

İLKÖĞRETİM İKİNCİ KADEME TÜRKÇE DERSİ YAZILI SINAV SORULARININ DÜZEYLERİ ÜZERİNE BİR DEĞERLENDİRME*

Doç. Dr. Hüseyin GÜFTÂ

Mustafa Kemal Üniversitesi
Eğitim Fakültesi
Türkçe Eğitimi Bölümü
hgufita@mku.edu.tr

Arş. Gör. Kemal Zeki ZORBAZ

Mustafa Kemal Üniversitesi
Eğitim Fakültesi
Türkçe Eğitimi Bölümü
kemal_zeki@yahoo.com

ÖZET

Bu çalışmada, ilköğretim ikinci kademe Türkçe derslerinde kullanılan yazılı sınav sorularının genel olarak düzeyleri ile bu sorular içerisinde okuduğunu anlama, dil bilgisi ve yazılı anlatım (kompozisyon) sorularının ayrı ayrı düzeyleri belirlenmeye çalışılmıştır.

Araştırmada, 2004-2005 eğitim-öğretim yılında Hatay ili merkez ilçesinde bulunan 36 ilköğretim okulundaki Türkçe öğretmenlerinden alınan 96 adet yazılı sınav kâğıdındaki sorular içerik çözümlemesiyle, Bloom'un (1956) bilişsel alana ilişkin sınıflandırması ile Pearson ve Johnson'ın (1978) metinle ilgili sorulara yönelik sınıflaması kullanılarak incelenmiştir.

Araştırma bulgularına göre Türkçe dersi yazılı sınavlarında, büyük oranda alt bilişsel düzeylerde soru sorulduğu tespit edilmiştir. Okuduğunu anlama sorularının büyük oranda bilgi (% 63,02) ve kavrama (% 25,2) düzeyinde olduğu ve cevapların % 74,7 oranında metinde aynen yer aldığı; dil bilgisi sorularının büyük oranda uygulama (% 60) ve analiz (% 21,7) düzeyinde olduğu; yazılı anlatım sorularının kavrama (% 46,6) ve sentez (% 53,4) düzeyinde olduğu belirlenmiştir.

Anahtar Kelimeler: Ölçme, yazılı sınavlar, soru sorma, okuduğunu anlama, dil bilgisi, yazılı anlatım, Türkçe öğretimi.

A REVIEW REGARDING LEVELS OF WRITTEN EXAMINATION QUESTIONS FOR TURKISH COURSES OF THE SECONDARY SCHOOL

ABSTRACT

This study has been carried out to explore overall level of written examination questions used in some Turkish courses offered at the secondary school and separate individual levels of those regarding reading comprehension, grammar and written expression (essay writing).

In the study, questions on 96 pieces of written examination prepared by Turkish language teachers in 36 primary schools in the central town of Hatay in the years of 2004-2005 were examined in terms of content analysis and Bloom's (1956) cognitive classification by means of Pearson and Johnson's (1978) classification regarding textual questions.

* Bu çalışma, yüksek lisans tezi verileri kullanılarak meydana getirilmiştir ve Mustafa Kemal Üniversitesi Bilimsel Araştırma Projeleri komisyonu tarafından 04 N 0201 no'lu proje kapsamında desteklenmiştir.

Findings of this study revealed that most of Turkish lessons essay questions were low level questions. When the reading passage questions were analyzed it was found that there were mostly low level questions, that is knowledge (63,02 %) and comprehension level (25,2 %) questions compromised almost 80% of all questions. More importantly, the answers of these questions were easily found in the reading passage (textually explicit 74,7 %). 60 % of Turkish grammar questions were on application level and another 21,7 % were on analysis level. On the other hand the composition questions were mostly either on comprehension level (46, 6 %) or synthesis level (53,4 %).

Keywords: Assessment, written examination, questioning, reading comprehension, grammar teaching, essay writing, Turkish instruction.

Giriş

Soru; eski bilgileri kullanmayı, yeni bilgilere zemin hazırlamayı, yeni bilgiler kazanmayı ve böylelikle yeni fikirler geliştirmeyi sağladığı için öğrenme-öğretme sürecinin vazgeçilmez bir parçasıdır. Soru aynı zamanda, bilginin ortaya çıkmasını sağlayan, bilgiyi şekillendiren ve geliştiren temel unsurdur.

Öğrenme süreci öncelikle öğrenilen konu ile ilgili zihinde beliren soru işaretleriyle başlar. Alınan her cevap, konunun tamamlanan bir parçasıdır. Konunun bütün parçalarının tamamlanabilmesi için soruların sistemli ve basamaklı bir biçimde sorulması gerekir. Sistemli ve basamaklı bir biçimde sorulan sorular yoluyla bütün parçalar tamamlandınca bu defa elde edilen bilgiyi yeni durumlara uygulama, edinilen bilgilerden bilinmeyenlere ulaşma boyutları ortaya çıkar.

Akyol'a (2006: 187) göre ülkemizde öğretmenler, soruları; öğrencilerin ilerleme düzeylerini tespit etmek, performanslarını belirlemek ve not vermek amacıyla kullanmaktadırlar. Bilginin ölçülmesi ya da not verme amacıyla sorulan soruların, kişide ilgili bilginin var olup olmadığını tespit etmenin ötesinde, kişinin bu bilgiye ne düzeyde sahip olduğunu belirleyebilecek nitelikte olması gerekir. Bilginin düzeyini belirlemek için de soruların bilginin basamaklarına göre sınıflandırılması gerekmektedir.

Soruların bilginin basamaklarına göre sınıflandırılmasının; konunun ne oranda kavrandığı ve kavranan bilgilerin özümzenerek uygulama boyutuna ne düzeyde geçildiğinin tespiti yanında, öğrenilenlerden hareketle yeni ve özgün bir ürün ortaya koyma ve yargıda bulunma açılarından bireyin durumunun belirlenmesi yönüyle önemi büyüktür.

Bilişsel alan davranışlarını kazandırmaya yönelik olarak sınıflandırılan sorular, öğretimde öğretmene kolaylık sağlarken öğrencinin üst düzey düşünme becerilerini kuvvetlendirecek ve soruların sadece belli basamaklarda gruplaşmasını önleyecektir. İyi bir soru öğrenciye; bulguyu yorumlama, açıklama, nedenleri ilişkilendirme, eleştiri, sonuçları izleme, hayal gücünü kullanma, değerlendirme sürecini işleme koyma imkânını verebilmelidir (Özbay, 2002: 544).

