

TÜRKÇE EĞİTİMİNDE BİR ÖĞRETİM YÖNTEMİNİN GELİŞTİRİLMESİNE KAYNAKLIK ETMESİ BAKIMINDAN SORU

Arş. Gör. Ferhat ENSAR*

GİRİŞ

“Emmek, emer gibi görünmek” anlamına gelen “sor-” fiil kökünden türeyen “soru” sözcüğü Türkçe Sözlükte “Bir şeyi öğrenmek için birine yöneltilen ve karşılık gerektiren söz veya yazı” ifadeleriyle açıklanmaktadır (Türkçe Sözlük, 1988: 1328).

Soru sormak ve cevaplamak etkinliği, çoğu insanın günlük yaşamında önemli bir yer teşkil etmektedir. İletişime yönelik kullandığımız “ne haber?” sorusundan tutun da uzmanlık gerektiren sorgulamalara varıncaya kadar yaşamımızın büyük bir kesitinde soruların işlevinden yararlanmaktayız. Ancak çevremize baktığımızda pek az insan sorduğu sorulara aldığı cevapları değerlendirip yararlanabilecek düzeydedir. Çoğu kişi de yönelttiği sorulardan edineceği cevapların ne olabileceğinin ve bu cevapların neler getirebileceğinin farkında bile değildir (MacKay, 1997: 7-8).

“Hayatın her safhasında, gelişmenin söz konusu olduğu her yerde insanla insanın etkileşime girdiği her ortamda ‘soru’ daima iletişimin başlangıcı, problemin çözümünde ilk uyarıcı ve insan hayatını kolaylaştırıcı her buluşta merdivenin ilk basamağıdır” (Aşıcı, 1998: 425). Çocuk büyüme süreci içerisinde ana dilindeki sözcükleri seslendirmeye başladığı andan itibaren yakın çevresindeki anne babasından başlayarak uzak çevreye doğru sorular yöneltilmektedir. Çocukta bu süreci başlatan pek çok etmen bulunmaktadır. Bu etmenlerin en başında ise ‘merak güdüsü’ gelmektedir. Merak ettiği konuların özelliklerinden kaynaklanan çocuk sorularına değer vermemek ve bunları cevaplamamak doğru bir davranış değildir. Çocukların bu sorularına çevreden olumlu yönde bir tepki geliştirilmediği takdirde zamanla, çocuklarda merak uyandıran özellikler ve

* Gazi Üni. Gazi Eğitim Fak. Türkçe Eğitimi Bölümü.

öğrenme isteğinin sönükleştiği gözlenmiştir (Jersild, 1983). İlerleyen yıllarda ise bu durumun özgüven kaybına yol açarak onların akademik benlik tasarımları üzerinde olumsuz etki yarattığı bildirilmektedir.

Eski Yunan filozoflarından Sokrates'e (M.Ö. 469-399) göre bilgi, düşüncedir. Düşünce de insana soru sorularak ortaya çıkarılır. Sorular yoluyla düşüncelerdeki çelişkiler açığa çıkartılıp tartışılabilir. Düşünce etrafında gelişen tartışma ve arayışlar insanı hakikati aramaya sevk etmektedir. Eski Yunandan beri bu yöntem çerçevesinde gerçekleşen hakikati arama ve ona ulaşma gayretinin içeriğini mevcut durum ve nesnelere sorgulama sistemi oluşturmaktaydı. Nitekim Eski Yunan düşünürleri de 'onu' aramanın soru sormakla mümkün olabileceğini biliyorlardı. Sokrates'in hakikate ulaşma yöntemi, (Sokrat'ın Sorgulama Yöntemi) kişide var olduğu düşünülen fakat henüz ulaşılmamış bilgileri ortaya çıkarmak için soru sormaktır. *"Sokrates'in ya da günümüz öğretmeninin görevi kişinin zaten bildiklerinin farkına varmasını sağlamaktır. Sorular öğrenciyi kendi içine döndürür, kendisini keşfetmesini sağlardı. Yüzlerce yıl soruların sorulma biçimi, bazı ilke ve kuralları değişse bile asıl hedef değişmedi. Platon'un Devleti'nde de filozoflar kişinin dışında değil, içinde var olduğu düşünülen hakikate ve bilgiye ulaşmak için Sokrates'in yöntemini kullanıyorlardı."* (Kalaycı; Büyükalın, 2001, 57-69). Dünyanın en eski öğretim yöntemi olan soru sorma ve cevap alma işi, düşünürlerin sistemlerini oluşturmaları ve hedeflerini gerçekleştirmelerine de dayanak teşkil etmiştir. Aristoteles'in de Liseum'da derslerini soru-cevap yöntemiyle işlediği, Eflatun'un konuşmalarında ve kitaplarında öğretilerini yine aynı yolla aktardığını biliyoruz (Aşıcı, 1998).

Sorular, öğretim faaliyetinin seyrini ve gelişimini idare ettiğinden öğretimin ruhunu ve temelini teşkil etmektedir (Gönenç, 1943). Anlamayı geliştirmek ve ölçmek için kullanılan temel araçlardan birisi olan soruları öğretmenler, öğrenciler, yazarlar hem anlamak hem de anlatmak için kullanırlar. Soruların eğitim ve öğretimde etkin bir biçimde kullanılması onların önemi, niteliği, türü ve uygunluğu üzerinde çalışmamızı gerektirmektedir (Akyol, 2001: 1).

Bir Öğretim Yöntemi Olarak Soru

Formal eğitime başlanıldığı ilk zamanlarda, daha çok belli konu alanlarının öğrenciye ezberletilmesine dayanan bir öğretim anlayışı hâkimdi. Fakat bilimlerdeki hızlı ilerlemelerin, öğrenilecek yeni konu ve alanlar doğurması sonucu bu sabit metotla eğitim-öğretim faaliyetlerini verimli kılmak mümkün görünmüyordu. Bu sebeple, yeni ve etkili bir öğretim yöntemi olarak olaylar ve varlıklar arasındaki ilişkiyi kavratmayı amaçlayan soru cevap yöntemi geliştirilmiştir. Daha sonra John Dewey ve Frank McMurry'nin öncülüğüyle eğitimde öğrencinin "ilgi"si günde-

me gelmiş; böylece öğrenci merkezli öğretim anlayışları ortaya çıkmıştır. İlgiden sonra üzerinde durulan diğer bir önemli kavram da “motivasyon” (güdüleme) olmuştur. İlgı ve motivasyonun eğitim-öğretimdeki rolünün anlaşılması, aynı zamanda problem çözme yöntemini ortaya çıkarmıştır (Bilen, 1999: 47-48).

