekil ve muhteva yönünden incelediği araştırmada, Türkçe ders kitaplarındaki metin altı sorularının daha çok bilgiye dayandıklarını ve metni kavratmaya yönelik olduklarını; öğrencilerin zihinsel gelişimlerine olumlu katkılarda bulunmadıkları, öğrencilerin duygularını fazla dikkate almadıkları sonucuna ulaşmıştır.

Çakır (1997), 1995-1996 eğitim-öğretim yılında İstanbul'daki ilköğretim okullarının 4. ve 5. sınıflarında okutulan Türkçe ders kitaplarını öğretmen ve öğrenci görüşlerine göre değerlendirdiği araştırmada, bu ders kitaplarındaki konularla ilgili olarak hazırlanan araştırmaların ve soruların, öğrencileri düşünmeye sevk edici, etkin ve yaratıcı kılıcı özellikleri bünyesinde barındırmadığı; öğrencilerin Türkçeyi iyi şekilde kullanma becerisine istenilen düzeyde katkı sağlayamadığı sonuçlarına ulaşmıştır.

Eren (1994), 1992-1993 eğitim-öğretim yılında ilköğretim 4.-8. sınıflarda okutulan Türkçe ders kitaplarının program amaçlarına ulaşabilirlik düzeyini belirlemeye

çalıştığı araştırmada, anlamayı güçlendirmek amacıyla yanıtlanması hedeflenen metinlere dayalı soruların, anlamayı güçlendirir nitelikte olmadığı, öğrencilerin metnin özünü anlamalarına, yaratıcılıklarını sergilemelerine düşünce güçlerini geliştirmelerine istenilen düzeyde katkı sağlayamadığını belirlemiştir.

Yalçın (1994), “Metinden Öğrenme İlkelerine Göre Hazırlanan Ders Kitabının Öğrenci Erişisine Etkisi”ni bilişsel alanın “bilgi”, “kavrama”, “uygulama” düzeyleri için anlamlı bir fark doğurup doğurmadığı yönünde incelemeye çalıştığı deneysel araştırmada, metinden öğrenme ilkelerine göre hazırlanan ders kitabının sorusuz ve sorularla desteklenen şekli için belirlenen gruplardan sorusuz grup ve sorularla desteklenen grup arasında, geleneksel ders kitabını kullanan gruba göre, özellikle sorulu grup lehine anlamlı bir fark belirlemiştir. Buna bağlı olarak, bilişsel alanın bilgi, kavrama ve uygulama düzeylerine uygun şekilde hazırlanarak öğrenmeye destekleyen soruların daha etkili olduğu sonucu benimsenmiştir.

Aşıcı (1998), ilköğretim 1.-5. sınıflardaki Türkçe ders kitaplarında, metinlerin sonunda yer alan soruların, anlamının üç aşamasından olan bulma, kavrama ve değerlendirme aşamalarından daha çok hangisine göre hazırlandığını belirlemeye çalıştığı araştırmada, 323 metin üzerinde çalışarak soru sorma aşamalarını ve türlerini sınıflandıran form vasıtası ile toplanan bilgilerin istatistiki analizlerini yapmıştır.

Araştırma bulgusu olarak Türkçe ders kitaplarındaki metinleri anlamak üzere sorulan soruların büyük bir kısmının (% 71.69) 1. aşamadaki anlamı bulmayı hedefleyen sorular olduğu, 2. aşamadaki kavrama (% 22.8) ve 3. aşamadaki değerlendirme sorularının oranının (% 5.6) çok az olduğu; metinlerdeki bulma, kavrama ve değerlendirme sorularından, bulma sorularının sınıf seviyesinin yükselmesine bağlı bir artış veya azalma göstermezken, kavrama ve değerlendirme sorularında nisbi de olsa 1. sınıftan 5. sınıfa doğru düzenli bir artış olduğu ortaya konmuştur.

Aydın (1999), 1997-1998 öğretim yılında ilköğretim beşinci sınıflarda okutulmak üzere Millî Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu tarafından önerilen Türkçe ders kitaplarındaki metin sonu sorularının Türkçe öğretimi programında yer alan davranış ve açıklamalara ne derecede katkı sağladığını belirlemek amacıyla yaptığı

araştırmada, bu soruların, öğrencilerin anlama, anlatım becerilerini geliştirmeye yönelik olarak Türkçe Eğitimi Programı'nda yer alan hedef, davranış ve açıklamaları istenilen düzeyde gerçekleştirmediği sonucuna ulaşmıştır.

Kutlu (1999), Millî Eğitim Bakanlığı tarafından yazdırılıp okullarda okutulan Türkçe 1-8 ders kitaplarında yer alan 371 okuma parçası ve 1953 soruyu gözden geçirdiği araştırmada, soruları, bilişsel alanın hangi basamağında yer aldığı, ilgili sınıf ve yaş düzeyine uygun olup olmadığı ve soru yazım kuralları dikkate alınarak yazılıp yazılmadığı yönlerinden incelemiştir.

İnceleme sonunda, sekiz yıl boyunca okutulan Türkçe ders kitaplarında, bütün sınıflar düzeyinde sorulan soruların en çok hatırlama (ortalama % 77), daha az düzeyde kavrama (ortalama % 21) ve en az da uygulama (% 2) düzeyi davranışları ölçtüğü; kitaplarda analiz ve analiz üzeri düzeyde soruların sorulmadığı görölmüştür. Bunun yanında, hem okuma parçalarının hem de bunlara dayalı olarak sorulan soruların, öğrencilerin sınıf ve yaş düzeylerine ve bu düzeylere ait gelişim özelliklerine de pek dikkat edilmeden seçildiği gözlenmiştir. Ayrıca, soruların çoğunlukla benzer davranışları yoklar biçimde hazırlanmış olmasının, soru yazım ilkelerine ancak bazı yönlerden uyulduğunun bir göstergesi olarak ortaya konmuştur.

Sezgin (2000), İlköğretim okullarının altıncı sınıfları için yazılan üç Türkçe ders kitabını Şekil, metin altı soruları, metinlerin dil bilgisi bölümleri, yazım ve telaffuz açısından incelediği araştırmada, metin altı sorularının taksonomik düzeylerinin alt seviyede kaldığını belirlemiş, bunun sonucu olarak, bu soruların, öğrencileri yaratıcı, eleştirel düşünmeye yönlendirmekten uzak olduğu sonucuna varmıştır.

Yılmaz (2000), ilköğretim 5. sınıf öğrencilerinin Türkçe dersinin dil bilgisi konularında belirlenen bilişsel alan hedeflerine ulaşma düzeylerini ortaya koymaya çalıştığı araştırmada elde ettiği verilere bağlı olarak, öğrencilerin bilgi basamağındaki hedeflere ulaşma düzeyini % 50, kavrama basamağındaki hedeflere ulaşma düzeyini % 60, uygulama basamağındaki hedef davranışlara ulaşma düzeyini % 50 olarak bulmuştur. Örnekleme alınan öğrencilerin bu üç basamakta yer alan bilişsel alan hedef davranışlarına genel olarak ulaşma düzeyleri ise % 53 olarak belirlenmiştir.

Güler (2001), “İlköğretim II. Kademe Türkçe Ders Kitaplarındaki Metinlerin Türkçe Öğretimi Bakımından Değerlendirilmesi” adlı araştırmasında, Türkçe ders kitaplarının, eğitim-öğretim sürecindeki etkinlikleri destekleyici, kolaylaştırıcı, geliştirici, pekiştirici vb. içeriksel örüntüden uzak olduğu; dolayısıyla ders kitaplarına seçilen metinlere bağlı olarak sorulan metne hazırlık ve metin sonu sorularının, nicelik ve nitelik bakımından sağlıklı, güçlü, tüm öğrencilere esas oluşturabilecek ve istenilen davranış değişikliklerini rahatça gerçekleştirebilecek yetkin bir Türkçe öğretimi için yeterli olmadıkları sonuçlarına varmıştır.

Akyol (2001), Millî Eğitim Bakanlığı Talim Terbiye Kurulu tarafından 1999-2000 öğretim yılında ilköğretim okulları 5. sınıflarda okutulmak üzere 2503 sayılı Tebliğler Dergisi’nde önerilen Türkçe ders kitaplarındaki okuma metinleriyle ilgili soruları; soruluş amaçlarına, hazırlanış şekillerine ve cevap kaynaklarına göre analiz ettiği araştırmada, soruların büyük çoğunluğunun öğrencileri ezbere yönlendirdiğini, değerlendirme, sonucu tahmin etme gibi düşünme ve yargılamayı gerektiren sorulara ya hiç yer verilmediğini ya da oldukça az yer verildiğini ortaya koymuştur.

Aydoğan (2001), Türkçe ders kitaplarının niteliğini belirlemek amacıyla Millî Eğitim Bakanlığı’na bağlı 5 ilköğretim okulunda 2000-2001 öğretim yılında öğrenim gören 5. ve 8. sınıf öğrencileriyle bu sınıfları okutan sınıf öğretmenleri ve Türkçe öğretmenlerine uyguladığı ankete dayalı araştırmada, ders kitaplarında yer alan metinlerin, öğrencilere bilimsel çalışma ve eleştirel düşünme yollarını öğretecek etkinlikleri bünyesinde bulundurmadığı; metinlerdeki soruların, öğrencileri başka kaynaklara yönlendirecek, onların araştırmacı ve sorgulayıcı olmasına katkı sağlayacak nitelikte olmadığı sonuçlarına ulaşmıştır.

Gündemir (2002), İlköğretim sekizinci sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerilerinin gelişimini belirlemek amacıyla, 2000-2001 öğretim yılında Ankara ili Polatlı ilçesi merkezinde bulunan 3 ilköğretim okulunda yaptığı alan araştırması ile ilgili olarak elde ettiği bulgulara bağlı olarak, ilköğretim programında, sekiz yıl boyunca gerçekleştirilmesi hedeflenen okuduğunu anlama becerilerine ilişkin davranışların tam anlamıyla gerçekleşmediği sonucuna ulaşmıştır.



Ensar (2002), eğitim-öğretim uygulamaları doğrultusunda problem durumları belirlenip bu problem durumlarına ilişkin olarak geliştirilen yöntemler doğrultusunda ortaya konulan yeniliklerin, anlama soruları örneğinde ilköğretim 6. sınıf Türkçe ders kitaplarına ne şekilde yansıtıldığını belirlemek amacıyla yaptığı araştırmada, Temel Eğitim Okulları Türkçe Eğitimi Programı'nda ifadesini bulan soruların, öğrencileri daha üst öğrenmelere götürmesi gerektiği ilkesine, örnekleme giren Türkçe ders kitaplarında yeterli derecede işlerlik kazandırılmadığını ortaya koymuştur.

Bu araştırmada, örnekleme alınan Türkçe ders kitaplarındaki sorularla ilgili olarak yapılan sınıflamanın birinci aşaması olan soruların bilişsel alan davranışlarına göre dağılımında, soruların yarısından fazlasının (% 53.4) ezbere ve hatırlamaya dayalı bilgi basamağı soruları olduğu, kavrama basamağındaki soru sayısının toplam soru sayısına oranının % 24.0, uygulama basamağındaki soruların oranının % 5.8, yüksek düzeydeki bilişsel becerilere ait özellikleri taşıyan analiz basamağı sorularının oranının % 11.0, sentez basamağı sorularının oranının % 2.5, değerlendirme basamağındaki soru oranının ise % 3,1 olduğu belirlenmiştir.

Cevap kaynaklarına göre yapılan sınıflamada, ezbere ve hatırlamaya dayalı metin içi sorularının oranı % 77.4, metin dışı sorularının oranı % 22.6 olarak bulunmuş; yüksek seviyeli zihinsel etkinliklere yönelik metinler arası sorulara ise incelenen kitaplarda hiç yer verilmediği ortaya konmuştur.

Soruların soruluş amaçları açısından yapılan sınıflamada, bilişsel alandaki bilgi basamağının tipik bir göstergesi ya da davranış boyutu olarak isimlendirebilecek olan "kimlik" sorularının % 36.2, "listeleme" sorularının % 14.6 oranında çıkmış olması, bu sınıflandırma sonuçlarıyla diğer sınıflandırma sonuçlarının benzerliğine örnek olarak gösterilebilir. Hazırlanış şekilleri açısından yapılan sınıflamada ise incelenen kitaplardaki soruların tamamının klâsik soru türünde olması da ortaya konan diğer bir araştırma bulgusudur.

İlköğretim okullarında okutulan Türkçe ders kitaplarındaki soruların, öğrencilere kazandırılması hedeflenen davranışları gerçekleştirip gerçekleştirmediği, gerçekleştiriyorsa ne düzeyde gerçekleştirdiğine yönelik olarak yapılan bu araştırmalarda, genel olarak, Türkçe ders kitaplarındaki metinlere dayalı olarak hazırlanan metne hazırlık ve metin sonu sorularının, öğrencilerin üst düzeyde bilişsel becerileri gerçekleştirmelerine; öğrencileri araştırmaya, sorgulamaya, analitik, eleştirel ve yaratıcı düşünmeye, problem çözmeye ve düşünce, duygu ve isteklerini uygun bir biçimde ifadeye dökmelerine yeterince olanak sağlayamadıkları ortaya konmuştur.

## ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

### 3.1. ARAŞTIRMANIN YÖNTEMİ

Bu araştırmada, İlköğretim 8. sınıf Türkçe ders kitaplarındaki metinlere dayalı olarak hazırlanan metne hazırlık ve metin sonu soruları, bilişsel alandaki davranışları gerçekleştirme düzeyleri, soruluş amaçları, cevap kaynakları ve hazırlanış şekilleri açısından, Temel Eğitim Okulları Türkçe Eğitim Programı'ndaki hedef ve açıklamalar doğrultusunda incelenmiştir.

Bu bölümde, araştırmanın modeli, evren ve örneklem, verilerin toplanması ve verilerin çözümlenmesine ilişkin bilgiler sunulmaktadır.

#### 3.1.1. Araştırmanın Modeli

Bu araştırmada, belirlenen amaçlara uygun olarak, verilerin elde edilmesi ve çözümlenmesi sürecinde tarama modeli kullanılmıştır.

**Tarama Modeli:** Bu model, geçmişte veya halen varolan bir durumu varolduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımıdır. Araştırmaya konu olan kişi, olay, olgu, durum veya nesne kendi koşulları içinde ve olduğu gibi tanımlanmaya, betimlenmeye çalışılır (Karasar, 2002:77).

#### 3.1.2. Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini, Millî Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu tarafından 2003-2004 eğitim-öğretim yılında ilköğretim okullarının 8. sınıflarında okutulmak üzere 2549 sayılı Tebliğler Dergisi'nde önerilen 13 Türkçe ders kitabının tamamında yer alan metne hazırlık ve metin sonu soruları oluşturmaktadır.

Araştırma konusu, bir bütün halinde, derinlemesine incelenmek istendiği ve evren olarak belirlenen tüm kitaplara ulaşılabildiği için, evreni oluşturan 13 ders kitabının tamamı örnekleme dahil edilmiş, bu kitaplarda yer alan 486 metnin tamamında yer alan 971 metne hazırlık, 4508 metin sonu sorusu olmak üzere toplam 5479 soru incelenmiştir.

Örnekleme alınan ilköğretim 8. sınıflara ait Türkçe ders kitapları ile bu kitaplardaki metin ve sorulara ait istatistikler aşağıda sunulmuştur.

Sıra	Kitabın Adı	Yazar(lar)ı	Yayın Evi	Yayın Yeri ve Yılı	Kitaptaki Metin Sayısı	Kitaptaki Metne Hazırlık Soru Sayısı	Kitaptaki Metin Sonu Soru Sayısı	Kitaptaki Toplam Soru Sayısı
1	İlköğretim Türkçe 8 Ders Kitabı	Ahmet SARAÇOĞLU Cengiz ÇİMEN Yunus GÜZEL	Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları	Eskişehir, 1999	36	0	293	293
2	İlköğretim Türkçe 8 Ders Kitabı	Asım ONAT	Metinler Yayıncılık	İstanbul, 2001	37	98	339	437
3	İlköğretim Türkçe 8 Ders Kitabı	Mehmet Ali KÜLEKÇİ	Dörtel Yayıncılık	Ankara, 1999	33	72	317	389
4	İlköğretim Türkçe Ders Kitabı 8	Müfit AKSAKAL Orhan Musa ÇELİK İsa SAVAŞ	Düzgün Yayıncılık	İstanbul, 2001	41	89	334	423
5	İlköğretim Türkçe Ders Kitabı 8	Nezihe YILDIZ	Mahir Yayınları	İstanbul, 2001	35	92	414	506
6	İlköğretim 8. Sınıf Türkçe Ders Kitabı	Muhsin KÖKTÜRK Metin GÜL	Yıldırım Yayınları	Ankara, 2001	38	82	353	435
7	İlköğretim Türkçe 8 Ders Kitabı	Ahmet KAPULU	Koza Yayın Dağıtım	Ankara, 2001	41	73	344	417
8	İlköğretim Türkçe 8 Ders Kitabı	Suat BATUR Cafer YILDIRIM	Özyürek Yayın Evi	İstanbul, 2002	35	85	328	413
9	İlköğretim Türkçe 8	Yaşar YÖRÜK Ali İhsan MIHÇI Salih BAŞER Sevim YÖRÜK	Serhat Yayınları	İstanbul, 2001	37	74	319	393
10	İlköğretim Türkçe Ders Kitabı 8	Veysi YILDIRIM	Elit Yayıncılık	Ankara, 2002	39	79	386	465
11	İlköğretim Türkçe 8 Ders Kitabı	Ahmet GÜMÜŞ	Altın Kitaplar Yayın Evi	İstanbul, 2001	35	55	276	331
12	İlköğretim Türkçe 8 Ders Kitabı	Melahat KOYUNCU Mustafa KOYUNCU	Tutibay Yayınları	Ankara, 2001	42	81	456	537
13	İlköğretim Türkçe 8 Ders Kitabı	Salih SARICA Mustafa GÜNDÜZ	Fil Yayın Evi	İstanbul, 2002	37	91	349	440
<b>TOPLAM</b>					<b>486</b>	<b>971</b>	<b>4508</b>	<b>5479</b>

### 3.1.3. Verilerin Toplanması

Bu araştırmada, soruların bilişsel alan basamaklarına göre dağılımları belirlenirken, Bloom ve arkadaşları (1987) tarafından geliştirilen taksonomi esas alınmıştır. Soruların soruluş amaçları ve cevap kaynaklarına göre dağılımları belirlenirken, Akyol'un (1996, 1997, 2001) yapmış olduğu sınıflamalar esas alınmış, ancak bu sınıflamalara birkaç yeni kategori eklenmiş, bazı kategoriler birleştirilmiş ve sorular bu ereve içerisinde incelenmiştir. Soruların hazırlanış Şekillerine göre dağılımları belirlenirken ise, temel soru tipleri esas alınmıştır.

İncelemeye esas alınan sorulara ait verilerin toplanması sürecinde, soruların bilişsel alan basamaklarına, soruluş amaçlarına, cevap kaynaklarına ve hazırlanış Şekillerine göre dağılımlarını belirlemek amacıyla oluşturulan "Soru İnceleme Formu" (EK 2) kullanılmıştır. Bu sorular, kuramsal açıklamalar kısmında belirtilen kriterler doğrultusunda incelenmiş, böylelikle, araştırmanın verileri elde edilmiştir.

### 3.1.4. Verilerin zmlenmesi

Bu araştırmada, bilişsel alan basamaklarına, soruluş amaçlarına, cevap kaynaklarına ve hazırlanış Şekillerine göre sınıflandırılan sorulara ait verilerin ortaya konması sürecinde, Fırat Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü'nde görev yapan üç ğretim yesi, Fırat Üniversitesi Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümü Sınıf ğretmenliği Ana Bilim Dalı'nda görev yapan bir ğretim yesi, Fırat Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü'nde görev yapan bir ğretim yesi, Elazığ İl Millî Eğitim Müdürlüğü'nde görevli bir ilköğretim müfettişi, Elazığ İl Millî Eğitim Müdürlüğü ve Malatya İl Millî Eğitim Müdürlüğü'ne bağlı ilköğretim okullarında görev yapan iki Türkçe ğretmenin görüşlerine başvurulmuş, bu görüşler ve kuramsal açıklamalar doğrultusunda verilerin çözümlenmesi yoluna gidilmiştir.

Bu araştırmadaki verilerin çözümlenmesi sürecinde, istatistik programı çerçevesinde frekans ve yüzde kullanılmıştır.

## DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

### 4. BULGULAR VE YORUM

Bu bölümde, ilköğretim 8. sınıf Türkçe ders kitaplarındaki metinlere dayalı olarak hazırlanan metne hazırlık ve metin sonu soruları, araştırma için belirlenen alt amaçlara uygun olarak, bilişsel alan basamakları, soruluş amaçları, cevap kaynakları ve hazırlanış şekilleri açısından ortaya konan bulgular doğrultusunda bir incelemeye tâbi tutulmuştur. Konuyla ilgili olarak yapılan değerlendirmelerde ifade kolaylığının sağlanması için, incelenen ders kitapları, kısaltmalar listesinde verilen şekilleriyle isimlendirilmiştir.

#### 4.1. Birinci Alt Amaca İlişkin Olarak Elde Edilen Bulgular

Bu başlık altında, daha önce verilen literatür bilgileri ışığında, ilköğretim 8. sınıf Türkçe ders kitaplarında yer alan soruların bilişsel alan basamaklarındaki davranışlara göre dağılımına ilişkin bulgulara yer verilmiştir.

#### 1. Ders Kitabındaki Soruların Bilişsel Alan Basamaklarına Göre Dağılımına İlişkin Bulgular

1. ders kitabındaki soruların bilişsel alan basamaklarına göre dağılımına ilişkin olarak yapılan inceleme sonucu elde edilen bulgular Tablo 2’de sunulmuştur.

**Tablo 2: 1. Ders Kitabındaki Soruların Bilişsel Alan Basamaklarına Göre Dağılımı**

	Bilişsel Alan Basamakları												Toplam	
	Bilgi		Kavrama		Uygulama		Analiz		Sentez		Değerlendirme			
Sorular	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Metne Hazırlık Soruları	0	0.0	0	0.0	0	0.0	0	0.0	0	0.0	0	0.0	0	0.0
Metin Sonu Soruları	158	53.9	93	31.7	4	1.4	30	10.2	3	1.1	5	1.7	293	100.0
Toplam	158	53.9	93	31.7	4	1.4	30	10.2	3	1.1	5	1.7	293	100.0

Tablo 2'deki bulgular incelendiğinde, 1. ders kitabında metne hazırlık sorularının bulunmadığı görülmektedir. Bu durum, öğrenilecek olan bilgilerin belirli bir çerçeve içerisinde ele alınıp incelenmesi, eski öğrenmelerin hatırlanması, öğrencilerin hedeften haberdar edilmeleri, dikkatlerinin çekilmesi ve güdülenmeleri için bir anlamda organize edici bir işleve sahip olan metne hazırlık sorularının bu kitapta olmadığını göstermektedir.

1. ders kitabındaki soruların bilişsel alandaki davranışlara göre dağılımına bakıldığında, soruların yarıdan fazlasının (% 53.9) bilişsel alanın bilgi basamağında yer aldığı görülmektedir. Alt düzeydeki bilişsel etkinlikleri bünyesinde bulunduran bir diğer basamak olan kavrama basamağındaki soru oranının % 31.7 olması, bu ders kitabındaki soruların oldukça önemli bir çoğunluğunun (% 85.6) alt düzeydeki bilişsel davranışlara yönelik olduğunu göstermektedir.

Bu ders kitabındaki uygulama basamağı sorularının oranının düşük (% 1.4) çıkmasının en önemli sebebi olarak daha önceden edinilen bilgilerin davranış biçimine dönüştürülmesini amaçlayan metne hazırlık sorularının bu kitapta yer almaması gösterilebilir. Bilişsel alanın üst düzeydeki davranışlarını içeren ve öğrencilerin kritik düşünme, yorumlama, problem çözme becerilerini ölçmeye yönelik olarak sorulan analiz sorularına uygulama basamağındaki sorulardan daha fazla oranda (% 10.2) yer verildiği görülmektedir. Sentez (% 1.1) ve değerlendirme (% 1.7) basamaklarına ait soruların çok düşük oranlarda olması sonucu da göz önünde bulundurularak bu ders kitabında yer alan soruların, program çerçevesinde belirlenen hedef ve davranışların istenilen düzeyde gerçekleştirilebilmesi için yeterli düzeyde olmadığı söylenebilir.

## **2. Ders Kitabındaki Soruların Bilişsel Alan Basamaklarına Göre Dağılımına İlişkin Bulgular**

2. ders kitabındaki soruların bilişsel alan basamaklarına göre dağılımına ilişkin olarak yapılan inceleme sonucu elde edilen bulgular Tablo 3'te sunulmuştur.

**Tablo 3: 2. Ders Kitabındaki Soruların Bilişsel Alan Basamaklarına Göre Dağılımı**

	Bilişsel Alan Basamakları												Toplam	
	Bilgi		Kavrama		Uygulama		Analiz		Sentez		Değerlendirme			
Sorular	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Metne Hazırlık Soruları	37	8.5	22	5.0	38	8.7	1	0.2	0	0.0	0	0.0	98	22.4
Metin Sonu Soruları	165	37.8	114	26.2	4	0.9	43	9.8	8	1.8	5	1.1	339	77.6
Toplam	202	46.3	136	31.2	42	9.6	44	10.0	8	1.8	5	1.1	437	100.0

Tablo 3 incelendiğinde, 2. ders kitabında yer alan soruların yaklaşık olarak yarısının (% 46.3) bilgi basamağında yer aldığı görülmektedir. Bilginin bir üst seviyesi olan kavrama basamağındaki soruların oranı ise % 31.2'dir. Uygulama basamağındaki soruların oranına bakıldığında, bu basamaktaki metne hazırlık sorularında oranın % 8.7, metin sonu sorularında % 0.9, toplamda ise % 9.6 olduğu görülmektedir. Bilgilerin belirli bir plân çerçevesinde uygulamaya dönüştürülmesine yönelik etkinlikleri bünyesinde bulunduran uygulama sorularının metne hazırlık sorularına nazaran metin sonu sorularında düşük olması, metin sonu soruları içerisinde bu tarzdaki sorulara pek önem verilmediğinin kanıtı olarak ele alınabilir.

Sentez ve değerlendirme basamaklarına yönelik davranışların gerçekleştirilmesi amacıyla sorulan soruların oranının toplamda % 2.9 olması çok düşük bir oran olarak görünürken bu iki basamağın daha alt seviyesi olan analiz basamağındaki davranışlara yönelik soru oranının % 10.0 olması, üst düzeydeki hedeflerin gerçekleştirilebilmesine bir ölçüde de olsa olanak sağlandığının nicel bir göstergesi olarak ele alınabilir. Ama genel bir çerçeve içerisinde bu kitaptaki soruların bilişsel alandaki davranışlara göre dağılımına bakıldığında, soruların alt seviyedeki bilişsel etkinlikleri gerçekleştirmekten öteye geçemediği görülür.

### **3. Ders Kitabındaki Soruların Bilişsel Alan Basamaklarına Göre Dağılımına İlişkin Bulgular**

3. ders kitabındaki soruların bilişsel alan basamaklarına göre dağılımına ilişkin olarak yapılan inceleme sonucu elde edilen bulgular Tablo 4'te sunulmuştur.



**Tablo 4: 3. Ders Kitabındaki Soruların Bilişsel Alan Basamaklarına Göre Dağılımı**

	Bilişsel Alan Basamakları												Toplam	
	Bilgi		Kavrama		Uygulama		Analiz		Sentez		Değerlendirme			
Sorular	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Metne Hazırlık Soruları	46	11.8	7	1.8	18	4.6	1	0.3	0	0.0	0	0.0	72	18.5
Metin Sonu Soruları	157	40.3	131	33.7	4	1.0	19	4.9	3	0.8	3	0.8	317	81.5
Toplam	203	52.1	138	35.5	22	5.6	20	5.2	3	0.8	3	0.8	389	100.0

Bu ders kitabındaki soruların yarısından fazlası (% 52.1) bilgi basamağında yer almaktadır. Üçte birinden fazlası ise (% 35.5) kavrama basamağı sorularından oluşmaktadır. Bu basamaklardan daha üst seviyelerdeki bilişsel becerileri etkin kılmaya yönelik uygulama (% 5.6) ve analiz (% 5.2) sorularının ortalamanın altında bir oranda olduğu, öğrenciyi üst düzeyde bilişsel etkinliklere yönelten sentez ve değerlendirme türü sorulara ise çok daha az oranlarda (sentez: % 0.8, değerlendirme: % 0.8) yer verildiği görülmektedir. Hatırlama ve kavramaya yönelik soru oranının % 87.7 olması, bu kitaptaki soruların olay, olgu, nesne ve durumları basit bir içerikte, genelde ders kitaplarında olduğu şekliyle veya bundan biraz farklı bir şekilde ele almaktan öteye geçemediğinin, ilköğretim 8. sınıfta okuyan öğrencilerin gerçek bilişsel becerilerini ortaya koymaktan son derece uzak bir görüntü çizdiğinin göstergesi niteliğindedir.