Büyükalın Filiz'e (2002: 16) göre soruların sınıflandırılması; öğretmenlerin, hedeflediği bilişsel düzeyde, mantıklı, tutarlı ve birbiriyle ilişkili sorular sorması, kolaylıkla ardışık sorular sorabilmesi; aynı düzeyde soru sormanın önüne geçilmesi, soru sormayı beceri hâline getirmeyi kolaylaştırması ve öğrencilerin bilişsel düzeyini geliştirmesi bakımından yararlıdır.

Soru Sınıflamaları

Soru sorma ve soruların sınıflandırılması üzerine sistemli çalışmalar, Bloom ve arkadaşlarının (1956) eğitimle ilgili hedefleri sınıflandırması ile başlatılabilirse de bunun öncesinde yapılmış önemli çalışmalar da mevcuttur.

1912’de Stevens, öğretmen sorularını incelemiş ve öğretmenlerin, konu ve not derecesi değişen sorularının üçte ikisinin ders kitabındaki bilgilerin doğrudan hatırlanmasını gerektirdiğini belirlemiştir (Akt. Filippone, 1998: 14). Daha sonra Haynes (1935), çalışmasında, öğretmenlerin 12–13 yaşlarındaki öğrencilere % 70 oranında bilgiye dayalı sorular sorduklarını ortaya koymuştur (Akt. Brown ve Wragg, 1993: 10).

Bloom ve arkadaşlarının (1956) sınıflandırması, soruların belli kategoriler altında değerlendirilebilmesine imkân sağlamış ve daha sistemli çalışmaların yapılmasında bir başlangıç noktası olmuştur.

Bloom ve arkadaşlarının (1956) sınıflandırması beş bölüme ayrılır:

1. Bilgi: Burada bilginin anlamı *hatırlama*dır ve öğrenme seviyesinin en alt basamağını gösterir. Hatırlamanın iki türünden söz edilebilir: Görünce tanıma ve sorunca söyleme (Tekindal, 2003b: 445). Bilgi düzeyindeki soruların en büyük sakıncası cevapların ve bilgilerin çabucak unutulması ve yüzeysel anlamlar gerektirmesidir (Akbulut, 1999: 11). Bu düzey, temel bilgilerin edinilmesi yönünden önemlidir. Temel bilgileri edinmemiş bir öğrenciye daha üst zihinsel becerileri gerektiren sorular sormak anlamlı olmayacaktır.

Örnek olarak “bir şiiri ezberinden okuma” bilgi düzeyindeki bir davranıştır. “Yazar nerede doğmuş? Şairin çocukluk yılları hangi şehirlerde geçmiş?” gibi sorular da *bilgi* basamağındaki sorulardır.

Bilgi basamağı için anahtar kelimeler: *Anlatma, hatırlama, tanıma, aktarma, belirtme, gösterme, listeleme, kopyalama, sınıflandırma, yerleştirme, saptama, ezberden söyleme, tekrarlama* (Rule ve Lord, 2003; Tekindal, 2003b; Scales ve Shen, 2004).

2. Kavrama: Eğitim açısından bilginin sadece zihinde tutulması yetmemekte daha üst seviyelerde öğrenilip ölçülmesi de gerekmektedir. Bilgi seviyesinin üstünde *kavrama* basamağı vardır. Kavrama, edinilen bilginin anlamının zihinde oluşması veya anlaşılması anlamına gelir. Bilginin taşıdığı anlamın ne olduğu, o bilginin kavrandığı, üç şekilde gösterilir: Çevirme, yorumlama ve öteleme (kestirme, tahmin etme, öngörme) (Tekindal, 2003b: 449-450).

Kavrama tipi sorularda, öğrencinin bilişsel olarak konuya hâkim olması ve düşünceleri transfer edebilmesi gerekmektedir (Akbulut, 1999: 11).

Örnek olarak “verilen bir şiiri açıklama, bir atasözü/özdeyiş hakkında kompozisyon yazma, verilen metne başlık koyma, verilen ifade ile anlatılmak istenen duyguyu açıklama” bu düzeydeki davranışlardır. “İki dize arasındaki ortak yönler nelerdir?, Divan Edebiyatı ve Halk Edebiyatının farklı yönlerini yazınız?” gibi sorular kavrama basamağındadır. Ayrıca metinde bir ya da birkaç cümle halinde ifade edilen ana düşünceyi bulma soruları da kavrama basamağındadır.

Kavrama basamağı için anahtar kelimeler: *Tanımlama, tarif etme, açıklama, formüleleştirme, karşılaştırma, çevirme, dönüştürme, kendi cümleleriyle ifade etme, yorumlama, genişletme, öngörme, sonucu tahmin etme, özetleme, tartışma, örnek verme* (Rule ve Lord, 2003; Tekindal, 2003b; Scales ve Shen, 2004).

3. Uygulama: Bu tür sorular, öğrencinin problemi tanımasını, anlamasını ve onun çözümü için gerekli prensipleri ve yöntemi bulmasını gerektirir (Tekindal, 2003a: 266).

Örnek olarak “verilen metnin türünü belirtme, boş bırakılan yerlere uygun noktalama işaretlerini koyma” uygulama düzeyindeki davranışlardır. Örnek sorular: Şiirde kullanılan mecazları belirtiniz? Yaşadığınız yer ile ilgili anlatılan halk hikâyelerini araştırıp öğreniniz ve arkadaşlarınıza anlatınız. Basit, düz, olumlu bir fiil cümlesi yazınız.

Uygulama basamağı için anahtar kelimeler: *Soyutlamalarda bulunma, öngörme, seçme, keşfetme, geliştirme, gösterme, kullanma, yapma, kurma, biçimlendirme, uygulama, sınıflama, tasnif etme, değiştirme, planlama, deneme, işleme, hayal etme, idare etme, şekillendirme, gösterme/açıklama* (Rule ve Lord, 2003; Tekindal, 2003b; Scales ve Shen, 2004).

4. Analiz: Analizin anlamı; materyallerin, çevrenin veya onların öğelerinin belli ilkelere göre ayrıştırılmasıdır (Tekindal, 2003a: 266-267; Tekindal, 2003b: 452-453).

