



## **Ortaokul Sekizinci Sınıf Öğrencilerinin Soru Sorma Becerilerinin Yenilenmiş Bloom Taksonomisi'ne Göre İncelenmesi**

*Yusuf TAŞKIN\**

### **Öz**

Bu çalışmanın amacı, ortaokul 8. sınıf öğrencilerinin verilen metinlerden hareketle hazırladıkları soruları Yenilenmiş Bloom Taksonomisi'nin bilişsel süreç basamaklarına göre incelemektir. Çalışmada, temel nitel araştırma deseni kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu 2022-2023 eğitim-öğretim yılı ikinci döneminde Aksaray, Antalya, İstanbul, İzmir ve Kütahya illerinde bulunan devlet ortaokulları arasından rastgele belirlenen okullarda öğrenim görmekte olan 400 sekizinci sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. Çalışman verilerini toplama sürecinde doküman incelemesinden faydalanılmıştır. Öğrencilerden verilen metinlerden hareketle bir ders saati içerisinde 6 adet soru hazırlamaları istenmiş ve bu sorular, Yenilenmiş Bloom Taksonomisi'nin bilişsel süreç boyutlarına göre değerlendirme yapmaları için 3 alan uzmanının görüşüne sunulmuştur. Çalışma kapsamında öğrencilerden ve alan uzmanlarından elde edilen verileri tanımlanabilmek amacıyla betimleyici analiz tekniklerinden faydalanılmış ve verilerin daha iyi anlaşılması amacıyla da frekans analizi kullanılmıştır. Araştırma sonucunda öğrencilerin hazırladıkları soruların büyük oranda alt düzey bilişsel basamakta yer aldığı; öğrencilerin üst düzey bilişsel basamakta soru hazırlamakta problem yaşadıkları sonucuna ulaşılmıştır.

**Anahtar Kelimeler:** Türkçe eğitimi, soru sorma becerisi, yenilenmiş Bloom taksonomisi, bilişsel alan, ortaokul

### **Analysing the Questioning Skills of Students at Grade 8 of Lower Secondary School According to the Revised Bloom's Taxonomy**

#### **Abstract**

The purpose of this study was to analyse the questions produced by students at Grade 8 of lower secondary school on the basis of the assigned texts in accordance with the cognitive process levels of Revised Bloom's Taxonomy. The study employed a basic qualitative research design. The study group consisted of 400 students at Grade 8 attending randomly selected public lower secondary schools in Aksaray, Antalya, İstanbul, İzmir and Kütahya during the second semester of the academic year 2022-2023. In order to obtain the study's data, document analysis was utilized. The students were required to compose six questions from the assigned texts within one class hour, and these questions were evaluated by three field experts using the cognitive process elements of the Revised Bloom's Taxonomy. Within the scope of the study, descriptive analysis techniques were utilized to characterize the data collected from students and field experts, while frequency analysis was employed to comprehend the data better. As a consequence of the study, it was found that most of these questions composed by students were at lower cognitive levels and that the students had difficulty in producing questions at higher cognitive level.

**Keywords:** Turkish education, questioning skill, Revised Bloom's Taxonomy, cognitive domain, lower secondary school

\* Öğr. Gör. Dr., Aksaray Üniversitesi, Türkçe Öğretimi Uygulama ve Araştırma Merkezi, Aksaray, y\_taskin43@hotmail.com, ORCID: orcid.org/0000-0003-1026-9997

## Giriş

İnsanı evrendeki diğer canlılardan ayıran en belirgin özelliği aklını kullanabilmesidir. Soru sormak da bunun en somut göstergelerinden biridir. Çünkü soru sorma zihinlerde oluşan bulanıklığı, kuşkuyu gidermeye yönelik bir eylemdir. Literatürde Sokrat yöntemi olarak da bilinen soru sorma eylemi, uzun yıllardan beri kullanılmaktadır. Öğrenilen, kazanılan, keşfedilen bilgilerin, buluşların, kavramların arkasında bu eylemin işe koşulması yatar. Bu eylemi iyi anlamak için öncelikle soru kelimesinin anlamının bilinmesi gerekir. Soru kelimesi TDK Güncel Türkçe Sözlükte “1. Bir şey öğrenmek için birine yöneltilen ve karşılık gerektiren söz veya yazı, soru. 2. Bir öğrenciye sınavda yöneltilen söz veya yazı, soru.” olarak iki farklı anlamıyla açıklanmıştır. Soru sormak ise “bir konu hakkında bilgi edinmek üzere soru yöneltilmek.” (TDK Güncel Türkçe Sözlük, 2022) olarak tanımlanmıştır.

İnsan günlük hayatta farkında olarak veya olmayarak birçok soru sorar. Bu sorular bir yanıtla ulaşmak amacıyla sorulur. Soru sormak sadece günlük hayatta değil akademik anlamda da bilgiye ulaşmak amacıyla veya yeni bir buluşa ulaşmak için sıkça başvurulan bir yöntemdir. Yani soru sormak düşünmenin ve öğrenmenin ilk adımıdır. McGrance (2009) soru sormayı; insanı doğru düşünmeye sevk eden, başarıya ulaşmada ortaya çıkan engelleri ortadan kaldıran, hayatta insana yaratıcı seçimler yaptıran, her zaman arzu edilen ama ulaşmanın imkânsız olduğu düşünülen başarılarla ulaşmayı sağlan sihirli bir anahtar olarak tanımlar.

Soru sorma, eğitim-öğretim sürecinde hangi strateji, yöntem ve teknik tercih edilirse edilsin etkin bir şekilde faydalanılan, etkileşimi de içinde barındıran bu sürecin ayrılmaz bir parçasıdır. Soru sorma, öğretimi öğretmen merkezinden öğrenci merkezine dönüştürmede, bilgilerin ve düşüncelerin gözden geçirilmesine, yeni fikirler ortaya konulmasına katkı sağlamaktadır (Bülbül, 2019). Öğrenciler soru sorma stratejilerini kullandıklarında öğrencilerin zihinlerinin uyanık kalacak, dolayısıyla aktif öğrenme süreci işleyecektir. Soru sorma stratejilerinin uygulanmasıyla öğrenci, bilgiyi zihninde kendi inşa edeceği için kalıcı öğrenmeye de katkı sunacaktır (Ün Açıkgöz, 2014).

Soru sormak düşünceyi ateşleyen bir yöntem olarak kabul edilir. İnsanda düşünme eylemi, zihinde oluşan soru işaretleriyle birlikte başlar. Yani insanın zihnini çalıştırmanın ön koşulu soru sormaktır. Öğrenme de zihinsel bir süreçtir ve zihinlerde oluşan sorulara cevap bulmaya yönelik yapıldığı zaman daha anlamlıdır. Düşünme süreci, herhangi bir konu hakkında soru sorulduğu andan itibaren başlamaktadır. Özellikle bilimsel düşünme becerisini kazanmada soru sormak oldukça önemlidir. Çünkü bilimsel anlamda yenilikler, zihinlerde oluşan sorulara cevap bulabilme sürecinde ortaya çıkmaktadır (Büyükalın, 2007; Sudman ve Bradburn, 1991’den akt. Özden, 2005). Bundan dolayı bir konunun öğretilmesinde soruların aktif olarak kullanılması gerekir. Sorular ne kadar kaliteli olursa öğrenmeye harcanan çaba, düşünme artacak; dolayısıyla eğitim öğretimin kalitesi artacaktır. Örneğin, basit düzeyde hazırlanmış sorular basit zihinsel süreçler gerektirdiği için eleştirel düşünmeyi ve anlatılanları derinlemesine anlamayı engelleyebilmektedir. Bu durumun tam tersi olarak üst düzey düşünme becerileri kullanma gerektiren sorular da en doğruya ulaşmak için bireyi derinlemesine düşünmeye sevk edecektir (Cerdán, Vidal-Abarca, Martínez, Gilabert ve Gil, 2009). Yani soruların kalitesi ve düzeyi, cevaplandırılma sürecini de etkileyecektir.

Her türlü öğrenmenin birinci aşaması soru sormaktır. Kafasında herhangi bir konu hakkında soru oluşturan kişi artık konuyu, problemi, iletiyi vb. anlamış ve onun hakkında düşünmeye, çözüm yolu üretmeye başlamıştır (Büyükalın, 2007). Yani herhangi bir konuda, metinde veya problem durumunda anlam kurmaya başlamada başvurulan en önemli araçlardan biri sorulardır. Bireyin anlama becerilerinin geliştirilmesinde karşılaştığı soruların niteliği oldukça önemlidir. Sorular bir taraftan öğretim diğer taraftan ise değerlendirme aracı olarak kullanılabilir (Akyol, Yıldırım, Ateş ve Çetinkaya, 2013). Anlayarak öğrenmeye dayanan bu yaklaşım, öğrenmeyi içinde öğrencinin deneyimlerine bir anlam vermeye çalıştığı bilginin yapılandırılması süreci olarak ele alan görüşle tutarlılık gösterir (Anderson ve Krathwohl, 2010). Hem klasik hem de modern eğitim öğretim anlayışında da önemini yitirmeyen soru sorma becerisi, eğitim öğretim sürecinde etkin olarak kullanılmalıdır.

Çağdaş eğitim anlayışına uygun olarak hazırlanan öğretim programlarında düşünme becerisi eğitim öğretim sürecinin merkezine alınmaktadır. Eğitim öğretim sürecinde öğrencilere sadece bilgiyi kazandırmak sürecin başarıyla yürütülebilmesi için yeterli görülmez. Aynı zamanda öğrencilerin eleştirel düşünebilme, problem çözebilme, yaratıcı düşünebilme gibi üst düzey becerileri kullanmaları

## Ortaokul Sekizinci Sınıf Öğrencilerinin Soru Sorma Becerilerinin Yenilenmiş Bloom Taksonomisi'ne Göre İncelenmesi

teşvik edilmelidir. Böylece öğrenciler sorgulamaya, eleştirmeye, yeniden oluşturmaya yönlendirerek düşünme mekanizmasını işletecektir. Soru sormak, düşünmeyi harekete geçirerek öğrenmenin gerçekleşmesini sağlamaktadır. Soru sorma becerisini kullanma, öğrenme-öğretme sürecinin önemli bir parçası olduğu için müfredatta da önemi vurgulanmalıdır (Büyükalın, 2007).

