

İlkokul Öğrencilerinin Farklı Metin Türlerine Yönelik Sorularının İncelenmesi

Selva BAKKALOĞLU
Selçuk Üniversitesi
selva.bakkaloglu@selcuk.edu.tr
ORCID ID: 0000-0002-2025-4169

Gülhiz PİLTEN
Hoca Ahmet Yesevi Uluslararası Türk Kazak Üniversitesi
gulhizp@yahoo.com.tr
ORCID ID: 0000-0001-5575-9741

Araştırma Makalesi	DOI: 10.31592/aeusbed.1099281
Geliş Tarihi: 06.04.2022	Revize Tarihi: 21.10.2022
	Kabul Tarihi: 22.10.2022

Atf Bilgisi

Bakkaloğlu, S. ve Pilten, G. (2022). İlkokul öğrencilerinin farklı metin türlerine yönelik sorularının incelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8 (3), 741-757.

ÖZ

Bu araştırmanın amacı ilkökul dördüncü sınıf öğrencilerinin farklı metin türlerine yönelik oluşturdukları soruların yenilenmiş Bloom taksonomisi basamaklarına göre incelenmesidir. Araştırmanın modeli nitel araştırma yöntemlerinden doküman analizi yöntemidir. Araştırmada 450 dördüncü sınıf öğrencisinden veri toplanmıştır. Geçersiz veriler elenerek öyküleyici metin için 425 ve bilgilendirici metin için 420 veri analiz edilmiştir. Veri toplama aracı olarak Milli Eğitim Bakanlığı dördüncü sınıf Türkçe ders kitabında yer alan öyküleyici ve bilgilendirici metin kullanılmıştır. Veriler betimsel analiz yoluyla analiz edilmiştir. Araştırmada elde edilen sonuçlara göre öğrenciler hem öyküleyici hem de bilgilendirici metinde çoğunlukla hatırlama ve anlama basamağında soru yazmıştır. Uygulama ve analiz basamağında ise öğrencilerin soru yazmadığı görülmüştür. Bir kısım öğrenci ise değerlendirme ve yaratma basamakları olan üst düzey bilişsel basamaklarda soru yazmıştır. Elde edilen bu sonuçlar öğrencilerin derslerde, kitaplarda ve sınavlarda daha ziyade alt düzey sorularla karşılaşmaları dolayısıyla soru sorma becerilerinin de bu yönde gelişmesi şeklinde yorumlanabilir. Uygun öğrenme ortamlarının sağlanması sonucunda öğrencilerin beklenilenden çok daha üst düzey düşünme becerileri kazanacakları düşünülmektedir.

Anahtar Kelimeler: Soru sorma becerisi, revize edilmiş Bloom taksonomisi, ilkökul.

Examination of Primary School Students' Questions Regarding Different Types of Texts

ABSTRACT

The purpose of this study is to examine the questions created by primary school fourth grade students about different text types according to the revised Bloom taxonomy (RBT) steps. The model of the research is the document analysis method, one of the qualitative research methods. Data were collected from 450 fourth grade students in the study. Invalid data were eliminated and 425 data for narrative text and 420 data for informative text were analyzed. The narrative and informative text in the fourth grade Turkish textbook of the Ministry of National Education was used as a data collection tool. The data were analyzed through descriptive analysis. According to the results obtained in the research, the students mostly wrote questions in both the narrative and informative texts at the remembering and understanding level. It was observed that the students did not write questions in the application and analysis stage. Some students wrote questions in the metacognitive steps, which are the steps of evaluation and creation. These results can be interpreted as the development of questioning skills, as students encounter more low-level questions in lessons, books and exams. It is thought that as a result of providing appropriate learning environments, students will gain higher-order thinking skills than expected.

Keywords: Questioning skill, revised Bloom's taxonomy, primary school.

Giriş

Soru sorma; düşünmeyi tetikleyen, eleştirme, yorum yapabilme, değerlendirme gibi zihinsel süreçleri geliştiren bir yöntem olarak tanımlanabilir. Belirli bir konu hakkında soru üretebilmek ve farklı soru türleriyle karşılaşmak anlamlı öğrenme için önemlidir. Bu sebeple eğitimin her kademesinde soru sorma becerisinin geliştirilmesi önem arz etmektedir.

Soru sorma aynı zamanda öğrencilerin öğrenilen bilgiyi yeniden düzenlemesi, öğrenmelerini değerlendirmesi (Kintsch, 2005) ve konuyu kavramasına yönelik önemli bir stratejidir (Palincsar & Brown, 1984). Soru sorma, konu tekrarı yapma ve konunun pekiştirilmesinin yanında öğrencinin aktif düşünmesini de sağlamaktadır (Oğuzkan, 1989). Öğrenme sürecinde öğrenciler soru sorarak aktif katılım sağlamaktadırlar (Massey, Pençe ve Justice, 2008). Taşpınar (2005), soru sormanın öğrencinin derse aktif katılımını sağlama, eğitim-öğretimin değerlendirilmesi, öğretmen-öğrenci arasında etkili bir iletişim kurulması, yeni fikirlerin ortaya çıkması, öğrencilerin kendi düşüncelerini ifade edebilmesi gibi yararlarının olduğunu belirtmektedir.

Aynı zamanda üst düzey bilişsel işlemlerin gelişmesi için öğrencilere soru sorma becerisinin kazandırılması gerekli görülmektedir (Garcia ve Pearson, 1990; Scardamalia ve Bereiter, 1985). Öğrencilerin bilgileri zihinlerinde organize etmeleri ve bilgiler arası ilişkilendirme yapabilmeleri için sık sık soru ile karşılaşmaları ve yanıt aramaları gerekmektedir (Scardamalia, 2002). Alt düzey bir soru, öğrencileri hatırlamaya ve bilgiyi ezbere yöneltirken üst düzey bir soru, öğrencileri sahip oldukları bilgileri kullanarak aktif bir şekilde düşünmeye yönlendirmektedir (Doğanay ve Ünal, 2006). Öğrencilerin derslere yönelik çalışmalarını ve sınav öncesi hazırlık çalışmalarını ölçme değerlendirme sonuçlarına göre planladıkları düşünüldüğünde derslerde üst düzey düşünmeye teşvik eden soru sorma etkinliklerine ağırlık verilmesi önem kazanmaktadır (Demirel, 2002; Özbay, 2006; Potts, 1994; Tsui, 1999).

Tüm disiplinlerde soru sorma becerisi ile öğrencilerde belirli ilerlemenin sağlanması amaçlanmaktadır. Türkçe dersi özelinde bakıldığında ise metinler aracılığıyla soru sorma etkinliği gerçekleştirilmesine bağlı olarak öğrencilerin metinle ilgili düşünme, sorgulama, yorumlama gibi bilişsel gelişimleri desteklenmesi amaçlanmaktadır. Dolayısıyla eğitim sürecinin ilk yıllarından itibaren ders kitaplarında, sınavlarda ve ders içinde öğrencilerin üst düzey zihinsel becerilerini geliştirici sorulara ağırlık verilmesi gerekmektedir (Elder ve Paul, 2003; Goatly, 2000; Küçük, 2002). Ancak yapılan birçok araştırma; Türkçe ders kitaplarındaki kazanım ve soruların bilişsel gelişim sürecinde bilgi, kavrama ve uygulama düzeyinde olduğunu analiz, sentez ve değerlendirme gibi üst düzey bilişsel düzeyde gelişimi desteklemediğini göstermektedir (Aslan ve Atik, 2018; Sallabaş ve Yılmaz, 2020). Nitekim Akyol'un (2001) 5. sınıf Türkçe ders kitaplarındaki metin sorularını çözümlendiği araştırmasında da soruların büyük bir bölümü öğrencileri ezbere yönelttiği; değerlendirme, yordama gibi düşünmeyi gerektiren soruların az olduğu görülmektedir.

Metinle ilgili soru sorma sürecinde öncelikli amaç öğrencilerin metinden anlam çıkarmasıdır. Bunun için öğretmen kısa cevaplı sorulardan kaçınmalı; açık uçlu ve çok yönlü düşünmeyi sağlayacak sorulara ağırlık vermelidir. Hatta metinle ilgili öğrencilerin kişisel, kültürel ve sosyal pek çok açıdan bağ kurmaları amacına yönelik sorular sormalıdır (Ün Açıkgöz, 2009). Bu noktada soruların niteliği önem kazanmaktadır. Farklı düzeyde ve çeşitlilikte sorularla karşılaşan öğrencilerin zihin süreçleri farklı çalışmaktadır. Başka bir ifadeyle soru çeşitliliği ve niteliği farklı zihinsel işlemlerin yapılmasına imkân vermektedir. Bu da öğrenciyi süreçte daha aktif hale getirmektedir (Chin ve Osborne, 2008; McClimans, 2011). Soru çeşitliliğinin ve niteliğinin sağlanması için belirli bir sınıflamaya bağlı soruların hazırlanması hem öğretmene kolaylık sağlayacaktır hem de soruların aynı basamak düzeyinde toplanmasını engelleyerek öğrencilerin üst düzey düşünme becerileri gelişimine destek olacaktır (Büyükalan, 2007).