Örnek olarak “ana düşünce, yardımcı düşünceleri, konuyu bulma, şiirde kullanılan belirgin şiir tekniklerini belirtme, cümleyi öğelerine ayırma, neden-sonuç ilişkisini ortaya koyma” bu düzeydeki davranışlardır. Örnek soru: Parçadaki öğretmenle kendi öğretmenlerinizi karşılaştırınız. Benzeyen ve farklı olan yanlarını belirtiniz.

Analiz basamağı için anahtar kelimeler: *Karşılaştırma, seçme, ayırma, düzenleme, bağlantı kurma, ilişkilendirme, sınıflandırma, iyice inceleme, tahlil etme, taslağını çizme, ispatlama, bulma* (Rule ve Lord, 2003; Tekindal, 2003b; Scales ve Shen, 2004).

5. Sentez: Sentez, bilgileri belli ilke ve kurallara göre birleştirip bütünleştirerek yeni, özgün bir muhteva oluşturmaktır. Yaratıcılık üzerine odaklanır (Tekindal, 2003a: 268-269; Tekindal, 2003b: 453).

Yaratıcılığı harekete geçirmeyi gerektiren bu düzeydeki soruların tek doğru cevabı yoktur. Örnek olarak “bir şiir, deneme, öykü yazma; verilen hikâyeyi özgün bir şekilde tamamlama” bu düzeydeki davranışlardır.

Sentez basamağı için anahtar kelimeler: *İspatlama, düzenleme, genelleştirme, sonuçlandırma, birleştirme, bütünleme, icat etme, açıklama, yaratma, geliştirme, meydana getirme, hipotez kurma, çözüm önerme, sonuç çıkarma, hayal etme, formülleştirme, işleme, tasarlama* (Rule ve Lord, 2003; Tekindal, 2003b; Scales ve Shen, 2004).

6. Değerlendirme: Bu basamakta öğrenciden, mantık yönüyle doğruluk, tutarlılık ve yeni ölçütler oluşturarak ya da verilen diğer ölçütleri kullanarak bir ürün, başarı vb. hakkında bir yargıya varması beklenir (Tekindal, 2003a: 269; Tekindal, 2003b: 453-454).

Örnek olarak “bir şiiri, denemeyi vb. derste anlatılan ilkelere dayanarak tahlil etme, inceleme” bu düzeydeki davranışlardır. Örnek sorular: Metindeki oğlun babasına karşı olan davranışlarını uygun buluyor musunuz? Hangisinde yazım yanlışı vardır?

Değerlendirme basamağı için anahtar kelimeler: *Değer biçme, yargıya ulaşma, hüküm verme, eleştirme, karar verme, tavsiye etme, takdir etme, ikna etme, doğrulama, savunma, eleştirme, destekleme, yansıtma, ödüllendirme, tasvip etme(me)* (Rule ve Lord, 2003; Tekindal, 2003b; Scales ve Shen, 2004).

1956'dan bu yana araştırmacılar tarafından Bloom'un sınıflaması kullanılarak çeşitli çalışmalar yapılmış*, bunun yanında Bloom'un sınıflamasını temel alan farklı sınıflamalar da geliştirilmiştir**.

Bloom'un sınıflamasını temel alan sınıflamalar dışında Pearson ve Johnson (1978), *metinle ilgili sorulara yönelik* bir sınıflama geliştirmiştir. Pearson ve Johnson *metinle ilgili soruları*, cevabın yerine göre üçe ayırmıştır (Akt. Akyol, 1997: 10-12; Akyol, 2006: 192-194).

1. Cevabı *metin içerisinde* açık bir şekilde verilen sorular: Bu sorular genellikle hatırlamaya yönelik sorulardır. Öğrenci, cevabı *metin içerisinde* olan soruyu çok az zihinsel çaba harcayarak (sadece hatırlama yoluyla) cevaplayabilir. Bu tür bir soru, öğrencide eleştirel düşüncenin gelişmesine asgari seviyede yardımcı olur. Çünkü tek metne, hatta çoğu kez tek bir cümle veya paragrafa bağlılık vardır ve cevap açıkça verilmiştir.

2. Cevabı *metin içerisinde* ima edilen sorular: Okuyucunun *metindeki* ipuçlarını ve kendi ön bilgilerini kullanarak cevaplamak durumunda olduğu sorulardır.

3. Cevabı *metin içerisinde* olmayan sorular: Bunlar, *cevaplandırılması* tamamen okuyucunun ön bilgisine dayanan sorulardır. Cevabı *metin dışında* olan sorular, eleştirel düşüncenin geliştirilmesine, cevabı *metin içerisinde* olan sorulara nazaran daha fazla yardım etseler bile tek kaynakla sınırlı kalabilirler.

4. Cevabı *metinler arasında* olan sorular: Bu madde, sınıflamaya Akyol (1994) tarafından eklemiştir. Cevabı *kitaplar ve metinler arasında* olan sorular kesinlikle tek kaynağa dayanmamaktadır. Öğrenci planlı olarak birden fazla kaynağa yönlendirilmektedir. Böylece öğrenci "anlam kurma" yoluyla daha üst düzeyde düşünce becerileri geliştirecektir.

Bu çalışmada, Bloom ve arkadaşlarının (1956) ve Pearson ve Johnson'ın (1978) sınıflamaları kullanıldığı için diğer sınıflamalara değinilmemiştir.

Ülkemizde soruların sınıflandırılması ile ilgili çalışmaların daha çok alan yazını taramasına (Akyol, 1997; Özbay, 2002; Ensar, 2003; Üstünlüoğlu, 2006) ve ders kitaplarındaki soruların sınıflandırılmasına (Aşıcı, 1998; Kutlu, 1999; Akyol, 2001; Ensar, 2002; Şengül, 2005; Kaya, 2005; Calp, 2006) yönelik olduğu, ölçme araçlarında kullanılan soruların sınıflandırılmasına yönelik çalışmaların (Ülger, 2003) sınırlı olduğu söylenebilir.