Millî Eğitim Bakanlığı (MEB) tarafından 2018 yılında kabul edilen 2019 yılında güncellenmiş olan Türkçe Dersi Öğretim Programı (İlkokul ve Ortaokul 1-8. Sınıflar) 8. sınıf okuma becerisi kazanımlarında "T.8.3.15. *Metinle ilgili sorular sorar.*" kazanımı yer almaktadır. Bu kazanıma bağlı olarak hazırlanan ders kitaplarındaki bazı metinlerden sonra soru sorma etkinliği yer almaktadır. 2019 Türkçe Dersi Öğretim Programındaki kazanımların öğrenilmesi veya öğretilmesi sürecinde eğitimciler birçok öğretim modellinden faydalanmaktadır. Eğitim-öğretim alanında sıklıkla kullanılan bu modellere örnek olarak içerisinde düzenli bir eğitim-öğretim planı seçeneği barındıran tam öğrenme modeli gösterilebilir. Tam öğrenme modeli Carroll'un Okulda Öğrenme Modeli'nden oldukça etkilenmiştir. Modelin temelinde bütün öğrencilerin, okullarda öğrencilere kazandırılmak istenen her yeni davranışı öğrenilebileceği varsayımı vardır (Bloom, 1976; Akt. Schunk, 2011). Tam öğrenme modeli temele alınarak öğrencilere kazandırılması hedeflenen bilgi ve becerilerin tespit edilmesi ve düşünsel öğrenme sürecini öğrenci lehine kolaylaştıran bazı bilişsel süreç taksonomileri geliştirilmiştir. Bu taksonomiler içerisinde eğitim bilimleri alanındaki araştırmalarında en çok kullanılan taksonomilerden biri Yenilenmiş Bloom Taksonomisi (YBT)'dir (Bümen, 2006; Oermann ve Kathleen, 2014).

Bloom tarafından geliştirilen ve 1956 yılında yayımlanan orijinal taksonomi tek boyutluydu ve 6 seviyeden oluşmaktaydı. Orijinal Bloom Taksonomisi (OBT) özünde bir sınıflama tablosudur. OBT'de yer alan bilişsel alan seviyeleri bilgi, kavrama, uygulama, analiz, sentez, değerlendirmedir. Bu seviyeler arasında hiyerarşik bir ilişki vardır. Her bir basamak kendinden sonraki basamağın ön koşulu niteliğindedir (Arı, 2011; Bloom, Engelhart, Furst, Hill ve Krathwohl, 1956; Krathwohl, 2009; Tutkun, 2012). OBT hazırlandığı dönem düşünüldüğünde taksonominin o dönemde eğitimde etkin olan davranışçı yaklaşımdan etkilenmiştir. Zaman içinde eğitim alanında yeni yaklaşımlar ortaya çıkmıştır. Eğitimciler, öğrenciyi merkeze alan yeni yaklaşımlar doğrultusunda OBT'nin yenilenmesi gerektiğini ifade etmiştir (Amer, 2006).

1995 yılında Bloom'un eski öğrencilerinden biri olan Lorin W. Anderson ve Krathwohl öncülüğünde eğitim araştırmacıları, program kuramcıları, ölçme ve değerlendirme uzmanları, bilişsel psikologların bir araya gelmesiyle oluşturulan bir çalışma grubu, OBT'deki sınıflamayı çağın gereklerine uygun olarak yeniden ele almak, düzenlemek ve eleştiriler doğrultusunda yenilemek amacıyla gerçekleştirdikleri çalışmalar neticesinde, ortaya yeni bir sınıflandırma çıkmıştır (Arı, 2011; Bümen, 2006; Tutkun, 2012).

YBT'deki yenilikler aslında OBT'deki eleştirilen noktaların düzeltilmesidir. YBT'de tek boyut yerine iki boyut tercih edilmiştir. OBT'de bilgi basamağı, eylem (fiil) ve ad (isim) olmak üzere iki özellikten oluşmaktadır. YBT'de sınıflamada OBT'deki bu çelişki büyük oranda ortadan kaldırılmıştır. Ad (şim) ve eylem (fiil) olmak üzere iki boyutlu yeni bir taksonomi oluşturulmuştur. Ad (isim) ögesi bilgi boyutunu oluştururken eylem (fiil) ögesi ise bilişsel süreç boyutunu oluşturmaktadır (Bümen, 2006). YBT bilişsel süreç basamağı öğrencilerin zihinsel anlamlandırma aşamasında öğrenme sürecine aktif olarak nasıl katılabileceğini göstermektedir. Öğrenilen yeni bilgilerin kalıcılığı ve transferi daha çok bilişsel süreçlerle alakalıdır (Anderson ve Krathwohl, 2010). YBT'nin bilişsel süreç boyutu, literatürdeki kaynaklardan (Anderson ve Krathwohl, 2010; Arı, 2011; Aydemir ve Çiftçi, 2008; Bümen, 2006; Keray, 2012) faydalanılarak hazırlanmış ve Tablo 1'de gösterilmiştir.

Tablo 1.

## YBT'nin Bilişsel Süreç Boyutu

ANA GRUPLAR VE BİLİŞSEL SÜREÇLER	ALTERNATİF İSİMLER	TANIMLAMALAR VE ÖRNEKLEMELER
1. HATIRLAMA	Uzun süreli bellekten bilgiyi geri getirme	
1.1. Tanıma	Belirleme	Bilginin verilen materyale uygun olarak uzun süreli bellekteki konumunu belirleme (ör: Türk tarihinde önemli olduğu herkesçe bilinen olayların tarihlerini tanıma)
1.2. Hatırlama	Bilgiye ulaşma	Uzun süreli bellekten gerekli bilgileri geri getirme (ör: Türk tarihinde önemli siyasi ve sosyal olayları anımsama)
2. ANLAMA	Her türlü sözlü, yazılı ve grafiksel iletişim süreçlerini içine alan eğitim dokümanlarından anlam çıkarma	
2.1. Yorumlama	Açıklık getirme, başka bir ifadeyle anlatma, çevirme.	İfade ediş biçimini değiştirme (ör: sözel bir ifadeyi sayısal olarak ifade etme, önemli sayılabilecek konuşma veya dokümanları kendi ifadeleriyle yorumlama)
2.2. Örnekleme	Gösterme, somutlama	Konunun anlaşılmasını sağlayacak görsel veya video kullanma
2.3. Sınıflama	Kategorize etme, kapsama	Herhangi bir konunun ilgili kavram veya ilkeler çerçevesinde sınıflandırmasını yapmak (ör: formel veya informal eğitim çıktılarını sınıflama)
2.4. Özetleme	Kısaca anlatma, genelleme	Genel hatlarıyla konuyu kısaca anlatma (ör: İzlediği bir filmi veya okuduğu bir kitabı arkadaşına anlatma)
2.5. Sonuç Çıkarma	Anlam çıkarma, anlamına gelme, çıkarsama, tahminde bulunma	Mantıksal bir sonuca ulaşma, çıkarımda bulunma (ör: Öğrendiği motivasyon stratejilerinden hareketle derslerde uygulayabileceği motivasyon stratejilerini belirleme)
2.6. Karşılaştırma	Eşleştirme, kıyaslama	En az iki düşünce, kavram, kişi, nesne vb. arasında benzerlikleri veya farklılıkları bulma (ör: Geçen seneki eğitim-öğretim süreciyle bu yılki eğitim-öğretim sürecini karşılaştırma)
2.7. Açıklama	İzah etme	Neden-sonuç ilişkisi yönünden olayları açıklama (ör: Ortaokul öğrencilerinin kitap okumama nedenlerini açıklama)
3. UYGULAMA	Öğrendiği bilgiyi yeni bir durumda uygulama (kullanma) ve ondan faydalanma	
3.1. Yürütme	Yapma, icra etme	Öğrendiği bir işlemi yeni görevde uygulama (ör: Verilen sayıların kareköklerini bulma)
3.2. Gerçekleştirme	Yararlanma, kullanma	Yeni bir durumla karşılaşıldığında öğrendiği işten faydalanma (ör: Cümleleri birleştirmede bağlaçlardan veya fiilimsilerden faydalanarak birleştirme)
4. ÇÖZÜMLEME	Materyali oluşturan parçaları ayırma, parçaların birbiri ve materyalin bütünüyle ilişkisinin nasıl olduğunu tespit etme	
4.1. Ayırıştırma	Ayırt etme, ayırma, odaklanma,	Kendisiyle paylaşılan materyallerin ilişkili-ilişkisiz ya da önemli-önemsiz parçalarını birbirinden ayırma (ör: Bir paragrafta akışa uygun olmayan cümleleri ayırt etme)
4.2. Organize Etme	Bütünü görme, ana çizgileri belirleme, özelleştirme, yapılandırma	Herhangi bir bütünü oluşturan bileşenlerin işlevselliğini veya uygunluğunu belirleme (ör: Verilen bir metindeki yazarın belirtilen konudaki düşüncelerini olumlu ve olumsuz olarak gruplandırma)

## Ortaokul Sekizinci Sınıf Öğrencilerinin Soru Sorma Becerilerinin Yenilenmiş Bloom Taksonomisi'ne Göre İncelenmesi

4.3. İrdeleme	Atfetme, yüklemeye, Tahlil etme,	Kendisiyle paylaşılan materyallerde hâkim bakış açısını, değerlerini, niyetini ve yanlılıklarını tahlil etme (ör: Bilimsel bir makalede yazarın önceki yazılarından hareketle ele aldığı konu hakkındaki görüşünü tespit etme)
5. DEĞERLENDİRME	Ölçütlere ve standartlara uygun olarak bir hükme varma	
5.1. Denetleme	Eşgüdümleme, düzenleme, test etme	Herhangi bir ürünlerdeki veya süreçteki uyumsuzlukları belirleyip iç tutarlılığın olup olmadığını ortaya koyma. Herhangi bir duruma uygun olan işlemin etki derecesini görebilme (ör: Bilim insanlarının ulaştığı sonuçların gözlemlenen verilere uygunluğunu ortaya koyma)
5.2. Eleştirme	Yargılama	Bir ürünün ya da sürecin ilişkili dış ölçütler ile uyumsuzluğunu veya uygunluğunu ortaya koyma; var olan herhangi bir problem için sunulan işlemin uygunluğunu tespit etme (ör: Öğrencilerin motivasyonlarını artırmada içsel veya dışsal motivasyondan hangisinin daha uygun olduğuna karar verme)
6. YARATMA	Parçaları birleştirerek yeni bir fikir veya ürün oluşturma; yeniden düzenleme yaparken işlevsel ve tutarlı bir bütün oluşturma	
6.1. Oluşturma	Hipotez önerme	Ölçütleri dikkate alarak yeni hipotezler öne sürme (ör: Var olan bir problemin çözümüne veya tespit edilen bir durumu açıklanmasına yönelik hipotezler oluşturma )
6.2. Planlama	Tasarlama	Herhangi bir görevi yerine getirebilmeyi kolaylaştıracak işlevsel tasarımlar geliştirme (ör: Proje görevini başarıyla tamamlamak için bir araştırma planı tasarlama)
6.3. Üretme	Oluşturma, meydana getirme	Ürünler icat etme (ör: Belirli amaçlar doğrultusunda bir yaşam alanı oluşturma)