Alan yazında en sık kullanılan soru sınıflandırması Bloom tarafından geliştirilen Bloom taksonomisidir. Bloom taksonomisi soruların bilişsel düzeyinin belirlenmesinde ve hangi düzey düşünme becerilerinin gelişimine destek olacağı konusunda öğretmene rehberlik etmektedir (Özden, 1998). Tüm dünyada olduğu gibi ülkemizde de ilgi gören ve öğretim programlarının temel unsurlarından biri olan Bloom taksonomisi (Bümen, 2006); anlaşılır olması, öğrenme süreçlerini ilk kez sistematik bir şekilde sunuyor olması ve öğrenmenin değerlendirilmesi ihtiyacı sebebiyle yaygın olarak kabul görmektedir (Forehand, 2011). Taksonomi yapısı itibarıyla öğrenme süreci sonunda öğrencilerde nasıl bir değişim olacağını cevabını veren (Küçükamet, 2003); alt basamakları olan, hatırlama ve anlama düzeyinde bir eğitim öğretim faaliyetinin önüne geçen ve üst düzey düşünmeye teşvik eden bir rehberdir (Senemoğlu, 405). 1956 yılından bu yana yaygın olarak kullanılan Bloom

taksonomisinin; eğitim alanında yaşanan gelişmeler ve bu gelişmelere göre ortaya çıkan ihtiyaçlar çerçevesinde yeniden gözden geçirilmesi gündeme gelmiş ve 2001 yılında taksonominin revize edilmesi yoluna gidilmiştir. Anderson ve Krathwohl (2001) tarafından revize edilen taksonomide birtakım noktalarda değişiklikler yapılmıştır. Öncelikle orijinal taksonomide ‘bilgi, kavrama, uygulama, analiz, sentez ve değerlendirme’ basamakları; ‘hatırlama, anlama, uygulama, analiz etme, değerlendirme ve yaratma’ olarak düzenlenmiştir. Hatırlama basamağı; mevcut bilginin uzun süreli bellekten getirilmesini, anlama basamağı yorum yapma, özetleme, çıkarımlarda bulunma, karşılaştırma yapma gibi anlam oluşturulmasını, uygulama basamağı; yaparak öğrenme işlemini, analiz etme basamağı; bütünü oluşturan parçaların birbirleriyle ve bütünlü ile olan ilişkisini belirlemeyi içermektedir. Değerlendirme basamağı; eleştirme ve yeniden gözden geçirme ile yargıda bulunmayı, son olarak yaratma basamağı ise parçaları bir araya getirmeyi ve yeni bir düzende tekrar organize etmeyi ve planlamayı ifade etmektedir (Forehand, 2005). Orijinal Bloom taksonomisinde ana başlıklar ön planda tutulurken revize edilmiş taksonomide alt başlıklara ağırlık verilmiştir. Ayrıca hiyerarşi özelliği esnetilerek yeni bir yapı kazandırılmıştır (Bümen,2006). Yenilenmiş Bloom taksonomisi bilişsel boyutları ve alt becerileri Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1.

Revize Edilmiş Bloom Taksonomisinin Bilişsel Boyutları ve Alt Beceriler

Bilişsel boyut	Alt beceriler
Hatırlama: Uzun süreli bellekten ilgili bilgiyi alma	1. Tanıma 2. Anımsama
Anlama: Sözlü, yazılı ve grafik iletişimi içeren öğretici mesajlardan anlam çıkarma	1. Yorumlama 2. Örneklendirme 3. Sınıflandırma 4. Özetleme 5. Çıkarım yapma 6. Karşılaştırma 7. Açıklama
Uygulama: Verilen bir durumda uygun işlemi kullanma veya uygulama	1. Yürütme/Yapma 2. Kullanma
Analiz Etme: Materyali bileşenlerine ayırma ve parçaların birbiriyle ve materyalin genel yapısı veya amacıyla nasıl bir ilişkisi olduğunu belirleme	1. Ayırıştırma 2. Örgütme 3. İlişkilendirme/Dayandırma
Değerlendirme: Kriter ve standartlara dayalı olarak karar/hüküm verme	1. Kontrol etme 2. Eleştirme (Kritik etme)
Yaratma: Orijinal bir ürün oluşturma veya tutarlı bir bütün oluşturmak için parçaları bir araya getirme	1. Oluşturma 2. Planlama 3. Hipotez kurma

Kaynak: (Bümen, N. T. (2006). Program geliştirmede bir dönüm noktası: yenilenmiş Bloom taksonomisi. *Eğitim ve Bilim*. 142 (31), 3-14.)

Ülkemizde son yıllarda yenilenmiş Bloom taksonomisine yönelik yapılan araştırmalar (Arseven, Şimşek ve Güden, 2016; Aydın ve Nakiboğlu, 2019; Ayyıldız, Üredi ve Ulum, 2020; Şanlı ve Pınar, 2017; Çelik, Kul ve Çalık Uzun, 2018; Karakaş Yıldırım, 2020; Usluoğlu ve Toptaş, 2020) incelendiğinde ağırlıklı olarak fen alanında çalışıldığı görülmektedir. Soru sorma becerisinin incelendiği araştırmalar ise (Aktaş, 2017; Büyükalın ve Turan, 2018; Çakıcı, Ürek ve Dinçer, 2012; Eyüp, 2012; Erdoğan ve Erdoğan, 2018; Göçer, 2016; Kocaarslan ve Yamaç, 2018; Mercan, 2019; Özyalçın ve Kana, 2020; Polat ve Dedeoğlu, 2020; Yılmaz ve Keray, 2013) daha ziyade ortaöğretim ve lisans düzeyinde gerçekleştirilmiş çalışmalardır. Hâlbuki soru sorma becerisi ilköğretim birinci sınıftan itibaren kazandırılması amaçlanan becerilerden biridir ve diğer öğretim programlarında olduğu gibi Türkçe dersi öğretim programlarına bakıldığında da soru sorma becerisine yönelik kazanımların üzerinde durulduğu görülmektedir.

Öğrencilerin hem dil hem de zihinsel becerilerini geliştirmeyi amaçlayan Türkçe dersi, metin merkezli gerçekleştirilmektedir. Başka bir ifadeyle Türkçe dersinin niteliği metin işleme sürecinin niteliğiyle yakından ilişkilidir (Ün Açıkgöz, 2009). Türkçe ders kitabında yer alan metin türleri bilgilendirici, öyküleyici ve şiir türündedir (Delican ve Temizyürek, 2016; Yılmaz ve Korkmaz, 2016). Bilgilendirici metinler; okuyucuya bir konu hakkında bilgi vermek, okuyucunun düşüncelerini değiştirmek veya güçlendirmek amacıyla yazılan metinlerdir (Aktaş ve Gündüz, 2009). Öyküleyici metin türü, bir konunun, bir olayın kişiler etrafında, belirli bir zaman ve mekân içinde anlatıldığı, iletilmek istenilen duygunun bir olay içinde kurgulanarak ya da bir olaya bağlanarak verildiği metin türüdür (Özdemir ve Binyazar, 2016). Şiir ise; duygu, düşünce ve hayallerin bir dilin en seçme kelimeleriyle, kulağa hoş gelecek, dinleyende estetik zevk uyandıracak şekilde ifade edildiği metin türüdür (Şimşek, 2017). Türkçe öğretim programı incelendiğinde metinlere yönelik kazanımlarda; “Metinle ilgili sorular sorar.” ve “Metinle ilgili sorulara cevap verir.” ifadeleri Türkçe dersinde soru sormanın önemine işaret etmektedir. (Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 2015). Metinle ilgili sorularda öğretmenin öncelikli amacı, öğrencilerin söz konusu metinden anlam çıkarmasını sağlamaktır. Öğretmen, kısa cevaplı sorularla öğrencilerin anlam kurmasını sınırlandırmak yerine açık uçlu, çok yönlü ve düşündürücü sorularla öğrenme yaşantılarını zenginleştirebilmelidir. Hatta metni anlamaya yönelik sorular; öğrencileri kişisel, kültürel, sosyal ve estetik açılarından metnin kendilerini nasıl ilgilendirdiği konusunda bir anlayış geliştirmeye sevk edici türden olmalıdır (Ün Açıkgöz, 2009). Dolayısıyla öğrencilerin okudukları metinlere yönelik soru sorma düzeyleri onların üstbilişsel beceri gelişimleri hakkında bize ipucu vermektedir.