* Bartolome (1961), Guszak (1967), Zahorik (1971), Ryan (1973), Chaudhari (1974), Arnould, Atwood ve Rogers (1974), Stano (1981), Riley (1986), Korinek (1987), Young ve Daines (1992), Risner ve arkadaşları (1994), Filippone (1998) [Akt. Brown ve Wragg, 1993: 10; Akyol, 1997: 14; Filippone, 1998: 14-24]

** Sanders (1966), Pete ve Bremer (1967), Gallagher ve Ascher (1963), Carner (1963), Cunningham (1971), Enokson (1973), Barret ve Smith (1976), Hyman (1979), Akyol (2001) [Akt. Akyol, 1997: 10-11; Akbulut 1999: 6-8; Akyol, 2001: 171-172; Vogler, 2004: 14]

Ölçme Araçlarında Kullanılan Soruların Sınıflandırılması

İlköğretim Kurumları Yönetmeliği'nin (2003: 12) 32.maddesinin (g) fıkrasına göre, öğrenci başarısını belirlemek amacıyla hazırlanan ölçme araçlarında; sadece bilginin ölçülmesine değil, kavrama, kendini ifade edebilme, yorumlayabilme, uygulama, analiz-sentez ve değerlendirme düzeyinde edinilen davranışların da ölçülmesine ağırlık verilir. İlköğretim Türkçe Dersi 6-8. Sınıflar Öğretim Programı'na (2006: 4) göre Türkçe derslerinde öğrencilerin; anlama, sıralama, ilişki kurma, sınıflama, sorgulama, eleştirme, tahmin etme, analiz-sentez yapma, yorumlama ve değerlendirme becerilerini geliştirmeleri de amaçlanmaktadır.

İlköğretim okulları öğretim programlarında ölçme ve değerlendirme ile ilgili ortak açıklamalarda (İlköğretim Matematik Dersi 1-5. Sınıflar Öğretim Programı, 2006: 335) “Öğretmenler, ölçme araç ve yöntemlerini kullanarak öğrencilerin bilgiyi nasıl yapılandırıldığını ve üst zihinsel becerilerinin ne kadar geliştiğini öğrenim süreci içinde değerlendirirler.” denmektedir. Öğretmenlerin, öğrencilerin özellikle üst zihinsel becerilerinin ne kadar geliştiğini görebilmek amacıyla kullandıkları ölçme araçlarını bu ifadeye ters düşmeyecek biçimde yapılandırmaları gerekmektedir. Bununla birlikte İlköğretim Okulları 6-8. Sınıflar Türkçe Öğretim Programı'nda (2006: 202-232) beceri alanlarına göre çeşitli ölçekler verildiyse de ölçme araçlarının öğrencilerin üst zihinsel becerilerinin gelişme düzeyini de ölçecek biçimde nasıl yapılandırılması gerektiği hakkında yeterli bilgi verilmemektedir.

1981 İlköğretim Okulları Türkçe Eğitim Programı'nda (2002) ölçmede kullanılacak okuduğunu anlama, dil bilgisi ve yazılı anlatım (kompozisyon) sorularının nasıl olması gerektiğine ilişkin çeşitli bilgiler verilmiştir. Bu bilgiler çerçevesinde 1981 programına göre okuduğunu anlama, dil bilgisi ve yazılı anlatım (kompozisyon) sorularının Bloom'un (1956) sınıflamasına göre düzeyleri hakkında şunlar ifade edilebilir. Programa (2002: 42) göre,

✓ *Okuduğunu anlama* sorularında öğrencilerin kısaca metinleri içerik, şekil ve dil yönünden açıklayabilmelerinin ölçüleceği ifade edilmiştir. Buna göre metinle ilgili soruların daha çok “kavrama ve analiz” düzeyinde olması gerektiği söylenebilir.

✓ *Dil bilgisi* sorularında ölçme; kuralı sezme, kurala varma ve öğrenilenleri uygulama şeklinde olmalıdır. Buna göre dil bilgisi sorularının daha çok “uygulama ve analiz” düzeyinde olması gerektiği söylenebilir.

✓ *Yazılı anlatımda* (kompozisyon) öğrencilerin yazılarında aranacak öğelere bakıldığında “sentez ve değerlendirme” düzeyinde soru sorulması istendiği söylenebilir.

Bütün bu ifadelerle göre, not vermek amacıyla kullanılan sorular öğrencilerin; bilgi, anlama, sıralama, kavrama, ilişki kurma, sınıflama, uygulama, sorgulama, eleştirme, tahmin etme, analiz-sentez yapma, yorumlama ve değerlendirme düzeyinde edindikleri davranışların ölçülmesine imkân verecek biçimde hazırlanmalıdır.

Yöntem

Araştırma Modeli, Problem ve Alt Problemler

Nitel verilerin analizine dayanan bu çalışmada, “İlköğretim ikinci kademe Türkçe derslerinde ölçme aracı olarak kullanılan yazılı sınavlardaki soruların düzeyleri nedir?” sorusu ile birlikte aşağıdaki alt problemlere yanıt aranmıştır.

- İlköğretim ikinci kademe Türkçe derslerinde kullanılan yazılı sınavlardaki,
- Okuduğunu anlama sorularının Bloom (1956) ile Pearson ve Johnson'ın (1978) sınıflandırmalarına göre düzeyleri nelerdir?
 - Dil bilgisi sorularının Bloom'un (1956) sınıflandırmasına göre düzeyleri nelerdir?
 - Yazılı anlatım (kompozisyon) sorularının Bloom'un (1956) sınıflandırmasına göre düzeyleri nelerdir?

Verilerin Toplanması ve Çözümlemesi

Bu araştırmada doküman incelemesi yapılmıştır. 2004-2005 eğitim-öğretim yılında Hatay ili merkez ilçesinde bulunan 36 ilköğretim okulundaki Türkçe öğretmenlerinden, 6, 7 ve 8. sınıflardan eşit sayıda olmak üzere toplam 96 adet yazılı sınav kâğıdı alınmış ve bu sınav kâğıtlarındaki sorular içerik analizi yapılarak değerlendirilmiştir.

Sınıf ayrımı yapılmaksızın öncelikle yazılı sınavlarındaki soruların düzeyi Bloom'un (1956) sınıflandırmasına göre genel olarak belirlenmiş, daha sonra dil bilgisi ve yazılı anlatım (kompozisyon) sorularının düzeyleri Bloom'un (1956), okuduğunu anlama soruları ise Bloom (1956) ile Pearson ve Johnson'ın (1978) sınıflamaları kullanılarak değerlendirilmiştir. Okuduğunu anlama soruları, Pearson ve Johnson'ın sınıflamasına, Bloom'un sınıflamasındaki analiz ve değerlendirme basamaklarına koşut olabilecek "Cevabı Metnin Bütününden Çıkarılan Sorular" başlığı eklenerek incelenmiştir.