Türkçe eğitiminde farklı zamanlarda farklı amaçlarla yapılan birçok çalışmada öğretmenler (Erdoğan, 2017; Çintaş Yıldız, 2015), öğretmen adayları (Aktaş, 2017; Aslan, 2011; Aydemir ve Çiftçi, 2008; Eyüp, 2012) ve ortaokul öğrencileri (Bülbül, 2019; Keray, 2012) tarafından hazırlanan sorular; Türkçe ders kitaplarındaki metin altı sorular (Kaplan, 2021; Kuzu, 2013; Sallabaş ve Yılmaz, 2020; Sur, 2022) ve tema değerlendirme soruları (Altun, 2021; Çeçen ve Kurnaz, 2015) ile ulusal düzeyde yapılan sınavlardaki Türkçe sorularının (Dalak, 2015; Gökdemir, Aydaşgil ve Topçuoğlu Ünal, 2021; Sallabaş ve Taşkın, 2020) YBT'nin bilişsel süreç basamaklarına göre incelendiği görülmüştür. Bu çalışmada diğer çalışmalardan farklı olarak tek bir metin yerine iki farklı bilgilendirici verilerle öğrencilerin bilişsel boyutta üst basamakta (çözümleme, değerlendirme, yaratma) yer alabilecek sorular sormalarını kolaylaştırmak amaçlanmıştır. Çalışma kapsamında öğrencilere iki farklı metin verilmesinin en önemli sebeplerinden biri öğrencilerin metinler arası çözümleme, karşılaştırma ve yorumlamaya dair sorular hazırlayabilmelerine imkân tanımaktır. Öğrencilerin tek metin verilmesi durumunda bu imkânları bulamama ihtimalleri göz önüne alınarak uzman görüşü doğrultusunda iki metin tercih edilmiştir. Bu kapsamda öğrencilere uzman görüşü alınmış iki adet bilgilendirici metin verilmiştir. Öğrencilerden verilen metinlerden hareketle 6 adet soru hazırlamaları istenmiştir. Öğrencilerin hazırladıkları bu soruların YBT'nin bilişsel süreç boyutlarına göre hangi basamaklarda yer aldığının belirlenmesiyle bilişsel anlamda hangi seviyede soru hazırlayabildiklerinin tespit edilmesi sağlanacaktır. Bu bağlamda çalışmanın amacı, ortaokul 8. sınıf öğrencilerinin verilen metinlerden hareketle hazırladıkları soruları YBT'nin bilişsel süreç basamaklarına göre incelemektir

## Yöntem

### Araştırmanın Modeli

Bu araştırmada, temel nitel araştırma deseni kullanılmıştır. Bu desen, eğitim alanındaki olgubilim, kuram oluşturma, söylem analizi veya etnografik çalışmalar dışında en sık kullanılan desenlerden biridir. Araştırmacılar, yorumlayıcı bir yaklaşım benimseyerek nitel bir araştırma yapabilirler. Bu araştırma deseninde veriler görüşmeler, gözlemler ya da doküman analizi yoluyla toplanabilir (Merriam, 2018). Nitel araştırmada araştırmacılar, bir problemi araştırmak amacıyla insan ve yerlere duyarlı olan doğal ortamdaki veri koleksiyonlarını tümevarım ve/veya tümdengelim bir yaklaşımla örüntüler veya temalar kurarak veri analizlerini içeren bir yaklaşım benimserler. Bu yöntem sonucunda ulaşılan rapor; katılımcıların seslerini, araştırmacıların derin düşüncelerini, problemin karmaşık bir açıklama ve yorumlamasını, literatüre katkısını içerir (Creswell, 2021). Araştırma amacına ve veri toplama sürecine uygunluğu sebebiyle bu araştırmada temel nitel araştırma deseninden faydalanılmıştır.

### Araştırma grubu

Araştırmanın çalışma grubunu 2022-2023 eğitim-öğretim yılı ikinci döneminde Aksaray, Antalya, İstanbul, İzmir ve Kütahya illerinde bulunan devlet ortaokulları arasından rast gele belirlenen okullarda öğrenim görmekte olan 400 sekizinci sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. Araştırmaya grubunda yer alan öğrenciler, belirlenen okullardan gönüllülük esasına dayanarak belirlenmiştir. Soru sormanın karmaşık ve zor bir beceri olması, hazırbulunuşluk bakımından ortaokul seviyesinin son halkası olması sebebiyle araştırmanın sekizinci sınıf öğrencileriyle yürütülmesinin araştırma amacını daha iyi yansıtaacağı düşünülmüştür.

Öğrenciye ait bazı kişisel bilgilerin bilinmesi çalışmada elde edilen verilerin yorumlanmasını kolaylaştıracağı için çalışma verileri toplanırken öğrencilere kişisel bilgi formu da dağıtılmıştır. Çalışmaya katılan öğrencilere ait demografik bilgiler Tablo 2’de gösterilmiştir.

Tablo 2.

#### *Cinsiyet Değişkenine Göre Öğrenci Dağılımı*

	<i>f</i>	%
Erkek	197	49,25
Kadın	203	50,75
Toplam	400	100

Tablo 2’de öğrencilerin cinsiyet değişkenine göre dağılımı gösterilmiştir. Araştırmaya katılan erkek öğrenci sayısı 197 (%49,25); kız öğrenci sayısı 203 (%50,75) olduğu görülmektedir. Erkek ve kız öğrenci sayısının birbirine çok yakın olduğu görülmektedir. Bu da çalışmada erkek ve kız öğrencilerin yaklaşık olarak aynı oranda temsil edildiğini göstermektedir.

Tablo 3.

#### *Öğrencilerin En Çok Katılım Gösterdikleri Etkinliklerin Dil Becerilere Göre Dağılımı*

Etkinlik Alanı	<i>f</i>	%
Dinleme/izleme	145	36,25
Konuşma	125	31,25
Okuma	73	18,25
Yazma	33	8,25
Dil Bilgisi	24	6
Toplam	400	100

Tablo 3’te çalışmaya katılan öğrencilerin Türkçe derslerinde en çok katılım gösterdikleri etkinliklerin dil becerilerine göre dağılımı gösterilmiştir. Öğrencilerin 145’i (%36,25) dinleme/izleme; 125’i (%31,25) konuşma; 73’ü (%18,25) okuma; 33’ü (%8,25) yazma ve 24’ü (%6) dil bilgisi alanında

## Ortaokul Sekizinci Sınıf Öğrencilerinin Soru Sorma Becerilerinin Yenilenmiş Bloom Taksonomisi'ne Göre İncelenmesi

yapılan etkinliklere aktif katılım gösterdiklerini belirtmiştir. Bireyin, normal koşullarda, ilk kazandığı dil becerilerinden olan dinleme ve konuşma becerilerindeki etkinliklerin öğrenciler tarafından diğer dil becerileri ve dil bilgisine göre daha çok tercih edildiği görülmektedir. Bu durum öğrenmedeki öncelik-sonralık ilkesiyle açıklanabilir.

Tablo 4.

### Öğrencilerin Okul Öncesi Eğitim Durumları

	<i>f</i>	%
Evet	205	51,25
Hayır	195	48,75
Toplam	400	100

Tablo 4'te öğrencilerin okul öncesi eğitim alma durumlarına yönelik sayısal dağılımı gösterilmiştir. Tablo 4'teki veriler incelendiğinde, çalışmaya katılan öğrencilerin 205'inin (%51,25) okul öncesi eğitimi aldığı; 195'inin (%48,75) ise okul öncesi eğitimi almadığı tespit edilmiştir. Çalışmaya katılan öğrencilerin okul öncesi eğitimi alıp almamaları hususunda, yaklaşık olarak yarı yarıya ayrıldıkları görülmektedir.

Tablo 5.

### Kitaplığa Sahip Olma Durumu

	<i>f</i>	%
Evet	330	82,50
Hayır	70	17,50
Toplam	400	100

Tablo 5'te öğrencilerin evlerinde kendilerine ait bir kitaplığının olup olmadığına yönelik sayısal dağılımı gösterilmiştir. Tablo 5'teki veriler incelendiğinde çalışmaya katılan öğrencilerin 330'unun (%82,50) evinde kendine ait bir kitaplığının olduğu; 70'inin (%17,5) evinde kendine ait bir kitaplığının olmadığı tespit edilmiştir.

Tablo 6.

### Ders Dışında Okumaya Ayrılan Günlük Ortalama Süre

	<i>f</i>	%
0-1 saat	242	60,50
1-3 saat	125	31,25
3-5 saat	22	5,50
5 saat ve üzeri	11	2,75
Toplam	400	100

Tablo 6'da çalışmaya katılan öğrencilerin ders dışında günlük okumaya ayırdıkları ortalama süreleri gösterilmiştir. Ders dışında okumaya ayrılan günlük ortalama süre konusunda öğrencilerin 242'si (%60,50) 0-1 saat; 125'i (%31,25) 1-3 saat; 22'si (%5,50) 3-5 saat; 11'i (%2,75) 5 saat ve üzerinde vakit ayırdığı tespit edilmiştir. Bu durum öğrencilerin ders dışında okumaya yeterince ilgi göstermedikleri göstermektedir.

Tablo 7.

### Ders Dışında Yazmaya Ayrılan Günlük Ortalama Süre

	<i>f</i>	%
0-1 saat	275	68,75
1-3 saat	97	24,75
3-5 saat	23	5,75

5 saat ve üzeri	5	1,25
Toplam	400	100

Tablo 7’de çalışmaya katılan öğrencilerin ders dışında günlük yazmaya ayırdıkları ortalama süreleri verilmiştir. Ders dışında yazmaya ayrılan günlük ortalama süre konusunda öğrencilerin 275’i (%68,75) 0-1 saat; 97’si (%24,75) 1-3 saat; 23’ü (%5,75) 3-5 saat; 5’i (%1,25) 5 saat ve üzerinde vakit ayırdığı tespit edilmiştir. Bu veriler öğrencinin ders dışında günlük okumaya ayırdığı ortalama süre ile benzerlik göstermektedir.

Tablo 8.

*Anne ve Baba Eğitim Durumu*

	Anne		Baba	
	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%
Hiç okumamış	9	2,25	4	1
İlkokul	113	28,25	98	24,50
Ortaokul	110	27,50	96	24
Lise	116	29	147	36,75
Üniversite	30	7,50	49	12,25
Yüksek Lisans / Doktora	2	0,50	6	1,50
Toplam	400	100	400	100

Tablo 8’de çalışmaya katılan öğrencilerin anne ve babalarının eğitim durumlarına göre sayısal dağılımı verilmiştir. Tablo 7’ye göre çalışmaya katılan öğrencilerin annelerinin 9’u (%2,25) hiç okula gitmemiş; 113’ü (%28,25) ilkokul, 110’u (%27,50) ortaokul, 116’sı (%29) lise, 30’u (%7,50) üniversite; 2’si (%0,50) yüksek lisans/doktora mezunu olduğu tespit edilmiştir. Çalışmaya katılan öğrencilerin babalarının 4’ü (%1) hiç okula gitmemiş; 98’i (%24,50) ilkokul, 96’sı (%24) ortaokul, 147’si (%36,75) lise, 49’u (%12,25) üniversite; 6’si (%1,50) yüksek lisans/doktora mezunu olduğu tespit edilmiştir. Öğrencilerin babalarının eğitim durumu lise seviyesinde olduğu görülmektedir. Annelerin eğitim durumunun ilkokul, ortaokul ve lise seviyesinde çoğunlukta olması zorunlu eğitimin bu dönemleri kapsamından dolayı olabilir. Babaların eğitim durumu, annelere göre daha iyi seviyede olduğu söylenebilir. Bu durumun farklı sebepleri olabileceği gibi babaların iş hayatında daha fazla yer alması, eğitim durumunun daha üst seviyelerde olmasını sağlamış olabilir.