#### 4. Ders Kitabındaki Soruların Bilişsel Alan Basamaklarına Göre Dağılımına İlişkin Bulgular

4. ders kitabındaki soruların bilişsel alan basamaklarına göre dağılımına ilişkin olarak yapılan inceleme sonucu elde edilen bulgular Tablo 5'te sunulmuştur.

**Tablo 5: 4. Ders Kitabındaki Soruların Bilişsel Alan Basamaklarına Göre Dağılımı**

	Bilişsel Alan Basamakları												Toplam	
	Bilgi		Kavrama		Uygulama		Analiz		Sentez		Değerlendirme			
Sorular	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Metne Hazırlık Soruları	41	9.6	2	0.5	43	10.2	3	0.7	0	0.0	0	0.0	89	21.0
Metin Sonu Soruları	207	48.9	76	18.1	0	0.0	37	8.7	6	1.4	8	1.9	334	79.0
Toplam	248	58.5	78	18.6	43	10.2	40	9.4	6	1.4	8	1.9	423	100.0

Tablo 5’te, 4. ders kitabındaki soruların bilişsel alan basamaklarındaki davranışlara göre dağılımına bakıldığında, alt basamaklardan üst basamaklara doğru gidildikçe, soru oranının aşamalı bir şekilde düştüğü görülmektedir. Bu kitaplardaki soruların yarıdan fazlasının (% 58.5) bilgi, % 18.6’sının kavrama basamağında olması, soruların büyük çoğunluğunun (% 77.1) alt seviyeye yönelik olduğunun nicel göstergesi şeklinde ele alınabilir. Bu ders kitabındaki sorular içerisinde, uygulama (% 10.2), analiz (% 9.4) sorularının düşük oranlarda çıkmasının yanında, sentez ve değerlendirme sorularının oranının çok daha düşük bir seviyede (sentez: % 1.4; değerlendirme: % 1.9) olması sonucundan yola çıkılarak, bu ders kitabındaki soruların, hedeflenen davranışları gerçekleştirebilmekten uzak bir görüntü çizdiği, metindeki olay, olgu, durum, kişi ve nesnelere ilişkin özellikleri yüzeysel bir şekilde ele almaktan öteye geçemediği söylenebilir.

### 5. Ders Kitabındaki Soruların Bilişsel Alan Basamaklarına Göre Dağılımına İlişkin Bulgular

5. ders kitabındaki soruların bilişsel alan basamaklarına göre dağılımına ilişkin olarak yapılan inceleme sonucu elde edilen bulgular Tablo 6’da sunulmuştur.

**Tablo 6: 5. Ders Kitabındaki Soruların Bilişsel Alan Basamaklarına Göre Dağılımı**

	Bilişsel Alan Basamakları												Toplam	
	Bilgi		Kavrama		Uygulama		Analiz		Sentez		Değerlendirme			
Sorular	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Metne Hazırlık Soruları	57	11.3	0	0.0	33	6.5	0	0.0	1	0.2	1	0.2	92	18.2
Metin Sonu Soruları	207	40.9	174	34.4	2	0.4	27	5.3	2	0.4	2	0.4	414	81.8
Toplam	264	52.2	174	34.4	35	6.9	27	5.3	3	0.6	3	0.6	506	100.0

Tablo 6 incelendiğinde, 5. ders kitabındaki soruların yarıdan fazlasının (% 52.2) bilgi, yine üçte birinden fazlasının (% 34.4) kavrama basamağında yer aldığı görülür. Üst düzeyde bilişsel etkinlikleri gerçekleştirmeye yönelik analiz sorularının oranının % 5.3, sentez ve değerlendirme basamaklarına yönelik soru oranlarının % 0.6 gibi düşük seviyelerde olmasından hareketle bu ders kitabındaki soruların öğrencilerin yaratıcı,

eleştirel düşünme ve problem çözme becerilerine sahip bireyler olarak yetişmelerine yeterli düzeyde katkı sağlamaktan çok uzak bir görüntü çizdiği söylenebilir.

## 6. Ders Kitabındaki Soruların Bilişsel Alan Basamaklarına Göre Dağılımına İlişkin Bulgular

6. ders kitabındaki soruların bilişsel alan basamaklarına göre dağılımına ilişkin olarak yapılan inceleme sonucu elde edilen bulgular Tablo 7’de sunulmuştur.

**Tablo 7: 6. Ders Kitabındaki Soruların Bilişsel Alan Basamaklarına Göre Dağılımı**

	Bilişsel Alan Basamakları												Toplam	
	Bilgi		Kavrama		Uygulama		Analiz		Sentez		Değerlendirme			
Sorular	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Metne Hazırlık Soruları	26	6.0	23	5.3	30	6.9	3	0.7	0	0.0	0	0.0	82	18.9
Metin Sonu Soruları	251	57.7	61	14.0	0	0.0	30	6.9	4	0.9	7	1.6	353	81.1
Toplam	277	63.7	84	19.3	30	6.9	33	7.6	4	0.9	7	1.6	435	100.0

Tablo 7’ye bakıldığında, 6. ders kitabındaki soruların neredeyse üçte ikilik bir oranının (% 63.7) bilgi basamağında olduğu, uygulama sorularına sadece metne hazırlık soruları içerisinde yer verildiği, analiz sorularına metne hazırlık soruları içerisinde çok düşük bir oranda (% 0.7) yer verildiği görülmektedir. Buna karşın, sentez ve değerlendirme sorularının genel soru oranı içerisinde çok düşük bir oranda (sentez: % 0.9; değerlendirme: % 1.6) olması, sentez ve değerlendirme sorularına sadece metin sonu soruları içerisinde yer verilmesinden yola çıkılarak bu kitaptaki metne hazırlık ve metin sonu soruları arasında bilişsel alandaki davranışların dağılımı açısından orantılı bir dağılımın olmadığı ve üst düzeydeki bilişsel etkinliklerin gerçekleştirilmesine pek fazla olanak sağlanmadığı söylenebilir.

## 7. Ders Kitabındaki Soruların Bilişsel Alan Basamaklarına Göre Dağılımına İlişkin Bulgular

7. ders kitabındaki soruların bilişsel alan basamaklarına göre dağılımına ilişkin olarak yapılan inceleme sonucu elde edilen bulgular Tablo 8’de sunulmuştur.

**Tablo 8: 7. Ders Kitabındaki Soruların Bilişsel Alan Basamaklarına Göre Dağılımı**

	Bilişsel Alan Basamakları												Toplam	
	Bilgi		Kavrama		Uygulama		Analiz		Sentez		Değerlendirme			
Sorular	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Metne Hazırlık Soruları	20	4.8	1	0.2	48	11.5	4	1.0	0	0.0	0	0.0	73	17.5
Metin Sonu Soruları	228	54.8	91	21.8	1	0.2	16	3.8	6	1.4	2	0.5	344	82.5
Toplam	248	59.6	92	22.0	49	11.7	20	4.8	6	1.4	2	0.5	417	100.0

Tablo 8'e bakıldığında, bu ders kitabındaki soruların, bilişsel alanın en alt basamağı olan bilgi basamağındaki oranının toplam soru oranının % 59.6'lık bir payına sahip olduğu görülmektedir. Yine alt düzeydeki bilişsel becerileri kapsayan kavrama basamağındaki soru oranının da yüksek oranda (% 22.0) çıkması; analiz, sentez ve değerlendirme basamaklarındaki soru oranının toplam soru oranı içerisinde toplamda sadece % 6.7 gibi düşük bir seviyede kalması, bu ders kitabındaki soruların hazırlanması sürecinde, üst düzeydeki bilişsel etkinliklerin gerçekleştirilebilmesi amacıyla, nitelik ve nicelik açısından pek fazla önem verilmediğini göstermektedir.

### 8. Ders Kitabındaki Soruların Bilişsel Alan Basamaklarına Göre Dağılımına İlişkin Bulgular

8. ders kitabındaki soruların bilişsel alan basamaklarına göre dağılımına ilişkin olarak yapılan inceleme sonucu elde edilen bulgular Tablo 9'da sunulmuştur.

**Tablo 9: 8. Ders Kitabındaki Soruların Bilişsel Alan Basamaklarına Göre Dağılımı**

	Bilişsel Alan Basamakları												Toplam	
	Bilgi		Kavrama		Uygulama		Analiz		Sentez		Değerlendirme			
Sorular	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Metne Hazırlık Soruları	31	7.6	7	1.7	46	11.1	1	0.2	0	0.0	0	0.0	85	20.6
Metin Sonu Soruları	190	46.0	104	25.2	3	0.7	22	5.3	6	1.5	3	0.7	328	79.4
Toplam	221	53.6	111	26.9	49	11.8	23	5.5	6	1.5	3	0.7	413	100.0

Tablo 9'daki istatistikler göz önünde bulundurulduğunda, ele alınan kitaptaki toplam soru oranı içerisinde % 92.3'lük oranın bilişsel alanın alt seviyesindeki bilgi,

kavrama ve uygulama basamaklarındaki davranışlara yönelik olması; toplam soru oranı içerisinde çok küçük bir değer taşıyan üst seviyedeki bilişsel etkinliklere yönelik olarak sorulan, analiz, sentez ve değerlendirme sorularının ise neredeyse tamamının metin sonu soruları içerisinde yer almasından yola çıkılarak “bu kitaptaki soruların niteliksel ve niceliksel açıdan, Temel Eğitim Okulları Türkçe Eğitim Programı çerçevesinde üst düzeydeki hedef davranışların gerçekleştirilmesi hususunda olumlu etki ortaya koyacak bir yapıda olmadığı” şeklinde bir sonuca ulaşılabilir.

### 9. Ders Kitabındaki Soruların Bilişsel Alan Basamaklarına Göre Dağılımına İlişkin Bulgular

9. ders kitabındaki soruların bilişsel alan basamaklarına göre dağılımına ilişkin olarak yapılan inceleme sonucu elde edilen bulgular Tablo 10’da sunulmuştur.

**Tablo 10: 9. Ders Kitabındaki Soruların Bilişsel Alan Basamaklarına Göre Dağılımı**

	Bilişsel Alan Basamakları												Toplam	
	Bilgi		Kavrama		Uygulama		Analiz		Sentez		Değerlendirme			
Sorular	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Metne Hazırlık Soruları	21	5.4	10	2.5	41	10.4	2	0.5	0	0.0	0	0.0	74	18.8
Metin Sonu Soruları	137	34.9	116	29.6	6	1.5	44	11.2	10	2.5	6	1.5	319	81.2
Toplam	158	40.3	126	32.1	47	11.9	46	11.7	10	2.5	6	1.5	393	100.0

Tablo 10 incelendiğinde, bu ders kitabındaki soruların büyük bir oranının alt seviyedeki bilgi (% 40.3), kavrama (% 32.1) ve uygulama (%11.9) basamaklarında yer alan sorular olduğu, yüksek bilişsel süreçler gerektiren gerektiren analiz, sentez ve değerlendirme davranışlarını gerçekleştirmeye yönelik soruların ise hem oran olarak az (% 15.7) hem de çoğunluğunun metin sonu soruları içerisinde yer aldığı ve alt düzeyden üst düzeylere çıktıkça toplam soru oranında orantılı bir şekilde bir düşüşün meydana geldiği gözlenmektedir. Bu durum, bu ders kitabında yer alan soruların öğrencilerin seviyeleri ve bu öğrencilere kazandırılması düşünülen hedef davranışlar yeterince dikkate alınmadan, plânsız bir şekilde hazırlandığını göstermektedir.

## 10. Ders Kitabındaki Soruların Bilişsel Alan Basamaklarına Göre Dağılımına İlişkin Bulgular

10. ders kitabındaki soruların bilişsel alan basamaklarına göre dağılımına ilişkin olarak yapılan inceleme sonucu elde edilen bulgular Tablo 11’de sunulmuştur.

**Tablo 11: 10. Ders Kitabındaki Soruların Bilişsel Alan Basamaklarına Göre Dağılımı**

	Bilişsel Alan Basamakları												Toplam	
	Bilgi		Kavrama		Uygulama		Analiz		Sentez		Değerlendirme			
Sorular	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Metne Hazırlık Soruları	16	3.4	5	1.2	49	10.5	9	1.9	0	0.0	0	0.0	79	17.0
Metin Sonu Soruları	208	44.7	149	32.1	4	0.9	21	4.5	3	0.6	1	0.2	386	83.0
Toplam	224	48.1	154	33.3	53	11.4	30	6.4	3	0.6	1	0.2	465	100.0

Tablo 11 incelendiğinde, 10. ders kitabında yer alan soruların yaklaşık olarak yarısının (% 48.1) bilgi basamağı, yaklaşık üçte birinin (% 33.3) kavrama basamağına yönelik olduğu görülmektedir. Uygulama basamağına yönelik olarak sorulan soruların büyük çoğunluğu metne hazırlık sorularından oluşmaktadır. Toplam soru oranı içerisinde çok küçük bir orana sahip olan sentez (% 0.6) ve değerlendirme (% 0.2) sorularının ise çok az bir oranda (toplamda % 0.8) olmasından yola çıkılarak bu ders kitabındaki metinlere dayalı olarak hazırlanan soruların büyük bir çoğunluğunun öğretme-öğrenme ortamında, belirlenen hedef davranışların gerçekleştirilmesine yeterli düzeyde katkı sağlayamadığı söylenebilir.

## 11. Ders Kitabındaki Soruların Bilişsel Alan Basamaklarına Göre Dağılımına İlişkin Bulgular

11. ders kitabındaki soruların bilişsel alan basamaklarına göre dağılımına ilişkin olarak yapılan inceleme sonucu elde edilen bulgular Tablo 12’de sunulmuştur.

**Tablo 12: 11. Ders Kitabındaki Soruların Bilişsel Alan Basamaklarına Göre Dağılımı**

	Bilişsel Alan Basamakları												Toplam	
	Bilgi		Kavrama		Uygulama		Analiz		Sentez		Değerlendirme			
Sorular	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Metne Hazırlık Soruları	34	10.3	2	0.6	17	5.1	2	0.6	0	0.0	0	0.0	55	16.6
Metin Sonu Soruları	160	48.4	93	28.1	0	0.0	22	6.6	1	0.3	0	0.0	276	83.4
Toplam	194	58.7	95	28.7	17	5.1	24	7.2	1	0.3	0	0.0	331	100.0

Tablo 12'deki bulgular, 11. ders kitabındaki sorulardan % 58.7'lik oranın bilgi, % 28.7'lik oranın kavrama düzeyinde olması, toplamda ise bu iki basamaktaki davranışlara yönelik soru oranının % 87.4 oranında olması, soruların büyük bir çoğunluğunun metinlerdeki olay, olgu, durum ve nesnelere arasındaki ilişkilerin yüzeysel bir şekilde ele alındığının göstergesi niteliğindedir. Burada dikkati çeken bir diğer husus da diğer ders kitaplarından farklı olarak analiz basamağındaki soruların uygulama basamağındaki soru oranından -bu oran küçük olsa da- fazla olmasıdır. Fakat bu ders kitabındaki soruların niteliğini gözler önüne sermeye yönelik en önemli gösterge 331 sorudan sadece 1 (% 0.3) tanesinin senteze yönelik olması, değerlendirme basamağına yönelik sorulara ise hiç yer verilmemiş olmasıdır. Bu durum, 8. sınıflarda okutulan bu ders kitabındaki sorular hazırlanırken yeterli titizliğin gösterilmediğini gözler önüne sermektedir.

## 12. Ders Kitabındaki Soruların Bilişsel Alan Basamaklarına Göre Dağılımına İlişkin Bulgular

12. ders kitabındaki soruların bilişsel alan basamaklarına göre dağılımına ilişkin olarak yapılan inceleme sonucu elde edilen bulgular Tablo 13'te sunulmuştur.

**Tablo 13: 12. Ders Kitabındaki Soruların Bilişsel Alan Basamaklarına Göre Dağılımı**

	Bilişsel Alan Basamakları												Toplam	
	Bilgi		Kavrama		Uygulama		Analiz		Sentez		Değerlendirme			
Sorular	f	%	f	%	f	%	f	%	F	%	f	%	f	%
Metne Hazırlık Soruları	29	5.4	11	2.1	36	6.7	4	0.7	1	0.2	0	0.0	81	15.1
Metin Sonu Soruları	277	51.4	146	27.2	1	0.2	27	5.0	2	0.4	3	0.7	456	84.9
Toplam	306	56.8	157	29.3	37	6.9	31	5.7	3	0.6	3	0.7	537	100.0

Tablo 13 incelendiğinde, 12. ders kitabında yer alan soruların yarısından fazlasının (% 56.8) bilgi basamağında yer aldığı görülmektedir. Bilgi basamağının bir üst seviyesi olan kavrama basamağına yönelik soruların oranı ise toplam soru oranının %29.3'lük kısmını teşkil etmektedir. Toplam soru oranı içerisinde % 6.9'luk orana sahip olan uygulama basamağına yönelik soruların % 6.7'lik kısmının metne hazırlık soruları içerisinde yer alması metin sonu soruları içerisinde uygulamaya yönelik sorulara pek önem verilmediğini göstermektedir. Yüksek seviyedeki bilişsel süreçleri etkin kılan analiz, sentez ve değerlendirme basamaklarındaki davranışlara yönelik soru oranlarının toplam soru oranı içerisinde % 7'lik bir paya sahip olması, öğretme-öğrenme süreci içerisinde öğrencilere verilen her şeyin öğrenciler tarafından özümsemediği gerçeği de göz önünde bulundurulduğunda, yapılan uygulamaların öğrenciler üzerinde pek de olumlu bir etki göstermesi beklenemez.

### 13. Ders Kitabındaki Soruların Bilişsel Alan Basamaklarına Göre Dağılımına İlişkin Bulgular

13. ders kitabındaki soruların bilişsel alan basamaklarına göre dağılımına ilişkin olarak yapılan inceleme sonucu elde edilen bulgular Tablo 14'te sunulmuştur.

**Tablo 14: 13. Ders Kitabındaki Soruların Bilişsel Alan Basamaklarına Göre Dağılımı**

	Bilişsel Alan Basamakları											Toplam		
	Bilgi		Kavrama		Uygulama		Analiz		Sentez		Değerlendirme			
Sorular	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Metne Hazırlık Soruları	36	8.2	15	3.4	35	8.0	4	0.9	0	0.0	1	0.2	91	20.7
Metin Sonu Soruları	240	54.5	87	19.8	0	0.0	19	4.3	1	0.2	2	0.5	349	79.3
Toplam	276	62.7	102	23.2	35	8.0	23	5.2	1	0.2	3	0.7	440	100.0

Tablo 14 incelendiğinde, bu ders kitabında yer alan soruların % 85.9'unun bilgi ve kavrama düzeyinde olduğu görülmektedir. Bu durum, metinlerdeki kişi, olay, olgu, durum ve nesnelere ait özelliklerin yüzeysel bir şekilde ele alındığını göstermektedir.



Üst düzeydeki bilişsel becerilerin kazanımına kanıt olabilecek analiz, sentez ve değerlendirme basamaklarındaki davranışları etkin kılmaya yönelik olarak sorulan soruların düşük oranda (toplam % 6.1) olması, bu ders kitabında yer alan soruların, öğrencilerin üst düzeyde beceriler geliştirmelerine yeterli düzeyde olanak sağlamadığının göstergesi şeklinde ele alınabilir.

Bu ders kitabında ele alınması gereken bir diğer husus da uygulama basamağına yönelik sorulara sadece metne hazırlık soruları içerisinde; analiz, sentez ve değerlendirme basamağına ait sorulara ise sadece metin sonu soruları içerisinde yer verilmiş olmasıdır.

Bu istatistiksel verilerden yola çıkılarak, bu ders kitabındaki soruların, genel olarak, öğrencilerin üst düzeyde bilişsel etkinlikleri gerçekleştirmelerine olanak sağlamadığı ve metne hazırlık ile metin sonu sorularının bilişsel alan basamaklarına göre orantılı bir şekilde dağıtılmadığı söylenebilir.

### **Ders Kitaplarındaki Soruların Bilişsel Alan Basamaklarına Göre Dağılımına İlişkin Olarak Elde Edilen Bulgular**

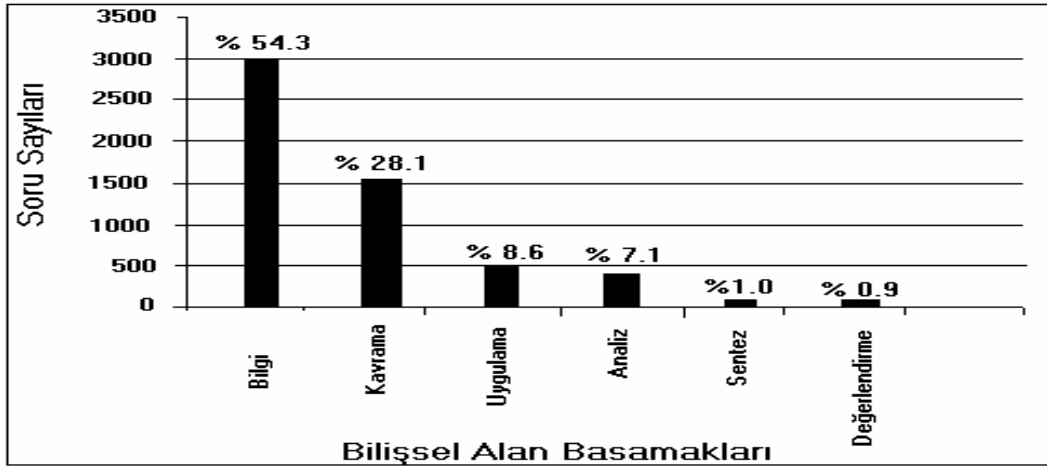
Tablo 15'te örnekleme alınan 13 ders kitabındaki soruların bilişsel alan basamaklarındaki dağılımlarına yer verilmiştir.

**Tablo 15: Ders Kitaplarındaki Soruların Bilişsel Alan Basamaklarına Göre Dağılımı**

		Bilişsel Alan Basamakları												Toplam	
		Bilgi		Kavrama		Uygulama		Analiz		Sentez		Değerlendirme			
Ders Kitapları	Sorular	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
1.Ders Kitabı	M.H.S.	0	0.0	0	0.0	0	0.0	0	0.0	0	0.0	0	0.0	0	0.0
	M.S.S.	158	53.9	93	31.7	4	1.4	30	10.2	3	1.1	5	1.7	293	100.0
2.Ders Kitabı	M.H.S.	37	8.5	22	5.0	38	8.7	1	0.2	0	0.0	0	0.0	98	22.4
	M.S.S.	165	37.8	114	26.2	4	0.9	43	9.8	8	1.8	5	1.1	339	77.6
3.Ders Kitabı	M.H.S.	46	11.8	7	1.8	18	4.6	1	0.3	0	0.0	0	0.0	72	18.5
	M.S.S.	157	40.3	131	33.7	4	1.0	19	4.9	3	0.8	3	0.8	317	81.5
4.Ders Kitabı	M.H.S.	41	9.6	2	0.5	43	10.2	3	0.7	0	0.0	0	0.0	89	21.0
	M.S.S.	207	48.9	76	18.1	0	0.0	37	8.7	6	1.4	8	1.9	334	79.0
5.Ders Kitabı	M.H.S.	57	11.3	0	0.0	33	6.5	0	0.0	1	0.2	1	0.2	92	18.2
	M.S.S.	207	40.9	174	34.4	2	0.4	27	5.3	2	0.4	2	0.4	414	81.8
6.Ders Kitabı	M.H.S.	26	6.0	23	5.3	30	6.9	3	0.7	0	0.0	0	0.0	82	18.9
	M.S.S.	251	57.7	61	14.0	0	0.0	30	6.9	4	0.9	7	1.6	353	81.1
7.Ders Kitabı	M.H.S.	20	4.8	1	0.2	48	11.5	4	1.0	0	0.0	0	0.0	73	17.5
	M.S.S.	228	54.8	91	21.8	1	0.2	16	3.8	6	1.4	2	0.5	344	82.5
8.Ders Kitabı	M.H.S.	31	7.6	7	1.7	46	11.1	1	0.2	0	0.0	0	0.0	85	20.6
	M.S.S.	190	46.0	104	25.2	3	0.7	22	5.3	6	1.5	3	0.7	328	79.4
9.Ders Kitabı	M.H.S.	21	5.4	10	2.5	41	10.4	2	0.5	0	0.0	0	0.0	74	18.8
	M.S.S.	137	34.9	116	29.6	6	1.5	44	11.2	10	2.5	6	1.5	319	81.2
10.Ders Kitabı	M.H.S.	16	3.4	5	1.2	49	10.5	9	1.9	0	0.0	0	0.0	79	17.0
	M.S.S.	208	44.7	149	32.1	4	0.9	21	4.5	3	0.6	1	0.2	386	83.0
11.Ders Kitabı	M.H.S.	34	10.3	2	0.6	17	5.1	2	0.6	0	0.0	0	0.0	55	16.6
	M.S.S.	160	48.4	93	28.1	0	0.0	22	6.6	1	0.3	0	0.0	276	83.4
12.Ders Kitabı	M.H.S.	29	5.4	11	2.1	36	6.7	4	0.7	1	0.2	0	0.0	81	15.1
	M.S.S.	277	51.4	146	27.2	1	0.2	27	5.0	2	0.4	3	0.7	456	84.9
13.Ders Kitabı	M.H.S.	36	8.2	15	3.4	35	8.0	4	0.9	0	0.0	1	0.2	91	20.7
	M.S.S.	240	54.5	87	19.8	0	0.0	19	4.3	1	0.2	2	0.5	349	79.3
Toplam	M.H.S.	394	7.2	105	1.9	434	7.9	34	0.6	2	0.0	2	0.0	971	17.7
	M.S.S.	2585	47.2	1435	26.2	29	0.5	357	6.5	55	1.0	47	0.9	4508	82.3
Genel Toplam		2979	54.3	1540	28.1	473	8.6	391	7.1	57	1.0	49	0.9	5479	100.0

Örnekleme alınan ders kitaplarındaki soruların bilişsel alan basamaklarına göre dağılımı, Grafik 1’de daha somut bir şekilde sunulmuştur.

**Grafik 1: Ders Kitaplarındaki Soruların Bilişsel Alan Basamaklarına Göre Dağılımı**



Tablo 15 ve Grafik 1’den yola çıkılarak örnekleme alınan 13 ders kitabındaki soruların bilişsel alan basamaklarındaki davranışlara göre dağılımına ilişkin bulgular şu şekilde özetlenebilir:

Öğretme-öğrenme süreci içerisinde bilişsel alan basamaklarına uygun bir şekilde yapılandırılarak hazırlanan sorular, metinlerdeki kişi, nesne, olay, olgu ve durumlara ait ayrıntıların ortaya çıkarılması, yeni öğrenilen bilgiler ile eskiden edinilmiş olan bilgilerin ilişkilendirilmesi, bu bilgilerin kullanılması, kalıcı hâle getirilmesi ve gerçek hayatla bağlantılarının sağlanması, metindeki temel düşüncenin kavranması, sebep-sonuç ilişkilerinin ortaya çıkarılması, karşılaştırmaların yapılması, karmaşık ilişkilerin çözümlenmesi, yaratıcı, eleştirel, analitik düşünme ve problem çözme becerilerinin kazandırılması, metinden yola çıkarak bir sentezin oluşturulması, konuyla ilgili değerlendirmelerin yapılması ve neticede hedeflenen doğrultuda davranışların kazandırılmasında önemli işlemlere sahip olmalarına karşın, elde edilen bulgular, örnekleme alınan ders kitaplarındaki metinlere dayalı olarak oluşturulan metne hazırlık ve metin sonu sorularının bilişsel alan basamaklarında yer alan davranışlara göre yapılandırılmadığını göstermektedir.

1. ders kitabında metne hazırlık sorularına yer verilmediği görülmektedir. Bilgilerin belirli bir çerçevede ele alınıp incelenmesi, eski öğrenmeler ile yeni öğrenilecek olan bilgiler arasında ilişki kurulması, öğrencinin hedeften haberdar edilmesi, dikkatinin çekilmesi, güdülenmesi için bir anlamda organize edici bir

fonksiyona sahip olan metne hazırlık sorularının özellikle Millî Eğitim Bakanlığı tarafından hazırlanan bu kitapta yer almaması dikkat çeken bir husustur.

Alt seviyedeki bilişsel becerileri etkin kılan bilgi basamağından daha üst düzeydeki basamaklara doğru gidildikçe sorulan soruların oldukça önemli sayılabilecek oranlarda düştüğü gözlenmektedir.

Örnekleme alınan ders kitaplarındaki metinlere dayalı olarak hazırlanan soruların yarıdan fazlası (% 54.3) bilişsel alanın bilgi basamağında yer alan tanıma, hatırlama davranışlarına yöneliktir. Alt seviyedeki bilişsel etkinlikleri gerçekleştirmeye yönelik davranışları kapsayan kavrama basamağındaki oranın % 28.1 olması, incelenen ders kitaplarındaki soruların büyük bir çoğunluğunun (% 82.4) alt düzeydeki bilişsel becerilere yönelik olduğunu göstermektedir.