Sorular, iki alan uzmanı ve bir Türkçe öğretmeni tarafından değerlendirilmiştir. Sorular sınıflandırılırken, her soruda en az iki değerlendirmecinin aynı görüşte olması esas alınmıştır. Elde edilen veriler yüzde olarak ifade edilmiş ve yorumlanmıştır.

Bulgular

Türkçe dersi yazılı sınavlarında; dört soru *okuduğunu anlama* becerisini ölçmek amacıyla, dört soru *dil bilgisi* ve bir soru da *yazılı anlatım* (kompozisyon) becerisini ölçmek amacıyla sorulmuştur.

Yazılı sınavlarda ölçülen beceri alanlarına (okuduğunu anlama, dil bilgisi, yazılı anlatım) göre incelemeden önce, sorulara genel olarak bakmak faydalı olacaktır. Araştırma kapsamında incelenen 865 yazılı sınav sorusunun Bloom'un sınıflandırmasına göre düzeyleri şu şekilde karşımıza çıkmaktadır:

Tablo 1. Bloom'un Sınıflandırmasına Göre Soruların Düzeyleri

DÜZEY	f	%
Bilgi	259	29,9
Kavrama	200	23,1
Uygulama	232	26,8
Analiz	118	13,6
Sentez	36	4,1
Değerlendirme	20	2,2
Toplam	865	100,00

Tablo 1'e göre ilköğretim ikinci kademe Türkçe derslerinde yapılan yazılı sınavlardaki soruların düzeylerine bakıldığında, soruların daha çok bilginin alt basamaklarında (bilgi, kavrama, uygulama) yoğunlaştığı görülmektedir. Soruların

yaklaşık % 80'i bilgi, kavrama ve uygulama basamaklarında yer almaktadır. Üst bilişsel (analiz, sentez, değerlendirme) düzeylerde, analiz düzeyinde daha fazla soru sorulmasına karşın sentez ve değerlendirme düzeyinde oldukça az sayıda soru sorulmuştur.

İlköğretim ikinci kademe Türkçe dersi yazılı sınavlarındaki *okuduğunu anlama* sorularının düzeyleri şu şekildedir:

Tablo 2. Okuduğunu Anlama Sorularının Düzeyleri

DÜZEY	f	%
Bilgi	242	63,02
Kavrama	96	25,2
Uygulama	7	1,68
Analiz	35	9,2
Sentez	0	0
Değerlendirme	3	0,84
Toplam	383	100,00

Tablo 2 incelendiğinde Türkçe yazılı sınavlarında, *okuduğunu anlama* sorularının yarıdan fazlasının *bilgi* düzeyinde (% 63,02) olduğu görülmektedir. *Kavrama* düzeyindeki sorular da dörtte bir (% 25,2) oranında sorulmuştur. Okuduğunu anlama sorularının yaklaşık % 90'ının alt bilişsel (bilgi, kavrama, uygulama) düzeylerdeki sorulardan oluşması dikkat çekicidir.

Okuduğunu anlamada, analiz düzeyindeki sorular dışında üst bilişsel düzeylerde oldukça düşük oranda soru sorulmuştur. Okuduğunu anlama sorularında, öğrencilerin metinden hareketle yeni bir metin oluşturmalarına fırsat verecek sentez düzeyindeki sorulara yer verilmezken değerlendirme düzeyindeki soru oranı da oldukça düşüktür. Metnin analizine yönelik soruların oranı ise % 9,2'dir.

Okuduğunu anlama sorularının düzeylerine cevap merkezleri açısından bakıldığında aşağıdaki bulgular ortaya çıkmaktadır:

Tablo 3. Okuduğunu Anlama Sorularının Cevap Merkezi Yönünden Dağılımı

CEVAP MERKEZİ	f	%
Metinde Aynen Yer Alan	286	74,7
Metinde İşaret/İma Edilen	30	7,8
Metnin Bütününden Çıkarılan	67	17,5
Metinler Arası	0	0
TOPLAM	383	100,0

Metinle ilgili sorulara cevap merkezi yönünden bakıldığında daha çok *bilgiyi aynen ifade etmeyi* gerektirecek nitelikte sorular sorulduğu ve cevabın çok az bir zihni çaba ile metinden aynen çıkarılabildiği görülmektedir. Bu sorular büyük çoğunlukla *bilgi* (% 63,02) düzeyindeki sorulardır ve bu soruların öğrencinin kendi cümleleriyle cevap oluşturmaları dahi gerektirmediği söylenebilir. Metinde cevabı açıkça verilmeyip cevaba işaret edilen, öğrencinin metni daha iyi anlamasını gerektiren soruların oranı (% 7,8) düşüktür. Farklı metinlerden sentez yapılarak cevaplanabilecek metinler arası sorulara ise hiç yer verilmemiştir.

Yazılı kâğıtları incelendiğinde, metnin bütününe anlaşılmasını gerektiren soruların azlığı ayrıca dikkat çekicidir. Metnin bütününe anlaşılmasını gerektiren

soruların büyük çoğunluğunu; *ana fikir, yardımcı fikirleri bulma* ya da *metin türü* sorularının oluşturduğu söylenebilir.

Dil bilgisi becerisinin ölçülmesini amaçlayan soruların düzeyleri hakkında elde edilen bulgular şu şekildedir:

Tablo 4. Dil Bilgisi Sorularının Düzeyleri

DÜZEY	f	%
Bilgi	13	3,4
Kavrama	40	10,3
Uygulama	232	60
Analiz	84	21,7
Sentez	0	0
Değerlendirme	17	4,3
Toplam	386	100,00

Yazılı sınavlarda dil bilgisi becerisinin ölçülmesinde, büyük oranda *uygulama* ve *analiz* düzeyindeki sorular kullanılmaktadır. Bu durum, dil bilgisi becerisinin gerçek manada uygulama yoluyla ölçülebileceğini göstermesi bakımından dikkate değerdir. Ancak, Tablo 4'e göre dil bilgisi sorularının bir kısmının kural ve tanım ezberine dayalı olarak sorulduğu da gözlenmektedir.