Tablo 9.

*Ailenin Ortalama Aylık Geliri*

	<i>f</i>	%
0-2.000 TL	40	10
2.000-3.000 TL	129	32,25
3.000-5.000 TL	146	36,50
5.000-10.000 TL	63	15,75
10.000 TL ve üzeri	22	5,50
Toplam	400	100

Tablo 9’da çalışmaya katılan öğrencilerin ailelerinin aylık ortalama gelirini gösterilmiştir. Tablo 9’a göre öğrenci ailelerinin 40’ı (%10) 0-2.000 TL, 129’u (%32,25) 2.000-3.000 TL, 146’ı (%36,50) 3.000-5.000 TL, 63’ü (%15,75) 5.000-10.000 TL arasında; 22’si (%5,50) 10.000 TL ve üzerinde aylık ortalama gelire sahip olduğu belirlenmiştir. Bu veriler, öğrencilerin ağırlıklı olarak TÜİK (2023) verilerine göre alt düzey sosyo-ekonomik düzeye mensup ailelerden olduğunu göstermektedir. Ailenin ekonomik düzeyi ile eğitime ayırabileceği bütçe düşünüldüğünde öğrencilerin eğitim harcamalarının kısıtlı olduğu anlaşılmaktadır.



## Ortaokul Sekizinci Sınıf Öğrencilerinin Soru Sorma Becerilerinin Yenilenmiş Bloom Taksonomisi'ne Göre İncelenmesi

### Verilerin Toplanması ve Analizi

Verileri toplama sürecinde doküman incelemesinden faydalanılmıştır. Doküman incelemesi, araştırılmak istenilen olgu/olgular hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analizini içine alır (Yıldırım ve Şimşek, 2013).

Araştırmanın verilerinin toplanması ve analizi süreci iki aşamada değerlendirilebilir. İlk aşamada araştırma amacı doğrultusunda öğrencilerin seviyesine uygun olarak soru hazırlayabileceği bilgilendirici iki metin belirlenmiştir. Metinler öğrencilerin yaş, seviye ve ön bilgilerine uygun olması için 2017-2018 eğitim-öğretim yılında Millî Eğitim Bakanlığı (MEB) tarafından 8. sınıf Türkçe ders kitabı olarak kabul edilen DÖRTEL Yayıncılık İlköğretim 8. sınıf Türkçe ders kitabından seçilmiştir. Ayrıca öğrencilerin metinler arası karşılaştırmaya yönelik üst düzey soru hazırlayabilmeleri için metinlerin ikisi de iletişim temasından seçilmiştir. Öğrencilerin soru hazırlamaları için seçilen metinlerden ilki Prof. Dr. Üstün Dökmen'e ait olan "Kişiler Arası İletişim ve Kitle İletişim" başlıklı araştırma-inceleme yazısıdır. İkinci metin ise yine aynı temada serbest okuma metni olarak yer alan Feyza Hepçilingirler'e ait "Televizyonda Ne Var?" başlıklı eleştiri yazısıdır. Bu iki metinden YBT'nin bilişsel süreç boyutunun tüm basamaklarına göre soru hazırlanıp hazırlanamayacağını belirleme için 3 alan uzmanın görüşüne başvurulmuştur. Uzman görüşleri doğrultusunda bu iki metinden YBT'nin bilişsel süreç boyutunun tüm basamaklarına göre soru hazırlanabileceği tespit edilmiştir. Ayrıca çalışma sonunda ulaşılan bulguların daha doğru yorumlanabilmesi ve yorumlamalarda kaynak olabilmesi için öğrencilerin demografik bilgileri de araştırmacılar tarafından hazırlanan "Kişisel Bilgi Formu" ile toplanmıştır. Bu form, belirlenen metinler ile birlikte 3 alan uzmanına gönderilmiştir. Uzman görüşleri doğrultusunda form üzerinde gerekli düzeltmeler yapılmış ve formun araştırmada kullanılan haline ulaşılmıştır.

İkinci aşamada ise öğrencilerden elde edilen dokümanlardaki sorular Word ortamına aktarılmış ve her birine bir kod verilmiştir. Öğrencilerin hazırlamış olduğu soru kağıtlarının altına Yenilenmiş Bloom Taksonomisi'ne Göre Soru İnceleme Formu oluşturulmuş ve 3 alan uzmanına değerlendirme yapmaları için gönderilmiştir. Alan uzmanlarının görüşleri doğrultusunda her bir soru için belirlenen bilişsel süreç boyutlarının teyidi amacıyla alan uzmanlarına tekrar gönderilmiştir. Alan uzmanlarının ikinci tur incelemelerinde herhangi bir olumsuz görüş belirtmemeleri sonucunda analiz sürecine geçilmiştir. Araştırma kapsamında elde edilen ve uzman görüşleri sonucunda ulaşılan verileri tanımlanabilmek amacıyla betimleyici analiz tekniklerinden faydalanılmış ve verilerin daha iyi anlaşılması amacıyla da frekans analizi kullanılmıştır.

Araştırma kapsamında öğrencilerin hazırladığı soruların YBT'nin bilişsel süreç boyutunun hangi basamağında olduğuna karar vermek ve araştırma güvenilirliğini artırmak amacıyla 3 alan uzmanının görüşüne başvurulmuştur. Uzman görüşleri arasındaki güvenilirliği tespit edebilmek amacıyla Miles ve Huberman (1994) formülünden (Güvenirlik Formülü: Görüş Birliği/ Görüş Birliği+ Görüş Ayrılığı) faydalanılmıştır. Bu formülle hesaplanan kodlayıcılar arası görüş birliğinin 0,80 ve üzeri olması beklenmektedir. Araştırma kapsamında görüşüne başvuru alan uzmanlar arasında uyumun birinci soruda %88; ikinci soruda 0,89; üçüncü soruda 0,87; dördüncü soruda 08,87; beşinci soruda 0,89; altıncı soruda 0,89; toplamda ise 0,88 olduğu tespit edilmiştir. Bu oranlar kriter değer olan 0,80 üzerinde olduğundan uzmanlar arasından kabul edilebilir düzeyde uyum olduğu söylenebilir. Araştırma kapsamında görüş ayrılığı olan maddelerde iki uzman görüşü hangi bilişsel süreç basamağına yönelikse o basamak tercih edilmiştir. Tüm uzmanların farklı görüş beyan ettiği madde olmamıştır.

### Araştırma ve Yayın Etiği

Bu çalışmada "Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi" kapsamında uyulması belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin ikinci bölümü olan "Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler" başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbiri gerçekleştirilmemiştir.

### Etik Kurul İzni

Kurul adı = Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırmaları Etik Kurulu  
Karar tarihi= 01.02.2023

Belge sayı numarası= 2023.02

### Bulgular

Bu kısımda ortaokul 8. sınıf öğrencilerinin verilen metinlerden hareketle hazırladıkları altı adet sorunun YBT'nin bilişsel süreç basamaklarına göre dağılımı ve bu tasniflerin yorumlanmasına yer verilmiştir.

Tablo 10.

#### *Birinci Soruya Ait YBT'nin Bilişsel Süreç Boyutuna Göre Öğrencilerin İstatistiksel Dağılımı*

Bilişsel Süreç Basamağı	f	%
Hatırlama	173	43,25
Anlama	166	41,50
Uygulama	-	-
Çözümleme (Analiz)	32	8
Değerlendirme	29	7,25
Yaratma (Sentez)	-	-
Toplam	400	100

Tablo 10'da öğrencilerin hazırladıkları birinci soruların YBT'nin bilişsel süreç boyutuna göre sayısal dağılımı verilmiştir. Tablo 10'a göre öğrencilerin birinci sorularının 173'ü (%43,25) hatırlama, 166'ı (%41,50) anlama, 32'si (%8) çözümleme(analiz), 29'unun (%7,25) değerlendirme basamağında yer aldığı anlaşılmaktadır. Uygulama ve en üst boyut olan yaratma(sentez) basamaklarına uygun soru sorulmadığı tespit edilmiştir. Genel olarak öğrencilerin hazırladıkları birinci soruların, YBT'nin alt düzey basamaklarında yer aldığı görülmektedir.

Öğrenci soru örnekleri:

“Kitle iletişim araçlarının zararları nelerdir?” (Ö.7-Hatırlama)

“Televizyon izleyen ile kitap okuyanın arasındaki fark nedir?” (Ö.88-Anlama)

“İki metnin ortak savunduğu konu var mıdır?” (Ö-162-Çözümleme)

“Kitle iletişim araçlarının verdiği mesajlar ne gibi sonuçlar doğurur?” (Ö.182-Değerlendirme)

Tablo 11.

#### *İkinci Soruya Ait YBT'nin Bilişsel Süreç Boyutuna Göre Öğrencilerin İstatistiksel Dağılımı*

Bilişsel Süreç Basamağı	f	%
Hatırlama	169	42,25
Anlama	162	40,50
Uygulama	-	-
Çözümleme (Analiz)	36	9
Değerlendirme	31	7,75
Yaratma (Sentez)	2	0,50
Toplam	400	100

Tablo 11'de öğrencilerin hazırladıkları ikinci sorularının YBT'nin bilişsel süreç boyutuna göre sayısal dağılımı verilmiştir. Tablo 11'e bakıldığında öğrencilerin hazırladıkları ikinci soruların 169'u (%42,25) hatırlama, 162'ı (%40,50) anlama, 36'sı (%9) çözümleme(analiz), 31'i (%7,75) değerlendirme, 2'sinin (%0,50) yaratma basamağında yer aldığı görülmektedir. İkinci sorularda uygulama basamağına uygun soru sorulmadığı tespit edilmiştir. Buna göre öğrencilerin hazırladıkları ikinci soruların, genel olarak YBT'nin alt düzey basamaklarında (hatırlama-anlama toplam %82,75) olduğu anlaşılmaktadır.

Öğrenci soru örnekleri:

“Kitle iletişim araçları neye sahiptir?” (Ö.185-Hatırlama)

“Yetişkinlerin çocuklara hangi davranışların iyi hangi davranışların kötü olduğunu öğretmesi gerektiğinin sebebi nedir?” (Ö.242-Anlama)

**Ortaokul Sekizinci Sınıf Öğrencilerinin Soru Sorma Becerilerinin Yenilenmiş Bloom Taksonomisi'ne Göre İncelenmesi**

*"Metnin ana fikri nedir?" (Ö-118-Çözümleme)*

*"Sizce yaşımıza uygun olmayan kanalları izlemek ya da oyunları oynamak hayatımızı negatif yönde etkiler mi?" (Ö.165-Değerlendirme)*

*"Günümüzde herkesin evinde kitle iletişim araçları vardır. Bu yüzden misafirlik bile ortadan kalkmıştır. İnsanları nasıl bir sosyal aktivite ile yeniden sosyalleştirebiliriz?" (Ö.179-Yaratma)*

Tablo 12.