Yüzyıllardır değişerek gelen öğretim yöntemlerinin gelişmesinde ve yeni yöntemlerin doğmasındaki etkenleri A. T. Gates şöyle sıralamaktadır (Aktaran: Oğuzkan, 1989: 56) :

1. Öğrenmenin niteliğiyle ilgili yeni anlayışlar,
2. Çocuğun ve gencin öğrenmesiyle ilgili yeni düşünceler,
3. Bireysel farklılıkların daha açık olarak ortaya çıkması,
4. Öğretmenin öğretimdeki rolüyle ilgili yeni görüşler,
5. Toplumsal ortamın öğrenme üzerindeki etkisiyle ilgili yeni düşünceler.

Öğrencilere yeni davranışlar kazandırılmasının nasıl gerçekleştirileceği sorusu, yöntem sorununu ortaya çıkarmaktadır. Dersin hedefleri belirlenip, bu hedeflerin göstergesi olan davranışlar tanımlandıktan sonra sıra, bu davranışların öğrencilere kazandırılmasını sağlayacak eğitim durumlarının plânlanmasına gelmektedir. Eğitim durumu plânlanırken içerik, araç-gereç ve kaynaklar ile öğretme yöntemi göz önüne alınmaktadır. (Bilen, 1999: 51).

Öğretim etkinliklerinin plânlayıcısı ve uygulayıcısı olan öğretmenlerin hedeflerine ulaşabilmeleri için, öğretme işlemi sırasında amaçları işaret eden “**Niçin öğreteceğim?**”; metodun belirleyicisi olan “**Nasıl öğreteceğim?**”; materyalleri ifade eden “**Neyle öğreteceğim?** sorularına cevap bulmaları gerekmektedir.

Bütün bu problemlerin çözüme kavuşturulabilmesi için, öncelikle yöntem konusuyla ilgili terimler üzerinde mutabık kalınması gerekmektedir (Cemiloğlu, 1998). Bunun için de, ilgililerin bazı temel kavramlar üzerinde bilgi ve anlayış edinmeleri ihtiyacı doğmaktadır. Eğitim-öğretim konuları üzerinde düşünenler, yöntem kavramını değişik biçimlerde tanımlamaktadırlar. Oğuzkan’ın hazırladığı Eğitim Terimleri Sözlüğü’nde yöntem kavramı: “bir sorunu çözmek, bir deneyi sonuçlandırmak, bir konuyu öğrenmek ya da öğretmek için bilinçli olarak seçilen ve izlenen

düzenli yol” (Oğuzkan, 1981) şeklinde tanımlanmaktadır. Ün ve Demirel (1987) ise şu şekilde formüle etmektedirler. “Genel olarak yöntem, bir amaca ulaşmak için izlenmesi gereken en kısa yol ya da akılcı, düzgün, plânlı düzenlemedir.”

Öğretim ve yöntemle ilgili kaynaklarda sıklıkla strateji, yöntem, teknik, taktik sözcükleri kullanılmaktadır (Cemiloğlu, 1998: 78). “*Öğretimde yöntem kavramından; günümüzdeki bilimsel ve teknolojik gelişmelerin sonucu olarak ortaya çıkan eğitim-öğretim verilerini dikkate alarak öğretim faaliyetlerimizi değerlendirmede kullanabileceğimiz anlatma, soru-cevap, çözümlenme ve birleşim, tüme varım, tümünden gelim, gösteri, gözlem gezisi, oyunlaştırma gibi öğretim uygulamalarını anlıyoruz. Teknik kavramından ise, herhangi bir yöntemi kullanırken, yöntemden etkili sonuç almak için başvurulan ve genellikle yöntemi destekleyici bir etmen olarak görülen uygulamaları anlıyoruz. Buna göre anlatma, soru-cevap, örnek olay incelemesi, grup tartışması, çözümlenme ve birleşim, tüme varım, tümünden gelim vb. birer öğretim yöntemidir. Bu yöntemleri kullanan kişilerin sayısına, kullanıldığı yere ve maksada göre yapılan düzenleme ise, öğretim tekniğidir. Örneğin, oyunlaştırma, hareket, konuşma, taklit gibi öğelerden yararlanılarak bir durumun ya da bir olayın canlandırılmasına dayalı bir öğretim yöntemidir. Oyunlaştırmayı etkili bir hâle getirmek için birden fazla öğretmenin öğretim etkinliklerini plânlaması, uygulaması ve değerlendirmede ortak hareket etmesi ise, bir ekiple öğretim tekniğidir.*” (Aşılıoğlu, 1993: 49).

Bu bilgiler ışığında, öğrenme işleminin hedeflerini yerine getirmek amacıyla içeriği, teknikleri, araç-gereç ve kaynakları birbirleriyle bağlantılı bir şekilde işlevsel hâle getirme, “yöntem”; öğretim materyallerini sunmada ve öğretim etkinliklerini örgütlemeye izlenen özel bir yol, “teknik”; konu alanının seçimi, örgütlenmesi ve öğretim modellerinin belirlenmesi süreci ise “strateji”dir. “*Günümüzde öğrenme-öğretme süreçleri üzerinde çalışanlar, yöntem, strateji ve teknik gibi kavramları ya eş anlamda kullanmakta ya farklı anlamlar yüklemekte ya da bu kavramlardan birini kullanma yoluna gitmektedirler.*” (Özkan, 1999: 7-10). Kavramlar üzerindeki bu anlaşmazlıklar çoğu zaman bir kavram kargaşasına yol açmaktadır.

Klâsik öğretme yöntemlerinde, bütün etkinlikler öğretmenin merkezde olduğu görüşüne göre şekillendirilir. Öğrenci pasif, öğretmen ise aktiftir. Öğretme ortamında sözel etkileşim hakimdir. Modern öğretme sistemlerinde ise, öğretmenin rolü daha değişiktir. Öğretmen, öğrencinin öğrenmesini kolaylaştırma, öğrenciye rehberlik etme, öğrenme sürecine öğrencinin katılımını ve katkısını sağlama ve öğrenciyi sürekli güdüleme ile yükümlüdür (Özer, 1997; Bilen 1999; Özkan, 1999). Bu nedenle, öğretme ortamında öğretmenin kullanacağı yöntemler yukarıda sayılan et-

kinlikleri gerçekleştirecek nitelikte olmalıdır. Bugün, öğretme yöntemleri, öğrencinin kendi kendine öğrenmesini, zamanını kendisine göre ayarlamasını, öğrenme kaynağı ile doğrudan doğruya etkileşimde bulunmasını sağlayacak şekilde geliştirilmektedir.