Bu anlamda ilkökul öğrencilerinin soru sorma becerilerinin incelenmesi ve geliştirilmesi adına çalışmalar yapılması önemli görülmektedir. Bu sebeple bu araştırmanın amacı, ilkökul öğrencilerinin kendilerine verilen farklı türlerdeki metinler için hazırlanmış oldukları soruları yenilenmiş Bloom taksonomisi açısından incelemektir. Diğer bir ifade ile öğrencilerin ilgili metne ilişkin tercih ettikleri soruların sözkonusu taksonomi açısından değerlendirilmesi amaçlanmaktadır. Araştırmanın amacına yönelik araştırmanın alt problemleri şu şekildedir:

1. İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin öyküleyici metne ilişkin sordukları soruların yenilenmiş Bloom taksonomisi basamaklarına göre dağılımı nasıldır?
2. İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin bilgilendirici metne ilişkin sordukları soruların yenilenmiş Bloom taksonomisi basamaklarına göre dağılımı nasıldır?

Yöntem

Araştırma Modeli

Nicel araştırma yaklaşımı çerçevesinde yürütülen bu çalışmada genel tarama modelinden yararlanılmıştır. Literatürde tarama modeli geçmişte ya da halen var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan bir araştırma modeli olarak tanımlanmaktadır (Karasar, 2012). Bu çalışmada da ilkökul öğrencilerinin bilgi verici ve hikâye edici metinler için soru hazırlama tercihleri halen var olan bir durum olarak değerlendirilmektedir. Ayrıca çalışmaya konu olan bireylerin, kendi koşulları içinde ve olduğu gibi tanımlanmaya çalışılıyor olması ve değişkenlerin herhangi bir şekilde değiştirilmesi veya etkilenmesi çabasına girilmemesi araştırmanın modeline ilişkin diğer göstergeler olarak ifade edilebilir.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu, amaçlı örnekleme yöntemlerinden benzeşik örnekleme yoluyla belirlenen Konya ili merkezinde ilkökullarda öğrenimine devam eden 450 dördüncü sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. Benzeşik örneklemede amaç; belirli bir alt grubu benzeşik örnekleme oluşturma yoluyla belirlemektir (Yıldırım & Şimşek, 2016). Bu çalışmada da belirli alt grup olarak sosyo-ekonomik ve eğitim düzeyi düşük olan bir bölgedeki okullar belirlenmiştir. Bu çalışmada benzeşik örneklem seçimi ile sosyo-ekonomik ve eğitim düzeyi düşük olarak değerlendirilen okullardan seçilen, daha geniş bir örneklem grubu ile çalışarak hem istatistiksel olarak belirlenen homojen alt grubun

temsil gücünü yükseltmek hem de bu grubu daha derinlemesine bir şekilde betimleyebilmek amaçlanmıştır. Çalışma grubuna ait betimsel veriler Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2.
Çalışma Grubuna Ait Betimsel İstatistikler

Cinsiyet	f	%
Kız	275	61.11
Erkek	175	38.88
Toplam	450	100
Türkçe dersi karne notu		
Geliştirilmeli	30	6.66
İyi	310	68.88
Çok iyi	110	24.44
Toplam	450	100
Annenin eğitim durumu		
Okuryazar değil	25	5,56
İlkokul mezunu	68	15,11
Ortaokul mezunu	88	19,55
Lise Mezunu	167	37,11
Üniversite Mezunu	102	22,67
Toplam	450	100
Babanın eğitim durumu		
Okuryazar değil	3	0,67
İlkokul mezunu	111	24,66
Ortaokul mezunu	72	16
Lise Mezunu	121	26,89
Üniversite Mezunu	143	31,78
Toplam	450	100
Ailelerinin en uzun yaşadığı yer		
Kırsal	289	64,2
Kentsel	161	35,8
Toplam	450	100

Veri Toplama Araçları

Veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından hazırlanan form kullanılmıştır. Formda ön sayfada metin, arka sayfada ise öğrencilerin metne ilişkin soracakları soru ve cevap için ayrılmış bölüm bulunmaktadır. Formda kullanılan öyküleyici ve bilgilendirici metin belirlenirken öncelikle İlkokul 4. Sınıf Türkçe Ders Kitabı’nda (Kaftan Ayan, Arslan, Kul ve Yılmaz, 2019) yer alan metinler incelenmiştir. Daha sonra bu kitaptan her biri farklı temada dört bilgilendirici ve dört öyküleyici olmak üzere sekiz metin seçilmiştir. Bilgilendirici metinler; Efelerin Efesi, Hey Gidinin Efesi (2. Tema), Robotların Efendisi: Cezeri (4.Tema), Bir Fincan Kahve (6. Tema) ve Gizemli Canlılar (7. Tema)’dır. Öyküleyici metinler ise Konuşan Kitap (1. Tema), Sevgi Çuvalı (3. Tema), Dağdaki Kaynak (5. Tema) ve Büyülü Kutu (8. Tema)’dur. Bu metinler dördüncü sınıf seviyesinde görev yapmakta olan 5 sınıf öğretmenin ve bir uzmanın görüşüne sunulmuştur. Uzmanlardan 1 öyküleyici 1 bilgi verici metin seçmeleri istenmiş, sonrasında uzmanlar bir araya gelerek metinler hakkında karşılıklı görüşlerini belirtmişlerdir. Yapılan değerlendirmeler sonunda öğretmenlerin kolay anlaşılabilir ve metinlerin merak uyandırıcı nitelikte olması yönündeki değerlendirmeleri dikkate alınarak ‘Sevgi Çuvalı’ ve ‘Robotların Efendisi: Cezeri’ metinlerinin seçilmesine karar verilmiştir. Metinlere yönelik bilgiler Tablo 3’te verilmiştir.

Tablo 3.
Metinlere İlişkin Bilgiler

Metin adı	Metin türü	Yayınevi	Kelime sayısı	Okunabilirlik düzeyi*
Sevgi Çuvalı	Öyküleyici	MEB	286	Kolay
Robotların Efendisi: Cezeri	Bilgilendirici	MEB	241	Kolay

*Okunabilirlik düzeyi belirlemek için geliştirilmiş olan Ateşman formülü kullanılmıştır. Kaynak: Ateşman, E. (1997). Türkçede okunabilirliğin ölçülmesi. *AÜ TÖMER Dil Dergisi*, 58, 171-174.

Verilerin Toplanması ve Analizi

Araştırmanın verileri 2021-2022 eğitim öğretim yılının aralık ayı içerisinde toplanmıştır. Uygulamadan önce okullara gidilerek müdür ve sınıf öğretmenleriyle görüşülmüş uygulama için uygun zaman belirlenmiştir. Uygulama sürecinde öğrencilere kendilerinden ne beklendiği detaylı bir şekilde izah edilmiş ve bu etkinliğin herhangi bir şekilde başarı puanlarına yansımayaacağı konusunda açıklık getirilmiştir. Araştırmada gönüllülük esasına dayalı olarak uygulama gerçekleştirilmiştir. Uygulamaya başlamadan önce öğrencilere soruları olup olmadığı sorulmuş, süreci anladıklarına emin olunduktan sonra uygulamaya başlanmıştır. Öğrencilere önce bilgilendirici metin olarak seçilmiş olan Robotların Efendisi: Cezeri adlı metin verilmiş; okuma sonrasında metne ilişkin altı tane soru ve cevaplarını formda ayrılan bölüme yazmaları istenmiştir. Bu aşamada öğrencilere soru hazırlamada bazı yönlendirmelerde bulunulmuştur: (1) Siz öğretmen olsaydınız, öğrencilerinize bu metinle ilgili hangi soruları sorardınız? (2) Siz bu metni bir arkadaşınıza okumuş olsaydınız, ona hangi soruları sorardınız? (3) Siz bu metinle ilgili bir sınava girecek olsaydınız, öğretmeninize size hangi soruları sorabilirdi? (4) 1,2,3...6'ya kadar önem sırasına göre yazınız. Yönerge öğrencilere tanıtılmış, yapılacak işlemler tam ve doğru anlamalarını sağlamak amacıyla yine her birinin soruları cevaplanmış, örneklere yer verilerek gerçek uygulama seviyesine gelindiğine karar verilmiştir. Tanıtım faaliyetlerinden sonra asıl uygulama bir ders saati içinde gerçekleştirilmiştir. Aynı uygulama süreci öyküleyici metin olarak belirlenen Sevgi Çuvalı metni için de takip edilmiştir. Bu anlamda uygulama toplam iki ders saati (40+40 dakika) sürmüştür.