*Üçüncü Soruya Ait YBT'nin Bilişsel Süreç Boyutuna Göre Öğrencilerin İstatistiksel Dağılımı*

Bilişsel Süreç Basamağı	f	%
Hatırlama	144	36
Anlama	180	45
Uygulama	-	-
Çözümleme (Analiz)	44	11
Değerlendirme	29	7,25
Yaratma (Sentez)	3	0,75
Toplam	400	100

Tablo 12'de öğrencilerin hazırladıkları üçüncü sorularının YBT'nin bilişsel süreç boyutuna göre sayısal dağılımı verilmiştir. Tablo 12 incelendiğinde öğrencilerin hazırladıkları üçüncü soruların 144'ü (%36) hatırlama, 180'i (%45) anlama, 44'ü (%11) çözümleme(analiz), 29'u (%7,25) değerlendirme, 3'nün (%0,75) yaratma basamağında yer aldığı anlaşılmaktadır. Üçüncü sorularda, ikinci sorularda olduğu gibi uygulama basamağına giren soru sorulmadığı görülmüştür. Bu verilere göre öğrencilerin hazırladıkları üçüncü soruların, genel olarak YBT'nin alt düzey basamaklarında (hatırlama-anlama toplam %81) olduğu anlaşılmaktadır.

Öğrenci soru örnekleri:

*"Televizyonu olmayanların komşularına gitmemelerine verilen ad nedir?" (Ö.10-Hatırlama)*

*"Topluca kitap okuma ile topluca televizyon seyretme arasındaki fark nedir?" (Ö.242-Anlama)*

*"Kitle iletişim araçlarının hayatımıza olumlu ve olumsuz etkileri nelerdir?" (Ö-227-Çözümleme)*

*"Televizyon izleyerek bilgi sahibi mi yoksa televizyona bağımlı mı oluruz?" (Ö.298-Değerlendirme)*

*"Sizce anneler ve babalar çocukların televizyon izlemelerinden şikayetçi olmalarına nasıl bir çare bulunabilir?" (Ö.187-Yaratma)*

Tablo 13.

*Dördüncü Soruya Ait YBT'nin Bilişsel Süreç Boyutuna Göre Öğrencilerin İstatistiksel Dağılımı*

Bilişsel Süreç Basamağı	f	%
Hatırlama	152	38
Anlama	166	41,50
Uygulama	1	0,25
Çözümleme (Analiz)	31	7,75
Değerlendirme	50	12,5
Yaratma (Sentez)	-	-
Toplam	400	100

Tablo 13'te öğrencilerin hazırladıkları dördüncü sorularının YBT'nin bilişsel süreç boyutuna göre sayısal dağılımı verilmiştir. Tablo 13'teki verilere göre öğrencilerin hazırladıkları dördüncü soruların 152'si (%38) hatırlama, 166'sı (%41,50) anlama, 1'i (%0,25) uygulama, 31'i (%7,75) çözümleme(analiz), 50'sinin (%12,50) değerlendirme basamağında yer aldığı görülmektedir. Dördüncü soruların dağılımında birinci, ikinci ve üçüncü sorulardakinden farklı olarak uygulama basamağına uygun bir soru bulunmaktadır. Buna karşın en üst basamak olan yaratma(sentez) basamağına uygun

soru olmadığı tespit edilmiştir. Tablo 13'e göre öğrencilerin hazırladıkları dördüncü soruların, genel olarak YBT'nin alt düzey basamaklarında (hatırlama-anlama toplam %79,50) olduğu anlaşılmaktadır.

Öğrenci soru örnekleri:

"Televizyonun yaptığı en büyük kötülük nedir?" (Ö.172-Hatırlama)

"Televizyon izleyen bir insanla kitap okuyan bir insanın farkı nedir?" (Ö.56-Anlama)

"Anlamca çelişen sözcükleri bir arada kullanmaya örnek veriniz." (Ö.206-Uygulama)

"Televizyonda Ne Var?' metninin türü nedir?" (Ö-213-Çözümleme)

"Sizce televizyon gerçekten insanları önlerine koyulana sorgusuz sualsiz kabul eden insanlara dönüştürüyor mu?" (Ö.200-Değerlendirme)

Tablo 14.

*Beşinci Soruya Ait YBT'nin Bilişsel Süreç Boyutuna Göre Öğrencilerin İstatistiksel Dağılımı*

Bilişsel Süreç Basamağı	f	%
Hatırlama	127	31,75
Anlama	186	46,50
Uygulama	2	0,50
Çözümleme (Analiz)	39	9,75
Değerlendirme	42	10,50
Yaratma (Sentez)	4	1
Toplam	400	100

Tablo 14'te öğrencilerin hazırladıkları beşinci sorularının YBT'nin bilişsel süreç boyutuna göre sayısal dağılımı verilmiştir. Tablo 14'te göre öğrencilerin hazırladıkları beşinci soruların 127'si (%31,75) hatırlama, 186'sı (%46,50) anlama, 2'si (%0,50) uygulama, 39'u (%9,75) çözümleme(analiz), 42'si (%10,50) değerlendirme, 4'ü (%1) yaratma basamağında yer almaktadır. Beşinci soruların dağılımında diğer soruların dağılımından farklı olarak tüm basamaklara uygun en az bir sorunun bulunduğu tespit edilmiştir. Az da olsa her basamağa uygun sorunun olması dördüncü soruların dağılımın diğer sorulara göre daha dengeli olduğu söylenebilir. Buna rağmen Tablo 14'e göre öğrencilerin hazırladıkları beşinci soruların da genel olarak YBT'nin alt düzey basamaklarında (hatırlama-anlama toplam %78,25) olduğu anlaşılmaktadır.

Öğrenci soru örnekleri:

"Anne ve babalar televizyon izleme açısından neyden şikayetçiler?" (Ö.10-Hatırlama)

"İkinci metinde yazar çağımızın en büyük hastalığı olarak neyi görmektedir? Açıklayınız." (Ö.385-Anlama)

"İki metinden hareketle türemiş fiillere 6 tane örnek veriniz." (Ö.226-Uygulama)

"Sizce bu iki metinde verilmek istenen asıl mesaj nedir?" (Ö.207-Çözümleme)

"Sizce yabancı dil öğrenmek gerekli midir?" (Ö. 87-Değerlendirme)

"Metinde yaşanan sorunlara karşı çözüm önerileriniz nelerdir?" (Ö.345-Yaratma)

Tablo 15.

*Altıncı Soruya Ait YBT'nin Bilişsel Süreç Boyutuna Göre Öğrencilerin İstatistiksel Dağılımı*

Bilişsel Süreç Basamağı	f	%
Hatırlama	105	26,25
Anlama	191	47,75
Uygulama	-	-
Çözümleme (Analiz)	49	12,25
Değerlendirme	53	13,25
Yaratma (Sentez)	2	0,50
Toplam	400	100

## Ortaokul Sekizinci Sınıf Öğrencilerinin Soru Sorma Becerilerinin Yenilenmiş Bloom Taksonomisi'ne Göre İncelenmesi

Tablo 15'te ise öğrencilerin hazırladıkları altıncı sorularının YBT'nin bilişsel süreç boyutuna göre sayısal dağılımı verilmiştir. Tablo 15'teki veriler incelendiğinde öğrencilerin hazırladıkları altıncı soruların 105'i (%26,25) hatırlama, 191'i (%47,75) anlama, 49'u (%12,25) çözümlenme (analiz), 53'ü (%13,25) değerlendirme, 2'sinin ise (%1) yaratma basamağında yer aldığı anlaşılmaktadır. Altıncı soruların dağılımında uygulama basamağına uygun herhangi bir sorunun sorulmadığı tespit edilmiştir. Tablo 15'e göre öğrencilerin hazırladıkları altıncı sorular da genel olarak YBT'nin alt düzey basamaklarında (hatırlama-anlama toplam %74) yer almaktadır. Ancak alt düzey basamaklarda yer alan en az sorunun altıncı soruların dağılımında olduğu anlaşılmaktadır.

Öğrenci soru örnekleri:

"Kişiler Arası İletişim ve Kitle İletişim metninde kimler örnek gösterilmiş?" (Ö.272-Hatırlama)

"İnsanlar hangi kötülükler için kendilerini sorumlu tutar? Açıklayınız." (Ö.286-Anlama)

"İkinci metinde hangi anlatım biçimleri kullanılmıştır?" (Ö.19-Çözümleme)

"Sosyal medya aile ilişkilerini zayıflatıyor/koparıyorsa bu durumdan aileler de şikayetçiyseniz çocuklarına neden telefon ve tablet veriyorlardır? Siz bir ebeveyn olsaydınız bu durumda kararınız ne olurdu?" (Ö.209-Değerlendirme)

"Size göre ana dilimizi doğru kullanabilmek için ne tür çözüm yolları vardır? Çözüm yollarınızı belirtiniz." (Ö. 338-Yaratma)

Tablo 16.

### Öğrencilerin Hazırladıkları Toplam Soruların YBT'nin Bilişsel Süreç Boyutuna Göre İstatistiksel Dağılımı

Bilişsel Süreç Basamağı	f	%
Hatırlama	870	36,25
Anlama	1051	43,79
Uygulama	3	0,12
Çözümleme (Analiz)	231	9,63
Değerlendirme	234	9,75
Yaratma (Sentez)	11	0,46
Toplam	2400	100

Tablo 16'da ise öğrencilerin hazırladıkları toplam sorularının YBT'nin bilişsel süreç boyutuna göre sayısal dağılımı verilmiştir. Tablo 16'daki veriler incelendiğinde öğrencilerin hazırladıkları toplam soruların 870'i (%36,25) hatırlama, 1051'i (%43,79) anlama, 3'ü (0,12) uygulama; 231'i (%9,63) çözümlenme (analiz), 234'ü (%9,75) değerlendirme, 11'i ise (%0,46) yaratma basamağında yer aldığı anlaşılmaktadır. Tablo 16'ya göre öğrencilerin hazırladıkları sorular genel olarak YBT'nin alt düzey basamaklarında (hatırlama-anlama toplam %80,04) yer almaktadır. Uygulama basamağına dair soru sorma oranı, tüm diğer bilişsel süreç basamaklarına göre en azdır. Üst düzey basamaklara (çözümleme-değerlendirme) dair ise soru sorma oranının (19,38) ise düşük olduğu söylenebilir. YBT'nin en üst basamağı olan yaratma basamağı, ise uygulama basamağından sonra en az soru sorulan bilişsel süreç basamağı olduğu görülmektedir.

Tablo 17.