Bilgilerin belirli bir plân çerçevesinde uygulamaya dönüştürülmesine yönelik etkinlikleri bünyesinde bulunduran uygulama basamağındaki sorulara % 8.6, daha önceden edinilen bilgilerin özümseme ileri düzeyde bilişsel etkinliklere kapı aralayabilecek analiz sorularına % 7.1 oranında yer verilmesi yeterli düzeyde olmasa da olumlu karşılanabilecek bir durum iken, öğrencilerin üst düzeyde bilişsel etkinlikler gerçekleştirmelerine, bilgileri yorumlamalarına, çözümlmelerine ve değerlendirmeye tâbi tutmalarına olanak sağlayan sentez (% 1.0) ve değerlendirme (% 0.9) sorularına çok düşük oranlarda yer verilmiş olması son derece olumsuz bir durum olarak göze çarpmaktadır.

Örnekleme alınan kitaplar arasında bilişsel alan basamaklarının en yüksek ve en düşük seviyede temsil edilme durumuna bakıldığında, genel ortalama içerisinde % 54.3 oranında olan bilgi basamağındaki soru oranının 6. ders kitabında % 63.7 oranıyla en yüksek seviyede, % 40.3 oranıyla 9. ders kitabında en düşük seviyede olduğu görülmektedir. Toplam oran içerisinde % 28.1'lik bir orana sahip olan kavrama basamağındaki soru oranının % 35.5 oranıyla 3. ders kitabında en yüksek seviyede, % 18.6 oranıyla 4. ders kitabında en düşük seviyede olduğu görülmektedir. Genel ortalama içerisinde % 8.6 olan uygulama basamağındaki soru oranının % 11.9 oranıyla 9. ders kitabında en yüksek seviyede, % 1.4 oranıyla 1. ders kitabında en düşük seviyede

olduğu ve uygulama sorularına metne hazırlık soruları içerisinde (% 7.9) ağırlık verildiği görülmektedir.

Bilişsel alanın st seviyeleri olarak değerlendirilen analiz, sentez ve değerlendirme basamaklarındaki oranlara bakıldığında ise, genel ortalama içerisinde % 7.1'lik bir orana sahip olan analiz sorularının % 11.7 oranıyla 9. ders kitabında en yüksek seviyede, % 4.8 oranıyla 7. ders kitabında en düşük seviyede olduğu; genel oranı % 1.0 olan sentez sorularının % 2.5 oranıyla 9. ders kitabında en yüksek seviyede, % 0.2 oranıyla 13. ders kitabında en düşük seviyede olduğu; bilişsel alanın en st basamağı olup genel soru oranı içerisinde % 0.9'luk bir orana sahip olan değerlendirme sorularının ise % 1.9 oranıyla 4. ders kitabında en yüksek seviyede, % 0.0 oranıyla 11. ders kitabında en düşük seviyede olduğu ve bu sorulara daha çok metin sonu soruları içerisinde ağırlık verildiği görülmektedir. Bu bulgular, ders kitaplarında yer alan soruların, çoğunlukla, alt seviyedeki bilişsel davranışları ortaya koymaktan öteye geemediğinin ve her ders kitabında soruların, ilgili basamaktaki genel oranlarından farklı oranlarda yer aldığını göstermektedir. Bu durum, hangi bilişsel etkinliklerin, hangi sınıf seviyesinde, ne düzeyde gerçekleştirilmesi gerektiği hususunun ortaya konan programlar çerçevesinde tam olarak belirlenmemiş olmasının yansımaları niteliğindedir.

st bilişsel etkinlikleri gerçekleştirmeye yönelik sorulara düşük oranlarda yer verilmiş olması, ders kitaplarındaki metinlere dayalı olarak oluşturulan metne hazırlık ve metin sonu sorularının hazırlanması aşamasında, Temel Eğitim Okulları Türkçe Eğitim Programı'nda yer alan hedef ve davranışların (bilgi, beceri, tutum, çalışma alışkanlıkları vb.) ğrencilere kazandırılması hususuna gerekli önemin tam olarak verilmediğinin, öğrencilerin yaş ve seviyelerinin dikkate alınmadığının, soruların plânsız bir şekilde hazırlandığının göstergesi olarak ele alınabilir.

Bu araştırmada, soruların bilişsel alan basamaklarına göre dağılımına yönelik olarak elde edilen bulgular, bu konuda daha önce Ensar (2002) tarafından yapılan araştırmada elde edilen bulguları (bilgi: % 53.4; kavrama: % 24.0; uygulama: %5.8; analiz: 11.0; sentez: % 2.5 ve değerlendirme: % 3.1); Aşıcı (1998) tarafından yapılan araştırmada elde edilen bulguları (anlamı bulma: % 71.69; kavrama: % 22.8; değerlendirme: % 5.6); Kutlu (1999) tarafından yapılan araştırmada elde edilen

bulguları (hatırlama: % 77; kavrama: % 21; uygulama: % 2) ve soruların genel bir çerçevede içerisinde incelendiği diğer araştırmalar (Küçük, 1993; Eren, 1994; Çakır, 1997; Aydın, 1999; Yılmaz, 2000; Aydoğan, 2001; Gündemir, 2002) sonucu elde edilen bulguları destekler niteliktedir.

#### 4.2. İkinci Alt Amaca İlişkin Olarak Elde Edilen Bulgular

Bu başlık altında, daha önce verilen literatür bilgileri ışığında, ilköğretim 8. sınıf Türkçe ders kitaplarında yer alan soruların soruluş amaçlarına göre dağılımına ilişkin olarak elde edilen bulgulara yer verilmiştir.

##### 1. Ders Kitabındaki Soruların Soruluş Amaçlarına Göre Dağılımına İlişkin Bulgular

1. ders kitabındaki soruların soruluş amaçlarına göre dağılımına ilişkin olarak yapılan inceleme sonucu elde edilen bulgular Tablo 16’da sunulmuştur.

**Tablo 16: 1. Ders Kitabındaki Soruların Soruluş Amaçlarına Göre Dağılımı**

Soruların Soruluş Amacı	Sorular				Toplam	
	Metne Hazırlık Soruları		Metin Sonu Soruları		f	%
	f	%	f	%		
Kimlik	0	0.0	143	48.8	143	48.8
Listeleme	0	0.0	48	16.5	48	16.5
Özetleme	0	0.0	2	0.7	2	0.7
Tanımlama	0	0.0	13	4.4	13	4.4
Tahmin etme	0	0.0	2	0.7	2	0.7
Uygulama	0	0.0	4	1.4	4	1.4
Betimleme	0	0.0	2	0.7	2	0.7
Araştırma	0	0.0	0	0.0	0.0	0.0
Örneklendirme	0	0.0	6	2.0	6	2.0
Karakter tahlili	0	0.0	6	2.0	6	2.0
Karşılaştırma	0	0.0	1	0.3	1	0.3
Sebep-sonuç	0	0.0	25	8.5	25	8.5
Ana fikir	0	0.0	17	5.8	17	5.8
Çözümleme	0	0.0	4	1.4	4	1.4
Yorumlama	0	0.0	15	5.1	15	5.1
Değerlendirme	0	0.0	5	1.7	5	1.7
Toplam	0	0.0	293	100.0	293	100.0

Tablo 16'daki bulgular göz önünde bulundurularak, 1. ders kitabındaki soruların soruluş amaçlarına göre dağılımına bakıldığında, soruların yaklaşık olarak yarısının (% 48.8) bilişsel alanın bilgi basamağının tipik bir göstergesi niteliğinde olan kimlik türü sorulardan oluştuğu görülmektedir. Yine bilgi basamağındaki bilişsel becerilerin göstergesi niteliğinde olan listeleme türü sorular ise kimlik türündeki sorulardan sonra en fazla oranda (% 16.5) yer alan sorular olarak dikkat çekmektedir. Bu ders kitabında, sebep-sonuç ilişkisine yönelik sorulara % 8.5; ana fikri ortaya koymaya yönelik sorulara % 5.8; bilginin yorumlanmasını amaçlayan sorulara % 5.1; tanımlamaya dönük sorulara % 4.4 oranında yer verilmiştir. Özetleme, tahmin etme, uygulama, betimleme, örneklendirme, karakter tahlili, karşılaştırma, çözümlenme ve değerlendirme amaçlarına yönelik sorulara ise çok daha az oranlarda yer verilmiştir. Bu ders kitabında araştırma amacına yönelik soruların frekansının 0 (sıfır) olması, işlenecek olan metinlere ön hazırlık niteliğindeki sorularda araştırma konularına yer verilirken bu ders kitabında metne hazırlık sorularına yer verilmesinden kaynaklanıyor olabilir.

1. ders kitabındaki soruların soruluş amaçlarına göre dağılımına ilişkin bulguların aynı ders kitabındaki soruların bilişsel alan davranışlarına göre dağılımına ilişkin olarak ortaya konan (Tablo 2) bulgularla benzerlikler taşıdığı görülmektedir. Bu durum, öğrencilerde oluşturulması hedeflenen düşünme süreçlerinin gerçekleştirilmesi noktasında belirlenen hedefler ve bu hedeflere bağlı olarak gerçekleştirilmesi düşünülen davranışlara yönelik soru örneklerine pek yer verilemediğinin göstergesi olarak ele alınabilir.

## **2. Ders Kitabındaki Soruların Soruluş Amaçlarına Göre Dağılımına İlişkin Bulgular**

2. ders kitabındaki soruların soruluş amaçlarına göre dağılımına ilişkin olarak yapılan inceleme sonucu elde edilen bulgular Tablo 17'de sunulmuştur.

**Tablo 17: 2. Ders Kitabındaki Soruların Soruluş Amaçlarına Göre Dağılımı**

Soruların Soruluş Amacı	Sorular				Toplam	
	Metne Hazırlık Soruları		Metin Sonu Soruları		f	%
	f	%	f	%		
Kimlik	15	3.4	177	40.4	192	43.8
Listeleme	5	1.1	47	10.8	52	11.9
Özetleme	0	0.0	1	0.2	1	0.2
Tanımlama	9	2.1	18	4.1	27	6.2
Tahmin etme	0	0.0	0	0.0	0	0.0
Uygulama	6	1.4	0	0.0	6	1.4
Betitleme	0	0.0	0	0.0	0	0.0
Araştırma	30	6.9	1	0.2	31	7.1
Örneklendirme	2	0.5	13	3.0	15	3.5
Karakter tahlili	1	0.2	5	1.1	6	1.3
Karşılaştırma	1	0.2	2	0.5	3	0.7
Sebep-sonuç	1	0.2	9	2.1	10	2.3
Ana fikir	0	0.0	27	6.2	27	6.2
Çözümleme	0	0.0	13	3.0	13	3.0
Yorumlama	28	6.4	20	4.6	48	11.0
Değerlendirme	0	0.0	6	1.4	6	1.4
Toplam	98	22.4	339	77.6	437	100.0

Tablo 17 incelendiğinde, metne hazırlık soruları içerisinde en çok öğrenilecek olan bilgilerin ön organize edicisi niteliğinde olan araştırma (% 6.9) sorularına yer verildiği görülmektedir. Metin sonu sorularında ise alt seviyedeki bilişsel becerilerin göstergesi niteliğinde olan kimlik (% 40.4) ve listeleme (% 10.8) türü sorulara oldukça yüksek oranlarda yer verilmesi, diğer amaçları gerçekleştirmeye yönelik sorulara ise daha düşük oranlarda yer verilmesi, bu ders kitabında, öğrencilerde oluşturulması düşünülen bilişsel becerilerin gerçekleştirilmesi hususuna pek fazla ağırlık verilmediğini göstermektedir.

### **3. Ders Kitabındaki Soruların Soruluş Amaçlarına Göre Dağılımına İlişkin Bulgular**

3. ders kitabındaki soruların soruluş amaçlarına göre dağılımına ilişkin olarak yapılan inceleme sonucu elde edilen bulgular Tablo 18’de sunulmuştur.



**Tablo 18: 3.Ders Kitabındaki Soruların Soruluş Amaçlarına Göre Dağılımı**

Soruların Soruluş Amacı	Sorular				Toplam	
	Metne Hazırlık Soruları		Metin Sonu Soruları		f	%
	f	%	f	%		
Kimlik	17	4.3	146	37.4	163	41.7
Listeleme	1	0.3	46	11.8	47	12.1
Özetleme	0	0.0	0	0.0	0	0.0
Tanımlama	2	0.5	21	5.4	23	5.9
Tahmin etme	0	0.0	3	0.8	3	0.8
Uygulama	3	0.8	0	0.0	3	0.8
Betimleme	0	0.0	1	0.3	1	0.3
Araştırma	13	3.3	0	0.0	13	3.3
Örneklendirme	1	0.3	10	2.6	11	2.9
Karakter tahlili	0	0.0	7	1.8	7	1.8
Karşılaştırma	0	0.0	3	0.8	3	0.8
Sebep-sonuç	2	0.5	42	10.8	44	11.3
Ana fikir	0	0.0	11	2.8	11	2.8
Çözümleme	0	0.0	7	1.8	7	1.8
Yorumlama	33	8.5	17	4.4	50	12.9
Değerlendirme	0	0.0	3	0.8	3	0.8
Toplam	72	18.5	317	81.5	389	100.0

Tablo 18 incelendiğinde, metne hazırlık soruları içerisinde, öğrencilerde yorumlama becerisini etkin kılmaya yönelik sorulara (% 8.5) ağırlık verildiği, diğer amaçları gerçekleştirmeye yönelik sorulara ya düşük düzeylerde yer verildiği ya da hiç yer verilmediği görülmektedir.

Metin sonu sorularında ise daha çok alt seviyedeki bilişsel becerilere yönelik olan kimlik (% 37.4) ve listeleme (% 11.8) türü sorulara ağırlık verildiği görülmektedir. Bunun yanında, konularla ilgili sebep-sonuç ilişkisini ortaya çıkarmaya yönelik sorulara % 10.8 oranında yer verilmesi bu ders kitabı için olumlu olarak karşılanabilecek bir durum iken, verilen bilgilerin özümsemiğinin göstergesi niteliğinde olan özetleme sorularına hiç yer verilmemesi, diğer amaçlarla sorulan sorulara ise düşük oranlarda yer verilmesi, öğrencilerde oluşturulması hedeflenen davranışların gerçekleştirebilmesi noktasında bu kitaptaki sorulara yeterli işlerliğin kazandırılmamasından kaynaklanıyor olabilir.

#### 4. Ders Kitabındaki Soruların Soruluş Amaçlarına Göre Dağılımına İlişkin Bulgular

4. ders kitabındaki soruların soruluş amaçlarına göre dağılımına ilişkin olarak yapılan inceleme sonucu elde edilen bulgular Tablo 19’da sunulmuştur.

**Tablo 19: 4.Ders Kitabındaki Soruların Soruluş Amaçlarına Göre Dağılımı**

Soruların Soruluş Amacı	Sorular				Toplam	
	Metne Hazırlık Soruları		Metin Sonu Soruları		f	%
	f	%	f	%		
Kimlik	27	6.5	178	42.2	205	48.7
Listeleme	5	1.2	55	13.0	60	14.2
Özetleme	0	0.0	1	0.2	1	0.2
Tanımlama	3	0.7	22	5.2	25	5.9
Tahmin etme	0	0.0	1	0.2	1	0.2
Uygulama	14	3.3	0	0.0	14	3.3
Betitleme	1	0.2	4	0.9	5	1.1
Araştırma	26	6.1	0	0.0	26	6.1
Örneklendirme	1	0.2	3	0.7	4	0.9
Karakter tahlili	0	0.0	6	1.4	6	1.4
Karşılaştırma	0	0.0	3	0.7	3	0.7
Sebepler-sonuç	0	0.0	3	0.7	3	0.7
Ana fikir	0	0.0	22	5.2	22	5.2
Çözümleme	1	0.2	5	1.2	6	1.4
Yorumlama	11	2.6	21	5.0	32	7.6
Değerlendirme	0	0.0	10	2.4	10	2.4
Toplam	89	21.0	334	79.0	423	100.0

Tablo 19 incelendiğinde, metne hazırlık soruları içerisinde kimlik (% 6.5) ve araştırma (% 6.1) sorularına; metin sonu soruları içerisinde basit seviyedeki öğrenmeleri ortaya çıkarmaya yönelik kimlik (% 42.2), listeleme (% 13.0) ve tanımlama (% 5.2) sorularına, ayrıca üst bilişsel becerilerden sayılan yorumlama becerisini, etkin kılmaya yönelik sorulara (% 5.0) ağırlık verildiği, diğer amaçları gerçekleştirmeye yönelik sorulara ise düşük oranlarda yer verildiği görülmektedir. Buradaki bulgular ile Tablo 5’te sorulan soruların bilişsel alan basamaklarına göre dağılımına ilişkin bulgular benzerlik göstermektedir. Bu durum, öğrencilere kazandırılması düşünülen hedef davranışları gerçekleştirebilme hususunda, bu kitaptaki sorulara yeterli işlevliliğin kazandırılmadığının göstergesi olarak düşünülebilir.

## 5. Ders Kitabındaki Soruların Soruluş Amaçlarına Göre Dağılımına İlişkin Bulgular

5. ders kitabındaki soruların soruluş amaçlarına göre dağılımına ilişkin olarak yapılan inceleme sonucu elde edilen bulgular Tablo 20’de sunulmuştur.

**Tablo 20: 5.Ders Kitabındaki Soruların Soruluş Amaçlarına Göre Dağılımı**

Soruların Soruluş Amacı	Sorular				Toplam	
	Metne Hazırlık Soruları		Metin Sonu Soruları		f	%
	f	%	f	%		
Kimlik	22	4.3	192	37.8	214	42.1
Listeleme	3	0.6	67	13.2	70	13.8
Özetleme	0	0.0	1	0.2	1	0.2
Tanımlama	0	0.0	30	5.9	30	5.9
Tahmin etme	0	0.0	0	0.0	0	0.0
Uygulama	4	0.8	3	0.6	7	1.4
Betitleme	0	0.0	1	0.2	1	0.2
Araştırma	25	4.9	0	0.0	25	4.9
Örneklendirme	0	0.0	21	4.2	21	4.2
Karakter tahlili	0	0.0	4	0.8	4	0.8
Karşılaştırma	0	0.0	2	0.4	2	0.4
Sebeup-sonuç	1	0.2	47	9.3	48	9.5
Ana fikir	0	0.0	19	3.8	19	3.8
Çözümleme	1	0.2	8	1.6	9	1.8
Yorumlama	35	7.0	16	3.2	51	10.2
Değerlendirme	1	0.2	3	0.6	4	0.8
Toplam	92	18.2	414	81.8	506	100.0

Tablo 20 incelendiğinde, metne hazırlık soruları içerisinde yorumlama (% 7.0), araştırma (% 4.9) ve kimlik (% 4.3) türünde sorulara daha çok yer verildiği görülmektedir. Metin sonu sorularında ise soruların büyük çoğunluğunun kimlik (% 37.8) ve listeleme (% 13.2) türünde olduğu, bunun yanında sebep-sonuç ilişkisini ortaya koymaya yönelik sorulara da (% 9.3) ağırlık verildiği görülmektedir. Bu amaçlarla sorulan sorular dışında, öğrencilerde oluşturulması hedeflenen düşünme süreçlerini gerçekleştirmeye yönelik sorulara çok düşük oranlarda yer verilmesi veya hiç yer verilmemesinden yola çıkarak bu ders kitabındaki soruların öğrencilerin yaratıcı,

eleştirel düşünebilen, problem çözme becerisine sahip bireyler olarak yetişmelerine yeterli düzeyde katkıyı sağlayamadığı söylenebilir.

## 6. Ders Kitabındaki Soruların Soruluş Amaçlarına Göre Dağılımına İlişkin Bulgular

6. ders kitabındaki soruların soruluş amaçlarına göre dağılımına ilişkin olarak yapılan inceleme sonucu elde edilen bulgular Tablo 21’de sunulmuştur.

**Tablo 21: 6. Ders Kitabındaki Soruların Soruluş Amaçlarına Göre Dağılımı**

Soruların Soruluş Amacı	Sorular				Toplam	
	Metne Hazırlık Soruları		Metin Sonu Soruları		f	%
	f	%	f	%		
Kimlik	18	4.2	233	53.6	251	57.8
Listeleme	5	1.1	39	9.0	44	10.1
Özetleme	0	0.0	1	0.2	1	0.2
Tanımlama	4	0.8	9	2.1	13	2.9
Tahmin etme	0	0.0	0	0.0	0	0.0
Uygulama	10	2.3	1	0.2	11	2.5
Betimleme	0	0.0	1	0.2	1	0.2
Araştırma	19	4.3	0	0.0	19	4.3
Örneklendirme	0	0.0	3	0.7	3	0.7
Karakter tahlili	1	0.2	4	0.9	5	1.1
Karşılaştırma	0	0.0	3	0.7	3	0.7
Sebep-sonuç	0	0.0	2	0.5	2	0.5
Ana fikir	0	0.0	17	3.9	17	3.9
Çözümleme	0	0.0	7	1.6	7	1.6
Yorumlama	25	6.0	25	5.7	50	11.7
Değerlendirme	0	0.0	8	1.8	8	1.8
Toplam	82	18.9	353	81.1	435	100.0

Tablo 21 incelendiğinde, bu ders kitabındaki soruların yarıdan fazlasının (% 57.8) kimlik türünde; % 10.1’lik bir oranın ise yine bilişsel alanın bilgi basamağının göstergesi niteliğinde olan listeleme türünde yoğunlaştığı görülmektedir. Metinlerdeki bilgilerden yola çıkarak belirli bir konuda fikirler ortaya koyma amacına yönelik olarak sorulan yorumlama türü soruların oranının % 11.7 seviyesinde çıkması olumlu karşılanabilecek bir durum iken, diğer amaçlara yönelik oranların düşük seviyede kalması, öğrencilerde hedeflenen bazı davranışların gerçekleştirilmesi hususunda, bu

ders kitabındaki soruların ulaşılmak istenen seviyeye kavuşturulmadığını göstermektedir.

## 7. Ders Kitabındaki Soruların Soruluş Amaçlarına Göre Dağılımına İlişkin Bulgular

7. ders kitabındaki soruların soruluş amaçlarına göre dağılımına ilişkin olarak yapılan inceleme sonucu elde edilen bulgular Tablo 22’de sunulmuştur.

**Tablo 22: 7. Ders Kitabındaki Soruların Soruluş Amaçlarına Göre Dağılımı**

Soruların Soruluş Amacı	Sorular				Toplam	
	Metne Hazırlık Soruları		Metin Sonu Soruları		f	%
	f	%	f	%		
Kimlik	11	2.7	191	45.8	202	48.5
Listeleme	2	0.5	63	15.1	65	15.6
zetleme	1	0.2	1	0.2	2	0.4
Tanımlama	0	0.0	24	6.0	24	6.0
Tahmin etme	0	0.0	0	0.0	0	0.0
Uygulama	1	0.2	0	0.0	1	0.2
Betimleme	0	0.0	1	0.2	1	0.2
Araştırma	43	10.3	0	0.0	43	10.3
Örneklendirme	0	0.0	6	1.4	6	1.4
Karakter tahlili	0	0.0	3	0.7	3	0.7
Karşılaştırma	0	0.0	1	0.2	1	0.2
Sebep-sonuç	0	0.0	24	5.8	24	5.8
Ana fikir	0	0.0	10	2.4	10	2.4
zmlenme	1	0.2	6	1.4	7	1.6
Yorumlama	14	3.4	11	2.6	25	6.0
Değerlendirme	0	0.0	3	0.7	3	0.7
Toplam	73	17.5	344	82.5	417	100.0

Tablo 22 incelendiğinde, bu ders kitabındaki metne hazırlık sorularının büyük çoğunluğunun (% 10.3) araştırma amacına yönelik olduğu görülmektedir. Genel oran içerisinde % 48.5 oranında olan kimlik ve % 15.6’lık orana sahip olan listeleme türü sorular, öğrenilen bilgilerin yüzeysel bir yapıda ele alınmasına neden olmaktadır. Bu durum, bu ders kitabındaki soruların bilişsel alan davranışlarına göre dağılımına ilişkin bulgularla benzerlik taşımaktadır. Bu tür sorular dışındaki sorulara düşük oranlarda yer

verilmesi, hedeflenen düşünme süreçlerinin gerçekleştirilebilmesi hususunda olumlu etki ortaya koyacak yapının pek gözetilmediğinin göstergesi niteliğindedir.

## 8. Ders Kitabındaki Soruların Soruluş Amaçlarına Göre Dağılımına İlişkin Bulgular

8. ders kitabındaki soruların soruluş amaçlarına göre dağılımına ilişkin olarak yapılan inceleme sonucu elde edilen bulgular Tablo 23'te sunulmuştur.

**Tablo 23: 8.Ders Kitabındaki Soruların Soruluş Amaçlarına Göre Dağılımı**

Soruların Soruluş Amacı	Sorular				Toplam	
	Metne Hazırlık Soruları		Metin Sonu Soruları		f	%
	f	%	f	%		
Kimlik	17	4.1	157	38.0	174	42.1
Listeleme	7	1.7	63	15.3	70	17.0
Özetleme	2	0.5	4	1.0	6	1.5
Tanımlama	1	0.2	27	6.5	28	6.7
Tahmin etme	0	0.0	0	0.0	0	0.0
Uygulama	13	3.1	1	0.2	14	3.3
Betimleme	1	0.2	3	0.7	4	0.9
Araştırma	31	7.7	2	0.5	33	8.2
Örneklendirme	0	0.0	8	1.9	8	1.9
Karakter tahlili	0	0.0	7	1.7	7	1.7
Karşılaştırma	0	0.0	1	0.2	1	0.2
Sebep-sonuç	1	0.2	4	1.0	5	1.2
Ana fikir	0	0.0	14	3.4	14	3.4
Çözümleme	0	0.0	5	1.2	5	1.2
Yorumlama	12	2.9	28	6.8	40	9.7
Değerlendirme	0	0.0	4	1.0	4	1.0
Toplam	85	20.6	328	79.4	413	100.0

Tablo 23 incelendiğinde, 8. ders kitabındaki metne hazırlık sorularının büyük çoğunluğunun araştırma (% 7.7) türünde olması, öğrencilerin öğrenilecek olan bilgilere hazırlık mahiyetinde uygulama yapmaları açısından büyük bir önem ve değer taşımaktadır. Soruların genel oranı içerisinde, bilgilerin yüzeysel bir yapıda ele alınması amacına yönelik kimlik (% 42.1) ve listeleme (% 17.0) sorularının yoğunlukta olduğu görülmektedir. Bunun yanında, yorumlama (% 9.7) ve tanımlama (% 6.7) türündeki

sorulara önemli oranlarda yer verilmesi olumlu karşılanabilecek bir durum iken diğer düşünme süreçlerini etkin kılmaya yönelik sorulara düşük oranlarda yer verilmesi veya hiç yer verilmemesi, bu soruların hazırlanmasında yeterli özenin gösterilmediğinin kanıtı olarak ele alınabilir.

### 9. Ders Kitabındaki Soruların Soruluş Amaçlarına Göre Dağılımına İlişkin Bulgular

9. ders kitabındaki soruların soruluş amaçlarına göre dağılımına ilişkin olarak yapılan inceleme sonucu elde edilen bulgular Tablo 24’te sunulmuştur.

**Tablo 24: 9.Ders Kitabındaki Soruların Soruluş Amaçlarına Göre Dağılımı**

Soruların Soruluş Amacı	Sorular				Toplam	
	Metne Hazırlık Soruları		Metin Sonu Soruları		f	%
	f	%	f	%		
Kimlik	12	3.0	131	33.3	143	36.3
Listeleme	5	1.3	62	15.7	67	17.0
Özetleme	0	0.0	3	0.8	3	0.8
Tanımlama	1	0.3	18	4.6	19	4.9
Tahmin etme	0	0.0	0	0.0	0	0.0
Uygulama	13	3.3	0	0.0	13	3.3
Betimleme	0	0.0	3	0.8	3	0.8
Araştırma	28	7.0	3	0.8	31	7.8
Örneklendirme	2	0.5	9	2.3	11	2.8
Karakter tahlili	0	0.0	8	2.0	8	2.0
Karşılaştırma	0	0.0	4	1.0	4	1.0
Sebep-sonuç	1	0.3	11	2.8	12	3.1
Ana fikir	0	0.0	15	3.8	15	3.8
Çözümleme	1	0.3	5	1.3	6	1.6
Yorumlama	11	2.8	40	10.2	51	13.0
Değerlendirme	0	0.0	7	1.8	7	1.8
Toplam	74	18.8	319	81.2	393	100.0

Tablo 24 incelendiğinde, bu ders kitabında yer alan soruların daha çok bilgi basamağının tipik göstergeleri niteliğindeki kimlik (% 36.3) ve listeleme (% 17.0) türünde yoğunlaştığı görülmektedir. Yorumlama (% 13.0) ve araştırma (% 7.8) amaçlarına yönelik sorulara da önemli ölçüde yer verilmesi olumlu karşılanabilecek bir

durumdur. Buna karşın, özellikle üst düzeyde bilişsel beceriler gerektiren sebep-sonuç, karşılaştırma, ana fikir, karakter tahlili, örneklendirme, özetleme, tahmin etme, çözümlenme ve değerlendirme amaçlarını gerçekleştirmeye yönelik sorulara çok az düzeylerde yer verilmesi, bilişsel etkinliklerin gerçekleştirilmesi hususunda teorik olarak bilinen durumların uygulamaya dönüştürülemediğini göstermektedir.