Öğrencilerin yazılı anlatım becerilerinin ölçülmesi amacıyla sorulan soruların düzeyleri ise şu şekilde ortaya çıkmaktadır:

Tablo 5. Yazılı Anlatım (Kompozisyon) Sorularının Düzeyleri

DÜZEY	f	%
Bilgi	0	0
Kavrama	44	46,6
Uygulama	0	0
Analiz	0	0
Sentez	52	53,4
Değerlendirme	0	0
Toplam	96	100,00

Tablo 5 incelendiğinde, kompozisyon sorularının daha çok *sentez* düzeyinde olduğu görülmektedir. Öğrencilerin kendi birikimleriyle özgün bir metin oluşturmalarına imkân verecek sentez düzeyindeki soruların yanında, *kavrama* düzeyinde olan ve daha çok bir atasözü veya vecizenin açıklanmasına dayalı sorulara da oldukça fazla yer verildiği söylenebilir.

Tartışma ve Sonuç

İlköğretim ikinci kademe Türkçe derslerinde ölçme aracı olarak kullanılan yazılı sınavlarda sorulan soruların düzeylerine genel olarak bakıldığında büyük oranda alt bilişsel (bilgi, kavrama, uygulama) düzeylerde soru sorulduğu, sınav sorularının yarıdan fazlasının bilgi ve kavrama düzeyinde olduğu tespit edilmiştir. Bu bulgu, Ülger'in (2003) Türkçe öğretmenlerinin sınav sorularının önemli bir kısmının bilgi (% 34,3) ve kavrama (% 16) düzeyinde olduğunu belirlediği çalışmasıyla benzerlik göstermektedir. Bu bulgu ayrıca Türkçe ders kitaplarındaki soruların düzeyleri üzerine yapılan araştırma bulgularıyla da koşutluk arz etmektedir. 6. sınıf Türkçe ders kitapları

üzerine Ensar'ın (2002) yaptığı çalışmada % 53,4 oranında bilgi ve % 24 oranında kavrama, Kaya'nın (2006) 7.sınıfta yaptığı çalışmada % 60,1 oranında bilgi ve % 36,9 oranında kavrama ve 8. sınıf Türkçe ders kitapları üzerinde Şengül'ün (2005) çalışmasında % 54,3 oranında bilgi ve % 28,1 oranında kavrama düzeyinde soru sorulduğu tespit edilmiştir. Bu çalışmalar dışında ilköğretimin farklı düzeylerinde, Türkçe ders kitaplarındaki soruların incelendiği Aşıcı (1998), Kutlu (1999) ve Akyol'un (2001) bulguları da soruların büyük oranda bilgi ve kavrama düzeyinde olduğunu ortaya koymuştur. Bütün bu bulgular doğrultusunda Türkçe öğretmenlerinin sınav sorularının düzeylerinin ders kitaplarındaki soruların düzeyleriyle benzerlik gösterdiği ve soruların büyük oranda bilgi ve kavrama düzeyinde olduğu söylenebilir.

İlköğretim ikinci kademe Türkçe dersleri yazılı sınav soruları incelendiğinde; üst bilişsel düzeylerdeki (analiz, sentez, değerlendirme) soruların oranının düşük olduğu, üst bilişsel düzeylerdeki sorular içerisinde sentez ve değerlendirme düzeyine göre analiz düzeyinde daha çok soru sorulduğu söylenebilir. Aynı konu üzerinde yapılan Ülger'in (2003) çalışmasında ve ders kitaplarındaki soruların incelendiği çalışmalarda (Aşıcı, 1998; Kutlu, 1999; Akyol, 2001; Ensar, 2002; Şengül, 2005; Kaya, 2006) da üst bilişsel düzeylerdeki soruların oranının düşük olduğu ve analiz düzeyinde, sentez ve değerlendirmeye göre daha fazla soru sorulduğu tespit edilmiştir. Gerek ders kitaplarında gerekse sınavlarda, üst düzey bilişsel düzeylerde az sayıda, özellikle sentez ve değerlendirme düzeyinde oldukça az sayıda soru sorulması dikkat çekicidir.

Türkçe sınav soruları ve Türkçe ders kitaplarındaki sorularla ilgili bu bulguların; İlköğretim Kurumları Yönetmeliği'nde (2003: 12) yer alan yalnızca alt bilişsel düzeylerdeki değil üst bilişsel düzeylerdeki davranışların da ölçülmesine ağırlık verilmesi gerektiğine yönelik ifadelerle yeterince önem verilmediğini gösterdiği söylenebilir. Ayrıca bu bulguların İlköğretim okulları öğretim programlarında ölçme ve değerlendirme ile ilgili ortak açıklamalardaki (İlköğretim Matematik Dersi 1-5. Sınıflar Öğretim Programı, 2006: 335) ifadelerle koşut bir özellik göstermediği de açıktır. Öte yandan Türkçe yazılı sınav sorularında; ders kitaplarına göre alt bilişsel düzeyde daha az sayıda soru sorulmasının ve genel olarak uygulama ve analiz düzeyindeki soruların ders kitaplarına göre daha fazla olmasının olumlu olduğu söylenebilir.

İlköğretim ikinci kademe Türkçe derslerinde ölçme aracı olarak kullanılan yazılı sınavlardaki sorular; beceri alanlarına göre okuduğunu anlama, dil bilgisi ve yazılı anlatım (kompozisyon) soruları olmak üzere belli bir dağılım göstermektedir.

İlköğretim ikinci kademe Türkçe dersi yazılı sınav sorularından *okuduğunu anlama* sorularının düzeylerine bakıldığında soruların büyük oranda *bilgi* (% 63,02) düzeyinde olduğu görülmektedir. Sorular cevap merkezleri açısından incelendiğinde ise soruların büyük oranda *bilgiyi aynen ifade etmeyi* gerektirdiği tespit edilmiştir. Bu bulgu ile ilgili olarak Akyol'un (2001) 5.sınıf ve Ensar'ın (2002) 6. sınıf Türkçe ders kitaplarındaki soruları cevap merkezleri açısından inceledikleri çalışmalarında, soruların cevabının büyük oranda metinde aynen yer aldığı belirlenmiştir. Bu doğrultuda, sınav sorularının ders kitaplarındaki sorulara cevap merkezi yönüyle benzerlik gösterdiği söylenebilir. Bilgi düzeyinde olan ve cevabı metinde aynen yer alan sorular; öğrencinin alt bilişsel süreçleri kullanmasını gerektiren ve kendi ifadeleri ile cevap vermek yerine, metindeki ifadeleri aynen kullanarak cevabı oluşturabileceği sorulardır. Bu soruların; metni bir bütün olarak anlama, metin hakkında düşünme, yorum yapma ve

değerlendirmelerde bulunma gibi okuduğunu anlamada ölçülmesi gerekli unsurları ölçmekten uzak olduğu söylenebilir.