### Öğrencilerin YBT'nin Bilişsel Süreç Boyutuna Göre Kaç Farklı Basamakta Soru Hazırladıklarına Dair İstatistiksel Dağılımı

Bilişsel Basamak Sayısı	f	%
Tüm soruları aynı basamakta yer alan	47	11,75
İki farklı basamakta soru hazırlayan	198	49,50
Üç farklı basamakta soru hazırlayan	126	31,50

Dört farklı basmakta soru hazırlayan	29	7,25
Beş farklı basamakta soru hazırlayan	-	-
Tüm basamaklara uygun soru hazırlayan	-	-
<b>Toplam</b>	<b>400</b>	<b>100</b>

Tablo 17’de öğrencilerin YBT’nin kaç farklı bilişsel süreç boyutunun başmağına göre soru hazırladığı detaylı olarak gösterilmiştir. YBT hiyerarşik bir yapıya sahip olması bakımından öğrencilerin öncelikle alt düzey basamaklardan başlayarak üst düzey basamaklara doğru soru hazırlaması beklenmektedir. Bu araştırma kapsamında da öğrencilerden verilen metinlerden hareketle 6 soru sormaları istenmiş ve öğrencilere YBT’nin bilişsel süreç boyutun her bir basamağından soru sorma imkânı tanınmıştır. Çünkü YBT’nin 6 bilişsel süreç basamağı bulunmaktadır. Öğrencilere iki metin verilmesi ve öğrencilerden en az 6 soru sormalarının istenmesi, YBT’nin tüm bilişsel basamaklarına uygun soru sorabilmelerini sağlamaya yöneliktir. Tablo 17’deki veriler incelendiğinde öğrencilerin 47’sinin (%11,75) tüm sorularının aynı basamakta yer aldığı; 198’inin (%49,50) iki farklı basamakta soru hazırladığı; 126’sının (%31,50) üç farklı basamakta soru hazırladığı; 29’unun (7,25) dört farklı basamakta soru hazırladığı tespit edilmiştir. Araştırma kapsamında öğrencilerin hiçbirinin beş farklı basamakta veya tüm basamaklara uygun (altı farklı basamakta) soru hazırlamadığı görülmüştür.

### Tartışma ve Sonuç

Bu araştırmada ortaokul 8. sınıf öğrencilerinin verilen bir metinden hareketle hazırladıkları sorular, YBT’nin bilişsel süreç boyutuna göre hangi basamaklarda yer aldığı tespit edilmeye çalışılmıştır. Araştırma verilerinden elde edilen bulgulardan hareketle şu sonuçlara ulaşılmıştır:

Öğrenciler, verilen iki metinden hareketle 6 adet soru hazırlamıştır. Öğrencilerin hazırladıkları her bir sorunun YBT’nin bilişsel süreç basamaklarına göre hangi basamakta yer aldığı uzman görüşleri doğrultusunda tespit edilmiştir. Öğrencilerin hazırladıkları soruların, büyük oranda YBT’nin bilişsel süreç basamakların alt düzey olarak ifade edilen *hatırlama* ve *anlama* basamaklarında yer aldığı tespit edilmiştir. Öğrencilere üst düzey bilişsel becerilerin kazandırılması için alt düzey bilişsel boyutta hatırlama basamağında yer alan unsurların kazanılması önemlidir. Özellikle de hikâye edici metinler ve bu metinlerin öğrenci tarafından anlamlandırılması için bu gereklidir (Kutlu, 1999). Fakat gerek öğrencilerin karşılaştıkları gerekse öğrencilerin hazırladıkları soruların bilişsel süreç basamaklarına göre eşit olarak dağılması beklenir. Bu durum, öğrencilerin farklı düzey bilişsel becerilerini kullanabildiğini göstermesi bakımından önemlidir.

Öğrencilerin hazırladıkları soruların YBT’nin bilişsel süreç basamaklarına göre dağılımı incelendiğinde *uygulama* basamağıyla ilgili öğrencilerin çok düşük bir oranda soru hazırladığı tespit edilmiştir. Bu durum, öğrencilerin uygulamaya yönelik eksikliklerinden veya uygulamaya yönelik soru hazırlama becerilerindeki eksiklikten kaynaklandığı düşünülmektedir. Literatürdeki çalışmalar (Altun, 2021; Kanık Uysal, 2022) da öğrencilerin karşılaştıkları soruların genellikle alt düzey bilişsel boyutta yer aldığını göstermektedir. Öğrencilerin üst düzey düşünme becerilerini geliştirmeye yönelik uygulamalar ve sorularla karşılaşmalarını, bu becerilere uygulama sürecinde ve uygulama materyallerinde yeterince önem verilmediğini göstermektedir.

Öğrencilerin hazırladıkları soruların üst düzey basamaklar olarak ifade edilen *çözümleme (analiz)* ve *değerlendirme* basamaklarında, *uygulama* basamağına nazaran daha yüksek oranda olduğu tespit edilmiştir. Ancak bu oran, hatırlama ve anlama basamaklarındaki oranların çok gerisindedir. Literatürdeki benzer çalışmalarda (Bülbül, 2019; Erdoğan, 2017; Eyüp, 2012; Keray, 2012; Yılmaz, 2020) öğrencilerin üst düzey bilişsel boyutlarda alt düzey boyutlara göre daha az oranda soru hazırladıkları sonucuna ulaşılmıştır. Ancak bu çalışma sonuçları, literatürden farklı olarak alt düzey bir basamağın (*uygulama*) üst düzey iki basamaktan (*çözümleme-değerlendirme*) daha zayıf olduğunu göstermektedir. Bu durum öğrencilerin uygulama basamağına göre soru hazırlama konusunda bilgi sahibi olmaması veya öğrencilere sunulan metinlerin bu basamakta soru sormaya yeterince uygun

## Ortaokul Sekizinci Sınıf Öğrencilerinin Soru Sorma Becerilerinin Yenilenmiş Bloom Taksonomisi'ne Göre İncelenmesi

olmamasıyla açıklanabilir. Öğrencilerin hazırladıkları soruların dağılım oranlarına göre YBT'nin bilişsel süreç basamaklarının en üstünde yer alan *yaratma* basamağında ise çok küçük bir oranda soru hazırlandığı görülmektedir. Bu da öğrencilerin bilişsel anlamda üst düzey soru hazırlamakta zorlandıklarını göstermektedir.

Öğrencilerin hazırladıkları sorulara genel anlamda bakıldığında bilişsel anlamda alt düzey basamaklarda bir yığılmanın olduğu görülmektedir. Bu tespit, literatürde bu konuda yapılan benzer çalışmaların (Aktaş, 2017; Aslan, 2011; Aydemir ve Çiftçi, 2008; Bülbül, 2019; Erdoğan, 2017; Eyüp, 2012; Keray, 2012; Yeşilyurt, 2012; Yılmaz, 2020) sonuçlarıyla da örtüşmektedir. Halbuki Türkçe derslerinin temel çerçevesinin çizildiği 2019 Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda, birinci sınıftan sekizinci sınıfa kadar kazanımların yapısı ve hiyerarşisinin, öğrencilerin temel dil becerilerinin yanı sıra üst düzey bilişsel becerilerini geliştirmelerine katkı sağlayacak şekilde düzenlendiği ifade edilmektedir (MEB, 2019). Benzer şekilde daha önceki yıllarda uygulanan 2006 ve 2015'teki Türkçe dersi öğretim programlarında da öğrencilerin üst düzey bilişsel becerilerinin gelişimi amaçlanmaktadır (MEB, 2006; MEB, 2015). Araştırma sonuçları, üst düzey bilişsel becerilerin öğrencilere kazandırılmasında yeterince başarılı olunmadığını göstermektedir.

Öğrencilerin bilişsel anlamda alt düzey soru hazırlamalarının en önemli sebeplerinden biri olarak öğrencilerin soru hazırlama becerisini kazanmamış olmaları gösterilebilir. Literatürde öğrencilere soru hazırlama eğitiminin verilmesinin öğrencilere üst düzey soru hazırlayabilme becerisi kazandırmadaki önemine dikkat çeken çalışmalar bulunmaktadır.

Keray (2012) sekizinci sınıf öğrencilerinin soru sormaya yönelik eğitimin öğrenciler üzerinde nasıl bir farklılaşma oluşturacağını belirlemek amacıyla ön test-son test kontrol gruplu yarı deneysel desenle gerçekleştirdiği çalışmasında, kontrol grubunun on-test ve son-testinde, deney grubunun on-testinde öğrenci sorularının en fazla hatırlama ve anlama basamağında olduğu, deney grubuna yapılan son-testte hatırlama ve anlama basamağındaki yığılmanın azaldığı üst basamaklarda ön teste göre daha fazla soru hazırladığı, öğrencilerin alt düzey sorularla karşılaşması, soru hazırlarken de alt düzey soru hazırlamalarına etki ettiği sonucuna ulaşılmıştır. Bülbül (2019) ortaokul beşinci sınıf öğrencileriyle ön test-son test kontrol gruplu yarı deneysel desen kullanarak gerçekleştirdiği çalışmasında deney grubundaki öğrencilere 16 saatlik bir soru sorma eğitimi vermiştir. Soru hazırlama eğitimi sonucunda deney grubunda yer alan öğrencilerin üst düzey düşünme becerileriyle ilgili soru sormalarında bir artış tespit etmiştir. Aslan (2011) üniversite öğrencileriyle ön test son test kontrol grupsuz desenle yaptığı çalışmasında öğrencilerin üst düzey soru sorma becerilerini geliştirmeye yönelik öğretim uygulamaları gerçekleştirmiştir. Çalışma sonuçları üniversite öğrencilerinin, ön testte bilişsel anlamda alt düzeyde soru hazırlarken deneysel işlem (öğretim uygulamaları) sonrasında yani soru eğitimi verildikten sonra son testte üst düzey soru hazırlamalarının anlamlı düzeyde bir gelişim gösterdiğini ortaya koymuştur. Bu çalışmalardan hareketle soru hazırlama eğitiminin öğrencilerin bilişsel anlamda üst düzey soru sorabilme becerilerini geliştirmede oldukça önemli olduğu söylenebilir.

Öğrencilerin bilişsel anlamda alt düzey soru hazırlamalarına sebep olarak Türkçe dersi öğretim programlarındaki kazanımlarının bilişsel boyuttaki nitelikleriyle Türkçe ders kitaplarında, okullarda ve ulusal düzeyde öğrencilerin Türkçe başarı puanlarını belirlemek amacıyla uygulanan sınavlarda öğrencilerin karşılaştıkları Türkçe sorularının nitelikleri gösterilebilir. Literatürdeki benzer çalışmaların sonuçları da araştırmada ulaşılan bu sonucu desteklemektedir.