### 10. Ders Kitabındaki Soruların Soruluş Amaçlarına Göre Dağılımına İlişkin Bulgular

10. ders kitabındaki soruların soruluş amaçlarına göre dağılımına ilişkin olarak yapılan inceleme sonucu elde edilen bulgular Tablo 25'te sunulmuştur.

**Tablo 25: 10. Ders Kitabındaki Soruların Soruluş Amaçlarına Göre Dağılımı**

Soruların Soruluş Amacı	Sorular				Toplam	
	Metne Hazırlık Soruları		Metin Sonu Soruları		f	%
	f	%	f	%		
Kimlik	7	1.5	206	44.4	213	45.9
Listeleme	1	0.2	54	11.6	55	11.8
Özetleme	0	0.0	3	0.6	3	0.6
Tanımlama	1	0.2	25	5.4	26	5.6
Tahmin etme	1	0.2	2	0.4	3	0.6
Uygulama	4	0.9	0	0.0	4	0.9
Betimleme	4	0.9	4	0.9	8	1.9
Araştırma	38	8.2	0	0.0	38	8.2
Örneklendirme	0	0.0	8	1.7	8	1.7
Karakter tahlili	1	0.2	2	0.4	3	0.6
Karşılaştırma	1	0.2	3	0.6	4	0.8
Sebep-sonuç	2	0.4	31	6.7	33	7.1
Ana fikir	0	0.0	12	2.6	12	2.6
Çözümlenme	1	0.2	5	1.1	6	1.3
Yorumlama	17	3.7	29	6.2	46	9.9
Değerlendirme	1	0.2	2	0.4	3	0.6
Toplam	79	17.0	386	83.0	465	100.0

Tablo 25 incelendiğinde, 10. ders kitabında yer alan soruların büyük bir oranının basit seviyedeki bilgi ve becerileri ortaya çıkarmaya yönelik olan kimlik (% 45.9) ve listeleme (% 11.8) türünde olduğu göze çarpmaktadır. Bunun yanında, yorumlama (% 9.9), araştırma (% 8.2), sebep-sonuç ilişkisini ortaya çıkarma (% 7.1) ve tanımlama (%



5.6) amaçlarına yönelik sorulara bu kitapta oldukça önemli oranlarda yer verilmesi önemli bir olgu niteliği taşıırken diğer bilişsel etkinlikleri gerçekleştiren sorulara çok düşük oranlarda yer verilmiş olması, bu kitaptaki sorulara yeterli işlerliğin kazandırılmadığının göstergesi şeklinde ele alınabilir.

## 11. Ders Kitabındaki Soruların Soruluş Amaçlarına Göre Dağılımına İlişkin Bulgular

11. ders kitabındaki soruların soruluş amaçlarına göre dağılımına ilişkin olarak yapılan inceleme sonucu elde edilen bulgular Tablo 26'da sunulmuştur.

**Tablo 26: 11. Ders Kitabındaki Soruların Soruluş Amaçlarına Göre Dağılımı**

Soruların Soruluş Amacı	Sorular				Toplam	
	Metne Hazırlık Soruları		Metin Sonu Soruları		f	%
	f	%	f	%		
Kimlik	15	4.6	124	37.5	139	42.1
Listeleme	2	0.6	73	22.1	75	22.7
Özetleme	0	0.0	1	0.3	1	0.3
Tanımlama	0	0.0	5	1.5	5	1.5
Tahmin etme	0	0.0	0	0.0	0	0.0
Uygulama	4	1.2	0	0.0	4	1.2
Betimleme	0	0.0	3	0.9	3	0.9
Araştırma	13	3.9	0	0.0	13	3.9
Örneklendirme	0	0.0	5	1.5	5	1.5
Karakter tahlili	0	0.0	2	0.6	2	0.6
Karşılaştırma	0	0.0	1	0.3	1	0.3
Sebep-sonuç	1	0.3	33	10.0	34	10.3
Ana fikir	0	0.0	22	6.6	22	6.6
Çözümleme	0	0.0	5	1.5	5	1.5
Yorumlama	16	4.8	2	0.6	18	5.4
Değerlendirme	4	1.2	0	0.0	4	1.2
Toplam	55	16.6	276	83.4	331	100.0

Tablo 26 incelendiğinde, 11. ders kitabında yer alan soruların büyük çoğunluğunun kimlik (% 42.1) ve listeleme (% 22.7) türünde yoğunlaştığı görülmektedir. Metinlerdeki olay, olgu ve durumların sebep-sonucunu çözümlemeye yönelik olarak sorulan soruların % 10.3 oranında olması, metinlerde ortaya konan

yargıyı belirlemeye yönelik ana fikir sorularına % 6.6 ve yorumlama gerektiren sorulara % 5.4 gibi önemli sayılabilecek oranlarda yer verilmesi olumlu karşılanabilecek bir durum iken üst düzeyde bilişsel becerilerin gerçekleştirilmesine olanak sağlayan diğer soru türlerine düşük oranlarda yer verilmesi, metinlerdeki olay, olgu, durum, nesne ve kişiler arasındaki ilişkilerin yüzeysel bir şekilde ele alındığını göstermektedir.

## 12. Ders Kitabındaki Soruların Soruluş Amaçlarına Göre Dağılımına İlişkin Bulgular

12. ders kitabındaki soruların soruluş amaçlarına göre dağılımına ilişkin olarak yapılan inceleme sonucu elde edilen bulgular Tablo 27’de sunulmuştur.

**Tablo 27: 12. Ders Kitabındaki Soruların Soruluş Amaçlarına Göre Dağılımı**

Soruların Soruluş Amacı	Sorular				Toplam	
	Metne Hazırlık Soruları		Metin Sonu Soruları		f	%
	f	%	f	%		
Kimlik	14	2.6	268	49.9	282	52.5
Listeleme	4	0.7	73	13.6	77	14.3
Özetleme	1	0.2	2	0.4	3	0.6
Tanımlama	1	0.2	7	1.3	8	1.5
Tahmin etme	0	0.0	4	0.7	4	0.7
Uygulama	7	1.3	0	0.0	7	1.3
Betitleme	1	0.2	3	0.6	4	0.8
Araştırma	27	5.0	0	0.0	27	5.0
Örneklendirme	1	0.2	21	3.9	22	4.1
Karakter tahlili	1	0.2	12	2.2	13	2.4
Karşılaştırma	0	0.0	3	0.6	3	0.6
Sebep-sonuç	1	0.2	20	3.7	21	3.9
Ana fikir	0	0.0	16	3.0	16	3.0
Çözümleme	1	0.2	4	0.7	5	0.9
Yorumlama	21	3.9	20	3.7	41	7.6
Değerlendirme	1	0.2	3	0.6	4	0.8
Toplam	81	15.1	456	84.9	537	100.0

Tablo 27 incelendiğinde, 12. ders kitabında yer alan soruların büyük bir çoğunluğunun alt seviyedeki bilişsel süreçleri etkin kılmaya yönelik olan kimlik (%)

52.5) ve listeleme (% 14.3) türü sorular olduğu görülmektedir. Genel oran içerisinde diğer soru türlerine nazaran yorumlama sorularına önemli sayılabilecek bir oranda (% 7.6) yer verilmesi olumlu sayılabilecek bir durum olarak karşımıza çıkmaktadır. Ancak diğer amaçları gerçekleştirmeye yönelik sorulara oldukça düşük oranlarda yer verilmesi, bu sorulara yeterli işlevliğin kazandırılmadığının nicel göstergesi şeklinde ele alınabilir.

### 13. Ders Kitabındaki Soruların Soruluş Amaçlarına Göre Dağılımına İlişkin Bulgular

13. ders kitabındaki soruların soruluş amaçlarına göre dağılımına ilişkin olarak yapılan inceleme sonucu elde edilen bulgular Tablo 28’de sunulmuştur.

**Tablo 28: 13. Ders Kitabındaki Soruların Soruluş Amaçlarına Göre Dağılımı**

Soruların Soruluş Amacı	Sorular				Toplam	
	Metne Hazırlık Soruları		Metin Sonu Soruları		f	%
	f	%	f	%		
Kimlik	17	3.9	211	47.7	228	51.6
Listeleme	7	1.6	65	14.8	72	16.4
Özetleme	0	0.0	0	0.0	0	0.0
Tanımlama	1	0.2	6	1.4	7	1.6
Tahmin etme	0	0.0	0	0.0	0	0.0
Uygulama	2	0.5	0	0.0	2	0.5
Betitleme	0	0.0	0	0.0	0	0.0
Araştırma	29	6.6	0	0.0	29	6.6
Örneklendirme	0	0.0	5	1.1	5	1.1
Karakter tahlili	0	0.0	3	0.7	3	0.7
Karşılaştırma	0	0.0	0	0.0	0	0.0
Sebep-sonuç	1	0.2	11	2.7	12	2.9
Ana fikir	0	0.0	15	3.4	15	3.4
Çözümleme	5	1.1	3	0.7	3	1.8
Yorumlama	28	6.4	27	6.1	55	12.5
Değerlendirme	1	0.2	3	0.7	4	0.9
Toplam	91	20.7	349	79.3	440	100.0

Tablo 28 incelendiğinde, 13. ders kitabında yer alan soruların büyük bir çoğunluğunun kimlik (% 51.6) ve listeleme (% 16.4) türünde yoğunlaştığı

görülmektedir. Bunun yanında, öğrencilerin metinlerden yararlanarak belirli konular hakkında yorumlarda bulunmalarına olanak sağlayan yorumlama türündeki sorulara (% 12.5) ve konular hakkında ön bilgiler edinip konuları daha iyi kavramalarına olanak sağlayan araştırma türü sorulara (% 6.6) önemli ölçüde yer verilmesi olumlu karşılanabilecek bir durumdur. Ancak diğer bilişsel etkinlikleri ortaya koymaya yönelik soru türlerine düşük oranlarda yer verilmesi veya hiç yer verilmemesi program çerçevesinde belirlenen hedeflerin gerçekleştirilebilme olanağını zayıf kılmaktadır.

Tablo 14'te, bu kitabın bilişsel alandaki davranışlara göre dağılımını ortaya koyan bulgular ile örtüşen bu istatistikler birlikte ele alındığında, bu kitaptaki sorularda hedeflenen bilişsel becerilerin gerçekleştirilebilmesi hususunda olumlu etki ortaya koyacak yapının pek fazla gözetilmediği söylenebilir.

### **Ders Kitaplarındaki Soruların Soruluş Amaçlarına Göre Dağılımına İlişkin Olarak Elde Edilen Bulgular**

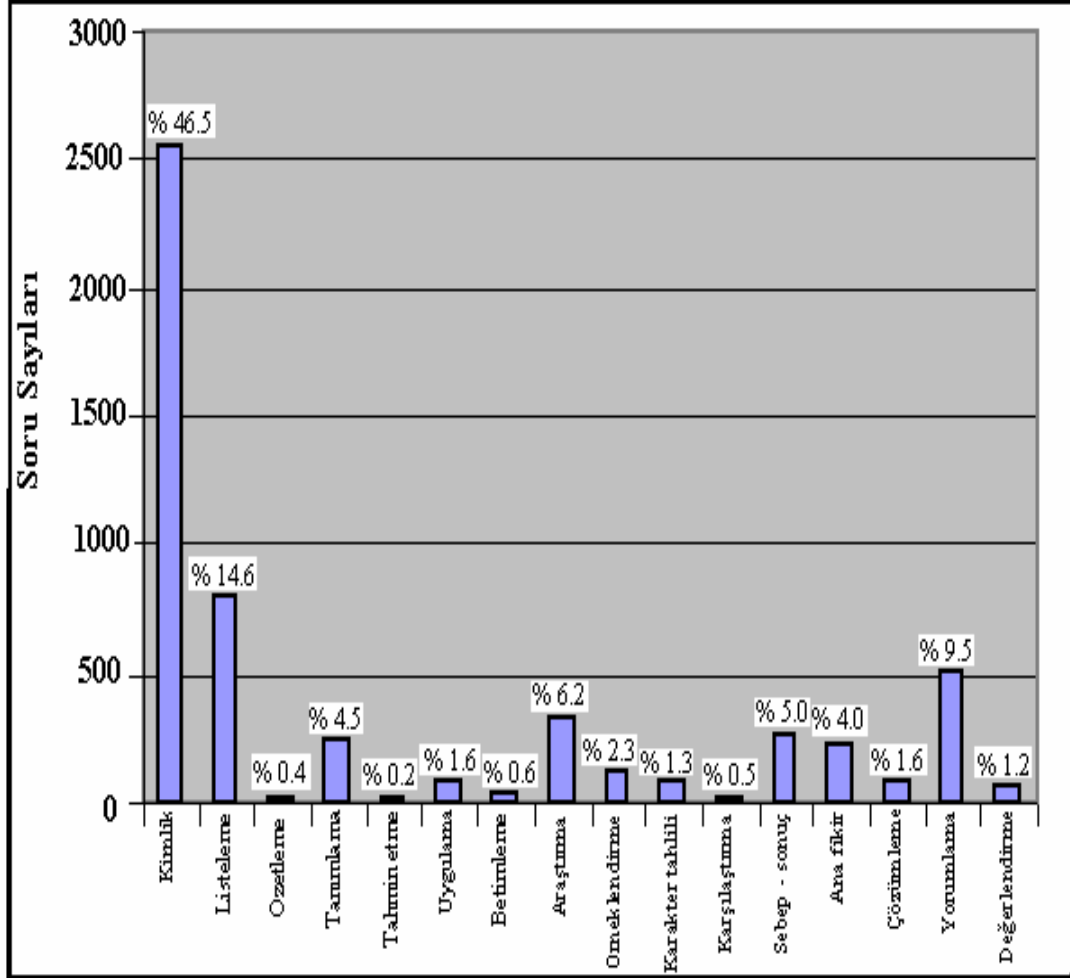
Tablo 29'da örnekleme alınan 13 ders kitabındaki metne hazırlık ve metin sonu sorularının soruluş amaçlarına göre dağılımlarına yer verilmiştir.

**Tablo 29: Ders Kitaplarındaki Soruların Soruluş Amaçlarına Göre Dağılımı**

	Ders Kitapları	1. Ders Kitabı		2. Ders Kitabı		3. Ders Kitabı		4. Ders Kitabı		5. Ders Kitabı		6. Ders Kitabı		7. Ders Kitabı		8. Ders Kitabı		9. Ders Kitabı		10. Ders Kitabı		11. Ders Kitabı		12. Ders Kitabı		13. Ders Kitabı		Toplam		Genel Toplam
		Sorular	M.H.S.	M.S.S.	M.H.S.	M.S.S.	M.H.S.	M.S.S.	M.H.S.	M.S.S.	M.H.S.	M.S.S.	M.H.S.	M.S.S.	M.H.S.	M.S.S.	M.H.S.	M.S.S.	M.H.S.	M.S.S.	M.H.S.	M.S.S.	M.H.S.	M.S.S.	M.H.S.	M.S.S.	M.H.S.	M.S.S.	M.H.S.	
Kimlik	f	0	143	15	177	17	146	27	178	22	192	18	233	11	191	17	157	12	131	7	206	15	124	14	268	17	211	192	2357	2549
	%	0,0	48,8	3,4	40,5	4,4	37,5	6,4	42,1	4,3	37,9	4,1	53,6	2,6	45,8	4,1	38,0	3,1	33,3	1,5	44,3	4,5	37,5	2,6	49,9	3,9	48,0	3,5	43,0	46,5
Listeleme	f	0	48	5	47	1	46	5	55	3	67	5	39	2	63	7	63	5	62	1	54	2	73	4	73	7	65	47	755	802
	%	0,0	16,4	1,1	10,8	0,3	11,8	1,2	13,0	0,6	13,2	1,1	9,0	0,5	15,1	1,7	15,3	1,3	15,8	0,2	11,6	0,6	22,1	0,7	13,6	1,6	14,8	0,9	13,8	14,6
Özetleme	f	0	2	0	1	0	0	0	1	0	1	0	1	1	1	2	4	0	3	0	3	0	1	1	2	0	0	4	20	24
	%	0,0	0,7	0,0	0,2	0,0	0,0	0,0	0,2	0,0	0,2	0,0	0,2	0,2	0,2	0,5	1,0	0,0	0,8	0,0	0,6	0,0	0,3	0,2	0,4	0,0	0,0	0,1	0,4	0,4
Tanımlama	f	0	13	9	18	2	21	3	22	0	30	4	9	0	24	1	27	1	18	1	25	0	5	1	7	1	6	23	225	248
	%	0,0	4,4	2,1	4,1	0,5	5,4	0,7	5,2	0,0	5,9	0,8	2,1	0,0	5,8	0,2	6,5	0,3	4,6	0,2	5,4	0,0	1,5	0,2	1,3	0,2	1,4	0,4	4,1	4,5
Tahmin etme	f	0	2	0	0	0	3	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	2	0	0	0	4	0	0	1	12	13
	%	0,0	0,7	0,0	0,0	0,0	0,8	0,0	0,2	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,2	0,4	0,0	0,0	0,0	0,7	0,0	0,0	0,2	0,2	0,2
Uygulama	f	0	4	6	0	3	0	14	0	4	3	10	1	1	0	13	1	13	0	4	0	4	0	7	0	2	0	81	9	90
	%	0,0	1,4	1,4	0,0	0,8	0,0	3,3	0,0	0,8	0,6	2,3	0,2	0,2	0,0	3,1	0,2	3,3	0,0	0,9	0,0	1,2	0,0	1,3	0,0	0,5	0,0	1,5	0,2	1,6
Betimleme	f	0	2	0	0	0	1	1	4	0	1	0	1	0	1	1	3	0	3	4	4	0	3	1	3	0	0	7	26	33
	%	0,0	0,7	0,0	0,0	0,0	0,3	0,2	0,9	0,0	0,2	0,0	0,2	0,0	0,2	0,2	0,7	0,0	0,8	0,9	0,9	0,0	0,9	0,2	0,6	0,0	0,0	0,1	0,5	0,6
Araştırma	f	0	0	30	1	13	0	26	0	25	0	19	0	43	0	31	2	28	3	38	0	13	0	27	0	29	0	322	6	338
	%	0,0	0,0	6,9	0,2	3,3	0,0	6,1	0,0	4,9	0,0	4,4	0,0	10,3	0,0	7,5	0,5	7,1	0,8	8,2	0,0	3,9	0,0	5,0	0,0	6,6	0,0	5,9	0,1	6,2
Örneklendirme	f	0	6	2	13	1	10	1	3	0	21	0	3	0	6	0	8	2	9	0	8	0	5	1	21	0	5	7	118	125
	%	0,0	2,0	0,5	3,0	0,3	2,6	0,2	0,7	0,0	4,2	0,0	0,7	0,0	1,4	0,0	1,9	0,5	2,3	0,0	1,7	0,0	1,5	0,2	3,9	0,0	1,1	0,1	2,2	2,3
Karakter tahlili	f	0	6	1	5	0	7	0	6	0	4	1	4	0	3	0	7	0	8	1	2	0	2	1	12	0	3	4	69	73
	%	0,0	2,0	0,2	1,1	0,0	1,8	0,0	1,4	0,0	0,8	0,2	0,9	0,0	0,7	0,0	1,7	0,0	2,0	0,2	0,4	0,0	0,6	0,2	2,2	0,0	0,7	0,1	1,3	1,3
Karşılaştırma	f	0	1	1	2	0	3	0	3	0	2	0	3	0	1	0	1	0	4	1	3	0	1	0	3	0	0	2	27	29
	%	0,0	0,3	0,2	0,5	0,0	0,8	0,0	0,7	0,0	0,4	0,0	0,7	0,0	0,2	0,0	0,2	0,0	1,0	0,2	0,6	0,0	0,3	0,0	0,6	0,0	0,0	0,5	0,5	0,5
Sebepler - sonuç	f	0	25	1	9	2	42	0	3	1	47	0	2	0	24	1	4	1	11	2	31	1	33	1	20	1	11	11	262	273
	%	0,0	8,5	0,2	2,1	0,5	10,8	0,0	0,7	0,2	9,3	0,0	0,5	0,0	5,8	0,2	1,0	0,3	2,8	0,4	6,7	0,3	10,0	0,2	3,7	0,2	2,5	0,2	4,8	5,0
Ana Fikir	f	0	17	0	27	0	11	0	22	0	19	0	17	0	10	0	14	0	15	0	12	0	22	0	16	0	15	0	217	217
	%	0,0	5,8	0,0	6,2	0,0	2,8	0,0	5,2	0,0	3,8	0,0	3,9	0,0	2,4	0,0	3,4	0,0	3,8	0,0	2,6	0,0	6,6	0,0	3,0	0,0	3,4	0,0	4,0	4,0
Çözümleme	f	0	4	0	13	0	7	1	5	1	8	0	7	1	6	0	5	1	5	1	5	0	5	1	4	5	3	11	77	88
	%	0,0	1,4	0,0	3,0	0,0	1,8	0,2	1,2	0,2	1,6	0,0	1,6	0,2	1,4	0,0	1,2	0,3	1,3	0,2	1,1	0,0	1,5	0,2	0,7	1,1	0,7	0,2	1,4	1,6
Yorumlama	f	0	15	28	20	33	17	11	21	35	16	25	25	14	11	12	28	11	40	17	29	16	2	21	20	28	27	251	271	522
	%	0,0	5,1	6,4	4,6	8,5	4,4	2,6	5,0	6,9	3,2	5,7	5,7	3,4	2,6	2,9	6,8	2,8	10,2	3,7	6,2	4,8	0,6	3,9	3,7	6,4	6,1	4,6	4,9	9,5
Değerlendirme	f	0	5	0	6	0	3	0	10	1	3	0	8	0	3	0	4	0	7	1	2	4	0	1	3	1	3	8	57	65
	%	0,0	1,7	0,0	1,4	0,0	0,8	0,0	2,4	0,2	0,6	0,0	1,8	0,0	0,7	0,0	1,0	0,0	1,8	0,2	0,4	1,2	0,0	0,2	0,6	0,2	0,7	0,1	1,0	1,2
Toplam	f	0	293	98	339	72	317	89	334	92	414	82	353	73	344	85	328	74	319	79	386	55	276	81	456	91	349	971	4508	5479
	%	0,0	100,0	22,4	77,6	18,5	81,5	21,0	79,0	18,2	81,8	18,9	81,1	17,5	82,5	20,6	79,4	18,8	81,2	17,0	83,0	16,6	83,4	15,1	84,9	20,7	79,3	17,7	82,3	100,0

Örnekleme alınan ders kitaplarındaki soruların soruluş amaçlarına göre dağılımı, Grafik 2’de daha somut bir şekilde sunulmuştur.

**Grafik 2: Ders Kitaplarındaki Soruların Soruluş Amaçlarına Göre Dağılımı**



Tablo 29 ve Grafik 2’de, Temel Eğitim Okulları Türkçe Eğitim Programı’na bağlı olarak, hedeflenen temel becerilerin öğrencilere kazandırılması hususunda önemli işlevlere sahip olan soruların, hangi amaçlar doğrultusunda sorulduğunu ortaya çıkarmak için yapılan incelemeye sonucu elde edilen bulgulara yer verilmiştir. Örnekleme alınan 13 ders kitabındaki soruların soruluş amaçlarına ilişkin bulgular şu şekilde sıralanabilir:

Öğretme-öğrenme sürecinde, öğrencilerde oluşturulması hedeflenen düşünme süreçlerinin gerçekleştirilmesi amacıyla sorulan soruların, metinlerdeki olay, olgu, durum, kişi ve nesnelere ilgili ayrıntıların ortaya çıkarılması, edinilen bilgilerin bir sistem içerisinde birleştirilmesi, kullanılması, kalıcı hâle getirilmesi ve gerçek hayata bağlantılarının sağlanması, metinlerde verilmek istenen temel düşünce ve yardımcı fikirlerin kavranması, sebep-sonuç ilişkilerinin ortaya çıkarılması, tanımlama, örneklendirme, karşılaştırma, ve yorumlamaların yapılması, karmaşık ilişkilerin çözümlenmesi ve konularla ilgili değerlendirmelerin yapılabilmesine olanak sağlaması gerekirken, elde edilen bulgular, örnekleme alınan ders kitaplarındaki metinlere dayalı olarak oluşturulan metne hazırlık ve metin sonu sorularının soruluş amaçlarına göre hedeflenen davranış boyutlarının öğrencilere kazandırılması amacına uygun bir şekilde yapılandırılmadığını göstermektedir.

Alt seviyedeki bilişsel becerileri etkin kılmaya yönelik olarak sorulan kimlik ve listeleme türü sorulardan üst bilişsel becerileri etkin kılmaya yönelik olarak sorulan soru türleri olan tahmin etme, karakter tahlili, ana fikir, sebep-sonuç, karşılaştırma, çözümlenme ve değerlendirme sorularına doğru gidildikçe soruların temsil edilme oranlarında çok büyük oranlarda düşüşün meydana geldiği gözlenmektedir.

Örnekleme alınan ders kitaplarındaki soruların yaklaşık olarak yarısının kimlik (% 46.5) türünde yoğunlaştığı görülmektedir. Kimlik türü sorulardan sonra sırasıyla listeleme (% 14.6), yorumlama (% 9.5), araştırma (% 6.2), sebep-sonuç (% 5.0), tanımlama (% 4.5), ana fikir (% 4.0), türünde sorulara yer verilmiştir. Bunlar dışındaki örneklendirme (% 2.3), uygulama (% 1.6), çözümlenme (% 1.6), karakter tahlili (% 1.3), değerlendirme (% 1.2), betimleme (% 0.6), karşılaştırma (% 0.5), özetleme (% 0.4), ve

tahmin etme (% 0.2) türündeki sorulara ise çok daha düşük oranlarda yer verildiği görülmektedir.

Kitaplarda yer alan soru türlerinin kitaplar arasındaki dağılımlarında da farklılıkların olduğu gözlenmektedir. Genel oran içerisinde % 46.5'lik bir orana sahip olan kimlik soruları % 57.7'lik oranla 6. ders kitabında en yüksek oranda iken, % 36.3'lük oranla 9. ders kitabında en düşük orandadır.

Genel oran içerisinde en düşük değere (% 0.2) sahip olan tahmin etme türü sorulara 2., 5., 6., 7., 8., 9., 11. ve 13. ders kitaplarında hiç yer verilmediği gözlenmektedir. Özetleme türü sorulara 3. ve 13. ders kitaplarında; betimleme türü sorulara 2. ve 13. ders kitaplarında; araştırma türü sorulara 1. ders kitabında; karşılaştırma türü sorulara ise 13. ders kitabında hiç yer verilmemiştir.

Tablo 29, soruların metne hazırlık ve metin sonu soruları içerisindeki dağılımı açısından incelendiğinde de oran olarak farklılıkların olduğu görülür. Araştırma (% 6.1) ve uygulama (% 1.4) sorularının metne hazırlık soruları içerisinde yoğunlukta olduğu görülürken diğer amaçlarla sorulan soruların genelde metin sonu soruları içerisinde yoğunluk kazandığı görülmektedir.

Bu ders kitaplarındaki soruların büyük çoğunluğu alt seviyedeki bilişsel becerileri etkin kılmayı amaçlayan kimlik ve listeleme türü sorulardan oluşmaktadır. Öğrencilerin üst düzeyde düşünme becerilerini gerçekleştirmelerine yönelik amaçları taşıyan sorulara ise çok düşük oranlarda yer verildiği görülmektedir. Örnekleme alınan ders kitaplarındaki soruların soruluş amaçlarına göre dağılımına ilişkin olarak elde edilen bulguların, daha önce yapılmış olan araştırma sonuçlarını (Akyol, 2001; Ensar, 2002) da desteklemesinden yola çıkılarak, örnekleme alınan ders kitaplarındaki metinlere dayalı olarak hazırlanan metne hazırlık ve metin sonu sorularının, tam anlamıyla öğrencilerde gerçekleştirilmesi hedeflenen bilişsel becerilerin davranışlara dönüştürülmesi amacına uygun bir şekilde yapılandırılmadığını göstermektedir.



### 4.3. Üçüncü Alt Amaca İlişkin Olarak Elde Edilen Bulgular

Bu başlık altında, daha önce verilen literatür bilgileri ışığında, ilköğretim 8. sınıf Türkçe ders kitaplarında yer alan soruların cevap kaynaklarına göre dağılımına ilişkin bulgulara yer verilmiştir.

#### 1. Ders Kitabındaki Soruların Cevap Kaynaklarına Göre Dağılımına İlişkin Bulgular

1. ders kitabındaki soruların cevap kaynaklarına göre dağılımına ilişkin olarak yapılan inceleme sonucu elde edilen bulgular Tablo 30'da sunulmuştur.