Oysa, günümüzde ilköğretim ve orta öğretim okullarında ana dili eğitimi dersleri için en çok kullanılan yöntemlerden birisi düz anlatım yöntemidir. Ormrod'a göre, *“hedeflerin ve hedef davranışların belirlenmesi, sınıf içi etkinliklerin bu davranışları kazandırma amacıyla düzenlenmesi ve öğrencilerin bu davranışları kazanma düzeylerinin test edilmesi gibi öğrenme-öğretme etkinlikleri davranışçı teori ilkeleri göz önüne alınarak düzenlenmektedir. Belirlenen davranışlar öğrenciye genellikle düz anlatım yöntemiyle kazandırılmaya çalışılmaktadır.”* (Aktaran: Asan; Güneş, 2000: 50).

Uygun'un, (1996) “İlköğretim Kurumları Türkçe Eğitim Programının Değerlendirilmesi” adlı araştırmasında, öğretmenlerin ortalama üçte biri (% 35.4) düz anlatım (öğretmenin anlatımı) yöntemini, Türkçe öğretiminde uyguladıkları yöntemler içerisinde birinci derecede önemli gördüklerini belirtmişlerdir. Genel olarak bulgular incelendiğinde, öğretmen merkezli bir yöntemin kullanıldığı görülmektedir. Bu durum öğretmenlerin geleneksel yöntemi sıklıkla kullandıklarına bir işarettir. Bunların yanında öğrencinin genel durumu da dersin işlenişini etkileyen önemli değişkenlerden birisidir. Öğrencilerin dersin içeriğindeki hedef ve davranışları belirlenen süreçte kazanabilmeleri için öğrenci düzeyi dersin plânlanması aşamasında göz önüne alınmalıdır.

Düz anlatım yöntemi ile bilişsel alanın **bilgi**, duyuşsal alanın **alma ve tepkide bulunma**, devinişsel alanın **uyarılma** basamağındaki davranışlar kazandırılabilir. Ancak bu yöntem ile daha üst düzeydeki hedef davranışlar öğrenciye mal edilemeyebilir (Asan; Güneş: 2000:50). Ayrıca, anlatma yöntemi ile öğrenciler pasif kaldıkları için dersler etkililiklerini kaybedebilirler. Bundan dolayı öğrencilerin daha aktif, derslerin daha etkileyici ve konuların daha kalıcı olması için farklı yöntemler ve farklı öğrenme yaklaşımları denenmelidir.

Sınıf ortamına ilişkin pek çok şikâyetlerin doğmasının önemli nedenlerinden birisi olan düz anlatım yöntemi, öğretmen merkezli eğitim anlayışının hakim olmasında da belirleyici bir konumdadır. Yurt içinde yapılan bazı araştırma bulguları da (Ertürk, 1971; Tezcan, 1981) öğretmen-öğrenci ilişkilerinin otoriter bir havada yürütüldüğünü, öğrenciyi merkeze almak yerine, öğretmen merkezli bir eğitim anlayışının hakim olduğunu göstermektedir (Özkan, 1999: 31-32).

Anlatma, öğretmenin ya da onun yerinde olan birinin bir konuya ilişkin bilgileri, karşısında pasif bir biçimde oturarak dinleyen öğrencilere iletmesi biçiminde uygulanan bir öğretim yöntemidir. Öğrencilerin pasif olarak oturmalarına neden olduğu, onlara düşüncelerini açıklama fırsatı vermediği için sıkıcı bir yöntem olarak kabul edilmektedir. Çok sık ve yanlış kullanımı nedeniyle en etkisiz yöntem olarak da bilinmektedir. Gerçekte de öğrenciler pasif bir durumda oturdukları ve genellikle öğretim sırasında soru sorma ve düşüncelerini açıklama imkânına sahip olmadıkları için etkin bir yöntem sayılmaz. Bu yöntemle dinleyicilerin ilgi ve ihtiyaçlarının karşılanıp karşılanmadığını belirlemek güçtür. Soru-cevap yöntemi, anlatma yönteminin sıkıcılığını gidermek ve öğretimi daha etkili bir şekilde gerçekleştirmek isteğine dayalı olarak geliştirilmiştir (Büyükkaragöz; Çivi, 1994; Küçükahmet, 1999; Aşlıoğlu, 1993).

“Uzun pedagojik deneyler, öğretim içeriğinin pasif bir şekilde alınmasıyla ve mekanik bir şekilde verilmesiyle hiçbir dersin eğitim etkisi yaratmadığını göstermektedir.” (Asan, 2000: 38). Sınıf içi öğrenmelerde öğretmenin rolü üzerine geliştirilen modern öğretme yaklaşımlarına göre öğretmen, öğrencilerin deneyimlere dayalı önceki bilgileri ve derse giriş davranışlarıyla açığa çıkartılan ön bilgilerini kullanarak karşılaştıkları karmaşık ve yeni problemlere çözüm getirebilecekleri bir öğrenme etkinliklerinin düzenlenmesinde rehberlik yapmalıdır. Öğrencilerin zihinsel yapılarının oluşmasına rehberlik yapan ve anlama kabiliyetlerinin gelişmesine uygun öğrenme etkinliklerini düzenleyen öğretmen, öğrencinin dikkatini çekmek amacıyla bilgiyi kavramsal problemler ve sorular çerçevesinde organize etmelidir (Egelioğlu, 1989; Görgeç, 1997; Yalçın, 1994).

Öğretmenlerin basit bir bilginin hatırlatılmasından ziyade çocuklarda yüksek düzey düşünme becerilerini geliştirmeye yönelik kullandıkları öğretim ortamının uyarıcıları olan sorular, sınıf içi tartışma ortamının destekleyicisi olmasının yanında eleştirel düşünebilme yeteneğinin de altyapısını hazırlarlar. Bütün bu sayılanların gerçekleşebilmesi için öğrencilerin düşünmeye yönlendirilmesi gerekmektedir. Düşünmeyi uyarıcı durum ile öğrencinin bu duruma gösterdiği tepki ilişkisi biçiminde niteleyen Morgan, düşünme yoluyla bilgi kümelerini işlediğimizi belirtmektedir (Morgan, 1984). Binbaşıoğlu da (1991) çocuğu düşünmeye alıştırmının yolunun sürekli olarak onu düşünebileceği türden sorularla karşılaşmaktan geçtiğini savunmaktadır.