Erol ve Kavruk (2021) çalışmasında mevcut Türkçe Dersi Öğretim Programı'ndaki 5, 6, 7 ve 8. sınıf kazanımlarını YBT'nin bilişsel süreç basamaklarına göre dağılımını incelemiş ve kazanımlarının büyük oranda alt düzey bilişsel basamakta yer aldığını tespit etmiştir. Çerçi (2018) de çalışmasında kazanımlarının büyük bir oranının alt düzey bilişsel basamakta yer aldığı sonucuna ulaşmıştır. Büyükalan Filiz ve Yıldırım (2019) da yaptıkları çalışmada Türkçe Dersi Öğretim Programı'ndaki 5, 6, 7 ve 8. sınıf kazanımlarının anlama ve uygulama basamaklarında yığılım gösterdiği, üst düzey bilişsel basamaklarda ise yok denecek kadar az sayıda kazanım olduğunu tespit etmişlerdir. Avşar ve Mete (2018) Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda yer alan fiillerle ilgili kazanımları, YBT'nin bilişsel süreç basamaklarına göre incelemiş; fiillerle ilgili kullanılan kazanımların sınırlı sayıda olduğunu, genellikle aynı kazanımların tekrarlandığı ve kazanımları bilişsel anlamda alt düzey basamaklarda daha çok yer aldığını tespit etmiştir.

Sur (2022) ortaokul 5, 6, 7 ve 8. sınıf Türkçe ders kitaplarındaki metin altı sorularını YBT'nin bilişsel süreç basamaklarına göre incelemek amacıyla yaptığı çalışmada her sınıf seviyesinden incelediği ders kitaplarındaki soruların alt düzey düşünme becerilerine yönelik olduğu sonucuna ulaşmıştır. Sallabaş ve Yılmaz (2020) 8. sınıf Türkçe ders kitabındaki metin altı soruların YBT'nin bilişsel süreç basamaklarına göre değerlendirilmesi amacıyla gerçekleştirdikleri çalışmada soruların büyük bir oranda alt düzey bilişsel boyutta yer aldığını tespit etmiştir.

Özen (2020) Türkçe öğretmenleriyle durum çalışması deseninde gerçekleştirdiği çalışmada Türkçe öğretmenlerinin 5, 6, 7 ve 8. sınıf seviyelerinde hazırladıkları açık uçlu yazılı soruları YBT'nin bilişsel süreç basamaklarına göre incelemiş ve soruların çoğunlukla basit düzeydeki okuduğunu anlama sorularından oluştuğunu tespit etmiştir. Çintaş Yıldız (2015) ortaokul 5, 6, 7 ve 8. sınıf seviyelerinde uygulanan Türkçe dersi sınavlarındaki soruları YBT'nin bilişsel süreç basamaklarına göre dağılımını incelediği çalışmada, soruların büyük oranda alt düzey bilişsel basamakta yer aldığı sonucuna ulaşmıştır. Kuzu (2013) çalışmada diğer çalışmalara benzer olarak Türkçe ders kitabındaki soruların büyük oranda alt düzey bilişsel boyutta yer aldığı sonucuna ulaşmıştır. Aktaş (2017) de öğretmen adaylarının hazırladığı soruları YBT'nin bilişsel süreç basamaklarına göre dağılımını incelediği çalışmada soruların büyük oranda alt düzey bilişsel boyutta yer aldığı sonucuna ulaşmıştır.

Gökdemir, Aydaşgil ve Topçuoğlu Ünal (2021) 2020 liseye geçiş sınav sorularını YBT'nin bilişsel süreç basamaklarına göre dağılımını incelediği çalışmalarında soruların alt düzey boyutta yer aldığı sonucuna ulaşmıştır. Sallabaş ve Taşkın (2020) 2018 yılında uygulanan liseye geçiş sınavındaki Türkçe sorularını YBT'nin bilişsel süreç basamaklarına göre dağılımını incelediği çalışmalarında soruların bilişsel basamaklara göre orantısız olarak dengeli dağılmadığı; soruların özellikle üst düzey bilişsel boyutları ölçmede yetersiz kaldığı sonucuna ulaşmıştır. Dalak (2015) ortaokul öğrencilerinin liseye geçiş sınavında (TEOG) karşılaştıkları Türkçe sorularının bilişsel anlamda büyük oranda alt düzey basamaklarda yığıldığını ve soruların benzer basamakta yer alma oranlarının da yüksek olduğunu tespit etmiştir.

YBT'nin bilişsel süreç boyunun belli bir hiyerarşik düzende alt düzey basamaklardan başlayarak üst düzey basamaklara doğru ilerlediği görülmektedir. Araştırma kapsamında da öğrencilere YBT'nin bilişsel süreç boyutunun tüm basamaklarına uygun olarak soru hazırlayabilmelerine imkân sağlamak için verilen metinlerden altı adet soru hazırlamaları istenmiştir. Öğrencilerin hazırladıkları sorular incelendiğinde çoğunlukla iki veya üç farklı boyutta soru sorduğu anlaşılmaktadır. Bir veya dört farklı boyutta ise düşük bir oranda da olsa soru soran öğrenci olduğu; beş veya altı farklı alanda ise hiçbir öğrencinin soru sormadığı tespit edilmiştir. Bu durum göstermektedir ki öğrencilerin bu hiyerarşik yapıya çok fazla riayet etmediği ve genellikle farklı bilişsel basamaklarda soru sormada problem yaşadıkları söylenebilir. Bülbül (2019) çalışmada öğrencilere verilen soru sorma eğitimin öğrencilerin farklı bilişsel basamaklarda özellikle de üst düzey bilişsel basamaklarda daha çok soru sorabildikleri sonucuna ulaşmıştır. Bu bağlamda öğrencilere yönelik verilecek soru sorma eğitiminin öğrencilerin farklı bilişsel düzeylerde soru sorma becerisini geliştireceği söylenebilir.

Araştırma sonuçları ve literatürdeki benzer çalışmaların sonuçları birlikte değerlendirildiğinde öğrencilerin hazırladıkları soruların büyük oranda alt düzey bilişsel basamakta yer aldığı; öğrencilerin üst düzey bilişsel basamakta soru hazırlamakta problem yaşadıkları tespit edilmiştir. Bunun sebebi olarak soru hazırlama becerisi üzerinde öğrencilere verilen soru hazırlama eğitimi; Türkçe dersi öğretim programı kazanımları başta olmak üzere öğrencilerin Türkçe derslerindeki karşılaştıkları sorular, etkinlikler, okullarda ve ulusal düzeyde gerçekleştirilen sınavlardaki Türkçe sorularının bilişsel boyut bakımından niteliğinin etkili olduğu söylenebilir.

### **Araştırma ve Yayın Etiği**

Bu çalışmada "Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi" kapsamında uyulması belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin ikinci bölümü olan "Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler" başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbirini gerçekleştirilmemiştir.



## Ortaokul Sekizinci Sınıf Öğrencilerinin Soru Sorma Becerilerinin Yenilenmiş Bloom Taksonomisi'ne Göre İncelenmesi

### Etik Kurul İzni

Kurul adı = Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırmaları Etik Kurulu  
Karar tarihi= 01.02.2023  
Belge sayı numarası= 2023.02

### Yazarların Katkı Oranı

Çalışma, yazar tarafından tek başına hazırlanmıştır.

### Çıkar Çatışması

Çıkar çatışmasını teşkil edecek herhangi bir durum bulunmamaktadır.

### Kaynaklar

- Akyol, H., Yıldırım, K., Ateş, S., & Çetinkaya, Ç. (2013). Anlamaya yönelik nasıl sorular soruyoruz? *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(1), 41-56.
- Aktaş, E. (2017). Öğretmen adaylarının farklı metin türlerine yönelik soru sorma becerilerinin yenilenmiş Bloom taksonomisine göre değerlendirilmesi. *Turkish Studies International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 12(25), 99-118.
- Altun, K. (2021). 8. sınıf Türkçe ders kitabındaki tema değerlendirme sorularının PISA düzeylerine ve yenilenmiş Bloom taksonomisi'ne göre incelenmesi (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Amer, A. (2006). Reflections on Bloom's revised taxonomy. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 4(8), 213-230.
- Anderson, L. W., & Krathwohl, D. R. (2010). *Öğrenme öğretim ve değerlendirme ile ilgili bir sınıflama: Bloom'un eğitimin hedefleri ile ilgili sınıflamasının güncelleştirilmiş biçimi* (D. A. Özçelik, Çev.). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Arı, A. (2011). Bloom'un gözden geçirilmiş bilişsel alan taksonomisinin Türkiye'de ve uluslararası alanda kabul görme durumu. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 11(2), 749-772.
- Aslan, C. (2011). Soru sorma becerilerini geliştirmeye dönük öğretim uygulamalarının öğretmen adaylarının soru oluşturma becerilerine etkisi. *Eğitim ve Bilim*, 36(110), 236-249.
- Avşar, G., & Mete, F. (2018). Türkçe öğretim programlarında kullanılan fiillerin yenilenmiş Bloom taksonomisine göre sınıflandırılması. *Karaelmas Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6(1), 75-87.
- Aydemir, Y., & Çiftçi, Ö. (2008). Edebiyat öğretmeni adaylarının soru sorma becerileri üzerine bir araştırma. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(2), 103-115.
- Bloom, B., Englehart, M. Furst, E., Hill, W., & Krathwohl, D. (1956). *Taxonomy of educational objectives: The classification of educational goals. Handbook I: Cognitive domain*. New York and Toronto: Longmans, Green.
- Bülbül, S. (2019). *Soru sorma becerisi eğitiminin ortaokul öğrencilerinin soru üretme düzeyine etkisinin incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gaziantep Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Gaziantep.
- Bümen, N. T. (2006). Program geliştirmede bir dönüm noktası: Yenilenmiş Bloom taksonomisi. *Eğitim ve Bilim*, 31(142), 3-14.
- Büyükalın, S. (2007). *Soru sorma sanatı*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Büyükalın Filiz, S., & Yıldırım, N. (2019). Ortaokul Türkçe dersi öğretim programı kazanımlarının revize edilmiş Bloom taksonomisine göre analizi. *İlköğretim Online*, 18(4), 1550-1573.
- Cerdán, R., Vidal-Abarca, E., Martínez, T., Gilabert, R., & Gil, L. (2009). Impact of question-answering tasks on search processes and reading comprehension. *Learning and Instruction*, 19, 13-27.
- Creswell, J. W. (2021). *Nitel araştırma yöntemleri: Beş yaklaşıma göre nitel araştırmalar ve araştırma deseni* (S. B. Demir ve M. Bütün, Çev. Ed.). Ankara: Siyasal Kitabevi.
- Çeçen, M. A., & Kurnaz, H. (2015). Ortaokul Türkçe dersi öğrenci çalışma kitaplarındaki tema değerlendirme soruları üzerine bir araştırma. *Karadeniz Sosyal Bilimler Dergisi Hüseyin Hüsnü Tekişik Özel Sayısı I*, 7(2), 109-132.