Veriler toplandıktan sonra öğrencilerin metinlere ilişkin yazmış oldukları sorular ve cevaplar yenilenmiş Bloom taksonomisine göre analiz edilmiştir. Yazılan sorular taksonomiye göre hangi biliş seviyesinde olduğu yönündeki oranlar verilmiştir. Her metin için 6 soru yazmayan veya yazdığı sorunun cevabını yazmayan öğrencilerin kağıtları değerlendirmeye alınmamıştır. Araştırmada eksik veya hatalı verilerin elenmesinden sonra elde edilen veri sayısına ilişkin bilgiler Tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 4.
Veri Sayılarına İlişkin Bilgiler

Metnin Adı	Toplanan Veri Sayısı	Hatalı Doldurulan Veri Sayısı	Analiz Edilen Veri Sayısı
Sevgi Çuvalı	450	25	425
Robotların Efendisi: Cezeri	450	30	420

Tablo 4 incelendiğinde öyküleyici metin olarak kullanılan Sevgi Çuvalı metni için toplanan 450 veriden 25'i eksik soru yazma veya sorunun cevabını yazmama gibi nedenlere elenerek 425 veri analiz edilirken; bilgilendirici metin olarak kullanılan 'Robotların Efendisi: Cezeri' metni için toplanan 450 veriden benzer sebeplerle 30 tanesi elenerek 420 tane veri analiz edilmiştir.

Araştırmada betimsel analiz yöntemi kullanılmıştır. Betimsel analiz, verilerin önceden belirlenmiş olan temalara göre özetlenip yorumlanması işlemini içermektedir. Bu araştırmada da ilgili temalar olarak yenilenmiş Bloom taksonomisi basamakları kullanılmıştır. Öğrencilerin hazırladıkları soruların analizinde alan uzmanı bir araştırmacıdan görüş alınarak çeşitlilik sağlanmaya çalışılmıştır. Bütün öğrencilerin hazırlamış oldukları sorular eş zamanlı olarak alan uzmanı ve araştırmacılar tarafından ele alınmış, öğrencilerin soruları Bloom taksonomisine göre kodlanmış ve her araştırmacının yaptığı kodlamalar (Güvenirlilik= $[Görüş Birliği / (Görüş Birliği + Görüş Ayrılığı)] \times 100$) formülü aracılığıyla (Miles ve Huberman, 1994) karşılaştırılmıştır. Yapılan analizler sonucu

uyum yüzdesi %87 olarak belirlenmiştir. Ortaya çıkan farklılıklar araştırmacıların ortak bir görüşte buluşması ile uzlaşa yoluna gidilmiştir. Bu işlem aynı zamanda araştırmacının güvenilirliği ile de yakından ilgilidir. Yine araştırma sürecinin ayrıntılı raporlaştırılması ile araştırma güvenilirliğinin desteklenmesi hedeflenmiştir. Araştırma verilerinin sunulmasında ise betimsel istatistik tekniklerinden frekans ve yüzde hesaplamaları kullanılmıştır. Buna ek olarak elde edilen verilerden doğrudan alıntılar yapılması yoluyla araştırmacının geçerliliğine katkı sağlanmasına çalışılmıştır.

Araştırma Etiği

Araştırma planlandıktan sonra Selçuk Üniversitesi Eğitim Fakültesi Bilimsel Etik Değerlendirme Kurulu'ndan 06.10.2021 tarih ve E-16343714-605.99-150630 sayılı izin yazısı alındıktan sonra Konya Milli Eğitim Müdürlüğü'ne araştırma izni için müracaat edilmiştir. İl Milli Eğitim Müdürlüğü tarafından 28.10.2021 tarih ve E-83688308-605.99-35763159 sayılı izin kararının çıkmasının ardından uygulamaya başlanmıştır.

Bulgular

İlkokul 4. Sınıf Öğrencilerinin Öyküleyici Metne İlişkin Sordukları Soruların Yenilenmiş Bloom Taksonomisi Basamaklarına Göre Dağılımına Ait Bulgular

İlkokul 4. Sınıf öğrencilerinin öyküleyici metne yönelik oluşturdukları sorular yenilenmiş Bloom taksonomisi bilişsel basamaklarına göre incelenmiştir. Öğrencilerin sorularının dağılımı Tablo 5'te verilmiştir.

Tablo 5.

Öyküleyici Metne İlişkin Soruların Bloom Taksonomisi Bilişsel Basamaklarına Göre Dağılımı

Basamaklar	Sorular													
	1. Soru		2. Soru		3. Soru		4. Soru		5. Soru		6. Soru		Toplam	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Hatırlama	87	1.05	11	6.70	14	7.41	01	4.35	88	1.29	04	5.05	405	94.31
Anlama	20	4.70	9	2.11	6	1.41	16	3.76	25	5.88	8	1.88	84	3.29
Uygulama	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Analiz	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Değerlendirme	8	1.88	2	0.47	0	0	4	0.94	5	1.17	2	0.47	21	0.82
Yaratma	10	2.35	3	0.70	5	1.17	4	0.94	7	1.64	11	2.58	40	1.56
Toplam	425	100	425	100	425	100	425	100	425	100	425	100	2550	100

Tablo 5 incelendiğinde öğrencilerin öyküleyici metin türünde sordukları soruların büyük bir kısmının (%94.31) 'hatırlama' düzeyinde olduğu görülmektedir. Diğer basamaklar düzeyinde oluşturulan sorular incelendiğinde ise soruların %3.29'unun 'anlama', %0.82'sinin 'değerlendirme' ve %1.56'sinin 'yaratma' düzeyinde olduğu görülmektedir. 'uygulama' basamağında ise hiçbir öğrenci soru oluşturamamıştır.

Öğrencilerin öyküleyici metne ilişkin oluşturdukları sorulardan bazı örnekler Tablo 6'da verilmiştir.

Tablo 6.

Öyküleyici Metne İlişkin Örnek Öğrenci Soruları

Biliş Basamağı	Örnek Sorular
Hatırlama	'Metnin adı nedir?' (Ö5), 'Hikâyenin yazarı kimdir?'(Ö24), 'Kim babalarının ölümüyle daha da yakınlaşmıştır?'(Ö121), 'Kardeşlerin bu âdetleri ne zamana kadar sürmüştü?' (Ö225), 'Hangi kardeşin daha çok paraya ihtiyacı vardır?'(Ö301), 'Barış Manço ne demiş?'(Ö376), 'Babaları vefat mı etmiş?'(Ö400)

Anlama	‘Metnin ana fikri nedir?’ (Ö115), ‘Öyküde kaç kardeş vardır?’(Ö124), ‘Metnin ana duygusu nedir?’(Ö125), ‘Metnin konusu nedir?’(Ö175), ‘Tatlı dilin anlamı nedir?’(Ö185)
Uygulama	Yok
Analiz	Yok
Değerlendirme	‘Sizce metnin başlığı neden Sevgi Çuvalı?’(Ö47), ‘İki kardeş birbirine karşı hangi duyguyu hissediyor?’ (Ö81)
Yaratma	‘Hikâyenin başlığı sizce ne olabilir?’(Ö126), ‘Hikâyenin sonu nasıl olabilir?’(Ö164)

Tablo 6 incelendiğinde öğrencilerin hatırlama basamağında kısa cevaplı sorular hazırladıkları; anlama basamağında çoğunlukla ana fikir bulma ve metnin konusu üzerine olduğu yoğunlaştıkları görülmektedir. Değerlendirme basamağında soru yazan öğrenciler ise, metin başlığına odaklanırken yaratma basamağında hikâyeye farklı bir son yazma, yeni bir başlık bulma gibi konularda soru üretmişlerdir.

İlkokul 4. Sınıf Öğrencilerinin Bilgilendirici Metne İlişkin Sordukları Soruların Yenilenmiş Bloom Taksonomisi Basamaklarına Göre Dağılımına Ait Bulgular

İlkokul 4. Sınıf öğrencilerinin bilgilendirici metne yönelik oluşturdukları sorular yenilenmiş Bloom taksonomisi bilişsel basamaklarına göre incelenmiştir. Öğrencilerin sorularının dağılımı Tablo 7’de verilmiştir.

Tablo 7.

Bilgilendirici metne ilişkin soruların Bloom taksonomisi bilişsel basamaklarına göre dağılımı

Basamaklar	Sorular													
	1. Soru		2. Soru		3. Soru		4. Soru		5. Soru		6. Soru		Toplam	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Hatırlama	06	6.66	07	6.90	07	6.90	10	7.61	05	6.42	94	3.80	429	96.31
Anlama	14	3.33	11	2.61	11	2.61	7	1.66	10	2.38	8	1.90	61	14.52
Uygulama	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Analiz	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Değerlendirme	0	0	0	0	0	0	0	0	3	0.71	12	2.85	17	4.04
Yaratma	0	0	2	0.47	2	0.47	3	0.71	2	0.47	6	1.42	15	3.57
Toplam	420	100	420	100	420	100	420	100	420	100	420	100	2522	100

Tablo 7 incelendiğinde öğrencilerin bilgilendirici metin türünde sordukları soruların büyük bir kısmının (%96.31) ‘hatırlama’ düzeyinde olduğu görülmektedir. Diğer basamaklar düzeyinde oluşturulan sorular incelendiğinde ise soruların %14.52’sinin ‘anlama’, %4.04’ünün ‘değerlendirme’ ve %3.57’sinin ‘yaratma’ düzeyinde olduğu görülmektedir.