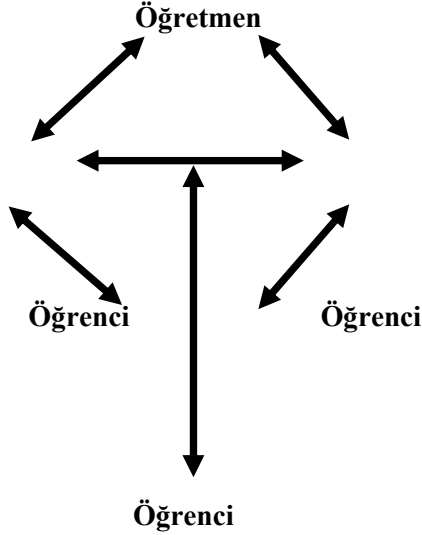
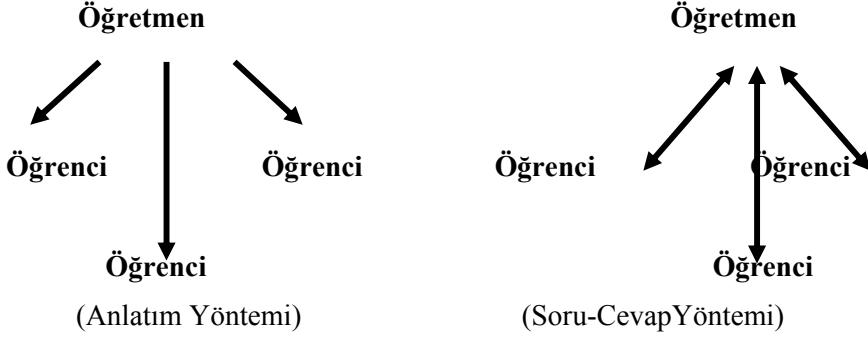
Anlatma yönteminden sonra en çok kullanılan öğretim yöntemlerinden biri olan soru-cevap yöntemi; *“ilk olarak Batı’da “katehetik metot” ismiyle Hristiyanlık öğretisini yaymak amacıyla “katehet” adlı öğ-*

renciler tarafından kullanılmıştır. Fakat o zamanki soru cevap yöntemi şimdiki soru cevap yönteminden farklıydı. Klasik soru cevap yöntemi olarak isimlendirilen o yöntem, "... öğrencilerin belli soruların karşılığı olan kalıplaşmış cevapları ezberlemeleri ve o sorular sorulduğunda cevaplarını olduğu gibi söylemeleri esasına dayanmaktaydı. Klâsik soru cevap yönteminin en belirgin özelliği, ezbere dayanan bir 'tekrarlama' işleminin aracı olmasıdır. Bu yöntemin uygulandığı öğretim durumlarında öğrencilerin başlıca görevi, kendilerine sorulacak sorulara karşılık olarak bir ders önce anlatılanları yeniden anlatmaya veya ders kitaplarındaki bilgileri değiştirmeden aktarmaya çalışmaktır. XIX. yüzyılın sonlarına doğru, soru cevap yönteminin uygulanmasında yeni anlayışlar oluşmaya başlamıştır. Bu yeni anlayış, soruların eğitimdeki amacını, ezberlenmesi istenen bilgilerin tekrar edilmesi yerine, yorumlama, eleştirel düşünme, tamamlama olarak değiştirmiştir. Artık bu yöntemde soru amaç değil, anlama, öğrenme ve düşüncelerini açıklamaların bir aracı olarak görülmekteydi. Önemli olan soru değil, öğrencinin vereceği cevaptı." (Oğuzkan, 1989: 66-67).

Hem bir kontrol mekanizması, hem de ölçme ve değerlendirme çalışmalarını yönlendiren rehber konumundaki soru sorma becerisi, okul öncesinden tutun da, akademik eğitim ortamı olan üniversite de dahil olmak üzere tüm kademelerde, diğer öğretim becerileri içinde en çok kullanılanıdır. Yapılan araştırmalar, öğretmenlerin sınıfta yaptıkları etkinliklerin yaklaşık olarak %30'unu soru sormaya ayırdıklarını ispatlamaktadır (Barth-Demirtaş, 1996).

Soru sormak, cevap almak ve neticede öğrenmek, büyüme ve gelişme ile birlikte ortaya çıkan bir beceridir. Bu nedenle kişinin gelişimindeki farklı boyutlar dikkate alınarak soru sorulması gerekir (Aşıcı, 1998: 426). Öğretmenler bunu göz önünde bulundurarak sorularını hazırlamalıdır. Bu şekilde hazırlanacak sorular öğrencilerde hem üretici sürecin başlamasını hem de bu sürecin problem çözme davranışları doğrultusunda gelişmesini sağlayabilir.

Değişik yöntemlerin uygulandığı bir sınıfta etkileşimi Küçükahmet (1999: 71) aşağıdaki biçimde formüle etmektedir:



(Grup Tartışması Yöntemi)

Eğitim ve öğretim süreçlerinde hiçbir yöntemin en geçerli ve verimli olduğunu söyleyemeyiz. Fakat, öğretilecek konu ve derslerle eşleştirilmek yerine öğrencilere kazandırılacak davranışlarla eşleştirilecek bir yöntem, hem öğrencinin derse aktif olarak katılımına hem de davranışın öğrenci tarafından gerçekleştirilmesine fırsat verir. Soru-cevap yöntemi, bu sayılan hususların yerine getirilmesinde etkilidir. Bu özelliklerinden

dolayı soru sorma eyleminden doğan soru-cevap yöntemi, bugün eğitimin bütün kademelerinde bir öğretim yöntemi olarak kullanılmaktadır. Bu yöntemin dayandığı öğrenme anlayışı şudur: “*Öğrenciler tanımları ve doğru cevapları ancak ezberleyerek öğrenirler. Belli sorulara belli cevapların verilmesi esasına dayanan sınıf içi çalışmalar, öğrenilmesi gereken bilgi ve görüşlerin öğrencilerin zihninde yer etmesini kolaylaştırır.*” (Oğuzkan, 1989: 6).

Öğretmenin ders öncesinde ve ders sırasında hazırladığı soruların öğrenciler tarafından cevaplandırılması, açıklanması ve tartışılması esasına dayalı bir öğretim yöntemi olan soru-cevap yönteminde soru çok önemli bir işleve sahiptir. Soru sorma bir beceri işidir. Soru cevap yönteminin başarıyla uygulanması için soruların özenle seçilmiş olması ve bazı nitelikleri taşıması gerekir. Bu nitelikleri şöyle sıralayabiliriz (Küçükahmet, 1999: 78-79):

1. Öğrencinin rahatlıkla anlayabileceği şekilde açık ve anlaşılır olmalı,
2. “Evet”, “hayır” gibi kısa cevaplı olmamalı,
3. Öncelikle öğrencinin düşünme yeteneğini geliştirici nitelikte olmalı,
4. Öğrencinin seviyesinin ne çok altında ne de çok üstünde olmalı, (çünkü her iki durumda da öğrencinin derse ilgisi azabilir.)
5. Öğrencilerin düşüncelerini belli bir düzen içinde anlatabilmesini sağlayıcı nitelikte olmalı,
6. Anlatılan konunun temel noktalarını vurgulamalı; gereksiz ya da detay bilgileri buldurmaya yönelik olmamalı,
7. Yeni bilgiler ve araştırmalar için yol gösterici olmalı,
8. Beklenen cevabı imâ edici nitelikte olmamalı,
9. B. S. Bloom’un “bilişsel alan basamakları” olarak belirlediği bilgi, kavrama, uygulama, analiz, sentez, değerlendirme amaçlarına uygun ve değişik düzeylerdeki öğrenmeyi ölçücü nitelikte olmalıdır.