**Tablo 30: 1. Ders Kitabındaki Soruların Cevap Kaynaklarına Göre Dağılımı**

	Soruların Cevap Kaynakları												Toplam	
	Metin içi				Metin dışı						Metinler arası			
	Paragraf		Çizim, tablo vb.		Ön bilgi		Araştırma		Tartışma					
Sorular	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Metne Hazırlık Soruları	0	0.0	0	0.0	0	0.0	0	0.0	0	0.0	0	0.0	0	0.0
Metin Sonu Soruları	287	98.0	0	0.0	1	0.3	0	0.0	4	1.4	1	0.3	293	100.0
Toplam	287	98.0	0	0.0	1	0.3	0	0.0	4	1.4	1	0.3	293	100.0

Tablo 30 incelendiğinde, 1. ders kitabındaki metne hazırlık sorularının frekansının 0 olduğu görülmektedir. Genelde öğrencilerin farklı kaynaklardan belirli konularda bilgi edinmelerini ve belirli konularda tartışmalarda bulunmalarını sağlamak amacıyla sorulan metne hazırlık sorularına bu kitapta yer verilmemiş olması, öğrencilerin farklı bakış açılarını yakalamaları ve böylelikle üst düzeyde bilişsel beceriler gerçekleştirmeleri hususunun pek dikkate alınmadığını göstermektedir.

Bu ders kitabında yer alan soruların hemen hemen tamamı (% 98.0) metin içi anlam kurularla cevaplandırılabilir sorulardan oluşmaktadır. Cevabı metin dışında olan soruların oranı (% 1.7) ve metinler arası soruların oranı ise (% 0.3) çok düşüktür. Bunun yanında, cevabı metne bağlı olarak ortaya konan çizim, tablo vb. yerlerde olan sorulara ve cevabı yapılacak araştırmalar sonucu ortaya konacak sorulara hiç yer verilmediği görülmektedir. Bu durum, hedeflenen üst bilişsel becerilerin öğrencilere

kazandırılması hususuna işlerlik kazandırılmadığının nicel göstergesi olarak ele alınabilir.

## 2. Ders Kitabındaki Soruların Cevap Kaynaklarına Göre Dağılımına İlişkin Bulgular

2. ders kitabındaki soruların cevap kaynaklarına göre dağılımına ilişkin olarak yapılan inceleme sonucu elde edilen bulgular Tablo 31’de sunulmuştur.

**Tablo 31: 2. Ders Kitabındaki Soruların Cevap Kaynaklarına Göre Dağılımı**

	Soruların Cevap Kaynakları											Toplam		
	Metin içi				Metin dışı						Metinler arası			
	Paragraf		Çizim, tablo vb.		Ön bilgi		Araştırma		Tartışma					
Sorular	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Metne Hazırlık Soruları	0	0.0	0	0.0	67	15.3	31	7.1	0	0.0	0	0.0	98	22.4
Metin Sonu Soruları	335	76.7	0	0.0	0	0.0	0	0.0	3	0.7	1	0.2	339	77.6
Toplam	335	76.7	0	0.0	67	15.3	31	7.1	3	0.7	1	0.2	437	100.0

Tablo 31 incelendiğinde, 2. ders kitabında yer alan metne hazırlık sorularının tamamının (% 22.4) cevap kaynağının metin dışında olduğu, metin sonu sorularının ise büyük bir oranının (% 76.7) cevabının metin içi bağlam yoluyla cevaplandırılabilir sorular olduğu görülmektedir. Tartışma sorularına (% 0.7) ve yüksek bilişsel beceriler gerektiren metinler arası sorulara (% 0.2) ise çok düşük oranlarda yer verilmiştir. Bunun yanında, cevabı metne bağlı olarak ortaya konan çizim, tablo vb. yerlerde ortaya konan sorulara hiç yer verilmediği gözlenmektedir. Buradan yola çıkılarak, öğrencilerin ders materyali dışındaki kaynaklara pek fazla yöneltilmediği söylenebilir.

## 3. Ders Kitabındaki Soruların Cevap Kaynaklarına Göre Dağılımına İlişkin Bulgular

3. ders kitabındaki soruların cevap kaynaklarına göre dağılımına ilişkin olarak yapılan inceleme sonucu elde edilen bulgular Tablo 32’de sunulmuştur.

**Tablo 32: 3. Ders Kitabındaki Soruların Cevap Kaynaklarına Göre Dağılımı**

	Soruların Cevap Kaynakları												Toplam	
	Metin içi				Metin dışı						Metinler arası			
	Paragraf		Çizim, tablo vb.		Ön bilgi		Araştırma		Tartışma					
Sorular	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Metne Hazırlık Soruları	0	0.0	0	0.0	57	14.6	13	3.3	1	0.3	1	0.3	72	18.5
Metin Sonu Soruları	314	80.7	0	0.0	0	0.0	0	0.0	3	0.8	0	0.0	317	81.5
<b>Toplam</b>	<b>314</b>	<b>80.7</b>	<b>0</b>	<b>0.0</b>	<b>57</b>	<b>14.6</b>	<b>13</b>	<b>3.3</b>	<b>3</b>	<b>1.1</b>	<b>1</b>	<b>0.3</b>	<b>389</b>	<b>100.0</b>

Tablo 32 incelendiğinde, bu ders kitabındaki genel soru oranı içerisinde % 18.5'lik bir orana sahip olan metne hazırlık sorularının büyük bir çoğunluğunun öğrencilerin ön bilgileriyle cevaplandırabilecekleri metin dışı soruları olduğu; metin sonu sorularının hemen hemen tamamının (% 80.7) metin içerisindeki bilgilerden yararlanılarak cevaplandırılacak sorular olduğu, metinler arası sorulara çok düşük oranlarda (% 0.3) yer verildiği, cevabı metne bağlı olarak ortaya konan çizim, tablo ve diğer görsel unsurlar içerisinde olan sorulara ise hiç yer verilmediği görülmektedir. Bu durum, öğrencilerin farklı kaynaklardan yararlanıp bu kaynaklarda yer alan bilgileri de bir süzgeçten geçirerek metinlere dayalı olarak sorulan sorulara daha iyi bir yorum katabilmeleri hususunun uygulamaya konmadığını göstermektedir.

#### **4. Ders Kitabındaki Soruların Cevap Kaynaklarına Göre Dağılımına İlişkin Bulgular**

4. ders kitabındaki soruların cevap kaynaklarına göre dağılımına ilişkin olarak yapılan inceleme sonucu elde edilen bulgular Tablo 33'te sunulmuştur.

**Tablo 33: 4. Ders Kitabındaki Soruların Cevap Kaynaklarına Göre Dağılımı**

	Soruların Cevap Kaynakları												Toplam	
	Metin içi				Metin dışı						Metinler arası			
	Paragraf		Çizim, tablo vb.		Ön bilgi		Araştırma		Tartışma					
Sorular	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Metne Hazırlık Soruları	0	0.0	0	0.0	58	13.7	28	6.6	3	0.7	0	0.0	89	21.0
Metin Sonu Soruları	333	78.8	0	0.0	0	0.0	0	0.0	0	0.0	1	0.2	334	79.0
<b>Toplam</b>	<b>333</b>	<b>78.8</b>	<b>0</b>	<b>0.0</b>	<b>58</b>	<b>13.7</b>	<b>28</b>	<b>6.6</b>	<b>3</b>	<b>0.7</b>	<b>1</b>	<b>0.2</b>	<b>423</b>	<b>100.0</b>

Tablo 33 incelendiğinde, 4. ders kitabında yer alan metne hazırlık sorularının tamamının (% 21.0) cevabı metin dışında olan sorular olduğu; metin sonu sorularının ise hemen hemen tamamının (% 78.8) metin içerisinde yer alan bilgilerden yola çıkılarak cevaplandırılabilir sorular olduğu, bunun yanında metinler arası sorulara düşük bir oranda (% 0.2) yer verildiği, cevabı metin içerisindeki çizim, tablo veya benzeri yerlerde olan sorulara ise hiç yer verilmediği görülmektedir. Buradan yola çıkılarak öğrencilerde üst bilişsel becerilerin ortaya konmasına olanak sağlanması hususuna işlerlik kazandırılmadığı söylenebilir.

### 5. Ders Kitabındaki Soruların Cevap Kaynaklarına Göre Dağılımına İlişkin Bulgular

5. ders kitabındaki soruların cevap kaynaklarına göre dağılımına ilişkin olarak yapılan inceleme sonucu elde edilen bulgular Tablo 34’te sunulmuştur.

**Tablo 34: 5. Ders Kitabındaki Soruların Cevap Kaynaklarına Göre Dağılımı**

Sorular	Soruların Cevap Kaynakları										Toplam			
	Metin içi				Metin dışı								Metinler arası	
	Paragraf		Çizim, tablo vb.		Ön bilgi		Araştırma		Tartışma					
f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	
Metne Hazırlık Soruları	0	0.0	0	0.0	59	11.7	27	5.3	3	0.6	3	0.6	92	18.2
Metin Sonu Soruları	411	81.2	0	0.0	0	0.0	0	0.0	2	0.4	1	0.2	414	81.8
Toplam	411	81.2	0	0	59	11.7	27	5.3	5	1.0	4	0.8	506	100.0

Tablo 34 incelendiğinde, 5. ders kitabında yer alan metne hazırlık sorularının hemen hemen tamamının cevabının metin dışında olduğu, metin sonu sorularının ise hemen hemen tamamının cevabının metin içerisindeki bilgilerden bulunabileceği, metinler arası sorulara çok düşük bir oranda yer verildiği (% 0.8), cevabı metin içerisindeki çizim, tablo, resim vb. yerlerde olan sorulara ise hiç yer verilmediği gözlenmektedir. Soruların cevap kaynaklarına göre dağılımında ortaya koyan sonuçlar, bu soruların, öğrencilerin konular hakkında farklı kaynaklara yönelmelerine olanak sağlayacak yapıda düzenlenemediğini göstermektedir.

## 6. Ders Kitabındaki Soruların Cevap Kaynaklarına Göre Dağılımına İlişkin Bulgular

6. ders kitabındaki soruların cevap kaynaklarına göre dağılımına ilişkin olarak yapılan inceleme sonucu elde edilen bulgular Tablo 35’te sunulmuştur.

**Tablo 35: 6. Ders Kitabındaki Soruların Cevap Kaynaklarına Göre Dağılımı**

	Soruların Cevap Kaynakları											Toplam		
	Metin içi				Metin dışı						Metinler arası			
	Paragraf		Çizim, tablo vb.		Ön bilgi		Araştırma		Tartışma		f			%
Sorular	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Metne Hazırlık Soruları	0	0.0	0	0	54	12.5	23	5.3	4	0.9	1	0.2	82	18.9
Metin Sonu Soruları	350	80.4	0	0.0	0	0.0	0	0.0	2	0.5	1	0.2	353	81.1
Toplam	350	80.4	0	0.0	54	12.5	23	5.3	6	1.4	2	0.4	435	100.0

Tablo 35 incelendiğinde, 6. ders kitabındaki metne hazırlık sorularının tamamına yakınının (% 18.7) cevabının metin dışında olduğu; metin sonu sorularında ise cevabı metin içerisinde olan soruların ağırlıkta olduğu (% 80.4) gözlenmektedir. Cevabı araştırmalar (% 5.3), tartışmalar (% 1.4) ve metinler arası bilgiler (% 0.4) yoluyla bulunacak soruların oranlarının düşük olması, bunun yanında cevabı metinlere bağlı olarak ortaya konan çizim, tablo vb. yerlerde ortaya konan sorulara hiç yer verilmemesinden yola çıkılarak bu ders kitaplarında yer alan sorulara belirlenen hedeflerin gerçekleştirilmesi hususunda pek işlerlik kazandırılmadığı söylenebilir.

## 7. Ders Kitabındaki Soruların Cevap Kaynaklarına Göre Dağılımına İlişkin Bulgular

7. ders kitabındaki soruların cevap kaynaklarına göre dağılımına ilişkin olarak yapılan inceleme sonucu elde edilen bulgular Tablo 36’da sunulmuştur.

**Tablo 36: 7. Ders Kitabındaki Soruların Cevap Kaynaklarına Göre Dağılımı**

	Soruların Cevap Kaynakları												Toplam	
	Metin içi				Metin dışı						Metinler arası			
	Paragraf		Çizim, tablo vb.		Ön bilgi		Araştırma		Tartışma					
Sorular	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Metne Hazırlık Soruları	0	0.0	0	0.0	24	5.8	44	10.5	4	1.0	1	0.2	73	17.5
Metin Sonu Soruları	339	81.3	0	0.0	0	0.0	0	0.0	5	1.2	0	0.0	344	82.5
Toplam	339	81.3	0	0.0	24	5.8	44	10.5	9	2.2	1	0.2	417	100.0

Tablo 36 incelendiğinde, 7. ders kitabında yer alan metne hazırlık soruları içerisinde araştırma amacına yönelik olarak sorulan soruların (% 10.5) ağırlıkta olduğu gözlenmektedir. Genel oran içerisinde % 82.5'lik bir orana sahip olan metin sonu sorularının hemen hemen tamamı (% 81.3) alt seviyedeki bilişsel becerileri gerektiren ve cevap kaynağı metin içerisindeki bilgilerle sınırlı olan sorulardır. Bu durum, bu ders kitabında yer alan sorulara belirlenen hususları gerçekleştirici niteliklerin kazandırılmadığının nicel göstergesi olarak ele alınabilir.

### 8. Ders Kitabındaki Soruların Cevap Kaynaklarına Göre Dağılımına İlişkin Bulgular

8. ders kitabındaki soruların cevap kaynaklarına göre dağılımına ilişkin olarak yapılan inceleme sonucu elde edilen bulgular Tablo 37'de sunulmuştur.

**Tablo 37: 8. Ders Kitabındaki Soruların Cevap Kaynaklarına Göre Dağılımı**

	Soruların Cevap Kaynakları												Toplam	
	Metin içi				Metin dışı						Metinler arası			
	Paragraf		Çizim, tablo vb.		Ön bilgi		Araştırma		Tartışma					
Sorular	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Metne Hazırlık Soruları	0	0.0	1	0.2	41	9.9	37	9.0	5	1.3	1	0.2	85	20.6
Metin Sonu Soruları	315	76.2	0	0.0	3	0.7	2	0.5	6	1.5	2	0.5	328	79.4
Toplam	315	76.2	1	0.2	44	10.6	39	9.5	11	2.8	3	0.7	413	100.0

Tablo 37 incelendiğinde, 8. ders kitabında yer alan sorular içerisinde ön bilgilere (% 9.9) ve yapılacak araştırmalara bağlı olarak cevaplandırılacak soruların (% 9.0)

ağırlıkta olduğu; metin sonu sorularında ise cevabı metin içerisinde olan soruların (% 76.2) ağırlıkta olduğu görülmektedir.

Diğer ders kitaplarından farklı olarak, bu ders kitabında yer alan en önemli husus, çok düşük bir oranda (% 0.2) olmasına rağmen metne hazırlık soruları içerisinde cevabı metne bağlı olarak oluşturulan resimde olan 1 adet soruya yer verilmiş olmasıdır. Bu, diğer ders kitaplarında yer almayan bir durumdur.

8. ders kitabındaki sorular, cevap kaynaklarının bulunduğu yer bakımından genel bir yapı içerisinde ele alındığında, bu ders kitabındaki soruların, öğrencilerin konular hakkında farklı kaynaklara yönelmelerine olanak sağlayacak yapıya kavuşturulamadıkları söylenebilir.

### **9. Ders Kitabındaki Soruların Cevap Kaynaklarına Göre Dağılımına İlişkin Bulgular**

9. ders kitabındaki soruların cevap kaynaklarına göre dağılımına ilişkin olarak yapılan inceleme sonucu elde edilen bulgular Tablo 38’de sunulmuştur.

**Tablo 38: 9. Ders Kitabındaki Soruların Cevap Kaynaklarına Göre Dağılımı**

	Soruların Cevap Kaynakları												Toplam	
	Metin içi				Metin dışı						Metinler arası			
	Paragraf		Çizim, tablo vb.		Ön bilgi		Araştırma		Tartışma					
Sorular	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Metne Hazırlık Soruları	0	0.0	0	0.0	36	9.1	31	7.9	6	1.5	1	0.3	74	18.8
Metin Sonu Soruları	313	79.6	0	0.0	2	0.5	1	0.3	3	0.8	0	0.0	319	81.2
Toplam	313	79.6	0	0.0	38	9.6	32	8.2	9	2.3	1	0.3	393	100.0

Tablo 38 incelendiğinde, 9. ders kitabında yer alan metne hazırlık sorularının çoğunluğunun ön bilgilerle (% 9.1) ve araştırmalar yoluyla cevaplandırılacak metin dışı anlam kurmaya yönelik sorular olduğu, metin sonu sorularının hemen hemen tamamının (% 79.6) metin içerisindeki bilgilerden yola çıkılarak cevaplandırılabilir sorular olduğu gözlenmektedir. Bu ders kitabında, metinler arası sorulara ise çok düşük bir oranda (% 0.3) yer verilmiştir. Bu durum, öğrencilerin konular hakkında farklı bakış

açıları yakalamalarına olanak sağlayacak uygulamalara ağırlık verilemediğini göstermektedir.

### 10. Ders Kitabındaki Soruların Cevap Kaynaklarına Göre Dağılımına İlişkin Bulgular

10. ders kitabındaki soruların cevap kaynaklarına göre dağılımına ilişkin olarak yapılan inceleme sonucu elde edilen bulgular Tablo 39’da sunulmuştur.

**Tablo 39: 10. Ders Kitabındaki Soruların Cevap Kaynaklarına Göre Dağılımı**

	Soruların Cevap Kaynakları											Toplam		
	Metin içi				Metin dışı						Metinler arası			
	Paragraf		Çizim, tablo vb.		Ön bilgi		Araştırma		Tartışma					
Sorular	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Metne Hazırlık Soruları	0	0.0	0	0.0	20	4.3	45	9.7	12	2.6	2	0.4	79	17.0
Metin Sonu Soruları	382	82.1	0	0.0	0	0.0	0	0.0	4	0.9	0	0.0	386	83.0
Toplam	382	82.1	0	0.0	20	4.3	45	9.7	16	3.5	2	0.4	465	100.0

Tablo 39 incelendiğinde, bu ders kitabında yer alan soruların büyük bir oranının (% 82.1) metin içerisindeki anlam kurmalar yoluyla cevaplandırılabilir sorular olduğu gözlenmektedir. Bunun yanında, öğrencilerin farklı bakış açıları yakalamalarını ve konular hakkında daha fazla bilgi edinmelerini sağlamak amacıyla sorulan araştırma sorularına % 9.7 oranında yer verilmesi olumlu karşılanabilecek bir durum iken, tartışma (% 3.5) sorularına, metinler arası sorulara (% 0.4) düşük düzeylerde yer verilmesi ve metne bağlı olarak ortaya konan resim, çizim, tablo vb. yerlerde olan sorulara hiç yer verilmemesi, metinlerdeki olay, olgu, durum, kişi ve nesnelere ait özelliklerin yüzeysel bir şekilde ele alındığını göstermektedir.

### 11. Ders Kitabındaki Soruların Cevap Kaynaklarına Göre Dağılımına İlişkin Bulgular

11. ders kitabındaki soruların cevap kaynaklarına göre dağılımına ilişkin olarak yapılan inceleme sonucu elde edilen bulgular Tablo 40’da sunulmuştur.



**Tablo 40: 11. Ders Kitabındaki Soruların Cevap Kaynaklarına Göre Dağılımı**

	Soruların Cevap Kaynakları												Toplam	
	Metin içi				Metin dışı						Metinler arası			
	Paragraf		Çizim, tablo vb.		Ön bilgi		Araştırma		Tartışma					
Sorular	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Metne Hazırlık Soruları	0	0.0	0	0.0	38	11.5	13	3.9	2	0.6	2	0.6	55	16.6
Metin Sonu Soruları	276	83.4	0	0.0	0	0.0	0	0.0	0	0.0	0	0.0	276	83.4
Toplam	276	83.4	0	0.0	38	11.5	13	3.9	2	0.6	2	0.6	331	100.0

Tablo 40 incelendiğinde, 11. ders kitabındaki metne hazırlık sorularının büyük bir çoğunluğunun (% 11.5) öğrencilerin ön bilgilerinden yararlanarak cevaplandırabilecekleri sorular olduğu, metin sonu sorularının ise tamamının metinlerde yer alan bilgilerden yola çıkılarak cevaplandırılacak sorular olduğu gözlenmektedir. Bu durum, bu ders kitabında yer alan soruların, öğretme-öğrenme sürecinde belirlenen hedeflere uygun olarak, öğrencilerin belirli konular hakkında araştırmalar, tartışmalar yapmalarına, başka kaynaklardan da yararlanarak farklı bakış açılarını elde edip üst düzeyde düşünme süreçlerini etkin kılmalarına olanak sağlayacak yapıya kavuşturulamadığını göstermektedir.

## 12. Ders Kitabındaki Soruların Cevap Kaynaklarına Göre Dağılımına İlişkin Bulgular

12. ders kitabındaki soruların cevap kaynaklarına göre dağılımına ilişkin olarak yapılan inceleme sonucu elde edilen bulgular Tablo 41’de sunulmuştur.

**Tablo 41: 12. Ders Kitabındaki Soruların Cevap Kaynaklarına Göre Dağılımı**

	Soruların Cevap Kaynakları												Toplam	
	Metin içi				Metin dışı						Metinler arası			
	Paragraf		Çizim, tablo vb.		Ön bilgi		Araştırma		Tartışma					
Sorular	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Metne Hazırlık Soruları	0	0.0	0	0.0	44	8.2	29	5.5	4	0.7	4	0.7	81	15.1
Metin Sonu Soruları	450	83.7	0	0.0	0	0.0	0	0.0	4	0.7	2	0.5	456	84.9
Toplam	450	83.7	0	0.0	44	8.2	29	5.5	8	1.4	6	1.2	537	100.0

Tablo 41 incelendiğinde, 12. ders kitabında yer alan metne hazırlık sorularının yarısından fazlasının (% 8.2) ön bilgilerle cevaplandırılabilir sorular olduğu, metin sonu sorularının hemen hemen tamamının (% 83.7) metinlerdeki bilgilerden yola çıkılarak cevaplandırılabilir sorular olduğu gözlenmektedir. Öğrencileri farklı kaynaklara yönlendirecek araştırma sorularına (% 5.5) ve metinler arası sorulara (% 0.5) ise düşük oranlarda yer verilmiştir.

Bu bulgulardan yola çıkılarak 12. ders kitabındaki metinlere dayalı olarak hazırlanan sorulara, öğrencilerde hedeflenen davranışların gerçekleştirilmesi noktasında, yeterli işlerliğin kazandırılmadığı söylenebilir.

### 13. Ders Kitabındaki Soruların Cevap Kaynaklarına Göre Dağılımına İlişkin Bulgular

13. ders kitabındaki soruların cevap kaynaklarına göre dağılımına ilişkin olarak yapılan inceleme sonucu elde edilen bulgular Tablo 42’de sunulmuştur.

**Tablo 42: 13. Ders Kitabındaki Soruların Cevap Kaynaklarına Göre Dağılımı**

	Soruların Cevap Kaynakları												Toplam	
	Metin içi				Metin dışı						Metinler arası			
	Paragraf		Çizim, tablo vb.		Ön bilgi		Araştırma		Tartışma					
f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	
Sorular														
Metne Hazırlık Soruları	0	0.0	0	0.0	49	11.2	31	7.0	10	2.3	1	0.2	91	20.7
Metin Sonu Soruları	342	77.7	0	0.0	5	1.1	0	0.0	0	0.0	2	0.5	349	79.3
Toplam	342	77.7	0	0.0	54	12.3	31	7.0	10	2.3	3	0.7	440	100.0

Tablo 42 incelendiğinde, 13. ders kitabında yer alan metne hazırlık soruları içerisinde ön bilgiler (% 11.2) ve araştırmalara (% 7.0) dayalı olarak sorulan sorulara, metin sonu soruları içerisinde ise metinler içerisinde yer alan bilgilerden yola çıkılarak cevaplandırılabilir sorulara (% 77.7) çok büyük oranlarda yer verildiği gözlenmektedir. Öğrencilerin konuları farklı bakış açıları içerisinde ele alıp değerlendirmelerde bulunmalarına olanak sağlayacak araştırma sorularına % 7.0 oranında yer verilmesi bir ölçüde olumlu karşılanabilecek bir durum iken, tartışma sorularına (% 2.3) ve metinler arası sorulara (% 0.7) çok düşük oranlarda yer verilmesi, bu ders kitabındaki metinlere dayalı olarak hazırlanan soruların, tam anlamıyla

öğrencilerin üst düzeyde düşünme süreçlerini etkin kılmalarına olanak sağlayacak yapıya kavuşturulamadığını göstermektedir.

### Ders Kitaplarındaki Soruların Cevap Kaynaklarına Göre Dağılımına İlişkin Olarak Elde Edilen Bulgular

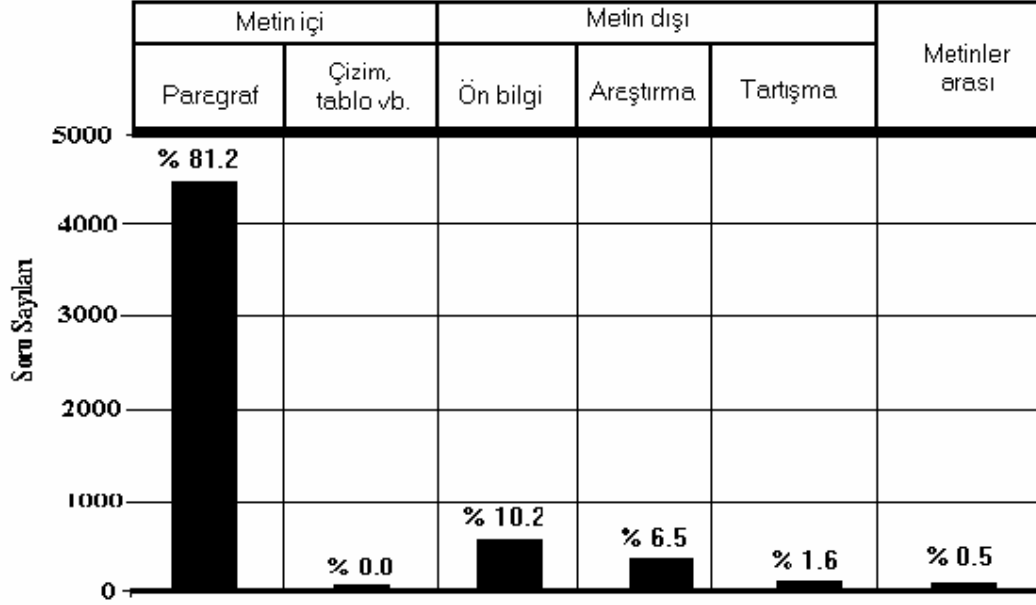
Tablo 43'te örnekleme alınan 13 ders kitabındaki soruların cevap kaynaklarına göre dağılımlarına yer verilmiştir.

**Tablo 43: Ders Kitaplarındaki Soruların Cevap Kaynaklarına Göre Dağılımı**

		Soruların Cevap Kaynakları												Toplam	
		Metin içi				Metin dışı						Metinler arası			
		Paragraf		Çizim, tablo vb.		Ön bilgi		Araştırma		Tartışma					
Ders Kitapları	Sorular	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
1.Ders Kitabı	M.H.S.	0	0.0	0	0.0	0	0.0	0	0.0	0	0.0	0	0.0	0	0.0
	M.S.S.	287	98.0	0	0.0	1	0.3	0	0.0	4	1.4	1	0.3	293	100.0
2.Ders Kitabı	M.H.S.	0	0.0	0	0.0	67	15.3	31	7.1	0	0.0	0	0.0	98	22.4
	M.S.S.	335	76.7	0	0.0	0	0.0	0	0.0	3	0.7	1	0.2	339	77.6
3.Ders Kitabı	M.H.S.	0	0.0	0	0.0	57	14.6	13	3.3	1	0.3	1	0.3	72	18.5
	M.S.S.	314	80.7	0	0.0	0	0.0	0	0.0	3	0.8	0	0.0	317	81.5
4.Ders Kitabı	M.H.S.	0	0.0	0	0.0	58	13.7	28	6.6	3	0.7	0	0.0	89	21.0
	M.S.S.	333	78.8	0	0.0	0	0.0	0	0.0	0	0.0	1	0.2	334	79.0
5.Ders Kitabı	M.H.S.	0	0.0	0	0.0	59	11.7	27	5.3	3	0.6	3	0.6	92	18.2
	M.S.S.	411	81.2	0	0.0	0	0.0	0	0.0	2	0.4	1	0.2	414	81.8
6.Ders Kitabı	M.H.S.	0	0.0	0	0.0	54	12.4	23	5.3	4	0.9	1	0.2	82	18.9
	M.S.S.	350	80.4	0	0.0	0	0.0	0	0.0	2	0.5	1	0.2	353	81.1
7.Ders Kitabı	M.H.S.	0	0.0	0	0.0	24	5.8	44	10.5	4	1.0	1	0.2	73	17.5
	M.S.S.	339	81.3	0	0.0	0	0.0	0	0.0	5	1.2	0	0.0	344	82.5
8.Ders Kitabı	M.H.S.	0	0.0	1	0.2	41	9.9	37	9.0	5	1.3	1	0.2	85	20.6
	M.S.S.	315	76.2	0	0.0	3	0.7	2	0.5	6	1.5	2	0.5	328	79.4
9.Ders Kitabı	M.H.S.	0	0.0	0	0.0	36	9.1	31	7.9	6	1.5	1	0.3	74	18.8
	M.S.S.	313	79.6	0	0.0	2	0.5	1	0.3	3	0.8	0	0.0	319	81.2
10.Ders Kitabı	M.H.S.	0	0.0	0	0.0	20	4.3	45	9.7	12	2.6	2	0.4	79	17.0
	M.S.S.	382	82.1	0	0.0	0	0.0	0	0.0	4	0.9	0	0.0	386	83.0
11.Ders Kitabı	M.H.S.	0	0.0	0	0.0	38	11.5	13	3.9	2	0.6	2	0.6	55	16.6
	M.S.S.	276	83.4	0	0.0	0	0.0	0	0.0	0	0.0	0	0.0	276	83.4
12.Ders Kitabı	M.H.S.	0	0.0	0	0.0	44	8.2	29	5.5	4	0.7	4	0.7	81	15.1
	M.S.S.	450	83.7	0	0.0	0	0.0	0	0.0	4	0.7	2	0.5	456	84.9
13.Ders Kitabı	M.H.S.	0	0.0	0	0.0	49	11.2	31	7.0	10	2.3	1	0.2	91	20.7
	M.S.S.	342	77.7	0	0.0	5	1.1	0	0.0	0	0.0	2	0.5	349	79.3
Toplam	M.H.S.	0	0.0	1	0.0	547	10.0	352	6.4	54	1.0	17	0.3	971	17.7
	M.S.S.	4447	81.2	0	0.0	11	0.2	3	0.1	36	0.7	11	0.2	4508	82.3
Genel Toplam		4447	81.2	1	0.0	558	10.2	355	6.5	90	1.6	28	0.5	5479	100.0

Örnekleme alınan ders kitaplarındaki soruların cevap kaynaklarına göre dağılımı, Grafik 3’te daha somut bir şekilde sunulmuştur.