Öğrencilerin bilgilendirici metne yönelik oluşturdukları sorulardan bazı örnekler Tablo 8’de verilmiştir.

Tablo 8.

Bilgilendirici Metne İlişkin Örnek Öğrenci Soruları

Biliş Basamağı	Örnek Sorular
Hatırlama	‘Metnin adı nedir?’ (B5), ‘Hikâyenin yazarı kimdir?’(B24), ‘Cezeri kaç küsur yıl önce yaşamış?’ (B125), ‘Robotu gören Sultan ne yaptı?’(B245), ‘Müslümanlar için zaman neden önemlidir?’(B401)
Anlama	‘Sizce bu metnin konusu nedir?’(B50), ‘Metnin ana fikri nedir?’(B200),
Uygulama	Yok
Analiz	Yok

Değerlendirme	‘Sizce metnin başlığı neden Robotların Efendisi Cezeri?’(B47), ‘Sizce bu başlık metne uygun bir başlık mıdır? Neden?’(B72), ‘Günümüzde kullandığımız teknolojik aletlere örnek verin?’(B81)
Yaratma	‘Sen olsan bu metni nasıl yazardın?’(B92), ‘Hikâyeyi okuyunca nasıl bir duygu hissettiniz?’(B99), ‘Hikâyenin başlığı sizce ne olabilir?’(B126), ‘O zamanda kitap ne ile yazılırdı?’(B139), ‘Hikâyenin sonu nasıl olabilir?’(B164), ‘Hikâyenin sonuna ne eklerdiniz?’(B312),

Tablo 8 incelendiğinde öyküleyici metin sorularına benzer şekilde; öğrencilerin bilgi verici metinde de hem hatırlama düzeyinde kısa cevaplı sorular oluşturdukları, hem de anlama basamağında ana fikir bulma sorularına yöneldikleri görülmektedir. Değerlendirme basamağında metnin başlığının metnin konusuna uygunluğunu yordayıcı ve metnin konusu ile gündelik hayatı ilişkilendiren sorular sormuşlardır. Yaratma basamağında da yine metnin sonunun yeniden kurgulanması üzerine sorulara yoğunlaşmışlardır.

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin öyküleyici ve bilgilendirici metin türlerine yönelik soru sorma becerilerinin incelendiği bu çalışmada öyküleyici metin için 425 ve bilgilendirici metin için 420 veri analiz edilmiştir.

Öyküleyici metne yönelik öğrencilerin hazırlamış oldukları soruların yenilenmiş Bloom taksonomisine göre en fazla hatırlama ve anlama basamağında olduğu görülmüştür. Öğrencilerin hatırlama basamağı düzeyinde hazırladıkları sorular; cevabı metin içinde açık bir şekilde ifade edilen kısa cevaplı anımsama türünde sorulardır. Anlama basamağı düzeyinde oluşturulan sorular incelendiğinde ana fikir bulma ve metnin konusunun açıklanması soru kalıbına yönelik özetleme ve sonuç çıkarma çevresinde yoğunlaştığı; yorumlama, örnekleme, sınıflama, karşılaştırma ve açıklama türünde hiç soru hazırlamadıkları görülmektedir. Değerlendirme boyutunda hazırlanan soruların ise hem kontrol etme hem de eleştirme türünde; yaratma boyutunda metne yeni bir son yazma, metne alternatif başlık önerileri gibi oluşturma, planlama ve hipotez kurmaya yönelik sorular olduğu söylenebilir.

Bilgilendirici metin ile ilgili olarak öğrencilerin soruları incelendiğinde öyküleyici metne benzer şekilde soruların hatırlama ve anlama düzeyinde olduğu görülmüştür. Hatırlama boyutunda öğrenciler yine benzer soru kalıplarını kullanarak anımsamaya yönelik sorular sorarken tanıma türünde soru sormamışlardır. Anlama boyutunda öğrenci sorularına bakıldığında özetleme ve sonuç çıkarma türünde ana fikir ve metnin konusu üzerine sorular yazmışlardır. Öğrenciler; bir diğer bilişsel boyut olan değerlendirme boyutunda eleştirme; yaratma boyutunda ise yine öyküleyici metinde elde edilen sonuçlara benzer şekilde oluşturma, planlama ve hipotez kurma türünde sorular sormuşlardır. Öyküleyici ve bilgilendirici metin soru örneklerinin soru türlerine göre paralellik göstermesi öğrencinin sahip olduğu soru sorma becerisini her iki metine de yansıtması olabilir. Çünkü her öğrenci hem öyküleyici hem de bilgilendirici metin soruları hazırlamışlardır. Dolayısıyla öyküleyici metinde örneğin anlama basamağında ana fikir üzerine soru yazdıysa bilgilendirici metinde de aynı şekilde ana fikir üzerine soru yazmıştır.

Araştırmada elde edilen bu sonuçlar diğer çalışmalarda elde edilen sonuçlarla paralellik göstermektedir. Erdoğan (2017) tarafından yapılan dördüncü sınıf öğrencilerinin ve öğretmenlerinin soru sorma becerilerinin incelendiği çalışmada katılımcıların hatırlama ve anlama düzeyinde daha fazla soru sordukları diğer bilişsel boyutlarda başarı gösteremedikleri görülmüştür. Yılmaz ve Keray’ın (2012) sekizinci sınıf öğrencilerinin soru sorma becerilerini yenilenmiş Bloom taksonomisine göre inceledikleri çalışmada öğrencilerin sorularının büyük kısmının hatırlama ve anlama basamağında olduğu görülmüştür. Soru sorma becerilerinin Bloom taksonomisine göre incelenmesinde genellikle öğretmen adayları ile çalışıldığı pek çok çalışmada da benzer sonuçlar elde edilmiştir. Örneğin fen bilgisi öğretmen adaylarının soru sorma becerilerinin incelendiği bir çalışmada

öğretmen adaylarının metne yönelik oluşturdukları soruların bilgi ve kavrama düzeyinde olduğu Bloom taksnomisinin daha üst basamakları düzeyinde ise soru sorma becerilerinin zayıf olduğu görülmüştür (Koray, Altunçekiç ve Yaman, 2005). Yine Erdoğan ve Erdoğan'ın (2018) sınıf öğretmeni adaylarına yönelik yapmış olduğu soru sorma becerilerinin incelendiği araştırmada da öğretmen adaylarının bilgilendirici metin türünde hatırlama ve anlama basamağında daha fazla soru yazabildikleri sonucuna ulaşılmıştır. Farklı branş öğretmen adaylarının soru sorma yeterliliklerinin değerlendirildiği bir başka araştırmada da öğretmen adaylarının düşük bilişsel seviyeli soru yazma yeterliliklerinin, üst düzey bilişsel seviyeli soru yazma yeterliliklerinden daha fazla olduğu ortaya çıkmıştır (Yeşilyurt, 2012).

Gerek öyküleyici gerekse bilgi verici metinler için hazırlanmış olan sorular genel olarak değerlendirildiğinde bu soruların çoğunlukla hatırlama ve anlama düzeyinde olduğu görülmektedir. Tabii ki bu tür sorular, konuyla ilgili bilginin, olay ve olguların, özel durumların hatırlanmasını gerektiren sorulardır ve eğitim sürecinde kullanılmalıdır; çünkü bu sorular, akıl yürütmenin başlatılması ve gerekli üst düzey düşünme sorularının kullanılması için temel oluşturmaktadır (Büyükalın, 2007). Üst düzey olarak tanımlanan basamaklarda soru sorma tercihinin azlığı temel problemi teşkil etmektedir. Sonucun bu şekilde olması, aslında öğrencinin de eksikliği değildir; çünkü bunu yapabilmek, öğrencinin de bu becerilerle donanık olmasını gerektirmektedir. (Paul, 1988). Üst düzey bilişsel işlemler, çoğu zaman üst bilişsel düzeyde sorular sormayı gerektirdiğinden üst düzey soru sorma, üst düzey düşünme becerilerinden biri kabul edilmeli aynı zamanda deneyimle gelişen bir beceri olduğu da unutulmamalıdır (Zohar ve Dori, 2003; Hung, Hwang, Lee ve Wu, 2014). Bu anlamda üst düzey soru sorma becerisinin geliştirilmesine yönelik yolların aranması uygun olacaktır. Bu araştırmanın sonuçları, belirtilen örneklem grubu içerisinde bu beceriyi geliştirmeye yönelik etkinliklerin, söz konusu öğrencilerin eğitim süreçlerinde yeteri kadar bulunmadığına işaret etmektedir şeklinde yorumlanabilir. Öğrencilerin soru sorma becerilerin geliştirilmesinde; soru sormanın doğrudan öğretimi, çeşitli öğretim yaklaşımlarının (problem temelli öğrenme, araştırma-sorgula tabanlı öğrenme, üstbilişsel öğretim stratejileri vb.) kullanılması ve üstbilişsel işlemlerle geliştirme öne çıkan eğilimler olarak karşımıza çıkmaktadır (Aslan, 2011; Kaberman ve Dori, 2009; Yılmaz ve Keray, 2013).