- 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.
- Çintaş Yıldız, D. (2015). Türkçe dersi sınav sorularının yeniden yapılandırılan Bloom taksonomisine göre analizi. *Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 14(2), 479-497.
- Dalak, O. (2015). *TEOG sınav soruları ile 8. sınıf öğretim programlarındaki ilgili kazanımların yenilenmiş Bloom taksonomisine göre incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gaziantep Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Gaziantep.
- Erdoğan, T. (2017). İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin ve öğretmenlerinin Türkçe dersine ilişkin sordukları soruların yenilenmiş Bloom taksonomisi açısından görünümü. *Eğitim ve Bilim*, 42(192), 173-191.
- Erol, T., & Kavruk, H. (2021). Türkçe dersi öğretim programı kazanımlarının yenilenmiş Bloom Taksonomisi'ne göre sınıflandırılması. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 9(4), 1421-1442.
- Eyüp, B. (2012). Türkçe öğretmen adaylarının hazırladığı soruların yeniden yapılandırılan Bloom taksonomisine göre değerlendirilmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 20(3), 995-982.
- Gökdemir, C., Aydaşgil, B. S., & Topçuoğlu Ünal, F. (2021). 2020 liseye geçiş soruları ile Türkçe ders kitaplarındaki etkinlik ve soruların yenilenmiş Bloom taksonomisine göre incelenmesi. *International Journal of Language Academy*, 9(1), 263-279.
- Kanık Uysal, P. (2022) Türkçe dersi sınavlarında yer alan soruların üst düzey düşünme becerileri açısından incelenmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 10(1), 136-156.
- Kaplan, K. (2021). Ortaokul Türkçe ders kitaplarında yer alan dinleme/izleme becerisini ölçmeye yönelik soruların yenilenmiş Bloom taksonomisine göre incelenmesi. *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 10(1), 626-645.
- Keray, B. (2012). *Söyleşi metinleri yoluyla ilköğretim sekizinci sınıf öğrencilerinin soru sorma becerilerinin incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.
- Krathwohl, D. R. (2009). Bloom taksonomisinin revizyonu: Genel bir bakış (D. Köğce, M. Aydın & C. Yıldız, Çev.). *İlköğretim Online*, 8(3), 1-7.
- Kutlu, Ö. (1999). İlköğretim okullarındaki Türkçe ders kitaplarındaki okuma parçalarına dayalı olarak hazırlanmış sorular üzerine bir inceleme. *Eğitim ve Bilim*, 23(111), 14-20.
- Kuzu, T. S. (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.
- McGrane III, B. (2009). *Sadece sor? Başarıya ulaşmak için doğru soruları sorun* (C. Çelik, Çev.). İstanbul: Arıtan Yayınevi.
- Merriam, S. B. (2018). *Nitel araştırma: Desen ve uygulama için bir rehber* (S. Turan Çev. Ed.). Ankara: Nobel Akademi.
- MEB (2006). *İlköğretim Türkçe dersi (6, 7, 8. sınıflar) öğretim programı*. Ankara: Milli Eğitim Basımevi.
- MEB (2015). *Türkçe dersi (1-8. sınıflar) öğretim programı*. Ankara: Milli Eğitim Basımevi.
- MEB (2019). *Türkçe dersi öğretim programı (İlkokul ve ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. sınıflar)*. Erişim adresi: <http://mufredat.meb.gov.tr/Dosyalar/20195716392253-02-T%C3%BCrk%C3%A7e%20%C3%96%C4%9Fretim%20Program%C4%B1%202019.pdf>
- Miles, B. M., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis*. London: Sage.
- Oermann, M. H., & Kathleen B. G. (2014). *Evaluation and testing in nursing education*. New York: Springer.
- Özden, Y. (2005). *Öğrenme ve öğretme*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Özen, O. (2020). *Türkçe öğretmenlerinin açık uçlu soru hazırlama becerilerinin incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Sallabaş, M. E., & Taşkın, Y. (2020). Merkezî Sınav Türkçe Testi (2018) Sorularının yenilenmiş Bloom taksonomisine göre incelenmesi. G. L. Uzun, B. Ü. Bozkurt, E. Arıca Akkök ve Ö. Dağ Tarcan (Yay. Haz.). *Türkçenin eğitimi-öğretiminde kuramsal ve uygulamalı çalışmalar 11* içinde (s. 423-442). Ankara: Ankara Üniversitesi TÖMER.

## Ortaokul Sekizinci Sınıf Öğrencilerinin Soru Sorma Becerilerinin Yenilenmiş Bloom Taksonomisi'ne Göre İncelenmesi

- Sallabaş, M. E., & Yılmaz, G. (2020). Türkçe ders kitabı'nda bulunan metin altı sorularının yenilenmiş Bloom Taksonomisi'ne göre incelenmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 8(2), 586-596.
- Schunk, D. H. (2011). *Eğitimsel bir bakışla öğrenme teorileri* (M. Şahin, Çev.). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Sur, E. (2022). Türkçe ders kitaplarında yer alan metin altı soruların yenilenmiş Bloom taksonomisi'ne göre incelenmesi. *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 11(1), 430-451.
- TDK. (2023). *Güncel Türkçe sözlük*. Erişim adresi: <https://sozluk.gov.tr/>
- Tutkun, Ö. F. (2012). Bloom'un yenilenmiş taksonomisi üzerine genel bir bakış. *Sakarya University Journal of Education*, 2(1), 14-22.
- TÜİK. (2023). *Gelir, yaşam, tüketim ve yoksulluk*. Erişim adresi: <https://data.tuik.gov.tr/Kategori/GetKategori?p=Gelir,-Yasam,-Tuketim-ve-Yoksulluk-107>
- Ün Açıköz, K. (2014). *Aktif öğrenme*. İzmir: Biliş Yayınları.
- Yağmur, K. (2009). Türkçe ders kitapları üst düzey bilişsel becerilerin gelişimini ne oranda sağlamaktadır? *CİTO Eğitim: Kuram ve Uygulama*, 5, 20-34.
- Yazıcı, N. (2017). Türk dili ve edebiyatı öğretiminde çağdaş yaklaşımlar: Öğretim yöntemi olarak soruların niteliği ve kullanımı. *Turkish Studies International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 12(17), 535-560.
- Yeşilyurt, E. (2012). Öğretmen adaylarının bilişsel alanla ilgili sınav durumu soruları yazma yeterliliklerinin değerlendirilmesi. *Kastamonu eğitim Dergisi*, 20(2), 519-530.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yılmaz, G. (2020). *Ortaokul düzeyindeki soruların yenilenmiş Bloom taksonomisi'nin biliş süreçlerine göre incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

### Extended Abstract

#### Introduction

Asking questions is acknowledged as a means of revealing ideas. The act of thinking in humans begins with the presence of question marks in the mind. In other words, asking questions is a precondition for mental activity. Learning is also a mental process and it is more meaningful when it is performed to obtain answers to one's own questions. Scientific advancements emerge in the process of discovering answers to one's own inquiries. The better the quality of the questions are, the more time and effort are devoted to studying, and thus the higher the quality of education is. Questions at a simple level may inhibit critical thinking and in-depth comprehension of what is explained since they require basic brain processes. In contrast, questions requiring the application of higher-level thinking abilities will motivate the individual to engage in in-depth thinking in order to reach the most accurate response. In other words, the difficulty and quality of the question given will likewise influence the replying procedure.

The Turkish Language Teaching Curriculum, adopted by the Ministry of National Education (MoNE) in 2018 and updated in 2019, includes the eighth-grade reading skill objective saying, "7.8.3.15. (Student) asks questions about the text." There are questioning activities after texts in the textbooks developed to address this objective. In many studies conducted for different purposes at different times in Turkish education, questions prepared by teachers (Erdoğan, 2017; Çintaş Yıldız, 2015), pre-service teachers (Aktaş, 2017; Aslan, 2011; Aydemir & Çiftçi, 2008; Eyüp, 2012) and lower secondary school students (Bülbül, 2019; Keray, 2012), and the questions designed in the follow-up parts of the texts in Turkish textbooks (Kaplan, 2021; Kuzu, 2013; Sallabaş & Yılmaz, 2020; Sur, 2022) and theme evaluation questions (Altun, 2021; Çeçen & Kurnaz, 2015) and Turkish questions in national exams (Dalak, 2015; Gökdemir, Aydaşgil, & Topçuoğlu Ünal, 2021; Sallabaş & Taşkın, 2020) were examined according to the cognitive process levels of the Revised Bloom's Taxonomy (RBT), which is frequently used in educational research. In this study, unlike other research studies, two distinct informative texts were provided to students with the intention of facilitating the development of their higher-level questioning skills (analysis, evaluation and creation). In light of this, the students were provided with two informative texts containing expert opinions and tasked with generating six questions from these

materials. By identifying the stages of these questions, as outlined by the cognitive process levels of the Revised Bloom's Taxonomy, it became possible to determine the level at which the students were capable of producing questions within the cognitive sense. Consequently, the primary objective of this study was to analyse the questions formulated by students at Grade 8 of lower secondary schools according to the cognitive process levels of the Revised Bloom's Taxonomy.

### Method

This study employed a basic qualitative research design. The research group comprised 400 students at Grade 8 of randomly selected public lower secondary schools in Aksaray, Antalya, Istanbul, İzmir and Kütahya during the second semester of the 2022-2023 academic year. The process of collecting and analysing research data was divided into two stages. In the first stage, two informative texts that students could use to formulate questions appropriate to their level were chosen in line with the objectives of the study. During a single class hour, students were instructed to produce six questions from these texts assigned. In the second stage, the questions generated by the students were reviewed by three field experts who evaluated them according to the cognitive process dimensions of the Revised Bloom's Taxonomy. In order to describe the data collected within the scope of the research and the consequences of expert opinions, descriptive analysis techniques were utilized, and frequency analysis was used to understand the data better.

### Result and Discussion

This study attempted to determine the levels of questions produced by the students at Grade 8 of lower secondary schools on the basis of assigned texts according to the cognitive process dimension of Revised Bloom's Taxonomy. Based on the findings obtained from the research data, the following conclusions were reached:

The students developed six questions based on the two assigned texts. According to the cognitive process steps of the RBT, expert views were used to assess the difficulty level of each question prepared by the students. It was established that most of the questions provided by the students were in the remembering and understanding phases of the cognitive process stages of RBT, which are classified as the lower-level cognitive process stages.

When analysing the distribution of questions prepared by students based on the cognitive process steps outlined by the Revised Bloom's Taxonomy (RBT), it was revealed that the students presented an insufficient number of questions pertaining to the *application* step. This issue may stem from the student's lack of experience or their inability to construct questions requiring a practical application. The *analysis* and *evaluation* procedures, which are classified as high-level steps, accounted for more questions constructed by students than the *application* step. Nevertheless, this percentage was significantly lower than that observed for the *remembering* and *understanding* levels. According to the distribution rates of student-produced questions, only a small proportion of questions were generated at the *creation* level, which represents the most advanced cognitive process step in the RBT. This demonstrated how challenging it was for students to formulate questions requiring high levels of cognitive processing.

Upon examining the results of this study and similar research in the literature, it was deduced that the majority of the questions generated by students were at lower levels of cognitive processing, and that students faced challenges in producing questions at higher levels. Therefore, it can be concluded that this result is closely linked to the training provided to students for question formulation, the objectives of the Turkish curriculum, the types of questions and activities posed in Turkish classes and the cognitive dimension quality of Turkish questions on school and national-level exams.