**Grafik 3: Ders Kitaplarındaki Soruların Cevap Kaynaklarına Göre Dağılımı**



Tablo 43 ve Grafik 3’ten yola çıkılarak, örnekleme alınan 13 ders kitabındaki soruların cevap kaynaklarına göre dağılımlarına ait bulgular şu şekilde sıralanabilir:

Örnekleme alınan ders kitaplarındaki metinlere dayalı olarak hazırlanan sorular içerisinde düşük seviyede bilişsel etkinlikler gerektiren metin içi sorulardan daha yüksek düzeylerde bilişsel etkinliklerin gerçekleşmesine olanak sağlayan metin dışı ve metinler arası anlamlar kurmaya olanak sağlayan sorulara doğru gidildikçe oranların oldukça önemli sayılabilecek şekilde düştüğü gözlenmektedir.

Bu ders kitaplarında, öğrencilerin metin içerisindeki herhangi bir cümle, paragraf veya paragraflar içerisinde yer alan bilgilerle sınırlı kalarak cevaplandırabilecekleri sorulara çok büyük bir oranda (% 81.2) yer verildiği görülmektedir. Öğrencilerin metinler içerisinde yer alan bilgileri de göz önünde bulundurarak bunları kendi ön bilgileriyle birleştirmeleri ve bunun sonucunda cevap vermelerini gerektiren sorulara (% 10.2), yapacakları araştırmalar (% 6.5) ve tartışmalar (% 1.6) sonucu elde edecekleri bilgi ve bulgulara bağlı olarak cevaplandırabilecekleri

sorulara ise daha az oranlarda yer verilmiştir. Öğrencilerin diğer metinler veya bilgi örüntüleriyle etkileşimleri sonucu elde edecekleri farklı bakış açıları neticesinde cevaplandırabilecekleri metinler arası sorulara ise genel oran içerisinde sadece % 0.5 oranında yer verilmiştir. Bu durum, öğrencilerin farklı kaynaklardan yararlanıp bu kaynaklarda yer alan bilgileri de bir süzgeçten geçirerek metinlere dayalı olarak sorulan sorulara daha iyi bir yorum katabilmeleri hususunun uygulamaya konmadığını göstermektedir.

Kitaplarda yer alan soruların cevap kaynaklarına göre dağılımlarında, kitaplar arasında farklılıkların olduğu gözlenmektedir. Cevabı metinlerin içerisinde geçen ve genel yapısı itibarıyla metinlerin tam olarak anlaşılmasında yetersiz olan soruların % 98.0 oranıyla 1. ders kitabında en yüksek oranda, % 76. 2 oranıyla 8. ders kitabında en düşük oranda sorulduğu görülmektedir. 1. ders kitabında cevabı metin içerisinde geçen sorulara bu kadar yüksek bir oranda yer verilmesi, öğrencilerin ön bilgileriyle ve yapacakları araştırmalar, tartışmalar neticesinde cevaplandırabilecekleri soruların metne hazırlık soruları içerisinde yoğunlaşması, bu ders kitabında ise metne hazırlık sorularına yer verilmemesinden kaynaklanıyor olabilir. Cevabı metin içerisindeki cümle, paragraf veya paragraflar içerisinde yer alan sorulara bu kadar büyük bir oranda (% 81.2) yer verilmesine karşın yine cevabı metne bağlı olarak ortaya konan çizim, tablo vb. yerlerde olan sorulara sadece 8. ders kitabında yer alan 1 soruda rastlanmaktadır.

Cevabı metin dışındaki bağlam içerisinde öğrencilerin kendi ön bilgilerinden yararlanarak cevaplandırabilecekleri sorulara 2. ders kitabında % 15.3 oranıyla en yüksek oranda yer verilirken bu tarzdaki sorulara % 0.3 oranıyla 1. ders kitabında en düşük oranda yer verilmiştir. Cevabı yapılacak araştırmalar sonucu elde edilecek bilgiler doğrultusunda ortaya konan sorulara 1. ders kitabında hiç rastlanmazken, bu sorulara % 10.5 oranıyla 7. ders kitabında en yüksek oranda yer verilmiştir. Cevabı metin dışında bulunabilecek bir diğer soru türü olarak değerlendirilen tartışma sorularına % 0.6 oranıyla 11. ders kitabında en düşük oranda yer verilirken % 3.5 oranıyla 10. ders kitabında bu sorulara en yüksek oranda yer verildiği görülmektedir.

Öğrencilerin belirli bir etkileşim süreci içerisinde işlenen metnin sınırlarının dışına çıkarak konuyu daha farklı kaynaklardan öğrenip tam anlamıyla özümsemelerine

katkı sağlayan metinler arası sorulara ise % 0.2 oranıyla 2., 4. ve 7. ders kitaplarında en düşük oranda yer verilirken % 1.2 oranıyla 12. ders kitabında en yüksek oranda yer verilmiştir.

Bu sonuçlar, ders kitaplarındaki soruların, genelde öğrencileri adeta tek öğretim materyali olarak kabul edilen ders kitabı dışındaki kaynaklara yönlentemediklerini ve her ders kitabında yer alan soruların, cevap kaynakları bakımından genel oranlarından farklı oranlarda yer aldıklarını göstermektedir.

Bu araştırmada sorulan soruların cevap kaynaklarına göre dağılımlarına yönelik olarak elde edilen bulgular, bu konuda daha önce yapılmış olan araştırma sonuçlarını (Küçük, 1993; Eren, 1994; Aydoğan, 2001; Akyol, 2001; Ensar, 2002) destekler niteliktedir.

Ders kitaplarındaki soruların cevap kaynaklarına göre dağılımlarına ilişkin bulgular göz önünde bulundurulduğunda, soruların çoğunluğunun (% 81.2) cevabının metinler içerisinde yer alan bilgilerden yola çıkılarak cevaplandırılabilmesi, bunun yanında, cevabı ön bilgiler, araştırmalar ve tartışmalar sonucu bulunabilecek sorular ile cevabı başka metinler veya kaynaklar arasında olan sorulara ise düşük oranlarda yer verilmesi; bu sorular hazırlanırken, öğrencilerin ön bilgilerinden faydalanılması, öğrencileri araştırmalara, tartışmalara ve ders kitabı dışındaki kaynaklara sevkede bilmesi hususlarına yeterli düzeyde işlerlik kazandırılmamasından veya bu konuda yeterli titizliğin gösterilememesinden kaynaklanıyor olabilir.

#### **4.4. Dördüncü Alt Amaca İlişkin Olarak Elde Edilen Bulgular**

Bu başlık altında, daha önce verilen literatür bilgileri ışığında, ilköğretim 8. sınıf Türkçe ders kitaplarında yer alan soruların hazırlanış şekillerine göre dağılımına ilişkin bulgulara yer verilmiştir.

**Tablo 44: Ders Kitaplarındaki Soruların Hazırlanış Şekillerine Göre Dağılımı**

		Soruların Hazırlanış Şekilleri										Toplam	
		Klasik Sorular		Çoktan Seçmeli Testler		Doğru Yanlış Testleri		Kısa Cevaplı Testler		Eleştirme Maddeleri			
Ders Kitapları	Sorular	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
1.Ders Kitabı	M.H.S.	0	0.0	0	0.0	0	0.0	0	0.0	0	0.0	0	0.0
	M.S.S.	293	100.0	0	0.0	0	0.0	0	0.0	0	0.0	293	100.0
2.Ders Kitabı	M.H.S.	98	22.4	0	0.0	0	0.0	0	0.0	0	0.0	98	22.4
	M.S.S.	339	77.6	0	0.0	0	0.0	0	0.0	0	0.0	339	77.6
3.Ders Kitabı	M.H.S.	72	18.5	0	0.0	0	0.0	0	0.0	0	0.0	72	18.5
	M.S.S.	317	81.5	0	0.0	0	0.0	0	0.0	0	0.0	317	81.5
4.Ders Kitabı	M.H.S.	89	21.0	0	0.0	0	0.0	0	0.0	0	0.0	89	21.0
	M.S.S.	334	79.0	0	0.0	0	0.0	0	0.0	0	0.0	334	79.0
5.Ders Kitabı	M.H.S.	92	18.2	0	0.0	0	0.0	0	0.0	0	0.0	92	18.2
	M.S.S.	414	81.8	0	0.0	0	0.0	0	0.0	0	0.0	414	81.8
6.Ders Kitabı	M.H.S.	82	18.9	0	0.0	0	0.0	0	0.0	0	0.0	82	18.9
	M.S.S.	353	81.1	0	0.0	0	0.0	0	0.0	0	0.0	353	81.1
7.Ders Kitabı	M.H.S.	73	17.5	0	0.0	0	0.0	0	0.0	0	0.0	73	17.5
	M.S.S.	344	82.5	0	0.0	0	0.0	0	0.0	0	0.0	344	82.5
8.Ders Kitabı	M.H.S.	85	20.6	0	0.0	0	0.0	0	0.0	0	0.0	85	20.6
	M.S.S.	328	79.4	0	0.0	0	0.0	0	0.0	0	0.0	328	79.4
9.Ders Kitabı	M.H.S.	74	18.8	0	0.0	0	0.0	0	0.0	0	0.0	74	18.8
	M.S.S.	319	81.2	0	0.0	0	0.0	0	0.0	0	0.0	319	81.2
10.Ders Kitabı	M.H.S.	79	17.0	0	0.0	0	0.0	0	0.0	0	0.0	79	17.0
	M.S.S.	386	83.0	0	0.0	0	0.0	0	0.0	0	0.0	386	83.0
11.Ders Kitabı	M.H.S.	55	16.6	0	0.0	0	0.0	0	0.0	0	0.0	55	16.6
	M.S.S.	276	83.4	0	0.0	0	0.0	0	0.0	0	0.0	276	83.4
12.Ders Kitabı	M.H.S.	81	15.1	0	0.0	0	0.0	0	0.0	0	0.0	81	15.1
	M.S.S.	456	84.9	0	0.0	0	0.0	0	0.0	0	0.0	456	84.9
13.Ders Kitabı	M.H.S.	91	20.7	0	0.0	0	0.0	0	0.0	0	0.0	91	20.7
	M.S.S.	349	79.3	0	0.0	0	0.0	0	0.0	0	0.0	349	79.3
Toplam	M.H.S.	971	17.7	0	0.0	0	0.0	0	0.0	0	0.0	971	17.7
	M.S.S.	4508	82.3	0	0.0	0	0.0	0	0.0	0	0.0	4508	82.3
Genel Toplam		5479	100.0	0	0.0	0	0.0	0	0.0	0	0.0	5479	100.0

Türkçe ders kitaplarında yer alan soruların öğrencilerde gerçekleştirdikleri zihinsel etkinlikler kadar, hazırlanış şekilleri de büyük bir öneme sahiptir. Bu ders kitaplarında yer alacak soruların hazırlanış şekillerinin seçiminde, öğrencilerin yeterliliklerine göre karar vermek gerekir. Bilgi, duygu ve düşüncelerini ifade etmekte zorluk çeken öğrencilerin konu hakkındaki yeterliliklerini belirlemek ve onların bu

becerilerini geliştirebilmelerini sağlamak amacıyla uzun cevaplar gerektiren sorular sorulmalı, kısa cevaplı sorulara ise çok daha az oranlarda yer verilmelidir. Bunun yanında, test tekniğini bilmeyen veya bu tarz soruları cevaplandırmakta zorluk çeken öğrencilere de çoktan seçmeli testler ve doğru-yanlış testlerinin sorulması öğrencilerin yeterliliklerini belirlemede sağlıklı sonuçlar ortaya koyamayabilir.

Tablo 44 incelendiğinde, örnekleme alınan ders kitaplarındaki metinlere dayalı olarak hazırlanan soruların tamamının klâsik türde sorulan sorular olduğu görülmektedir. Bu durum, âdeta gelenekselleşmiş bir şekilde, ilköğretim 1. sınıftan lise sonuna kadar okutulan Türkçe ve Türk dili ve edebiyatı ders kitaplarındaki metinlere dayalı olarak hazırlanan soruların tamamının klâsik sorular şeklinde hazırlanmasından, klâsik sorular dışındaki sorulara ise sadece değerlendirme testlerinde yer verilmesinden ve farklı soru tiplerine yer verme, böylelikle, bu soruların hazırlanmasına bir yenilik getirme düşüncesi ve çabasının ders kitabı yazar(lar)ınca tam anlamıyla uygulamaya konamamasından veya konmak istenmeyişinden kaynaklanıyor olabilir.

Kitaplardaki metinlerde, belirli bir düzen içerisinde organize edilmiş bilgileri farklı bakış açıları içerisinde ele almaya olanak sağlayan klâsik sorulara yer verilmesi olumlu karşılanabilecek bir durum iken, çoktan seçmeli testlere, doğru-yanlış testlerine, kısa cevaplı testlere ve eşleştirme maddelerine hiç yer verilmemiş olması, bu soruların, düşündüklerini belirli bir plân çerçevesinde ifade etmede yetersiz olan öğrencilerin bu özelliklerinin dikkate alınmadan hazırlandığını, soruların hazırlanmasında belirli bir plânın gözetilemediğini ve gerekli titizliğin tam anlamıyla gösterilemediğini ortaya koymaktadır.



## BEŞİNCİ BÖLÜM

### 5. SONUÇ VE ÖNERİLER

#### 5.1. SONUÇ

Örnekleme alınan ilköğretim 8. sınıf Türkçe ders kitaplarındaki metinlere dayalı olarak hazırlanan soruların niteliğini belirlemek amacıyla yapılan incelemeye bağlı olarak ortaya konan bulgular doğrultusunda şu sonuçlara ulaşılmıştır:

1- Türkçe ders kitaplarındaki metinlere dayalı olarak hazırlanan soruların, öğretme-öğrenme sürecinde, öğrencilere kazandırılması düşünülen bilgi, beceri, tutum ve davranışları bünyesinde bulunduracak şekilde hazırlanması gerektiği, bu kitapların hazırlanması ve eğitim-öğretim sürecinde uygulanmasına yönelik açıklamaları içeren eğitim programlarında ve ders kitapları yönetmeliklerinde bulunmasına karşın, örnekleme alınan ders kitaplarındaki soruların, belirtilen hususları gerçekleştirecek niteliklere sahip olmadığı görülmektedir.

2- Alt seviyedeki bilişsel süreçleri etkin kılan bilgi ve kavrama basamaklarından daha üst düzeydeki basamaklara doğru gidildikçe, sorulan soruların çok büyük oranlarda düştüğü ve soruların bilişsel alan basamaklarına göre dağılımında kitaplar arasında da önemli oranlarda farklılıkların olduğu görülmektedir.

Araştırmanın örneklemini oluşturan Türkçe ders kitaplarındaki metinlere dayalı olarak hazırlanan soruların çok büyük bir oranının bilgi (% 54.3) ve kavrama (% 28.1) basamaklarına yönelik olması, bu soruların istenilen niteliklere sahip olmadığını göstermektedir. Bunun yanında, geri kalan çok küçük bir oranın uygulama (% 8.6), analiz (% 7.1), sentez (% 1.0) ve değerlendirme (% 0.9) basamaklarında yer alması hususunu, bu konuda daha önce yapılmış olan araştırmalarda (Küçük, 1993; Eren, 1994; Çakır, 1997; Aşıcı, 1998; Aydın, 1999; Kutlu, 1999; Yılmaz, 2000; Aydoğan, 2001; Gündemir, 2002; Ensar, 2002) elde edilen sonuçlardan da yola çıkarak, “bu soruların

bilişsel alan basamaklarına göre hazırlanışında gerekli önemin verilmediği ve gerekli çabanın gösterilmediği” şeklinde açıklamak mümkündür.

3- Soruların büyük çoğunluğunun alt seviyedeki bilişsel becerileri etkin kılan kimlik (% 46.5) ve listeleme (% 14.6) türü sorulardan oluştuğu, öğrencilerin üst düzeyde düşünme becerilerini gerçekleştirmelerine yönelik soru türleri olan tahmin etme (% 0.2), karakter tahlili (% 1.3), ana fikir (% 4.0), sebep-sonuç (% 5.0), karşılaştırma (% 0.5), çözümlenme (% 1.6) ve değerlendirme (% 1.2) sorularına ise çok düşük oranlarda yer verildiği görülmektedir. Bu durum, öğrencilerde oluşturulması hedeflenen davranış boyutlarının öğrencilere kazandırılması noktasında, metinlere dayalı olarak hazırlanan metne hazırlık ve metin sonu sorularının, metinlerdeki olay, olgu, durum, kişi ve nesnelere ilgili ayrıntıların ortaya çıkarılması, edinilen bilgilerin bir sistem içerisinde birleştirilmesi, kullanılması, kalıcı hâle getirilmesi ve gerçek hayatla bağlantılarının sağlanması, metinlerde verilmek istenen temel düşünce ve yardımcı fikirlerin kavranması, sebep-sonuç ilişkilerinin ortaya çıkarılması, metinlerdeki kurgunun çözümlenmesi, tanımlama, örneklendirme, karşılaştırma ve yorumlamaların yapılması, karmaşık ilişkilerin çözümlenmesi ve konularla ilgili değerlendirmelerin yapılmasına olumlu yönde katkı sağlayacak düzeyde olmadığını göstermektedir.

4- Öğrencilerin eleştirel düşüncelerine, başka kaynaklara yönelmelerine, araştırmacı ve sorgulayıcı olmalarına katkı sağlayacak etkinliklere çok az yer verilmiştir. Örnekleme alınan Türkçe ders kitaplarındaki soruların % 81.2’lik oranı, metinlerdeki bilgilerden yola çıkılarak cevaplandırılabilir niteliktedir. Daha üst düzeyde zihinsel çaba ve uygulama gerektiren araştırma (% 6.5) ve tartışma (% 1.6) soruları ile metinler arası (% 0.5) sorulara ise çok düşük oranlarda yer verilmiştir. Bu sonuçlar, metinlere dayalı olarak hazırlanan metne hazırlık ve metin sonu sorularının, öğretme-öğrenme süreci içerisinde, belirlenen hedefler çerçevesinde, öğrencilerin belirli konular hakkında araştırmalar yapmalarına, başka kaynaklardan da yararlanarak farklı bakış açılarını elde edip üst düzeyde düşünme süreçlerini etkin kılmalarına olanak sağlayacak yapıya kavuşturulamadığını göstermektedir.

5- Soruların tamamı klasik şekilde hazırlanmış, bu soruların hazırlanmasında, öğrencileri farklı soru tipleriyle karşılaştırma, bilgileri belirli bir sistem içerisinde organize etme, böylelikle öğrencileri farklı düşünme yollarına sevk etme hususu göz ardı edilmiştir.

6- Öğretmen ve öğrenciler tarafından aynı kitap kullanılmaktadır. Araştırmanın örneklemini oluşturan ders kitaplarından hiçbirinin öğrencilerin yapacağı uygulamaları içeren alıştırmaya ve uygulama kitabı olmadığından ve yine çoğu kitabının öğretmen kılavuzu olmadığından, öğretmen, izleyebileceği yaklaşımlar, kullanabileceği yöntemler, yapabileceği ve yaptırabileceği uygulamalar konusunda yetersiz kalmakta, bu durum da, öğrencilere kazandırılması düşünülen davranışların istenilen düzeyde gerçekleştirilmesine olumsuz yönde etki etmektedir.

7- Türkçe ders kitaplarında, metinlere dayalı olarak hazırlanan soruların ne şekilde işleneceğine, bu sorularla ilgili olarak hangi uygulamaların yaptırılacağına yönelik ayrıntılı açıklamalara yer verilmemiştir.

8- İlköğretim 8. sınıfta olan öğrenciler soyut işlemler dönemine girmiş oldukları için, bu seviyedeki öğrenciler, analitik, eleştirel ve yaratıcı düşünme, problem çözme becerilerini kazanabilecek kapasiteye sahip iken, ders kitaplarındaki metinlere dayalı olarak oluşturulan soruların, bu becerileri etkin kılacak yapıya sahip olmamasından yola çıkılarak, bu soruların, 8. sınıftaki öğrencilerin seviyelerine uygun olmadığını söylemek mümkündür.

Tüm bu sonuçlar, İlköğretim 8. sınıflarda okutulan Türkçe ders kitaplarındaki metinlere dayalı olarak hazırlanan soruların, öğrencilere; öğrenme, hatırlama, sıralama, sınıflama, birleştirme, yorumlama, sonuçları kestirme, öğrenilen bilgileri yeni durumlara uyarlama, araştırma yapma, tartışma, karşılaştırma, varsayımlar oluşturma, varsayımları irdeleme, varsayım ve olguları ayırma, alternatif görüşler üretme, temel düşünceleri ve mantıksal ilişkileri tanıma ve keşfetme, parça-bütün ilişkisi kurma, neden-sonuç ilişkisi kurma, genellemeler yapma ve bütün bunların sonunda değerlendirmelerde bulunma gibi çok yönlü bakış açılarını kazandırmaya ve

geliştirmeye uygun olarak hazırlanması gerektiği halde, bu soruların, ortaya konan becerilerin öğrencilere kazandırılması noktasında belirlenen yeterliliklere sahip olarak hazırlanamadığını göstermektedir.

## 5.2. ÖNERİLER

### **Araştırmada Elde Edilen Sonuçlara Bağlı Olarak Ortaya Konan Öneriler**

Türkçe ders kitaplarını, programda belirlenen amaç, hedef ve davranışlara ulaşılmasında var olan tek kaynak ve tek öğretim aracı olarak görmek yanlıştır; ancak, genelde bu ders kitaplarının, özelde ise bu ders kitaplarındaki metinlere dayalı olarak hazırlanan soruların niteliğinin, Türkçe Eğitim Programı'nda belirlenen hedef ve davranışlara ulaşılması noktasında, önemli işlevlere sahip olduğu gerçeği de gözden uzak tutulmamalıdır.

Türkçe derslerinde, öğrencilerin öğrenme düzeylerinin belirlenmesinde etkin bir role sahip olan soruların niteliğini belirlemeye yönelik olarak yapılan bu araştırmada, ortaya konan sonuçlar doğrultusunda şu önerilerde bulunulabilir:

1- Millî Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu, ilköğretim okullarında okutulmak üzere tavsiye edilecek Türkçe ders kitaplarının seçiminde daha titiz davranmalıdır.

2- Türkçe ders kitapları, sınıf içi uygulamaları içeren “ders kitabı”, derse yönelik etkinlikleri içeren “uygulama ve alıştırmalar kitabı” ve derse yönelik uygulamalarda öğretmene rehber olacak “öğretmen kılavuzu” gibi destekleyici gereçlerle, bir bütün oluşturacak şekilde setler halinde hazırlanmalıdır.

3- Türkçe Eğitim Programı'nda, Türkçe ders kitaplarındaki metinlere dayalı olarak oluşturulacak soruların, hangi sınıf seviyesinde, hangi becerilere ne düzeyde katkı sağlaması gerektiği, hangi tür sorulara hangi oranlarda yer verilmesi gerektiği,

hangi sorularla ilgili olarak hangi uygulamaların yaptırılması gerektiğini belirten ayrıntılı açıklamalara yer verilmelidir.

4- Türkçe ders kitaplarındaki metinlere dayalı olarak hazırlanan sorular içerisinde, öğrencilerin üst düzeyde düşünme ve problem çözme becerilerinin gelişimine katkı sağlayacak sorulara daha fazla yer verilmelidir.

5- Türkçe ders kitaplarındaki metne hazırlık ve metin sonu soruları içerisinde, öğrencilerin konuya odaklanabilmelerini, konu hakkında araştırmalar yapabilmelerini, tartışmalarda bulunabilmelerini, ders kitabı dışındaki kaynaklardan da faydalanabilmelerini sağlayacak sorulara önem ve ağırlık verilmelidir.

6- Türkçe ders kitaplarındaki metne hazırlık ve metin sonu soruları içerisinde, öğrencilerin farklı düşünme biçimlerine erişebilmelerine katkı sağlamak amacıyla, klâsik soruların dışında, çoktan seçmeli testler, doğru-yanlış testleri, doldurmalı sorular, eşleştirmeli sorular, hikaye haritaları, grafikler, şemalar, tablolar ve bulmacalar gibi farklı yapı kalıplarına sahip sorulara da yer verilmelidir. Hatta, bu sorular, ders kitaplarını destekleyen alıştırma kitaplarıyla sunulmalıdır.

7- Türkçe ders kitaplarındaki metne hazırlık ve metin sonu soruları içerisinde, öğrencilerin yazılı ve sözlü anlatım becerilerinin gelişimine katkı sağlayacak sorulara daha fazla yer verilmelidir.

8- İlköğretim 1. sınıftan 8. sınıfa kadar, okutulan Türkçe ders kitaplarındaki metinlere dayalı olarak hazırlanan sorular yeniden gözden geçirilmeli, bu sorular, belirlenen hedef ve davranışların gerçekleştirilmesine olanak sağlayacak bir yapıya kavuşturulmalıdır.

## **Türkçe Eğitimi Programına Yönelik Genel Öneriler**

1- Türkçenin eğitimi ve öğretimine yönelik uygulamaların daha etkin ve verimli bir yapıya kavuşturulabilmesi için, Türkçe öğretmenlerinden, eğitim programlarından ve öğretim materyallerinden kaynaklanan problemlerin belirleneceği, ortaya konan problemlerin çözümüne ilişkin önerilerin sunulacağı araştırmalar yapılmalı, buna yönelik bilimsel çalışmalar desteklenmelidir.

2- Türkçe ders kitaplarının yazımı ve ilköğretim okullarında okutulmak üzere tavsiye edilip edilmemesi amacıyla yapılacak değerlendirmelerde, gelişim psikolojisi uzmanları, öğrenme psikolojisi uzmanları, program geliştirme uzmanları, ölçme-değerlendirme uzmanları, Türk dili uzmanları ve alan uzmanı olan deneyimli öğretmenler tarafından “ders kitabı yazım ekipleri” ve “ders kitabı değerlendirme ekipleri” oluşturulmalıdır.

3- Çağdaş bir anlayış içerisinde, dil eğitimi ve öğretimi alanında yapılan yayınları ve araştırmaları takip etmek, pilot uygulamalar yaparak Türkçenin eğitimi ve öğretimine yönelik uygulamalara verimlilik kazandırmak amacıyla, Türk Dil Kurumu, Millî Eğitim Bakanlığı ve üniversitelerin ilgili bölüm ve birimlerinin işbirliğiyle “Türkçenin Eğitimi ve Öğretimi Araştırmaları Merkezi” kurulmalıdır.

## **Yeni Araştırmalar İçin Öneriler**

1- Benzer araştırmalar diğer sınıf düzeylerinde de yapılabilir.

2- Türkçe ders kitaplarının, öğrencilerin duyuşsal gelişimine katkısını belirlemeye yönelik araştırmalar yapılabilir.

3- Türkçe ders kitaplarındaki metinlerin, öğrencilerin, kişisel, kültürel, sosyal ve estetik gelişimlerine olan katkısını belirlemeye yönelik araştırmalar yapılabilir.