Çoğu eğitimbilimci tarafından davranışların değişmesi biçiminde tanımlanan öğrenme işleminin plânlanabilmesi için, amaçların davranış yönünden ifade edilmesi gerekmektedir. Bu doğrultudaki bir plânlama işinde öğretmenlere kolaylık sağlamak üzere pek çok bilim adamı tarafından soruların işlevsel kullanımından hareketle amaçlar taksonomisi

oluşturulmuştur (Küçükahmet, 1999). Soruların (yerinde bir kullanımla) işlevsel yönünü araştırmacılar değişik açılardan özetlemektedirler.

MacKay (1997: 7) soruların şu değişik amaçlar doğrultusunda kullanılabilceğini ifade etmektedir:

1. Daha çok bilgi edinmek için
2. Tartışma esnasında, bilgilerimizi artırmak için
3. Fikir alışverişinde bulunmak için
4. Açıklama istemek için
5. İnsanlara düşünüp, öğrenirken yardımcı olmak için
6. Başkalarını motive edip, bir işe dahil etmek için

Akyol (2001: 169) ise öğretim ortamında soruların şu amaçlar doğrultusunda kullanılabilceğini ifade etmektedir:

1. Konuya ilgi ve merakı artırmak
2. Belli bir kavram ya da konuya dikkati çekmek
3. Öğrenciyi öğretim esnasında etkin hale getirmek
4. Öğrenciyi kendisine ve başkalarına soru sormaya teşvik etmek
5. Öğrenme güçlüklerini tespit etmek
6. Tartışmalar yoluyla öğrenmeyi sağlamak

Selçuk, eğitim ortamında “öğrencilerin tanınması ve öğretim niteliğinin geliştirilmesi bakımından soruların işlevini” şu başlıklar altında sıralamaktadır (Selçuk, 1994):

1. Öğrencilerin ilgi ve yeteneklerinin açığa çıkartılması,
2. Öğrencilerin düşünme becerilerini geliştirmek,
3. Öğrencileri öğrenmeye karşı güdülemek ve dikkat çekmek,
4. Öğrencilerin değerlendirme gücünü geliştirme,
5. Davranışlarla ilgili sebep-sonuç ilişkilerini kavratmak,

6. Yaratıcılığı ve zihinsel gelişmeyi kolaylaştırmak,
7. Hedeflere ulaşma derecesini ölçerek öğretimin eksik yanlarını bulmak.

Çivicioğlu (1996: 28) ise sorunun “içerik, amaç, hedef” üçgenine uygun olması durumundaki işlevlerini şu şekilde sıralamaktadır:

1. Anlamlı bir soru, öğrencilerin dikkatini kazandırılacak davranışlar üzerine çekmede yardımcı olabilir.
2. Uygun bir biçimde plânlanmış ve sorulmuş sorular öğrencinin etkin düşünmesini sağlayabilir.
3. Sorular, öğretmene öğretimin ne derece etkili olduğunu izleyip değerlendirme olanağı verir.
4. Sorular hedef davranışın ve içeriğin gelişmesine yardımcı olabilir.

Gönenç (1943), soruların şu amaçlar doğrultusunda kullanılabileceğini ifade etmektedir:

1. Ferdî ve grup çalışmasıyla bilgi ve maharetler kazandırmak,
2. Çocuklar tarafından kazanılan bilgi ve maharetlerin ne dereceye kadar hazmedildiğini kontrol etmek,
3. Kazanılan bu bilgiyi davranış haline getirmeye yardımcı olmak,
4. Daha önce kazanılan bilgi ve becerilerin yardımıyla yeni problemler ortaya çıkarıp çözmek.

Barth-Demirtaş (1996) ise öğretim ortamında sorularla aşağıdaki işlevlerin yerine getirilebileceğini ifade etmektedir.

1. Öğrencilerin neleri hatırlamakta olduklarını anlama,
2. Dersi, öğrencilerin kendi deneyimleriyle ilişkilendirme,
3. Öğrencilerden, öğretim ile ilgili dönütler sağlama,
4. Problemleri çözme,
5. Sınıfı denetim altına alma.

Yukarıdaki yararlılıklardan da anlaşılacağı üzere anlamlı ve uygun bir şekilde hazırlanıp sorulan soru, öğrenciyi derse motive etmek, aktif düşünmeye (öğrenmeye) sevk etmek bakımından önem taşır. Öğretmen açısından ise öğrenciyi kazandırmaya çalıştığı hedef davranışları takip edip, değerlendirme yapabilmesi açısından sorular önemlidir. Böylece öğretmen kontrol etme ve yeniden plânlama imkânı edinir.

Son yıllarda yapılan araştırmalar, eğitim-öğretim süreci içerisinde (plânlanmamış da olsa) tüm dersler için soru-cevap yönteminin sıkça kullanıldığını göstermektedir. Literatür taramasında, Türkçe derslerinde kullanılan öğretim yöntemlerinden soru-cevap yöntemini konu alan bağımsız bir çalışmaya rastlanmamıştır. Fakat, “Şahinkesen (1989), Gözütok (1994), Kalaycı (1994)’nın araştırma bulgularına göre öğretmenlerin öğretme ortamlarında birinci sırada anlatım; ikinci sırada soru-cevap yöntemini kullandıkları saptanmıştır. (Kalaycı; Büyükalın, 2001: 59-60). Konuyla ilgili çalışmaları şu şekilde özetleyebiliriz:

Akbulut (1999: 38) “İlköğretim Okullarında Görevli Öğretmenlerin Soru Sorma Becerilerinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi” başlıklı araştırmasında öğretmen sorularının analizini yapmıştır. Buna göre: “*Öğretmenlerin soru sorma uygulamaları üzerinde yapılan çalışmalarda sorulan soruların büyük çoğunluğunun olaylara, olgulara dayanan sorular olduğu daha az sayıda üst düzey bilişsel belleği gerektiren sorular sorulduğu belirlenmiştir. Öğretmenlerin soru sorma becerilerini artırmak üzere uygulanan programların sonunda; öğretmenlerin soru sormadaki olumsuz alışkanlıkları azaltılırken olumlu soru sorma becerilerinde belirgin artışlar olduğu vurgulanmıştır. Araştırmada bulunan bulgulardan birisi de; eğitimcilerin problem çözme ve eleştirel düşünme gibi, amaçlara ulaşabilmek için uzunca bir zaman harcamalarına rağmen bu amaçların müfredat programlarına yeni girmiş olmasıdır.*”

“*Yeşilmen, sınıf içindeki etkileşim kategorilerini incelemek amacıyla yaptığı araştırmada, araç olarak Ober’in ortak kategori yöntemini kullanmış (RSC) ve sonuç olarak; öğretmenin, öğrenciye oranla 26 kez daha fazla sunuşta bulunduğu, toplam etkileşimin % 63’ ünün öğretmen sunuşları, % 26’sının Öğrenci sunuşları olduğunu, öğretmenin öğrenciye oranla 17 kez daha çok soru sorduğunu, etkileşim analizi yöntemini öğrenen öğretmenlerin sınıf içindeki davranışlarını değiştirdiklerini, öğretmen davranışındaki değişimin, öğrenci davranışını da değiştirdiğini ortaya koymuştur.*” (Aktaran: Kalaycı, 1994: 17).