Sonuç olarak eğitimin hangi kademesi olursa olsun öğrencilerin soru sorma becerilerine yönelik yapılan çalışmalarda öğrenci sorularının metin türü fark etmeksizin temel düzeyde yani hatırlama ve anlama düzeyinde olduğu görülmektedir (Akyol, Yıldırım, Ateş, Çetinkaya, 2013; Aslan, 2011; Eyüp, 2012). Bunun temel nedeni öğrencilerin derslerde, kitaplarda ve sınavlarda daha ziyade alt düzey sorularla karşılaşmaları olabilir. Nitekim öğretmenlerin Türkçe derslerinde sordukları soruların incelendiği araştırmalarda bu açıkça görülmektedir (Akyol vd., 2013; Erdoğan, 2017; Kavruk ve Çeçen, 2013). Öğretmenler sınıf içinde ve sınavlarda yaygın olarak düşük düzeydeki sorulara yer vermektedirler. Böyle bir sürecin öğrencilerin soru oluşturma becerilerinin gelişimine katkı sağlamayacağı açıktır (Baysen, 2006). Mevcut öğretim programı içinde kullanılan Türkçe ders kitaplarında yer alan metinlere yönelik etkinlik ve soruların benzer şekilde basit düzey bilişsel beceri ağırlıklı olduğu yapılan çalışmalarda görülmektedir (Çerçi, 2018; Eroğlu, 2019; Oryaşın, 2021; Sallabaş ve Yılmaz, 2020; Sarar Kuzu, 2013; Ulum ve Taşkaya, 2019).

Öğrencilerin öğrenme sürecinde sürekli olarak alt düzey sorularla karşılaşmaları zamanla onları basit seviyede düşünmeye yöneltmektedir (Selçuk, 2000). Bu sebeple öğrencilere ne kadar çok soru sorulması değil esas mesele soruların içeriğidir. Soruların her düzeyde dengeli şekilde organize edilmesi önemlidir (Martin, 2003; akt. Yoon ve Onchwari, 2006). Böylece sadece alt düzey yani hatırlama ya da anlama düzeyinde olmayıp daha üst düzey sorularla karşılaşan öğrenciler kaliteli soru sormayı da öğrenme başlayacaklardır. Çünkü öğrenciler sorularla karşılaştıkları oranda soru sormayı öğrenmektedirler. Öğretmenler öğrencilerin konunun farklı açılardan görülmesini, yorumlanmasını sağlayacak ilginç sorulara yönlendirme yapmalıdırlar (Yoon ve Onchwari, 2006). Öğretmenlerin bu yönde rehberlik etmeleri ve uygun öğrenme ortamlarının sağlanması sonucunda öğrencilerin beklenilenden çok daha üst düzey düşünme becerileri kazanacakları aşikârdır (Driver, Newton ve Osborne, 2000).

Yukarıdaki sonuçlar genel olarak değerlendirildiğinde, ileriki araştırmalar için aşağıdaki önerilerde bulunmak mümkündür:

1. Öğrencilerin soru sorma becerileri; okuma yazma öğrendikleri dönemden itibaren belirli bir kademeye kadar yatay ekseninde gözlemlendiği uzun soluklu araştırmalar yapılabilir. Böylece öğrencilerin soru sorma becerilerinin ders kitabı, sınav sistemi, öğretmen veya akademik anlamda hangi etkene bağlı olarak gelişim gösterdiği daha net yorumlanabilir.

2. Öğrencilerin soru sorma becerilerinin daha üst düzey seviyeye doğru iyileştirilmesinde etkili olacak yöntem, teknik ve stratejiler üzerine deneysel araştırmalara ağırlık verilebilir. Böylece eğitim sürecinde soru sorma becerileri gelişemeyen ya da olumsuz etkilenen öğrenciler için çözüm odaklı sonuçlar elde edilmiş olacağı düşünülmektedir.

Araştırmacıların Katkı Oranı

Bu makaleye birinci yazarın %60, ikinci yazarın %40 oranında katkısı vardır.

Çıkar Çatışması

Çıkar çatışması teşkil edebilecek bir durum yoktur.

Kaynaklar

- Akyol, H. (2001). İlköğretim okulları 5. sınıf Türkçe kitaplarındaki okuma metinleriyle ilgili soruların analizi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 26 (26), 169-178
- Akyol, H., Yıldırım, K., Ateş, S. ve Çetinkaya, Ç. (2013). Anlamaya yönelik ne tür sorular soruyoruz? *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9, 41-56.
- Aktaş, E. (2017). Öğretmen adaylarının farklı metin türlerine yönelik soru sorma becerilerinin yenilenmiş Bloom taksonomisine göre değerlendirilmesi. *Electronic Turkish Studies*, 12 (25), 99-118. <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.12274>.
- Anderson, L.W. & Krathwohl, D.R. (Eds.) (2001). *A taxonomy for Learning, teaching, and assessing: A revision of Bloom's taxonomy of educational objectives*. New York: Addison Wesley Longman.
- Arseven, A., Şimşek, U. ve Güden, M. (2016). Coğrafya dersi yazılı sınav sorularının yenilenmiş Bloom taksonomisine göre analizi. *Cumhuriyet Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 40 (1), 243-258.
- Aslan, C. (2011). Soru sorma becerilerini geliştirmeye dönük öğretim uygulamalarının öğretmen adaylarının soru oluşturma becerilerine etkisi. *Eğitim ve Bilim*, 36(160), 236-249.
- Aslan, M., ve Atik, U. (2018). 2015 ve 2017 İlkokul Türkçe dersi öğretim programı kazanımlarının revize edilmiş bloom taksonomisine göre incelenmesi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi*, 7(1), 528-547.
- Ateşman, E. (1997). Türkçede okunabilirliğin ölçülmesi. *AÜ TÖMER Dil Dergisi*, 58, 171-174.
- Ayyıldız, Y., Aydın, A. ve Nakiboğlu, C. (2019). 2018 yılı Ortaöğretim kimya dersi öğretim programı kazanımlarının orijinal ve yenilenmiş Bloom taksonomisine göre incelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 52, 340-376. <https://doi.org/10.21764/maeuefd.540854>.
- Baysen, E. (2006). Öğretmenlerin Sınıfta Sordukları Sorular ile Öğrencilerin Bu Sorulara Verdikleri Cevapların Düzeyleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 14 (1), 21-28.

- Bümen, N. T. 2006. Program geliştirmede bir dönüm noktası: yenilenmiş Bloom taksonomisi. *Eğitim ve Bilim*. 142 (31), 3-14.
- Büyükalın, S. (2007). *Soru sorma sanatı*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Büyükalın Filiz, S. ve Delal Turan, S. (2018). 4. Sınıf öğretmenlerinin temel derslerde sordukları yazılı sınav sorularının Bloom taksonomisi açısından incelenmesi. *Asya Studies*, 5 (5), 11-20. <https://doi.org/10.31455/asya.431973>.
- Chin, C. ve Osborne, J. (2008). Students' questions: A potential resource for teaching and learning science. *Studies in Science Education*, 44(1), 1-39. <https://doi.org/10.1080/03057260701828101>
- Çakıcı, Y., Ürek, H. ve Dinçer, E. (2012). İlköğretim öğrencilerinin soru oluşturma becerilerinin incelenmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8 (1), 43-68.
- Çelik, S., Kul, Ü. ve Çalık Uzun, S. (2018). Ortaokul matematik dersi öğretim programındaki kazanımların yenilenmiş Bloom taksonomisine göre incelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18 (2), 775-795. <https://doi.org/10.17240/aibuefd.2018.18.37322-431437> .
- Çerçi, A. (2018). 2018 Türkçe Dersi Öğretim Programı kazanımlarının (5, 6, 7, 8. Sınıf) Yenilenen Bloom Taksonomisi'ne göre incelenmesi. *Okuma Yazma Eğitimi Araştırmaları*, 6 (2), 70-81. Retrieved from <https://dergipark.org.tr/tr/pub/oyea/issue/42065/487733> 25.11.2021.
- Demirel, Ö. (2002). *Türkçe ve sınıf öğretmenleri için Türkçe öğretimi*. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Driver, R., Newton, P., ve Osborne, J. (2000). Establishing the norms of scientific argumentation in classrooms. *Science Education*, 84(3), 287-312. [https://doi.org/10.1002/\(SICI\)1098-237X\(200005\)84:3<287::AID-SCE1>3.0.CO;2-A](https://doi.org/10.1002/(SICI)1098-237X(200005)84:3<287::AID-SCE1>3.0.CO;2-A)
- Doğanay, A ve Ünal, F.(2006). İçerik türlerine dayalı öğretim (Editör: Ali Şimşek). *Eleştirel düşünmenin öğretimi* (s: 209-264). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Elder, L. ve Paul, R. (2003). Critical thinking: teaching students how to study and learn. *Journal of Developmental Education*, 27(1), 36-37.
- Erdoğan, T. ve Erdoğan, T. (2018). Sınıf öğretmeni adaylarının farklı metin türlerine yönelik hazırladıkları soruların incelenmesi. *Turkish Studies*, 13(4), 569 - 582. <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.12972>
- Eroğlu, S. (2019). *6. Sınıf Türkçe ders kitaplarındaki metin altı okuma-anlama soru ve etkinliklerinin güncellenmiş Bloom taksonomisine göre değerlendirilmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Balıkesir Üniversitesi
- Eyüp, B. (2012). Türkçe öğretmeni adaylarının hazırladığı soruların yeniden yapılandırılan bloom taksonomisine göre değerlendirilmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 20 (3), 965-982.
- Forehand, M. (2010). Bloom's taxonomy. *Emerging Perspectives On Learning, Teaching, And Technology*, 41(4), 47-56. http://epltt.coe.uga.edu/index.php?title=Bloom%27s_Taxonomy adresinden 15.11.2021 tarihinde erişildi.