Okuduğunu anlama sorularının dörtte biri kavrama düzeyindeki sorulardır. Kavrama sorularının bilişsel olarak konuya hâkim olma ve düşünceleri transfer etmeyi gerektirmesi yanında; soruyu kendi cümleleriyle cevaplama, açıklamalarda bulunma, metni özetleme ve metin hakkında tahminlerde bulunmayı gerektirmesi yönlerinden önemli olması bu oranın - anlamayı ölçme açısından - gerekli olduğu söylenebilir.

Okuduğunu anlama soruları incelendiğinde analiz düzeyindeki sorular dışında üst bilişsel düzeylerdeki soruların oranının oldukça düşük olduğu görülmektedir. Analiz sorularının daha çok ana düşünce, metin türü ve neden sonuç bulmaya yönelik sorular olduğu söylenebilir. Bunun yanında öğrencilerin kendi birikimlerini ortaya koyabilecekleri, metinden hareketle yeni bir metin oluşturmalarına fırsat verecek ya da farklı metinlerden sentezci bir yaklaşımla cevaplayabilecekleri metinler arası ve sentez düzeyindeki sorulara yer verilmemesi dikkate değer bir eksikliklerdir. Bu duruma sebep olarak sentez düzeyindeki soruların daha çok özgün bir içerikten oluşması ve bu soruları ölçmenin güçlüğü gösterilebilir. Metnin bütünü hakkında öğrencinin kendi yargısını ortaya koyabileceği değerlendirme düzeyindeki sorulara çok az sayıda yer verilmesi de önemli bir eksiklik olarak karşımıza çıkmaktadır.

İlköğretim ikinci kademe Türkçe derslerinde ölçme aracı olarak kullanılan yazılı sınavlardaki *dil bilgisi* sorularının düzeylerine bakıldığında, soruların büyük oranda uygulama ve analiz düzeyinde olduğu görülmektedir. Bu bulgu, İlköğretim Okulları Türkçe Eğitim Programında (2002) dil bilgisi becerisinin ölçülmesine ilişkin “kuralı sezme, kurala varma ve öğrenilenleri uygulama” ifadelerine uygundur denebilir. Ancak, dil bilgisi sorularının yaklaşık % 15’inin kural ve tanım ezberine dayalı olarak sorulduğu gözlenmektedir. Bu bulgu ile ilgili olarak, Türkçe ders kitaplarının dil bilgisi yönünden karşılaştırıldığı bir çalışmada (Saraç, 2004: 136); Türkçe ders kitaplarının dil bilgisi ile ilgili bölümlerinde uygulamadan ziyade anlatım ve açıklamalara yer verildiği tespit edilmiştir. Bu doğrultuda Türkçe dersi yazılı sınavlarında kural ve tanım ezberine dayalı sorular sorulmasının; Türkçe ders kitaplarında dil bilgisinin uygulamadan çok, anlatım ve açıklama şeklinde ele alınmasından kaynaklandığını söylemek mümkündür.

İlköğretim ikinci kademe Türkçe derslerinde ölçme aracı olarak kullanılan yazılı sınavlardaki *anlatım (kompozisyon)* sorularının düzeylerine bakıldığında ise bu soruların daha çok *sentez* düzeyinde olduğu görülmektedir. Öğrencinin yazılı anlatım becerisinin ölçüldüğü kompozisyon sorularının öğrencinin kendi birikimlerini ortaya koyabileceği, özgün bir metin oluşturabileceği şekilde sentez düzeyinde sorulması, İlköğretim Okulları Türkçe Eğitim Programında (2002) anlatım (kompozisyon) becerisinin ölçülmesine ilişkin ifadelerle de uygundur. Bu düzeydeki sorular öğrencilerin düşüncelerini serbestçe ifade edebilmeleri açısından da faydalıdır. Ancak kompozisyon sorularının önemli bir kısmının (% 46,6) kavrama düzeyinde olduğu görülmektedir. Bu sorular daha çok bir atasözü ya da özdeyişin açıklanması şeklindedir. Bu tür soruların, öğrencilerin kendi birikimleriyle özgün ve yeni bir metin oluşturma becerilerinin geliştirilmesinde çok sınırlı etkiye sahip olduğu gözden uzak tutulmamalıdır.

Öneriler

Çalışmada elde edilen sonuçlar doğrultusunda şu öneriler getirilebilir:

- İlköğretim ikinci kademe Türkçe derslerinde ölçme yapılırken sadece alt bilişsel düzeylerde değil üst bilişsel düzeylerde de soru sorulmalı, soruların belli bir bilişsel düzeyde yoğunlaşmasının önüne geçilmelidir.
- Yazılı sınavlardaki okuduğunu anlama sorularında, metindeki bilginin aynen ifadesini gerektiren sorular yerine; öğrencinin metindeki ifadeleri aynen kullanmadan, metindeki bilgileri dönüştürerek kendi düşüncelerini de ortaya koyabileceği şekilde sorular sorulmalıdır.
- Okuduğunu anlama sorularında öğrencilere; metin hakkında yargıda bulunma, metni çeşitli ölçütlerle eleştirme imkânı veren değerlendirme düzeyinde sorulara da yer verilmelidir.
- Yazılı sınavlardaki dil bilgisi sorularında kural ve tanım ezberine dayalı sorular yerine, uygulama ve analiz düzeylerinde sorular sorulmalıdır.
- Yazılı sınavlardaki anlatım (kompozisyon) sorularında atasözü ve özdeyiş açıklamaktan kaçınılmalı, bunun yerine öğrencinin kendi düşüncelerini serbestçe ifade edebileceği ve kendi birikimleriyle özgün ve yeni bir metin oluşturma becerilerini geliştirecek nitelikte sorular sorulmalıdır.
- Türkçe dersi sınav soruları üzerine daha geniş bir örnekleme, sınıf düzeylerine göre hangi bilişsel düzeylerde soru sorulduğunun belirlenmesine yönelik çalışmalara ihtiyaç vardır.
- Türkçe dersinde sınavlarla ölçülen dil becerilerinin hangi düzeydeki sorularla ölçüldüğünün belirlenmesine yönelik çalışmalar yapılması faydalı olacaktır.