## KAYNAKLAR

Acat, M. Bahattin. (2000). **Dilin İşlevselliği Yaklaşımına Göre Hazırlanmış Türkçe Öğretimi Programının Temel Dil Becerilerinin Kazanılmasına Etkisi.** Ankara: Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı İlköğretimde Program Geliştirme ve Öğretim Bilim Dalı (Yayınlanmamış Doktora Tezi).

Akarsu, Bedia. (2001). Dil-Düşünme-Dünya İlişkisi. **Bilim ve Ütopya.** (80):22-25.

Adalı, Oya. (1983). Anadili Olarak Türkçe Öğretimi Üstüne. **Türk Dili (Dil Öğretim Özel Sayısı).** (379-380):31-35.

Akbulut, Tugay. (1999). **İlköğretim Okullarında Görevli Öğretmenlerin Soru Sorma Becerilerinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi.** Adana: Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi).

Aksakal, Müfit; Çelik, Orhan Musa; Savaş, İsa. (2001). **İlköğretim Türkçe Ders Kitabı 8.** İstanbul: Düzgün Yayıncılık.

Aksan, Doğan. (1998). Her Yönüyle Dil Ana Çizgileriyle Dilbilim. Cilt:1. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.

Aksoy, Ömer Asım. (1975). **Gelişen ve Özleşen Dilimiz.** Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.

Akyol, Hayati. (1996). Metinler Arası (Intertextuality) Okuma ve Sorular. **Bilgi Çağında Eğitim.** Nisan-Mayıs-Haziran 1996:8-11.

- Akyol, Hayati. (1997). Okuma Metinlerindeki Soruların Sınıflandırılması. **Eğitim ve Bilim**. 21 (105):10-17.
- Akyol, Hayati. (2001). İlköğretim Okulları 5. Sınıf Kitaplarındaki Okuma Metinleriyle İlgili Soruların Analizi. **Eğitim Yönetimi**. (26):169-178.
- Alkan, Cevat. (1984). **Eğitim Teknolojisi**. Ankara: Aşama Matbaacılık.
- Alkan, Cevat. (1992). **Eğitim Ortamlarının Düzenlenmesi**. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayınları.
- Asan, Aşkın. (2000). Din Eğitiminde Öğrencinin Düşünmeye Yönlendirilmesi. 26 Ekim 2003'te internetten indirildi: <http://www.meb.gov.tr/index1024.htm>.
- Asan, Aşkın; Güneş, Gönül. (2000). Oluşturmacı Öğrenme Yaklaşımına Göre Hazırlanmış Örnek Bir Ünite Etkinliği. **Millî Eğitim**. (147):50-53.
- Aşıcı, Murat. (1998). Türkçe Ders Kitaplarında, Soru Sorma Becerilerinin Metinleri Anlamada Kullanılması. **VII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi Bildirileri**. 1:425-436. Konya: Selçuk Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü.
- Aşlıoğlu, Bayram. (1993). **Ortaokullarda Türkçe Öğretimi**. Ankara: Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü (Yayınlanmamış Doktora Tezi).
- Aydın, Atilla. (1999). **İlköğretim Beşinci Sınıf Türkçe Ders Kitaplarındaki Metin Sonu Sorularının, Türkçe Öğretim Programında Amaçlanan Davranış ve Açıklamalara Uygunluk Dereceleri**. Ankara: Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Türkçenin Eğitimi ve Öğretimi Anabilim Dalı (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi).
- Aydoğan, Bedia Kartal. (2001). **Türkçe Ders Kitaplarının Hazırlanmasına Yönelik Bir Model Önerisi**. Ankara: Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü



Türkçenin Eğitimi ve Öğretimi Anabilim Dalı (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi).

Aytaş, Gıyasettin. (2001). Türkçe Ders Kitaplarının Yazımında Metin Seçimi ve Metin Altı Sorularının Hazırlanmasında Dikkat Edilmesi Gereken Bazı Hususlar. **Türk Yurdu**. 21(162-163): 56-61

Batuhan, Hüseyin; Grünberg, Teo. (1970). **Modern Mantık**. İstanbul. Millî Eğitim Basımevi.

Batur, Suat; Yıldırım, Cafer. (2002). **İlköğretim Türkçe 8 Ders Kitabı**. İstanbul: Özyürek Yayın Evi.

Bedir, Hasan; Bada, Erdoğan. (1998). İlköğretimde Bilişsel Düzeyde Eğitim ve Öğretim. **Dil Dergisi**. (68):51-63.

Bilen, Mürüvvet. (1999). **Plandan Uygulamaya Öğretim**. Ankara: Anı Yayıncılık.

Binyazar, Adnan. (1983). Anadili Öğretiminde Yazınsal Alanlara Açılım. **Türk Dili (Dil Öğretim Özel Sayısı)**. (379-380): 57-72.

Bloom, B. S., Engelhart, M. D., Furst, E. J., Hill, W. H., ve Krathwohl, D.R. (1987). (Editör: Benjamin S Bloom). **Taxonomy of Educational Objectives: The Classification of Educational Goals Book 1 Cognitive Domain**. New York: Longman Inc.

Bloom, Benjamin S. (1995). **İnsan Nitelikleri ve Okulda Öğrenme**. İstanbul: Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları.

Bozkurt, Erdoğan. (1994). Anadilini Kullanma Yeterliğinin Okuldaki Öğrenme ve Öğretim Sürecine Etkisi. **Çağdaş Eğitim**. (196):16-19.

Buran, Ahmet. (2002). Dil ve Edebiyat. **Bizim Külliye**. (12):8-12.

Büyükalın Filiz, Sevil. (2004). **Öğretmenler İçin Soru Sorma Sanatı**. Ankara: Asil Yayın Dağıtım Ltd. Şti.

Cemiloğlu, Mustafa. (1998). **İlköğretim Okullarında Türkçe Öğretimi**. Bursa: Uludağ Üniversitesi Güçlendirme Vakfı Yayınları.

Çakır, Fatma. (1997). **İlkokul Türkçe Ders Kitaplarının Eğitim Öğretime Uygunluğunun Değerlendirilmesi**. İstanbul: Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dalı (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi).

Çıbıkcı, Gönen. (3 Ekim 2003). **Zihin ve Dilin Etkileşimi**. 26 Ekim 2003'te internetten indirildi: <http://www.turkischweb.com/anadilim/seite25.htm>.

Çivicioğlu, Nagihan. (1996). Öğretme Ortamı ve Soru. **Dil Dergisi**. (44):28-31.

Demirel, Melek. (1996). **Bilgilendirici Metin Türünün ve Okuduğunu Kavrama Becerisinin Altıncı Sınıf Öğrencilerinin Öğrenme Düzeyine Etkisi**. Ankara: Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü İlköğretimde Program Geliştirme ve Öğretim Bilim Dalı (Yayınlanmamış Doktora Tezi).

Demirel, Özcan. (1999). **İlköğretim Okullarında Türkçe Öğretimi**. Ankara: MEB Yayınları.

Demirel, Özcan. (2001). **Eğitim Sözlüğü**. Ankara: Pegem A Yayınları.

Demirel, Özcan. (2003). **Eğitimde Program Geliştirme**. Ankara: Pegem A Yayıncılık

Dilek, Dursun. (2000). Öğrencilerde Tarih Düşüncesinin Gelişimi: Tarih Derslerinde Öğrenme ve Anlama. 26 Ekim 2003'te internetten indirildi: <http://www.meb.gov.tr/index1024.htm>.

- Duman, Asiye. (2002). MEB İlköğretim 7. Sınıf Türkçe Ders Kitabı Üzerine Bir Değerlendirme. **Millî Folklor**. 14 (56):148-152.
- Ensar, Ferhat. (2002). **İlköğretim 6. Sınıf Türkçe Ders Kitaplarındaki Metin Altı Soruları Üzerine Bir İnceleme**. Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Türkçe Eğitimi Bilim Dalı (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi).
- Erden, Münire ve Akman, Yasemin. (2001). **Gelişim ve Öğrenme**. Ankara: Arkadaş Yayınevi.
- Eren, Kâmuran Semra. (1994). **İlköğretim Okullarında Okutulan Türkçe Ders Kitaplarının Program Amaçlarına Ulaşabilirlik Düzeyi**. Ankara: Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Türkçenin Eğitimi ve Öğretimi Anabilim Dalı (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi).
- Ergenç, İclâl. (2002). Anadilinde “Türkçe” Yapılan Eğitimin Kavram Gelişimine Etkisi. **Türkçenin Dünü, Bugünü, Yarını Uluslararası Bilgi Şöleni Bildirileri. (7-8 Ocak 2002 Ankara) Sayfa:129-135**. Ankara: Kültür Bakanlığı Yayınları.
- Ertürk, Selahattin. (1972). **Eğitimde Program Geliştirme**. Ankara: Yelken Tepe Yayınları.
- Fidan, Bülent; Tosya, Jale; Faydalı, Ruşen; Balıkcıoğlu Suzan. (2002). Sorgulamaya Dönük Anadil Eğitiminde İletişim Becerileri Üzerine Farklı Yaklaşımlar ve Uygulama Örnekleri. **Türkçe-Türk Dili ve Edebiyatı Öğretiminde Sorunlar, Çözümler, Yeni Yaklaşımlar Sempozyumu II (30 Mart 2002). Sayfa: 119-131**. İstanbul: Eyüboğlu Öğretim Kurumları Yayınları.
- Göğüş, Beşir. (1978). **Orta Dereceli Okullarımızda Türkçe ve Yazın Eğitimi**. Ankara: Kadioğlu Matbaası.
- Göğüş, Beşir. (1983). Anadili Eğitim Programlarının Niteliği. **Türk Dili (Dil Öğretim Özel Sayısı)**. (379-380):40-48.

- Göktürk, Akşit. **Sözün Ötesi**. İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.
- Gömleksiz, Mehmet Nuri. (2004). Kitap Okuma Alışkanlığına İlişkin Bir Tutum Ölçeğinin Geçerlik ve Güvenirliği. **Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi**. 14 (2): 185-195.
- Güler, Fırat. (2001). **İlköğretim II. Kademe Türkçe Ders Kitaplarındaki Metinlerin Türkçe Öğretimi Bakımından Değerlendirilmesi**. Erzurum: Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Ortaöğretim Sosyal Alanlar Eğitimi Anabilim Dalı (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi).
- Güleryüz, Hasan. (2002). **Yaratıcı Çocuk Edebiyatı**. Ankara: Pegem A Yayınları.
- Günay, V. Doğan; Aktuğ, Gamze. (2003). İlköğretimde Kullanılan Bazı Türkçe Ders Kitaplarındaki Dış Göstergelerin İşlevleri Açısından Değerlendirilmesi. **Ana Dili**. (29):7-24.
- Gümüş, Ahmet. (2001). **İlköğretim Türkçe 8 Ders Kitabı**. İstanbul: Altın Kitaplar Yayın Evi.
- Gündemir, Yeliz. (2002). **İlköğretim Sekizinci Sınıf Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Becerilerinin Gelişimlerinin Ölçülmesi**. Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Türkçe Öğretimi Anabilim Dalı (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi).
- Gürkan, Tanju.(1998). **Eğitim Bilimine Giriş**. (Editör: Fatma VARİŞ). Ankara: Alkım Yayınları.
- Hickman, Maya. (1995). Dil Ediniminin Psiko-Sosyal Yönleri. (Çeviren: Hakan Gür). **Dil Dergisi**. (37):35-58.
- İlhan, İbrahim. (1998). Dil-Kültür ve Felsefe Boyutu Üzerine. **Dil Dergisi**. (63):5-8.

- Kapulu, Ahmet. (2001). **İlköğretim Türkçe 8 Ders Kitabı**. Ankara: Koza Yayın Dağıtım.
- Karakuş, İdris. (2002). **Türkçe Türk Dili ve Edebiyatı Öğretimi**. Ankara: Anıttepe Yayıncılık.
- Karasar, Niyazi. (2002). **Bilimsel Araştırma Yöntemi**. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Kavcar, Cahit. (1998). Türkçe Eğitimi ve Sorunları. **Dil Dergisi**. (65):5-18.
- Kavcar, Cahit; Oğuzkan, A. Ferhan. (1989). **Türkçe Öğretimi**. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açık Öğretim Fakültesi Yayınları.
- Kaya, Zeki. (1999). Ders Kitabı Seçimi. **4. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi (10-12 Eylül 1997) Bildirileri**. 2:261-270. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayınları.
- Koyuncu, Melahat; Koyuncu, Mustafa. (2001). **İlköğretim Türkçe 8 Ders Kitabı**. Ankara: Tutibay Yayınları.
- Köktürk, Muhsin; Gül, Metin. (2001). **İlköğretim 8. Sınıf Türkçe Ders Kitabı**. Ankara: Yıldırım Yayınları.
- Koroğlu, Erol; Kılıç, Engin. (2002). Anadili Eğitimi, İletişim Becerileri, Birlikte Düşünme Süreci: Türkçe Dersleri ve Sabancı Üniversitesi Yöntemi. **Türkçe-Türk Dili ve Edebiyatı Öğretiminde Sorunlar, Çözümler, Yeni Yaklaşımlar Sempozyumu II (30 Mart 2002)**. Sayfa:19-33. İstanbul: Eyüboğlu Öğretim Kurumları Yayınları.
- Kucur, Deniz. (Kırımsoy) (1997). Anadili Öğretiminde Bilişsel Giriş Özellikleri ve Duyuşsal Giriş Davranışlarını Geliştirmeye Yönelik Etkinlikler. **Dil Dergisi**. (61):39-45.

- Kurt, Nilüfer. (1999). **Türkçe Dersi Kitaplarının Niteliği**. Ankara: Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Türkçenin Eğitimi ve Öğretimi Anabilim Dalı (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi).
- Kutlu, Ömer. (1996). Okul Eğitiminde Soru Sormanın İşlevi. **Bilim ve Teknik**. (343):52-53.
- Kutlu, Ömer. (1999). İlköğretim Okullarındaki Türkçe Ders Kitaplarındaki Okuma Parçalarına Dayalı Olarak Hazırlanmış Sorular Üzerine Bir İnceleme. **Eğitim ve Bilim**. 23 (111):14-21.
- Küçük, Salim. (1993). **Ortaokulların Birinci Sınıfları İçin Yazılan Türkçe Ders Kitapları Üzerine Bir İnceleme**. Ankara: Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Türkçenin Eğitimi ve Öğretimi Bilim Dalı (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi).
- Küçük, Salim. (1998). **Şehirleşmenin İlköğretim 6. Sınıf Öğrencilerinin Okuma-Anlama Becerisine Etkileri**. Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Türkçenin Eğitimi ve Öğretimi Bilim Dalı (Yayınlanmamış Doktora Tezi).
- Küçük, Salim. (2002a). Türkçenin Eğitimi ve Öğretiminde Yaratıcılık Çalışmaları. **Türk Dili**. (607): 247-256.
- Küçük, Salim. (2002b). Örgün Eğitim İkinci Kademe Türkçe Öğretiminde Ölçme ve Değerlendirme Çalışmalarında Karşılaşılan Güçlükler. **Millî Eğitim**. (153-154):125-137.
- Küçükahmet, Leylâ. (2002). **Öğretimde Planlama ve Değerlendirme**. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Külekcî, Mehmet Ali. (1999). **İlköğretim Türkçe 8 Ders Kitabı**. Ankara: Dörtel Yayıncılık.

- MacKay, Ian. (1997). **Soru Sorma Sanatı**. (Çevirenler: Aksu BORA ve Onur CANKOÇAK). Ankara: İlkaynak Kültür ve Sanat Ürünleri Ltd.Şti.
- Marshall, Julia. (1994). **Ana Dili ve Yazın Eğitimi. Avrupa Devletleri Müfredat Programlarının İncelenmesi**. (Çeviren: Cahit Külebi). Ankara: Başak Matbaacılık.
- MEB. (1981). Temel Eğitim Okulları Türkçe Eğitim Programı. **Tebliğler Dergisi**. (2098).
- MEB. (2003). 2003-2004 Eğitim ve Öğretim Yılında Okutulacak İlköğretim ve Orta Öğretim Ders Kitapları Genelgesi. **Tebliğler Dergisi**. (2549).
- Oğuzkan, A. Ferhan. (1989). **Orta Dereceli Okullarda Öğretim (Amaç, İlke, Yöntem ve Teknikler)**. Ankara: Emel Matbaacılık.
- Oktar, İlhan; Bulduk, Sıdıka. (1999). Ortaöğretim Kurumlarında Çalışan Öğretmenlerin Öğretmenlik Davranışlarının Değerlendirilmesi. 26 Ekim 2003'te internette indirildi: <http://www.meb.gov.tr/index1024.htm>.
- Onat, Asım. (2001). **İlköğretim Türkçe 8 Ders Kitabı**. İstanbul: Metinler Yayıncılık.
- Özil, Şeyda; Tapan, Nilüfer. (2001). **Türkiye'nin Ders Kitapları. -Orta Öğretim Ders Kitaplarına Eleştirel Bir Yaklaşım-**. İstanbul: Çağdaş Yaşamı Destekleme Derneği Yayınları.
- Öz, M. Feyzi. (2003). **Uygulamalı Türkçe Öğretimi**. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Özbay, Murat. (2001). 0-6 Yaş Grubu Çocuklarındaki Dil Gelişiminin Türkçe Öğretimi Açısından Önemi. **Bilig**. (17):97-103.

- Özbay, Murat. (2002). İlköğretim Okulları Türkçe Ders Kitaplarındaki Anlama Sorularının Öğrencilerin Düşünme Becerilerine Katkısı. **Türk Dili**. (609):536-546.
- Özçelik, Durmuş Ali. (1988). **3.-11. Sınıf (9.-17. Yaş) Öğrencilerinde Görülen Biçimiyle Kavram (Söz Dağarcığı) Gelişimi**. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi Yayınları.
- Özçelik, Durmuş Ali. (1998). **Eğitim Programları ve Öğretim (Genel Öğretim Yöntemi)**. Ankara: ÖSYM Yayınları.
- Özdemir, Emin. (1983). Anadili Öğretimi. **Türk Dili (Dil Öğretim Özel Sayısı)**. (379-380):18-30.
- Özdemir, Emin. (1993). **İlköğretim Okullarında Türkçe Öğretimi ve Sorunları. T.D.E.-Türkçe Öğretiminde Karşılaşılan Güçlükler ve Çözüm Önerileri**. Ankara: TED Yayınları.
- Özdemir, Servet; Yalın, Halil İbrahim. (2000). **Öğretmenlik Mesleğine Giriş**. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Özden, Yüksel. (2002). **Eğitimde Yeni Değerler-Eğitimde Dönüşüm**. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Özer, Zuhâl. (1997). Düşünen, Tartışan, Çözüm Üreten Toplum İçin Etkin Öğrenme. **Bilim ve Teknik**. (355): 52-57.
- Özışık, Alev. (1997). **İlköğretim 6. Sınıflarda Türkçe Öğretiminde Yeni Teknikler Kullanarak Metin Anlamayı Geliştirme**. Ankara: Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dalı (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi).



- Özmen, Rüya. (Güzel) (2001). **Konu Alanı Ders Kitabı İncelemesi Türkçe 1-8.** (Editör: Küçükahmet, Leyla). Ankara. Nobel Yayın Dağıtım.
- Öztürk, M. Orhan. (1994). Bilim ve Eğitimde Dil. **Bilim ve Eğitim** (Bilimsel Toplantı Serileri-2. 2-3 Aralık 1994). Ankara: Türkiye Bilimler Akademisi Yayınları.
- Porzig, Walter. (1995). **Dil Denen Mucize.** (Çeviren: Vural ÜLKÜ). Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Ramsey, Imogene; Gabbard, Carol. (1990). Questioning: An Effective Teaching Method. **Clearing House.** 63 (9).
- Sağır, Mukim. (2002). **İlköğretim Okullarında Türkçe Dil Bilgisi Öğretimi.** Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Saraçoğlu, Ahmet; Çimen, Cengiz; Güzel, Yunus. (1999). **İlköğretim Türkçe 8 Ders Kitabı.** Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Sarıca, Salih; Gündüz, Mustafa. (2002). **İlköğretim Türkçe 8 Ders Kitabı.** İstanbul: Fil Yayın Evi.
- Selçuk, Ziya. (1994). Öğrencilerin Tanınması ve Öğretim Niteliğinin Geliştirilmesi Bakımından Soru Sormanın Önemi. **Bilgi Çağında Eğitim.** (11):23-30.
- Senemoğlu, Nuray. (1997). **Gelişim, Öğrenme ve Öğretme.** Ankara: Ertem Matbaacılık.
- Sever, Sedat. (2000). **Türkçe Öğretimi ve Tam Öğrenme.** Ankara: Anı Yayıncılık.
- Sever, Sedat. (2001). Öğretim Dili Olarak Türkçenin Sorunları ve Öğrenme-Öğretme Sürecinde Etkili Yaklaşımlar. **Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi.** 34 (1-2) :11-22.

- Sever, Sedat. (2003). **Çocuk ve Edebiyat**. Ankara: Kök Yayıncılık.
- Sezgin, Güler. (2000). **İlköğretim Okullarının Altıncı Sınıflar İçin Yazılan Türkçe Ders Kitapları Üzerine Bir İnceleme**. Ankara: Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Türkçenin Eğitimi ve Öğretimi Anabilim Dalı (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi).
- Sönmez, Veysel. (1997). **Sosyal Bilgiler Öğretimi ve Öğretmen Kılavuzu**. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Sönmez, Veysel. (2001). **Program Geliştirmede Öğretmen El Kitabı**. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Sübaşı, Güzin. (2000). Etkili Öğrenme: Öğrenme Stratejileri. **Millî Eğitim**. (146): 32-36.
- Şahin, Mehmet. (1995). Çocukta Dil Gelişimi. **Dil Dergisi**. (30): 64-70
- Şahin, Nail. (2001). Dil ve Zihin İşleyişinin Etkileşimi. **Bilim Kültür ve Öğretim Dili Olarak Türkçe**. Ankara: Türk Tarih Kurumu Yayınları.
- Şener, Şahnur; Şenol, Selahattin. (3 Ekim 2003). **Dil Gelişimi**. 26 Ekim 2003'te internette indirildi: <http://www.turkischweb.com/anadilim/seite48.htm>.
- Şimşek, Rasim. (1983). Çağdaş Eğitimde Anadilinin Yeri. **Türk Dili (Dil Öğretim Özel Sayısı)**. (379-380):36-39.
- Tan, Şeref.; Kayabaşı, Yücel; Erdoğan, Alaattin. (2002). **Öğretimi Planlama ve Değerlendirme**. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Taşdemir, Mehmet. (1995). Çocuğun Dil Gelişimi ve Dili Kullanması. **Çağdaş Eğitim**. (213): 9-11.

- Tekin, Halil. (1980). **Okuduğunu Anlama Gücü ile Yazılı Anlatım Becerisini Geliştirme Yönünden Okullarımızdaki Türkçe Öğretimi**. Ankara: Mars Matbaası.
- Tekin, Halil. (1991). **Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme**. Ankara: Yargı Yayınları.
- Tekindal, Satılmış. (1998). İlköğretim Okullarındaki Sınavlarda, Öğretmenler Tarafından Öğrencilere Yöneltilen Soruların Sınıflandırılması. **VII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi (9-11 Eylül 1998) Bildirileri. 2:385-397**. Konya: Selçuk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Bölümü.
- Tepebaşılı, Fatih. (1998).Okuma ve Metin Seçimi Sorunu. **VII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi (9-11 Eylül 1998) Bildirileri. 2:723-729**. Konya: Selçuk Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü.
- Tertemiz, Neşe; Ercan, Leyla; Kaybaşı, Yücel. (2003). **Konu Alanı Ders Kitabı İncelemesi**. (Editör: Leyla KÜÇÜKAHMET). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Tezcan, Nuran. (1983). Yükseköğretimde Anadili Öğretimi. **Türk Dili (Dil Öğretim Özel Sayısı)**. (379-380):73-76.
- Tezci, Erdoğan. (1999). Öğrenme Paketi ile Hazırlanan Çocuk Hikâyeleri ve Yaratıcılık. **4. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi Bildirileri**. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayınları.
- Tezci, Erdoğan. (2002). **Oluşturmacı Öğretim Tasarım Uygulamasının İlköğretim Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Yaratıcılıklarına ve Başarılarına Etkisi**. Elazığ: Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı (Yayınlanmamış Doktora Tezi).
- Tezci, Erdoğan; Gürol, Mehmet. (2002). Oluşturmacı Öğretim Tasarım Uygulamasının Yaratıcı Düşüncenin Gelişimine Etkisi. **II. Uluslar arası Eğitim Teknolojileri**

**Sempozyumu Bildiri Metni.** Sakarya: Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü.

Topses, Gürsen. (2001). **Konu Alanı Ders Kitabı İnceleme Kılavuzu Hayat Bilgisi 1-3.** (Editör: Leyla Küçükahmet). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Tosunoğlu, Mesiha. (1992). **Ortaokulların Üçüncü Sınıfları İçin Yazılan Türkçe Ders Kitapları Üzerine Bir İnceleme.** Ankara: Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi).

Tosunoğlu, Mesiha. (2002). Türkçe Öğretiminde Okuma Alışkanlığı ve Çocukların Okuma Eğilimleri. **Türk Dili.** (609): 547-563.

Tural, Sadık Kemal. (1984). Anaokulu ve İlkokullarımızda Ana Dili Öğretimi. **Tercüman Gazetesi Millî Eğitim Sempozyumu Bildirileri. (1): 31-37.**

Turgut, M. Fuat. (1990). **Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme Metotları.** Ankara: Saydam Yayıncılık.

Ülgen, Gülten. (1988). **Kavram Geliştirme.** Ankara: Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayınları.

Ünalın, Şükrü. (2001). **Türkçe Öğretimi.** Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Üstüner, Ahat. (2002). Anadille Eğitim ve Türkçe. **Türkler Ansiklopedisi.** 18: 102-106. Ankara: Yeni Türkiye Yayınları.

Vardar, Berke; Güz, Nüket; Öztokat, Erdem; Senemoğlu, Osman; Sözer, Emel. (1998). **Açıklamalı Dilbilim Terimleri Sözlüğü.** İstanbul: ABC Kitabevi A.Ş.

Varış, Fatma. (1976). **Eğitimde Program Geliştirme.** Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayınları.

- Variş, Fatma. (1994). **Eğitimde Program Geliştirme**. Ankara: Alkım Yayınevi.
- Yalçın, Sabâ. (1994). **Metinden Öğrenme İlkelerine Göre Hazırlanan Ders Kitabının Öğrenci Erişimine Etkisi**. Ankara: Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı (Yayınlanmamış Doktora Tezi).
- Yalçın, Alemdar. (2002). **Türkçe Öğretim Yöntemleri**. Ankara: Akçağ Yayınları.
- Yalın, H. İbrahim. (2001). **Öğretim Teknolojileri ve Materyal Geliştirme**. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Yangın, Banu. (1999). **İlköğretimde Türkçe Öğretimi (İlköğretimde Etkili Öğretme ve Öğrenme Öğretmen El Kitabı)**. Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Yılmaz, Ali Rıza. (2000). **İlköğretim Okullarının Birinci Kademe 5. Sınıf Öğrencilerinin Dil Bilgisi Öğretimindeki Bilişsel Alan Hedef Davranışlarına Ulaşma Düzeyleri**. Çanakkale: Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Türkçe'nin Eğitimi ve Öğretimi Bilim Dalı (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi).
- Yıldırım, Veysi. (2002). **İlköğretim Türkçe Ders Kitabı 8**. Ankara: Elit Yayıncılık.
- Yıldız, Nezihe. (2001). **İlköğretim Türkçe Ders Kitabı 8**. İstanbul: Mahir Yayınları.
- Yıldız, Cemal. (2003). **Ana Dili Öğretiminde Çağdaş Yaklaşımlar ve Türkçe Öğretimi**. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Yörük, Yaşar; Başer, Salih; Mıhçı, Ali İhsan; Yörük, Sevim. (2001). **İlköğretim Türkçe 8**. İstanbul: Serhat Yayınları.

Zimmermann, Hans Dieter. (2001). **Yazınsal İletişim**. (Çeviren: Fatih Tepebaşı).  
Konya: Çizgi Kitabevi Yayınları.

# **EKLER**

**EK 1**  
**2549 SAYILI TEBLİĞLER DERGİSİ**



# TEBLİĞLER DERGİSİ



YAYIMLAR DAİRESİ BAŞKANLIĞINCA  
AYDA BİR ÇIKARILIR

İlk Çıkış Tarihi: 09/01/1939

**ÇİLT: 66**

**HAZİRAN 2003**

**SAYI: 2549**

SAYI : B.08.0.YDB.0.24.03.00.611/ 4540  
KONU : 2003-2004 Eğitim ve Öğretim Yılında  
Okutulacak İlköğretim ve Orta Öğretim  
Ders Kitapları

11/06/2003

GENELGE  
2003/43

- İLGİ:** a) 29.05.1995 tarihli ve 22297 sayılı Resmi Gazete' de yayımlanarak yürürlüğe giren Millî Eğitim Bakanlığı Ders Kitapları Yönetmeliği.  
b) 11/06/2003 tarihli ve 25135 sayılı Resmi Gazete' de yayımlanarak yürürlüğe giren Millî Eğitim Bakanlığı Ders kitapları Yönetmeliğinde Değişiklik Yapılmasına Dair Yönetmelik.