- Garcia, G. E., ve Pearson, P. D. (1990). *Modifying reading instruction to maximize its effectiveness for all students (Tech. Rep. No. 489)*. Champaign, IL: University of Illinois, Centre for the Study of Reading.
https://www.ideals.illinois.edu/bitstream/handle/2142/17653/ctrstreadtechrepv01990i00489_opt.pdf adresinden 23.10.2021 tarihinde erişildi.
- Goatly, A. (2000). *Critical reading and writing an introductory coursebook*. New York: Routledge.
- Göçer, A. (2016). Lisansüstü eğitim gören türkçe öğretmenlerinin yazılı sınav sorularının incelenmesi. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 9 (27/3), 22-37.
- Hung, P. H., Hwang, G. J., Lee, Y. H., Wu, T. H., Vogel, B., Milrad, M., and Johansson, E. (2014). A problem-based ubiquitous learning approach to improving the questioning abilities of elementary school students. *Journal of Educational Technology and Society*, 17(4), 316-334.
- Kaberman, Z., and Dori, Y. J. (2009). Metacognition in chemical education: Question posing in the case-based computerized learning environment. *Instructional Science*, 37(5), 403-436.
<https://doi.org/10.1007/s11251-008-9054-9>.
- Kaftan Ayan, H., Arslan, Ü., Kul, S. ve Yılmaz, N. (2019). *İlkokul 4. Sınıf Türkçe ders kitabı (2. Baskı)*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Karakaş Yıldırım, Ö. (2020). 8. Sınıf Türkçe ders kitabındaki yazma etkinliklerinin yenilenmiş Bloom taksonomisine göre incelenmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 8(2), 315-325.
<https://doi.org/10.16916/aded.675304>.
- Kavruk, H. ve Çeçen, M. A. (2013). Türkçe dersi yazılı sınav sorularının bilişsel alan basamakları açısından değerlendirilmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 1 (4), 1-9.
<http://dx.doi.org/10.16916/aded.15990>
- Kintsch, E. (2005). Comprehension theory as a guide for the design of thoughtful questions. *Topics in Language Disorders*, 25, 51-64.
- Kocaarslan, M. ve Yamaç, A. (2018). Sınıf öğretmenlerinin Türkçe dersi sınavlarında sordukları metne dayalı anlama sorularının incelenmesi. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8 (2), 431- 448. <https://doi.org/10.24315/trkefd.356769> .
- Koray, Ö., Altunçekiç, A. ve Yaman, S. (2005). Fen bilgisi öğretmen adaylarının soru sorma becerilerinin Bloom taksonomisine göre değerlendirilmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17 (17), 33-39.
- Küçük, S. (2002). Örgün eğitim ikinci kademe Türkçe öğretiminde ölçme ve değerlendirme çalışmalarında karşılaşılan güçlükler. *Milli Eğitim Dergisi*, 153-154.
- Küçükahmet, L. (2001). *Öğretim ilke ve yöntemleri*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Massey, S. L., Pence, K. L., Justice, L. M. ve Bowles, R. P. (2008). Educators' use of cognitively challenging questions in economically disadvantaged preschool classroom contexts. *Early Education and Development*, 19 (2), 340-360. DOI: 10.1080/10409280801964119.
- McClimans, L. M. (2011). The art of asking questions. *International Journal of Philosophical Studies*, 19(4), 521-538. <https://doi.org/10.1080/09672559.2010.540022>.

- Mercan, S.I. (2019). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının yenilenmiş bloom taksonomisi bilişsel basamaklarına göre soru sorma becerilerinin incelenmesi. *Üçüncü Sektör Sosyal Ekonomi Dergisi*, 54(1), 291-301. <https://doi.org/10.15659/3.sektor-sosyal-ekonomi.19.03.1083>.
- Miles, M. B. ve Huberman, A. M.(1994). *Qualitative Data Analysis: An Expanded Sourcebook*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Milli Eğitim Bakanlığı (2015). *Türkçe dersi (1-8. sınıflar) öğretim programı*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı.
- Oğuzkan, A. F. (1989). *Orta Dereceli Okullarda Öğretim*. Ankara: Emel Matbaacılık.
- Oryaşın, U. (2021). Türkçe ders kitaplarındaki etkinliklerin yenilenen bloom sınıflandırması'na göre incelenmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 9 (3), 820-832. **Doi: 10.16916/aded.288848**.
- Özbay, M. (2006). *Türkçe özel öğretim yöntemleri II*. Ankara: Öncü Kitap.
- Özden, Y. (1998). *Öğrenme ve öğretme* (İkinci Baskı). Ankara: Pegem Özel Eğitim ve Hizmetleri.
- Özyalçın, K. E. ve Kana, F. (2020). Yabancı dil olarak türkçe öğretenlerin metin altı soru yazma becerileri üzerine bir değerlendirme. *Çukurova Üniversitesi Türkoloji Araştırmaları Dergisi*, 5 (2), 488-506. <https://doi.org/10.32321/cutad.797711>.
- Palincsar, A., ve Brown, A. (1984). Reciprocal teaching of comprehension-fostering and comprehension monitoring activities. *Cognition and Instruction*, 1, 117-175.
- Paul, R. (1988). Critical thinking skills and teacher education. ERIC Digest 3-88, (ERIC Identifier: ED297003). <http://www.ed.gov/databases/ERIC>.
- Polat, İ. ve Dedeoğlu, H. (2020). Sınıf öğretmenlerinin hazırladığı metin altı sorularının incelenmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 8 (4), 1468-1482. <https://doi.org/10.16916/aded.782877>.
- Potts, B. (1994). Strategies for teaching critical thinking. *Practical Assessment, Research & Evaluation*, 4 (3). 1-3
- Sallabaş, M. E. ve Yılmaz, G. (2020). Türkçe ders kitabında bulunan metin altı sorularının yenilenmiş Bloom taksonomisine göre incelenmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 8 (2), 586-596. <https://doi.org/10.16916/aded.679933>.
- Sarar Kuzu, T. (2013). Türkçe ders kitaplarındaki metin altı sorularının yenilenmiş bloom taksonomisindeki hatırlama ve anlama bilişsel düzeyleri açısından incelenmesi. *Cumhuriyet Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 37 (1), 58-76.
- Scardamalia, M. (2002). Collective cognitive responsibility for the advancement of knowledge. B. Smith (Ed.), *Liberal Education in a knowledge society* in (pp. 67-98). Chicago, IL: Open Court.
- Scardamalia, M., ve Bereiter, C. (1985). Fostering the development of self-regulation in children's knowledge processing. S. F. Chipman, J. W. Segal, & R. Glaser (Eds.), *Thinking and learning skills. 2, Research and open questions* in (pp.563-577). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Selçuk, Z. (2000) *Okul deneyimi ve uygulama*, Ankara, Nobel Yayın Dağıtım.
- Senemoğlu, N. (2007). *Gelişim öğrenme ve öğretim: Kuramdan uygulamaya*. Ankara: Gönül Yayıncılık.