Kaynaklar

- AKBULUT, T. (1999). **İlköğretim Okullarında Görevli Öğretmenlerin Soru Sorma Becerilerinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi**. Adana: Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi.
- AKYOL, H. (1997). Okuma Metinlerindeki Soruların Sınıflandırılması. **Eğitim ve Bilim**, 105: 10-17.
- AKYOL, H. (2001). İlköğretim Okulları 5. Sınıf Türkçe Ders Kitaplarındaki Okuma Metinleriyle İlgili Soruların Analizi. **Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi**, 26: 169-178.
- AKYOL, H. (2006). **Türkçe Öğretim Yöntemleri**. Ankara: Kök Yayıncılık.
- AŞICI, M. (1998). Türkçe Ders Kitaplarında Soru Sorma Becerilerinin Metinleri Anlamada Kullanılması. **III. Eğitim Bilimleri Kongresi Bildirileri** Cilt 1. Konya: Selçuk Üniversitesi Yayınları.
- BLOOM, B. S. (Ed.) (1956). **Taxonomy of Educational Objectives, Handbook I: Cognitive Domain**. New York: David McKay Company.
- BROWN, G. & WRAGG, E. C. (1993). **Questioning**. Londra: Routledge.
- BÜYÜKALAN FİLİZ, S. (2002). **Soru-Cevap Yöntemine İlişkin Öğretimin Öğretmenlerin Soru Sorma Düzeyi ve Tekniklerine Etkisi**. Ankara: Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yayımlanmamış Doktora Tezi.
- BÜYÜKALAN FİLİZ, S. (2004). **Öğretmenler İçin Soru Sorma Sanatı**. Ankara: Asil Yayın Dağıtım.
- CALP, Ş. (2006). **Üçüncü Sınıf Türkçe Ders Kitaplarındaki Metinlerle İlgili Soru ve Etkinliklerin 1981 ve 2005 Tarihli Türkçe Programlarında Yer Alan Davranışlar ile Kazanımlara Uygunluğunun Karşılaştırılması**. Erzurum: Atatürk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi.
- ENSAR, F. (2002). **İlköğretim 6. Sınıf Türkçe Ders Kitaplarındaki Metin Altı Soruları Üzerine Bir İnceleme**. Ankara: Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi.
- ENSAR, F. (2003). Türkçe Eğitiminde Bir Öğretim Yönteminin Geliştirilmesine Kaynaklık Etmesi Bakımından Soru. **Türklük Bilimi Araştırmaları**, 13: 267-285.
- FILIPPONE, M. (1998). **Questioning at the Elementary Level**. Kean: Kean University, Unpublished MA Thesis. (Eric Document No: ED417431) www.eric.ed.gov.
- KAYA, G. (2005). **2003-2004 Eğitim-Öğretim Yılında İlköğretim 7. Sınıflarda Okutulacak Türkçe Ders Kitaplarındaki Hazırlık Çalışmaları ve Metni Anlama Sorularının İncelenmesi**. Hatay: Mustafa Kemal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi.
- KUTLU, Ö. (1999). İlköğretim Okullarındaki Türkçe Ders Kitaplarındaki Okuma Parçalarına Dayalı Olarak Hazırlanmış Sorular Üzerine Bir İnceleme. **Eğitim ve Bilim**, 111: 14-21.
- MEB (2002). **İlköğretim Okulları Türkçe Eğitim Programı**. İstanbul: MEB Yayınları.
- MEB (2003). **İlköğretim Kurumları Yönetmeliği**. Ankara: MEB Yayınları.

- MEB (2005). **İlköğretim Matematik Dersi 1-5. Sınıflar Öğretim Programı**. Ankara: MEB Yayınları.
- MEB (2006). **İlköğretim Türkçe Dersi 6-8. Sınıflar Öğretim Programı**. Ankara: MEB Yayınları.
- ÖZBAY, M. (2002). İlköğretim Okulları Türkçe Ders Kitaplarındaki Anlama Sorularının Öğrencilerin Düşünme Becerilerine Katkısı. **Türk Dili**, 609: 536-545.
- RULE, A. C., (Ed.) & LORD, L. H. (Ed.), (2003). **Activities for Differentiated Instruction Addressing All Levels of Bloom's Taxonomy and Eight Multiple Intelligences**. (Eric Document No: ED475517) www.eric.ed.gov.
- SARAÇ, H. (2004). **İlköğretim 8.Sınıf Türkçe Ders Kitaplarında Dil Bilgisi Öğretimi Üzerine Bir İnceleme**. Ankara: Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi.
- SCALES A. M. & SHEN L. B. (2004). An Investigation of Questions in McGuffey's Second Eclectic Readers. **Reading Online**, 7 (6).
http://www.readingonline.org/articles/art_index.asp?HREF=scales/index.html.
- ŞENGÜL, M. (2005). **İlköğretim 8. Sınıf Türkçe Ders Kitaplarındaki Metinlere Dayalı Olarak Hazırlanan Sorular Üzerine Bir İnceleme**. Elazığ: Fırat Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi.
- TDK (2005). **Türkçe Sözlük**. Ankara: TDK Yayınları.
- TEKİNDAL, S. (2003a) Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler Derslerinde Ölçme ve Değerlendirme. **Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler Öğretimi**. Ankara: Pegema Yayınları.
- TEKİNDAL, S. (2003b). Sınıfta Soru Sormanın Öğretimi. **Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler Öğretimi**. Ankara: Pegema Yayınları.
- ÜLGER, Ü. (2003). **İlköğretim 6, 7, 8. Sınıflarda Türkçe Dersi Yazılı Sınav Soruları Üzerine Bir Değerlendirme**. Ankara: Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi.
- ÜSTÜNLÜOĞLU, E. (2006). Üst Düzey Düşünme Becerilerini Geliştirmede Bilişsel Soruların Rolü. **Çağdaş Eğitim**, 331: 17-24.
- VOGLER, K. (2004). Using Political Cartoons to Improve Your Verbal Questioning. **The Social Studies**. 95 (1): 11-14. <http://proquest.umi.com>.