Bakanlığımıza bağlı ilköğretim ve orta öğretim kurumlarında okutulacak ders kitaplarının seçimine ilişkin esas ve usuller ilgi (a) Yönetmelik ile düzenlenmiştir. İlgili (a) Yönetmeliğin "Kitapların Seçimi" başlıklı 23 üncü maddesinde; "Örgün ve yaygın eğitim kurumlarında okutulacak ders kitapları seçiminde aşağıdaki yol izlenir.

a) Kurulca kabul edilen ders kitaplarının yayımlandığı Tebliğler Dergisinin her öğretmen tarafından incelenmesi okul yönetimince sağlanır.

b) İlköğretim ve orta öğretim kurumlarında okutulacak ders kitapları, ilgili sınıf ve branş öğretmeni tarafından seçilir.

Sınıf öğretmeni ve branş öğretmeni, seçtikleri kitapların seçme gerekçeleri konusunda zümre öğretmenler kuruluna bilgi verirler. Bu toplantıya okul-aile birliği başkanı ya da uygun göreceği üyelerin katılımı sağlanır.

Sınıf ve branş öğretmeni, seçtiği kitap listesini gereği için okul müdürüne sunar.

c) Okul yönetimleri, Talim ve Terbiye Kurulunca kabul edilen ders kitapları çeşitlerinin okul ve sınıf kitaplıklarında bulundurulmasına özen gösterirler." denilmektedir.

2003-2004 eğitim ve öğretim yılında ilköğretim ve orta öğretim kurumlarında okutulacak ders kitaplarının seçimi de yukarıda belirtilen hükümler doğrultusunda yapılacaktır.

Ancak, resmi ilköğretim okullarında öğrenim gören öğrencilerin zorunlu ders kitapları (İlköğretim Müzik 1 hariç) Bakanlığımızca satın alınarak dağıtılacaktır.

Bu bağlamda;

1. Resmi ilköğretim okullarında okutulan zorunlu ders kitapları için ilgi (b) Yönetmeliğin 1 inci maddesi ile ilgili (a) Yönetmeliğe eklenen Geçici 2 nci madde hükümleri gereğince kitap seçimi yapılmayacaktır. Resmi ilköğretim okullarında İlköğretim Müzik 1 ve seçmeli ders kitapları için ise kitap seçimi yapılacaktır.

2. Resmi ve özel bütün genel ve mesleki teknik liseler ile Özel Öğretim Kurumları Genel Müdürlüğüne bağlı ilköğretim okullarında ilgi (a) Yönetmeliğin 23 üncü maddesi hükümleri gereğince ders kitabı seçimi yapılacaktır.

3. Ders kitaplarından, okutulma süresi içerisinde daha çok yararlanılması amacıyla kitapların dönüşümlü olarak kullanılması ilkesi gözetilecek, kitap seçimi öğretmenlerin özgür iradeleri ile gerçekleştirilecektir.

4. Kitabı bulunmayan dersler için Bakanlıkça son on yıl içerisinde tavsiye edilen ve Tebliğler Dergisinde duyurulan kaynak kitaplardan yararlanılacaktır.

5. Ders kitaplarının fiyatları, ilgi (b) Yönetmeliğin 1 inci maddesi ile ilgi (a) Yönetmeliğe eklenen Geçici 2 nci madde hükümleri gereğince ileride duyurulacaktır. Ders kitapları, Bakanlıkça belirlenerek Tebliğler Dergisinde duyurulacak olan fiyatlardan daha yüksek bir fiyatla satılmayacaktır. Bakanlıkça belirlenen fiyatın üzerinde bir fiyatla satışı yapıldığı belirlenen kitabın kabulüne dair Kurul Kararı ilgi (a) Yönetmelik hükümleri gereğince iptal edilerek, söz konusu kitap, ders kitapları listesinden çıkarılacak ve gerekli yasal süreç başlatılacaktır.

6. Bakanlıkça ücretsiz dağıtılacak ders kitaplarının arka kapağının dış yüzünde "Bu ders kitabı Millî Eğitim Bakanlığınca ücretsiz olarak verilmiştir. Para ile satılmaz." ibaresi bulunacaktır.

7. 2003-2004 eğitim ve öğretim yılında ilköğretim ve orta öğretim kurumlarında okutulacak ders kitaplarının adları, yazarı-yazarları ve yayın evleri ile yayın evi adreslerine Genelge eki listede (Ek-1) yer verilmiştir.

Ek-1 listede yer almayan hiçbir kitap, öğrencilere ders kitabı olarak alınmayacak ve kullanılmayacaktır.

8. Bakanlıkça satın alınarak ücretsiz dağıtılacak ders kitaplarının dağıtımına ilişkin iş ve işlemler, ilgili birimler tarafından duyurulacaktır.

9. 2003-2004 eğitim ve öğretim yılında okutulacak ders kitaplarının okullardaki seçim sonuçları bu yıl ilk defa İnternet üzerinden alınacaktır. Bu anlamda;

a) <http://iis.meb.gov.tr> adresinde "Kitap Seçimi" adında bir bölüm kullanıma açılacaktır.

b) Okullar sisteme daha önce kendilerine il millî eğitim müdürlüklerince verilen İLİSİS kullanıcı adı ve şifresiyle girecektir.

c) "Kitap seçimi" ile ilgili link tıklandıktan sonra ders kitaplarının isimleri ve yayın evi adları listelenecektir.

d) Okutulacak kitapların adları, yayın evleri ve sınıfları okullarca belirlenerek seçim işi gerçekleştirilecektir.

e) Seçim sonucunda sınıflar bazında seçilen kitapların listesi okullarca İnternet üzerinde görülebilecektir. Ayrıca seçilen ders kitaplarının sınıflar bazında listesi de il ve ilçe millî eğitim müdürlüklerince İnternet üzerinde görülebilecektir.

f) Kitap seçimi sonuçları, Bakanlığımız <http://yayim.meb.gov.tr> sitesinde duyurulacaktır.

g) Seçim yapılan okulların listeleri, il ve ilçe millî eğitim müdürlüklerince sürekli kontrol edilerek seçim işleminin zamanında ve doğru olarak yapılabilmesi için gerekli önlemler alınacaktır.

h) Sisteme bağlı olmayan okullardaki kitap seçim sonuçları İnternet ortamına, sisteme bağlı okullardan veya il ve ilçe millî eğitim müdürlüklerinden ilgili okulca aktarılacaktır.

i) Seçim yapmayan okul adına il ve ilçe millî eğitim müdürlüklerince seçim yapılmayacaktır.

10. Öğretmenler tarafından seçilen ders kitaplarını gösteren listeler sınıflara göre düzenlenerek, ilgililerce kolayca görülebilecek şekilde okulun uygun yerinde askıya çıkarılarak duyurulacaktır.

Öğretmenler tarafından seçilen ve okul yönetimince onaylanarak duyurulan ders kitaplarında, geçerli bir gerekçe olmadıkça hiçbir şekilde değişiklik yapılmayacaktır. Değişiklik yapılması halinde il ve ilçe millî eğitim müdürlüklerince gerekli inceleme ve soruşturma yapılacaktır.

11. Ders kitabı seçim sonuçları; Baskı, dağıtım ve satış süreçleriyle bire bir ilişkilendirilerek baskı sayısının belirlenmesinde ve illere yapılan kitap dağıtımında veri olarak kullanılmaktadır. Bu bakımdan, ihtiyaç fazlası kitap basımına ve dengesiz kitap dağıtımına yol açmamak için kitap seçim sonuçlarının sağlıklı ve güvenilir olmasında gerekli özen gösterilecektir.

12. Kitap seçim işlemleri, 30.06.2003 Pazartesi günü çalışma saati sonuna kadar tamamlanacaktır. Seçim sonuçları ise en geç 11 Temmuz 2003 Cuma gününe kadar İnternet ortamına aktarılmış olacaktır.

13. Kitap seçimlerinde ve İnternet ortamına aktarılmasında karşılaşılan sorunlar hakkında Millî Eğitim Bakanlığı Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü'nün (0312) 413 11 85 – 424 03 53 ve Yayınlar Dairesi Başkanlığı'nın (0312) 212 81 49 - 213 65 12 telefonlarından bilgi alınabilecektir.

14. Ders kitaplarının seçiminde hiçbir aksaklığa meydan verilmemesi için gerekli önlemler, il ve ilçe millî eğitim müdürlüklerince alınacaktır. Bu konudaki iş ve işlemler, Bakanlık müfettişi ve ilköğretim müfettişleri tarafından denetlenecektir.

Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.

Doç. Dr. Hüseyin ÇELİK  
Millî Eğitim Bakanı

**EKLER :**

EK: 1- Ders Kitapları Listesi (1 adet – 64 sayfa)

**DAĞITIM :**

Gereği :  
B Plânı

Bilgi:  
A Plânı

İlköğretim Müzik 7	Nazire Keten	Dörtel Yay.-Ank.
İlköğretim Müzik 7	Ömer Faruk Yurtoğlu	Düzgün Yay.-İst.
İlköğretim Müzik 7	Prof.Kadir Karkın	Elit Yay.-Ank.
İlköğretim Müzik 7	Prof.Dr.Salih Akkaş	Pasifik Yay.-Ank.
İlköğretim Müzik 7	O.Ayarman-B.Aksan	Özgün Matb.-Ank.
İlköğretim Müzik 7	Zafer Çetinel	Küre Yay.-Ank.

#### VATANDAŞLIK VE İNSAN HAKLARI EĞİTİMİ

İlköğretim Vatandaşlık ve İnsan Hakları Eğitimi 7	A.Taktak-A.Göçer-H.Dinçer	Millî Eğt.Yay
İlköğretim Vatandaşlık ve İnsan Hakları Eğitimi 7	İbrahim H.Vural	Serhat Yay.-İst.
İlköğretim Vatandaşlık ve İnsan Hakları Eğitimi 7	Emine Yamanlar	Ders Kit.-İst.
İlköğretim Vatandaşlık ve İnsan Hakları Eğitimi 7	Dr.Niyazi Altunya	Düzgün Yay.-İst.
İlköğretim Vatandaşlık ve İnsan Hakları Eğitimi 7	Oktay Uygun	İnkılâp Kit.-İst.
İlköğretim Vatandaşlık ve İnsan Hakları Eğitimi 7	A.Kapulu-S.Kapulu A.Tekin	Koza Yay.Dağt.-Ank.
İlköğretim Vatandaşlık ve İnsan Hakları Eğitimi 7	F.Yılmaz-N.Yanıkoglu	Okyay Yay.-Ank.
İlköğretim Vatandaşlık ve İnsan Hakları Eğitimi 7	Hasan Kul	Gizem Yay.Ank.
İlköğretim Vatandaşlık ve İnsan Hakları Eğitimi 7	Yalçın Öztürk	Altın Kit.-İst.

#### SEKİZİNCİ SINIF

#### TÜRKÇE

İlköğretim Türkçe 8	A.Saraçoğlu-C.Çimen Y.Güzel	Millî Eğt.Yay Metinler Matb.-İst. Dörtel Yay.-Ank.
İlköğretim Türkçe 8	Asım Onat	
İlköğretim Türkçe 8	M.Ali Külekçi	
İlköğretim Türkçe 8	M.Aksakal-İ.Savaş O.M.Çelik	Düzgün Yay.-İst. Mahir Yay.-İst.
İlköğretim Türkçe 8	Nezihe Yıldız	Yıldırım Yay.-Ank.
İlköğretim Türkçe 8	M.Köktürk-M.Gül	Koza Yay. Dağt.-Ank.
İlköğretim Türkçe 8	Ahmet Kapulu	Özyürek Yay.-İst.
İlköğretim Türkçe 8	S.Batur-C.Yıldırım	
İlköğretim Türkçe 8	Y.Yörük-S.Başer A.İ.Mihçi-S.Yörük	Serhat Yay.-İst. Elit Yay.-Ank.
İlköğretim Türkçe 8	Veysi Yıldırım	Altın Kit.-İst.
İlköğretim Türkçe 8	Ahmet Gümüş	Tutibay Ltd.Ş.-Ank.
İlköğretim Türkçe 8	M.Koyuncu-M.Koyuncu S.Sarıca-M.Gündüz	Fil Yay.-İst.

#### VATANDAŞLIK VE İNSAN HAKLARI EĞİTİMİ

İlköğretim Vatandaşlık ve İnsan Hakları Eğitimi 8	F.Çiftçi-İ.Yüksel-R.Yıldız M.Kıvrak-R.Öztürk-A.Cereno F.Efe	Millî Eğt.Yay.
İlköğretim Vatandaşlık ve İnsan Hakları Eğitimi 8	Emine Yamanlar	Ders Kit.-İst.
İlköğretim Vatandaşlık ve İnsan Hakları Eğitimi 8	İbrahim H.Vural	Serhat Yay.-İst.

**EK 2**  
**SORU İNCELEME FORMU**

## TÜRKÇE DERS KİTAPLARINDAKİ SORULARI İNCELEME FORMU

### GENEL BİLGİLER

İncelenen Ders Kitabı	Yayınevi	İncelenen Metnin Adı	Metnin Numarası	Metindeki Soru Sayısı		
				Metne Hazırlık Soru Sayısı	Metin Sonu Soru Sayısı	Genel Toplam

### SORULARIN BİLİŞSEL ALAN BASAMAKLARINA GÖRE DAĞILIMI

Bilişsel Alan Basamakları	SORULAR															Toplam	
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15		
Bilgi																	
Kavrama																	
Uygulama																	
Analiz																	
Sentez																	
Değerlendirme																	
Genel Toplam																	

### SORULARIN SORULUŞ AMAÇLARINA GÖRE DAĞILIMI

Soruların Soruluş Amacı	SORULAR															Toplam	
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15		
1-Kimlik																	
2-Listeleme																	
3-Özetleme																	
4-Tanımlama																	
5-Öteleme																	
6-Uygulama																	
7-Betitleme																	
8-Araştırma																	
9-Örneklendirme																	
10-Karakterize etme																	
11-Karşılaştırma																	
12-Sebep-sonuç																	
13-Ana fikir																	
14-Çözümleme																	
15-Yorumlama																	
16-Değerlendirme																	
Genel Toplam																	

## SORULARIN CEVAP KAYNAKLARINA GÖRE DAĞILIMI

Soruların Cevap Kaynağı		SORULAR															
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	Toplam
Metin içi	Paragraf																
	Çizim, tablo vb.																
Metin dışı	Ön bilgi																
	Araştırma																
	Tartışma																
Metinler arası																	
<b>Genel Toplam</b>																	

## SORULARIN HAZIRLANIŞ ŞEKİLLERİNE GÖRE DAĞILIMI

Soruların Soruluş Amacı	SORULAR																
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	Toplam	
Klasik Sorular																	
Çoktan Seçmeli Testler																	
Doğru-yanlış Testleri																	
Kısa Cevaplı Testler																	
Eşleştirme Maddeleri																	
<b>Genel Toplam</b>																	

**EK 3**  
**ÖRNEKLEME ALINAN**  
**İLKÖĞRETİM 8. SINIF TÜRKÇE**  
**DERS KİTAPLARI**

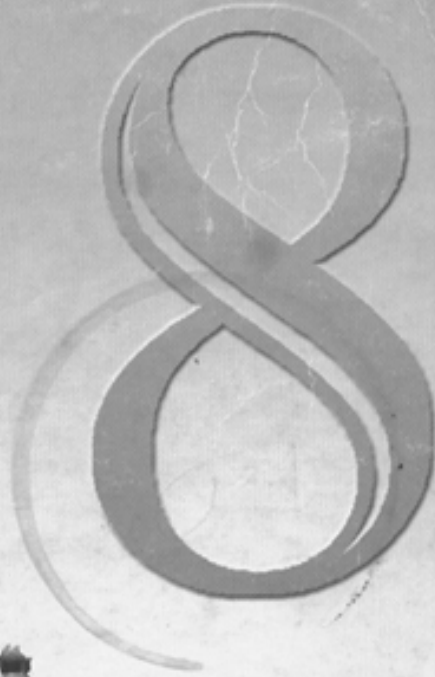
İLKÖĞRETİM

1



# TÜRKÇE 8

## DERS KİTABI





2

İ L K Ö Ğ R E T İ M

# TÜRKÇE 8

DERS KİTABI

Asım ONAT



 METİNLER  
YAYINCILIK

İLKÖĞRETİM

3

# TÜRKÇE 8

DERS KİTABI

Mehmet Ali KÜLEKÇİ



**DÖRTEL**  
YAYINCILIK

4

# Türkçe

İLKÖĞRETİM

DERS KİTABI

# 8



Müfit AKSAKAL  
Orhan Musa ÇELİK  
İsa SAVAŞ



DÜZGÜN YAYINCILIK - İSTANBUL

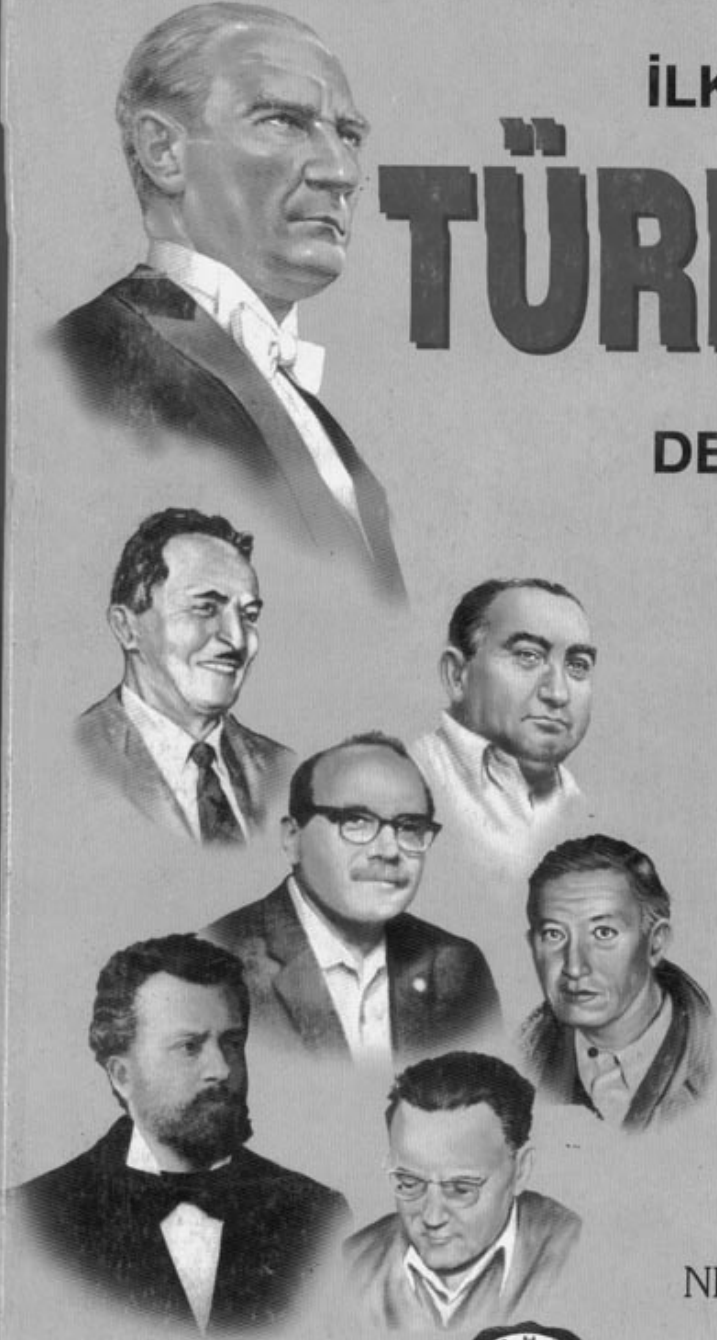
5

İLKÖĞRETİM

# TÜRKÇE

DERS KİTABI

8



NEZİHE YILDIZ



İLKÖĞRETİM

6

8. SINIF

# TÜRKÇE

DERS KİTABI



Muhsin KÖKTÜRK

Metin GÜL

YILDIRIM  YAYINLARI

7

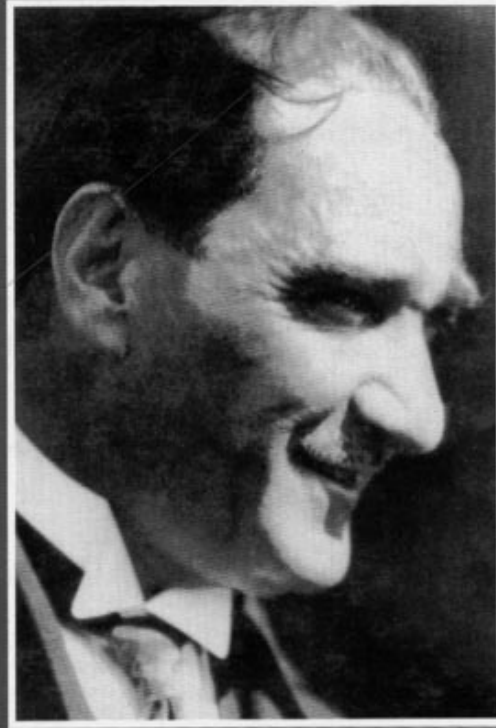
İLKÖĞRETİM

# TÜRKÇE 8

DERS KİTABI



Ahmet KAPULU

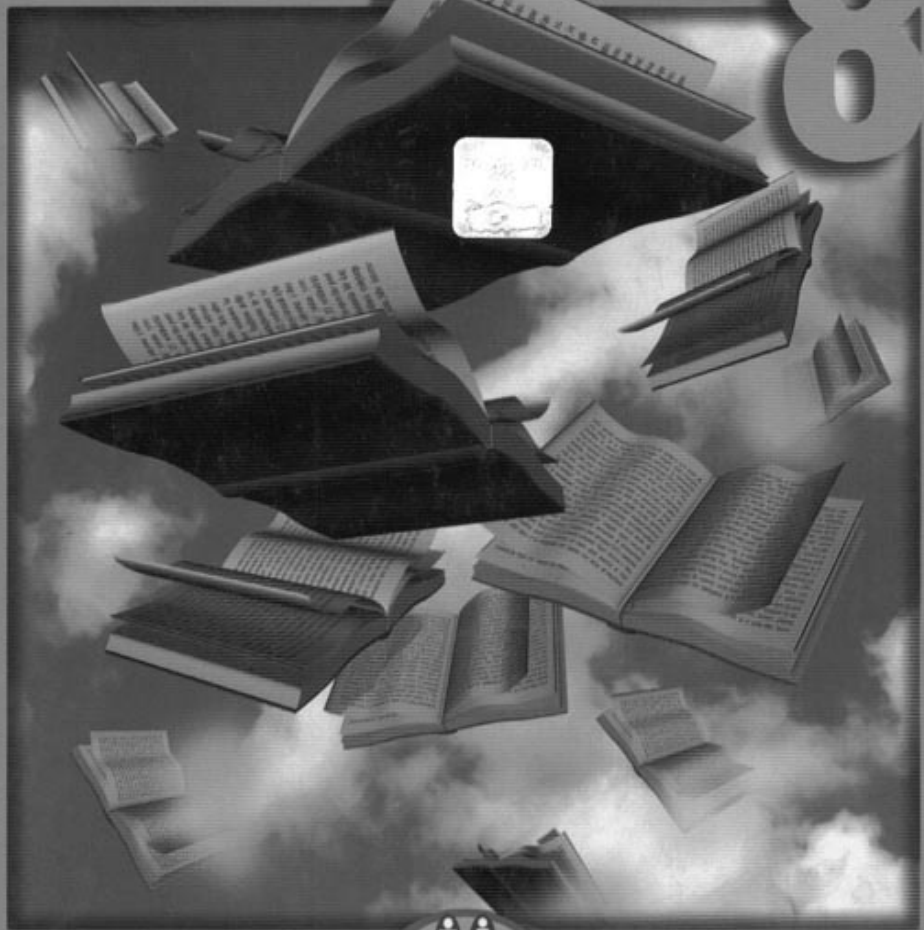


KOZA Yayın Dağıtım

İLKÖĞRETİM  
**TÜRKÇE**

DERS KİTABI

8



**SUAT BATUR**



**CAFER YILDIRIM**

**ÖZYÜREK YAYIN EVİ**

İLKÖĞRETİM

9

# TÜRKÇE 8



Yaşar YÖRÜK

Ali İhsan MIHÇI

Salih BAŞER

Sevim YÖRÜK

SERHAT



İLKÖĞRETİM

10

# Türkçe

ders kitabı 5

800

Veysi Yıldırım



ELİT YAYINCILIK

11



İLKÖĞRETİM

# TÜRKÇE 8

DERS KİTABI

Ahmet GÜMÜŞ



ALTIN KİTAPLAR

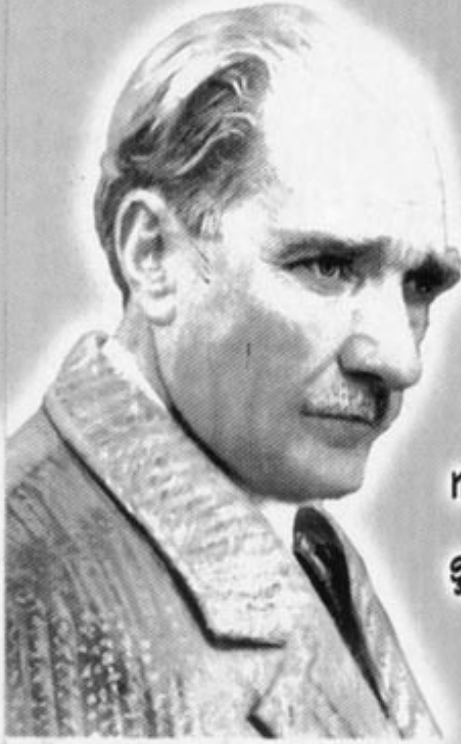


İLKÖĞRETİM

12

# TÜRKÇE 8

DERS KİTABI



"Okullar,  
genç beyinlere,  
insanlığa hizmeti,  
millet ve memlekete sevgiyi,  
şerefi, bağımsızlığı öğretir."

Melahat KOYUNCU



Mustafa KOYUNCU

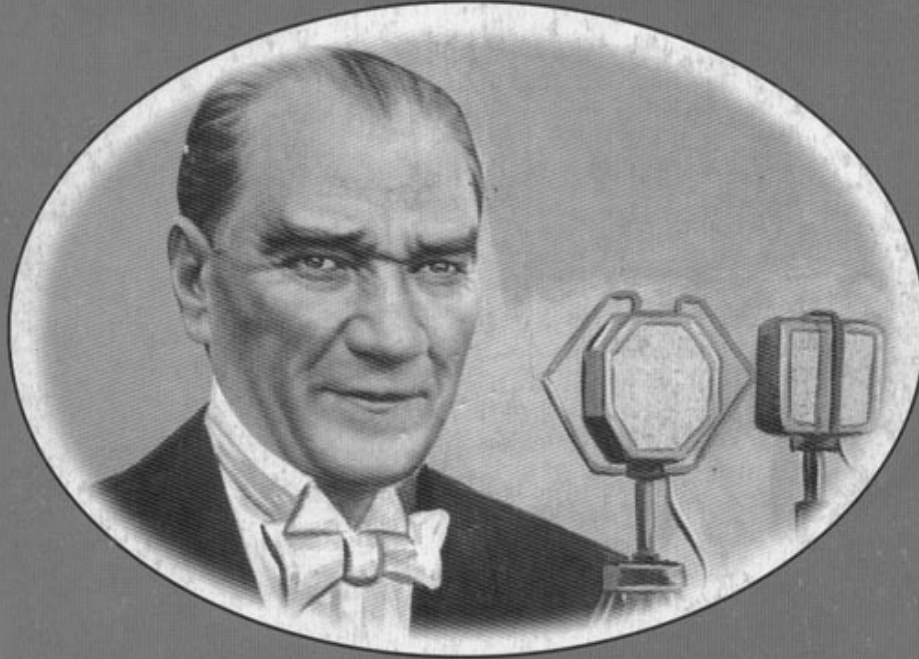
İLKÖĞRETİM

TÜRKÇE

DERS KİTABI

13

8



SALİH SARICA - MUSTAFA GÜNDÜZ



**FİL YAYIN EVİ**  
BASIM YAYIN SAN. VE TİC. A.Ş.

## ÖZ GEÇMİŞ

1978’de Elazığ’da doğdu. İlk ve orta öğrenimini Elazığ’da tamamladı. 1997’de Fırat Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü’nde başladığı yüksek öğrenimini 2001 yılında bitirerek buradan mezun oldu. 11/09/2001 tarihinde Millî Eğitim Bakanlığı’nca Elazığ ili Kovancılar ilçesi Yarımca Beldesi Yarımca İlköğretim Okulu’na Türkçe Öğretmeni olarak atandı. Burada yaklaşık olarak 5 ay görev yaptıktan sonra 08/02/2002 tarihinde Fırat Üniversitesi Eğitim Fakültesi’nde Araştırma Görevlisi olarak göreve başladı. Hâlen bu görevini yürütmektedir.