Öğretmen davranışı ve öğrenci başarısı arasındaki ilişkiyi ortaya koymak amacıyla birçok araştırma yapılmıştır. Bu araştırmalardan birisi olan Mood ve Measel’in yaptığı araştırma, öğretmenlerin yüksek seviyeli düşünme becerileri ile öğrencilerin sergilediği nitelikli zihinsel işlemler

arasında doğrudan bir ilişki bulunup bulunmadığına ilişkindir. Mood ve Measel yürüttükleri deneysel çalışmada, yüksek düzeyde bir ilişki örneği bulmuşlardır. Öğretmenler öğrencilere düşük seviyeli sorular yerine karşılaştırma ve tartışmaya imkan verecek yüksek seviyeli sorular yönelttiklerinde, öğrencilerin (analiz, sentez, değerlendirme gibi beceriler gerektiren) sınavlar ve performans ölçen testlerden aldıkları not yüzdesi yüksek çıkmıştır (Asan, 2000: 38).

Öğretmenin öğrencilere sorular sormasının faydası ve bu soruları sorarken izleyeceği yöntemler belli olmasına rağmen, araştırmalar öğretmenlerin sordukları soruların etkililiği hakkında pek de iyimser sonuçlar vermemektedir (Selçuk, 1994). Öğretmenlerin sınıf içi uygulamalarda hedef davranışlara yönlendirici soru sorma becerilerinin yeterince gelişmemiş olduğuna ilişkin bir diğer bulgu ise, Oktar ve Bulduk'un ulaştıkları araştırma sonucudur. Bu araştırma sonucu şu şekildedir: Öğretmenler, konunun önemli yerlerine dikkati çekme, öğrencilerin soruları cevaplama sırasındaki eksiklerini giderme için anında açıklama yapma, yanlış davranışlarını düzeltme için uygun ipucu verme, değişik öğretim tekniklerini kullanma davranışlarını her zaman yerine getirdiklerini ve bu etkinliklerin yanında hedef davranışlara yönlendirici soru sorma, öğrencinin davranışını göstermesine fırsat verme, öğrencilerin derse etkin katılımını sağlama davranışlarını da yeterli düzeyde gösterdiklerini ifade etmişlerdir. Fakat, öğrenciler öğretmenlerinin konunun önemli yerlerine dikkati çekme, bilimsel olarak doğru bilgi verme ve soyut kavramlar için somut örnekler verme davranışlarını yeterli görürken diğer davranışlarını yetersiz bulmuşlardır (Oktar;Bulduk: 1999: 69).

Soruların “problem çözme” davranışları doğrultusunda hazırlanması ihtiyacı, Türkçe öğretimi için temel materyallerden birisi olan ders kitaplarıyla yapılan uygulama çalışmalarında da belirgin bir biçimde karşımıza çıkmaktadır. *“Temel Eğitim Okulları Türkçe Eğitim Programı'nda ana dili dersleriyle karşılaştırma, neden-sonuç ilişkisini açığa çıkarma, araştırma, gözlemlene becerilerinin öğrencilere kazandırılması gerektiği ifade edilmesine karşın anlamayı sağlayacak soruların yeni gelişmeler ışığında tekrar düzenlenmesi konusu, ders kitaplarıyla ilgili problemler içerisinde yeterli düzeyde değerlendirilmemektedir.”* (Özbay, 2002: 539). Bu probleme ilişkin bir diğer araştırma da “Metinden Öğrenme İlkelerine Göre Hazırlanan Ders Kitabının Öğrenci Erişimine Etkisi”ni bilişsel alanın “bilgi”, “kavrama”, “uygulama” düzeyleri için anlamlı bir fark doğurup doğurmaması yönünden incelemeye çalışan Yalçın'a (1994) aittir. Yalçın, bu amaçla Ankara Cebeci Atatürk Sağlık Meslek Lisesi 2. sınıf öğrencilerinden oluşan, ön test puanları ve okuduğunu anlama değişkenleri bakımından eşitlenen üç grup üzerinde araştırma yapmıştır. Bu işlemler so-

nunda araştırma denencelerine göre ulaştığı bulguları şu şekilde özetlemektedir:

“Metinden öğrenme ilkelerine göre hazırlanan sorusuz ders kitabı, bu ilkelere göre yazılan ve sorularla desteklenen sorulu ders kitabı ile, geleneksel ders kitabını kullanan grupların toplam puanları arasında,

-Grupların, bilgi düzeyi puanları ile,

-Grupların kavrama düzeyi puanları,

-Grupların, uygulama düzeyi puanları ve

-Grupların, kalıcı izli davranış değişikliği bakımından toplam puanları arasında anlamlı bir fark bulunmuştur. Gruplar arasında, metinden öğrenme ilkelerine göre hazırlanan sorusuz ve sorularla desteklenen gruplarda, geleneksel ders kitabını alan gruba göre, özellikle sorulu grup lehine çıkan anlamlı farkın, hem metinden öğrenme ilkeleri hem de bilişsel alanın bilgi, kavrama, uygulama düzeylerine uygun şekilde hazırlanarak öğrenmeyi destekleyen sorulardan etkilendiği sonucu bulunmuştur.”

Kayman, (1991) “Ortaokullarda Türkçe Öğretiminde En Çok Kullanılan Öğretim Metotları ve Bu Metotların Uygulanmasında Karşılaşılan Problemler (Ankara İlinde Bir İnceleme)” başlıklı araştırmasında, soru-cevap yönteminin uygulanmasında öğretmenlerin karşılaştığı başlıca sorunları şöyle sıralamaktadır:

1. Kalabalık sınıflarda uygulanmasının güç olması,
2. Sürenin yetersiz oluşu,
3. Öğrencilerin konuya hazırlıksız olması sonucunda zaman kaybı oluşması,
4. Tam ve doğru cevap verememekten dolayı öğrencilerin kendine güveninin azalması,
5. Devamlı aynı öğrencilerin katılımı ve öğrencilerin sorulara cevap vermede isteksiz oluşu.