- Splitter, L. ve Sharp, A. (1995) *Teaching for better thinking: The classroom community of inquiry*. Australian Council for Educational Research. Melbourne.
- Şanlı, C., ve Pınar, A. (2017). Sosyal bilgiler dersi sınav sorularının yenilenen Bloom taksonomisine göre incelenmesi. *İlköğretim Online*, 16 (3), 949-959. <https://doi.org/10.17051/ilkonline.2017.330234> .
- Taşpınar, M. (2005). *Kuramdan uygulamaya öğretim yöntemleri*. (2.Baskı). Elazığ: Nobel Basımevi.
- Tsui, L. (1999). Courses and Instruction affecting critical thinking. *Research in Higher Education*, 40 (2), 185-200.
- Ulum, H. ve Taşkaya, S. M. (2019). İlkokul 2, 3 ve 4. Sınıf Türkçe ders ve çalışma kitaplarında yer alan etkinliklerin yenilenmiş Bloom taksonomisine göre incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 27 (1), 107-118. <https://doi.org/10.24106/kefdergi.2380>.
- Usluoğlu, B., ve Toptaş, V. (2020). İlkokul 1 ve 2. Sınıf matematik ders kitaplarındaki ünite değerlendirme sorularının yenilenmiş Bloom taksonomisine göre incelenmesi. *Eğitim Kuram ve Uygulama Araştırmaları Dergisi*, 6 (2), 136-148. <https://doi.org/10.17860/mersinefd.693392>.
- Ün Açıkgoz, K. (2009). *Aktif öğrenme*. İzmir: Biliş Yayıncılık.
- Üredi, L. ve Ulum, H. (2020). İlkokul matematik ders kitaplarında bulunan ünite değerlendirme sorularının yenilenmiş Bloom taksonomisine göre incelenmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16 (2), 432-447. <https://doi.org/10.17860/mersinefd.693392>.
- Wilson, J. ve Jan, L. W. (1993). *Thinking for themselves: developing strategies for effective learning*. Armadale: Eleanor Curtin Publishing.
- Yeşilyurt E. (2012). Öğretmen adaylarının bilişsel alanla ilgili sınav durumu soruları yazma yeterliklerinin değerlendirilmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 20 (2), 519-530.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2016) *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (10. Baskı). Seçkin Yayıncılık. Ankara.
- Yılmaz, E. ve Keray, B. (2013). Söyleşi metinleri yoluyla sekizinci sınıf öğrencilerinin soru sorma becerilerinin yenilenmiş Bloom taksonomisine göre incelenmesi. *Sakarya University Journal of Education*, 2 (2), 20-31.
- Yoon, J.ve Onchwari, J. A. (2006). Teaching young children science: Three key points. *Early Childhood Education Journal*, 33 (6), 419-423.
- Zohar, A., and Dori, Y. J. (2003). Higher order thinking skills and low achieving students: Are they mutually exclusive? *Journal of The Learning Sciences*, 12(2), 145–183. https://doi.org/10.1207/s15327809jls1202_1.

Extended Abstract

Introduction

Asking question; It can be defined as a method that triggers thinking and develops mental processes such as criticizing, making comments, and evaluating. In the learning process, students participate actively by asking questions (Massey, Pençe ve Justice, 2008). For the development of high-level cognitive processes, it is necessary to provide students with the ability to ask questions (Scardamalia ve Bereiter, 1985; Garcia ve Pearson, 1990). Considering that students plan their studies and pre-exam preparation studies according to the results of assessment and evaluation, it becomes important to focus on questioning activities that encourage high-level thinking in the lessons (Demirel, 2002; Özbay, 2006; Potts, 1994; Tsui, 1999). Therefore, from the first years of the education process, it is necessary to focus on questions that develop students' high-level mental skills in textbooks, exams and in the course (Elder ve Paul, 2003; Goatly, 2000; Küçük, 2002). However, many researches; It shows that the questions in the Turkish textbooks are at the level of knowledge, comprehension and application in the cognitive development process and do not support the development at the high level cognitive level such as analysis, synthesis and evaluation (Akyol, 1997; Applegate, M.D. vd. 2002; Ensar, 2002; Durukan, 2009; Ülper ve Yalınkılıç 2010).

Preparing questions based on a certain classification in order to ensure the variety and quality of questions will both facilitate the teacher and support the development of high-level thinking skills of the students by preventing the collection of questions at the same step level (Büyükalın, 2007).

The most frequently used question classification is the Bloom taxonomy developed by Bloom (Özden, 1998). Some changes were made in the taxonomy revised by Anderson and Krathwohl (2001). While the main headings were prioritized in the original Bloom taxonomy, the revised taxonomy focused on the subheadings. In addition, a new structure was gained by stretching the hierarchy feature (Bümen, 2006).

The skill of asking questions is one of the skills aimed to be acquired from the first grade of primary school, and as in other curriculums, when the Turkish curriculum is examined, it is seen that the acquisitions of questioning skills are emphasized (MEB, 2015). In this sense, it is considered important to conduct studies in order to examine and develop the questioning skills of primary school students. For this reason, the aim of this research is to examine the questioning skills of primary school students in terms of the revised Bloom's taxonomy. The sub-problems of the research for the purpose of the research are as follows:

1. How is the distribution of the questions asked by the 4th grade students about the narrative text according to the revised Bloom taxonomy steps?
2. How is the distribution of the questions asked by the 4th grade students about the informative text according to the revised Bloom taxonomy steps?

Method

Document analysis method, one of the qualitative research methods, was used in the research. The study group of the research consists of 450 fourth grade students continuing their education in primary schools in the city center of Konya, which was determined by homogeneous sampling, one of the purposive sampling methods. The form prepared by the researcher was used as a data collection tool. While determining the narrative and informative text used in the form, primarily the texts in the Primary School 4th Grade Turkish Textbook (Kaftan Ayan, Arslan, Kul, & Yılmaz, 2019) were examined. At the end of the evaluations, it was decided to choose the texts "Love Sack" and "Lord of Robots: Al-Jazari" considering the teachers' evaluations that the texts are easy to understand and the texts are interesting. The data of the research were collected in December of the 2021-2022 academic year. The study was carried out on a voluntary basis. After the data were collected, the questions and

answers written by the students about the texts were analyzed according to the revised Bloom taxonomy. The data collection process was given in detail to ensure validity in the study; Direct quotations were made from the data obtained. In order to ensure reliability, in the analysis of the questions prepared by the students, it was tried to provide diversity by taking the opinion of a researcher who is an expert in the field.

Findings

According to statistical data, it is seen that most of the questions (94.31%) asked by the students in the narrative text type are at the level of 'remembering'. When the questions created at the other levels are examined, it is seen that they are at the level of 'understanding', 'evaluation' and 'creation'. In the 'application' and 'analysis' steps, no student could form a question.

Similarly, in the informative text, the majority of the students wrote questions for the remembering step. While some students wrote questions at the 'understanding', 'evaluation' and 'creation' levels, no students wrote questions at the 'analysis' and 'application' levels.

Conclusion, Discussion and Recommendations

The questions prepared by the students at the level of remembering; These are short-answer recall type questions whose answers are clearly expressed in the text. When the questions created at the level of comprehension are examined, it is seen that finding the main idea and explaining the subject of the text are concentrated around the question pattern, summarizing and drawing conclusions. The questions prepared in the evaluation dimension are both in the type of checking and criticism; In the dimension of creation, it can be said that there are questions about creating, planning and hypothesizing, such as writing a new ending to the text, suggestions for alternative titles to the text.

When the students' questions regarding the informative text were examined, it was found that the questions were at the level of remembering and understanding, similar to the narrative text; In the recall dimension, it was observed that the students asked questions about remembering. Considering the student questions in the comprehension dimension, they wrote questions about the main idea and the subject of the text in the type of summarizing and drawing conclusions. Students; criticism in the evaluation dimension, which is another cognitive dimension; In the dimension of creating, they asked questions such as creating, planning and hypothesizing, similar to the results obtained in the narrative text.

These results obtained in the study show parallelism with the results obtained in other studies (Erdoğan, 2017; Erdoğan ve Erdoğan, 2018; Keray, 2012; Koray, Altunçekiç ve Yaman, 2005; Yeşilyurt, 2012). As a result, regardless of the text type, it is seen that the students' questions are at the basic level, that is, at the level of remembering and understanding, regardless of the level of education (Akyol ve diğerleri, 2013; Aslan, 2011; Eyüp, 2012). The main reason for this may be that students encounter more low-level questions in lessons, books and exams. The fact that students constantly encounter low-level questions in the learning process leads them to think at a simple level over time (Selçuk, 2000). Teachers should direct students to interesting questions that will enable them to see and interpret the subject from different angles (Yoon ve Onchwari, 2006).

Based on the research results, some proposals were presented below:

1. Students' questioning skills; Long-term studies can be conducted in which they are observed on the horizontal axis up to a certain level from the period when they learn to read and write.
2. Emphasis can be placed on experimental research on methods, techniques and strategies that will be effective in improving students' questioning skills towards a higher level.