Şimdiye değin öğretim hizmetinin niteliğini yükseltme doğrultusunda birçok araştırma yapılmış ve bu araştırmalarla bilişsel giriş davranışları, duyuşsal giriş özellikleri ve öğretim hizmetinin niteliği arasında bir ilişki kurulmaya çalışılmıştır. Bloom'un “okulda öğrenme kuramı” çerçevesinde bu üç temel nokta arasında bağlantı kurarak ortaya koymaya çalıştığı yaklaşım, sonraki birçok araştırmacının da yöntemini oluşturmuştur. Öğretmenlerin derslerinde genel giriş özellikleri (önceden öğrenilmiş olanların bir ölçüsü (Carroll) ve bilişsel giriş davranışlarını (sorular, öğrenme için harcanan süre) kullanmaları durumunda Bloom'a göre, bir

konuda ‘tam öğrenme’nin ne olduğunun saptanması ve her öğrenciye, bu düzeyde öğrenebilmesi için yeterli olacak zaman ile öğretim hizmetlerinin verilmesi kolaylaşacaktır. Bu yaklaşıma göre iyi ve sistemli çabalar, öğrencilerin, okullarında öğrenmeleri gerekeni öğrenmelerini ve öğrenme kapasitelerini artırmalarını sağlar (Egelioğlu, 1989: 10-11: Dilbaz, 1988).

İletişimin merkezinde yer alan sorular, yerinde bir kullanılışla eğitim ortamında öğretmenler tarafından farklı amaçların gerçekleştirilmesine elverişlidirler. Yine, öğretmenler sorular yoluyla öğrencilerin yeni görüşler oluşturmalarına ve bu görüşlerini daha önceki bilgilerine bağlamalarına yardımcı olabilir. Bir başka sonuç da; bir ders esnasında, farklı düşünme süreçlerine ait soruların kullanılmasının gerekliliğidir. Bu gerekliliğin sonucu olarak hatırlama ve ezbere dayalı bilgi düzeyinin yanı sıra, yüksek seviyeli düşünme süreçlerini içeren kavrama, uygulama, analiz, sentez, değerlendirme düzeylerine yönelik sorular da kullanılmalıdır. Özellikle soru sorma becerisine sahip öğretmenler bunu başarılı bir şekilde gerçekleştirebilirler.

SONUÇ

Çağdaş eğitimcilerin öğrenmeyle ilgili geliştirdikleri “bilişsel, duyuşsal ve psiko-motor öğrenme” biçimindeki sınıflamanın özünü hedeflenen davranışlara sahip insan tipini yetiştirmek düşüncesi oluşturmaktadır. Bunun için de hedeflerin iyi belirlenmesi gerekmektedir. Bu alanlardaki öğrenmelerle ilgili ulaşılmak istenen hedeflerin gerçekleşip gerçekleşmediğini kontrol etmenin diğer bir yolu da soruları kullanmaktır. Kişinin bilgi, beceri, alışkanlık, güç, yetenek, ilgi ve tutum gibi özelliklerinden birine dayandırılarak oluşturulan hedef davranışların bu sayılan özelliklerini dikkate aldığımızda bu üç alanı birbirinden bütünüyle soyutlamak kolay değildir. Çünkü öğrenme, etkinlik gerektiren bir süreçtir. Psiko-motor öğrenmelerle ilgili davranışların kazanılması için “öğrencinin işe katılması gerekir” düşüncesi benimsenmektedir. Fakat “Üst düzey düşünme süreçleriyle ilişkili bilişsel alan davranışlarının kazanılması ve bunların kalıcılığının sağlanması için tutulacak yol ne olmalıdır?” sorusu hâlen çözümlenebilmiş değildir. Sorgulama ve tartışma yoluyla elde edilen bilginin kullanılması sayesinde bireye kendi çevresindeki düzenlemeleri değiştirme ve denetleme yeteneğini kazandıran soru sorma ve cevap alma işlemi, bu probleme de çözüm getirebilir.

Soru-cevap yöntemi, anlatılan konunun önemli noktalarının vurgulanması, öğrencileri derste aktif hâle getirerek onların derse olan ilgilerinin artırılması, öğretmenle öğrenciler arasında hızlı bir iletişim ve geri bildirim (dönüt, feedback) sağlanması bakımlarından öğrenmede eksikliklerin kolaylıkla belirlenmesi ve giderilmesinde son derece etkilidir. Fakat,

yanlış cevapların çok tekrarlanması durumunda zaman kaybına sebep olması, doğru cevap veremeyen öğrencilerde kendine güvensizlik ve dersten uzaklaşma durumu oluşturması, mutlaka diğer yöntemlerle birlikte kullanılmasının gerekmesi gibi yönlerden sınırlılıkları olan bir yöntemdir. Türkçe öğretiminde soru-cevap yöntemini metin çözümlemeleri, metinlerdeki ana fikir ve yardımcı fikirlerin buldurulması esnasında ve ünite çalışmalarında kümeler raporlarını sunarken kullanabiliriz (Kavcar vd., 1995: 20; Kayman, 1991). Bu yöntem, öğrencilerde özellikle dinleme becerisinin, yaratıcı ve eleştirel düşünme yeteneklerinin geliştirilmesinde etkili olabilir.

KAYNAKÇA

- AKBULUT, Turgay. (1999). **İlköğretim Okullarında Görevli Öğretmenlerin Soru Sorma Becerilerinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi**. Adana: Çukurova Üni. Sosyal Bilimler Enstitüsü. Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi).
- AKYOL, Hayati. (2001). *İlköğretim Okulları 5. Sınıf Türkçe Kitaplarındaki Okuma Metinleriyle İlgili Soruların Analizi*. **Eğitim Yönetimi**, (26).
- ASAN, Aşkın. (2000). *Din Eğitiminde Öğrencinin Düşünceye Yönlendirilmesi*. **Milli Eğitim Der.**, (145).
- ASAN, Aşkın; GÜNEŞ, Gönül. (2000). *Oluşturmacı Öğrenme Yaklaşımına Göre Hazırlanmış Örnek Bir Ünite Etkinliği*. **Mili Eğitim Der.**, (147).
- AŞICI, Murat (1998). *Türkçe Ders Kitaplarında, Soru Sorma Becerilerinin Metinleri Anlamada Kullanılması*. Konya: **Selçuk Üniversitesi Eğitim Fak. Eğitim Bilimleri Bölümü VII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi Bidirileri**.
- AŞILIOĞLU, Bayram. (1993). **Ortaokullarda Türkçe Öğretimi**. Ankara: Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Ankara, 1993.
- BARTH, L.James; DEMİRTAŞ, A. (1996). **İlköğretim Sosyal Bilgiler Öğretimi**, Ankara: Yök-World Bank. Megep.
- BİLEN, Mürüvvet (1999). **Plândan Uygulamaya Öğretim**. Ankara: Anı Yay.

- BİNBAŞIOĞLU, Cavit. (1991). **Öğrenme Psikolojisi**. Ankara: Kadioğlu Matbaası.
- BÜYÜKKARAGÖZ, Savaş; Çivi, C. (1994). **Genel Öğretim Metotları**, (3. Bsk.). Konya: Atlas Kitap Evi.
- CEMİLOĞLU, Mustafa. (1998). **İlköğretim Okullarında Türkçe Öğretimi**, Bursa: Uludağ Üniversitesi Güçlendirme Vakfı Yayınları. Yay. No: 125.
- ÇİVİCİOĞLU, Nagihan (1996). *Öğretme Ortamı ve Soru*. **TÖMER Dil Dergisi**, (44).
- DİLBAZ, Belgüzar. (1988). **İlkokul 4. ve 5. Sınıf Öğrencilerinde Türkçe Dersi Bilişsel Alanla İlgili Hedeflerin Gerçekleşme Düzeyi**. Ankara: Hacettepe Üni., Sosyal Bilimler Ens. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi).
- EGELİOĞLU, Vildan. (1989). **Okuduğunu Anlama Düzeyinin ve Öğrenme için Harcanan Zamanın Bilişsel Öğrenme Düzeyine Etkisi**. Ankara: Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı (Doktora Tezi).
- ERTÜRK, S. (1971). **On Yıl Öncesine Kıyasla Öğretmen Davranışları**. Ankara: MEB Planlama-Araştırma ve Koordinasyon Dairesi Başkanlığı Yay.
- FİDAN, Nurettin. (1986). **Okulda Öğrenme ve Öğretme**. Ankara: Kadioğlu Matbaası.
- GÖNENÇ, Hazım, (1943). *Öğretim Faaliyetinde Sorular ve Cevaplar*. **Yeni Kültür Der.**, (80).
- GÖRGEN, İzzet. (1997). **Özetleme ve Bilgi Haritası Oluşturma Öğretiminin Bilgilendirici Bir Metni Öğrenme ve Hatırlama Düzeyine Etkisi**. Ankara: Hacettepe Üni. Sos. Bil. Ens. Eğitim Bil. Ana Bilim Dalı, Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı (Yayımlanmamış Doktora Tezi).
- JERSİLD, Arthur. (1983). **Çocuk Psikolojisi** (4. Bsk.). (Çeviren: Gülseren Günçe). Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fak. Yay.
- KALAYCI, Nurdan; BÜYÜKALAN. S. (2001). *Soru Sorma Becerisinde Ustalaşmak*. **Sosyal Bilimler Dergisi**, (1).
- KALAYCI, Nurdan. (1994). **İlkokul II. Sınıf Hayat Bilgisi Dersini Okutan Öğretmenlerin Bu Derste Etkinliklere Ayırdıkları Sürenin Değerlendirilmesi**. Ankara: Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü (Yayımlanmamış Doktora Tezi).

- KAVCAR, Cahit vd. (1995). **Türkçe Öğretimi**. Ankara: Engin Yay.
- KAYMAN, Fatma. (1997). **Ortaokullarda Türkçe Öğretiminde En Çok Kullanılan Öğretim Metotları ve Bu Metotların Uygulanmasında Karşılaşılan Problemler (Ankara İlinde Bir İnceleme)**. Ankara: Gazi Üni., Sosyal Bilimler Ens. Sınıf Öğretmenliği Ana Bilim Dalı. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi).
- KÜÇÜKAHMET, Leyla. (1999). **Öğretimde Planlama ve Değerlendirme**, Ankara: Alkım Yayınevi.
- MACKAY, Ian. (1997). **Soru Sorma Sanatı**. (1. Bsk.). Ankara: İlk kaynak Kültür ve Sanat Ürünleri Ltd. Şti.
- MORGAN, Clifford T. (1984). **Psikolojiye Giriş**, (Çev. Sibel Karakaş ve ark.), Ankara: Hacettepe Üniversitesi Psikoloji Bölümü Yay.
- OĞUZKAN, Ferhan. (1981). **Eğitim Terimleri Sözlüğü**. Ankara: Türk Dil Kurumu Yay.
- OĞUZKAN, Ferhan. (1989). **Orta Dereceli Okullarda Öğretim (Amaç, İlke, Yöntem ve Teknikler)**. (2. Bask.). Ankara.
- OKTAR, İlhan; BULDUK, S. (1999). *Ortaöğretim Kurumlarında Çalışan Öğretmenlerin Davranışlarının Değerlendirilmesi*. **Milli Eğitim Der.**, (142), 5-14.
- ÖZBAY, Murat. (2002). *İlköğretim Okulları Türkçe Ders Kitaplarındaki Anlama Sorularının Öğrencilerin Düşünme Becerilerine Katkısı*. **Türk Dili Der.**, (609).
- ÖZER, Zuhâl. (1997). *Düşünen, Tartışan, Çözüm Üreten Toplum İçin Etkin Öğrenme*. **Bilim ve Teknik**, (355).
- ÖZKAN, H. Hüseyin (1999). **Sosyal Bilgiler Öğretiminde İşbirlikli Öğrenme ile Anlatım ve Soru-Cevap Yöntemlerinin Etkililiklerinin Karşılaştırılması**. Erzurum: Atatürk üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi).
- SELÇUK, Ziya. (1994). *Öğrencilerin Tanınması ve Öğretim Niteliğinin Geliştirilmesi Bakımından Soru Sormanın Önemi*. **Bilgi Çağında Eğitim**, (11), 23-30.
- SÖNMEZ, Veysel. (1996). **Hayat Bilgisi Öğretimi ve Öğrenme Kılavuzu**, Ankara: Anı Yayıncılık.
- TEZCAN, M. (1981). **Kuşaklar Çatışması (Okuyan ve Çalışan Bir Genlik Üzerine Araştırma)**. Ankara: Kadioğlu Matbaası.
- TÜRKÇE SÖZLÜK, (1988). “**Soru**” maddesi. Ankara: TDK. Yay.

- UYGUN, Selçuk. (1996). **Öğretmen Görüşlerine Göre İlköğretim Kurumları Türkçe Eğitim Programının Değerlendirilmesi**. Gazi Üni., Sosyal Bilimler Ens. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi).
- ÜN, Kamile; DEMİREL Özcan. (1987). **Eğitim Terimleri**. Ankara.
- YALÇIN, Saba. (1994). **Metinden Öğrenme İlkelerine Göre Hazırlanan Ders Kitabının Öğrenci Erişimine Etkisi**. Ankara: Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı. (Yayımlanmamış Doktora Tezi).