

# Anlamaya Yönelik Ne Tür Sorular Soruyoruz?\*

Hayati AKYOL<sup>1</sup>, Kasım YILDIRIM<sup>2</sup>, Seyit ATEŞ<sup>3</sup> & Çetin ÇETİNKAYA<sup>4</sup>

**Özet:** Bu çalışmanın amacı, ilköğretim dördüncü ve beşinci sınıf öğretmenlerinin soru sormaya yönelik tercihlerinin yanı sıra bilgilendirici ve hikâye edici olmak üzere kendilerine sunulan metinlere ilişkin sordukları soruların düzeyini belirlemektir. Bu amaçla öncelikle öğretmenlere soru sormada dikkat ettikleri hususlara, kaynağa bağlılık durumlarına ve soru sormada tercih ettikleri cevap kaynaklarına ilişkin sorular sorulmuş, ardından 4. ve 5. sınıf Türkçe ders kitaplarından seçilerek kendilerine sunulan bilgilendirici ve hikâye edici metinlerle ilgili öğretim sürecinde sorabilecekleri beşer adet soru yazmaları istenmiştir. Metinlerle ilgili katılımcıların yazmış oldukları sorular Barrett taksonomisi ve soruların cevap kaynakları esas alınarak analiz edilmiştir. Betimsel bir durum saptaması niteliğinde olan çalışmaya 123 sınıf öğretmeni katılmıştır. Araştırma sonucunda katılımcıların büyük bir kısmının öğretim sürecinde soruların kullanımıyla ilgili hizmet içi eğitime ihtiyaç duydukları; soru sormada daha çok basit anlama düzeyine yönelik soruları tercih ettikleri ve metinlere yönelik büyük oranda düşük düzey zihinsel süreçleri gerektiren sorular sordukları anlaşılmıştır. Buna ek olarak öğretmenlerin soruların kullanımında daha çok öğretmen kılavuz kitabından faydalandıklarını ve nadiren kılavuz kitabı kullanmaksızın yeni sorular hazırladıklarını ifade ettikleri görülmüştür.

*Anahtar Sözcükler:* Anlama, sorular, sınıf öğretmenleri

*Abstract: What Kinds of Questions Do We Ask for Making Meaning?.* The aim of this study was to determine fourth and fifth grade elementary classroom teachers' personal preferences toward questioning and their questioning skills according to an expository text and a narrative text given. A total of 123 elementary classroom teachers constituted the research sample. With the questionnaire form, the teachers' opinions about what points they consider when they ask question to students, whether or not they consider textbooks as a source or they try to reach new questioning sources, and their personnel preferences about answer sources when they ask question, were taken at first. Then, the teachers prepared five questions for the each text chosen from Turkish language arts textbooks. All questions written by the teachers were classified according to Barrett's Taxonomy and sources of answers. Also, the teachers' opinions about questioning were analyzed. The research findings revealed that the teachers need to get involved in professional development seminars to improve their questioning skills. Additionally, the most of the teachers' questions, which were prepared in accordance with the texts chosen, were classified as literal comprehension questions which require lower order thinking and comprehension skills, and these questions just focused on recall of information (retrieving) on the texts. According to the present study findings, the majority of the teachers use questions in teacher edition books and they rarely prepare new questions instead of using teacher edition book as a source.

*Key Words:* comprehension, questions, elementary classroom teachers

## Giriş

Yeni bin yılın başlangıcında okuma, önceki anlamlarına ek anlamlar yükleyerek önemini daha da artırmıştır (Akyol, 2003). Tarihi gelişimi içerisinde bütünleştirici, çözümleyici, etkileşimsel ve dönüşümsel okuma yaklaşımlarının etkisinde farklı anlamlar yüklenen okumanın nihai amacının anlam kurmak olduğu noktasında araştırmacılar fikir birliği içerisindeyler. Her okuma yaklaşımı okumayı farklı şekilde ele almakta dolayısıyla okuyucunun rolleri ve okuma işi de buna göre farklılaşmaktadır.

Bütünleştirici okuma modelleri daha çok okuyucuların kelime tanıma süreçlerine odaklanırken, çözümleyici okuma modelleri anlamın her okuyucunun okuma ortamına getirdiği ön bilgi ve deneyimlerine bağlı olduğunu iddia etmektedir. Etkileşimsel okuma modelleri ise her iki sürecin birlikte harekete geçirilmesiyle anlamın elde edileceğini belirtmekte ve okuma öğretimi sürecinde sağlanacak desteğin önemine vurgu yapmaktadır. Bu modellerin hepsinde okuyucunun ve öğretmenin rolleri farklılaşsa da anlamın kaynağı olarak metinler işaret edilmektedir (Akyol, 2009; Alsamadani, 2009; Ateş,

\* Bu çalışma 11. Ulusal Sınıf Öğretmenliği Sempozyumunda Sunulmuştur.

<sup>1</sup> Hayati Akyol, Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi, hakyol@gazi.edu.tr

<sup>2</sup> Kasım Yıldırım, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Fakültesi, dogukanepsilon@gmail.com

<sup>3</sup> Seyit Ateş, Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi, seyitates@hotmail.com

<sup>4</sup> Çetin Çetinkaya, Düzce Üniversitesi Eğitim Fakültesi, fatihcetincetinkaya@gmail.com

2011; Miller, 2006; Özbay, 2009; Vacca vd., 2009). Çoğu araştırmacının ve eğitimcinin okuma sürecinde okuyucunun tepkilerini metnin dışında tuttuğunu ifade eden Rosenblatt'ın (1939) geliştirdiği dönüşümsel (transactional) okuma modeli, anlamın kaynağı yönüyle yukarıdaki modellerden ayrılmaktadır (akt. McKay, 2006). Rosenblatt'ın (1978) dönüşümsel okuma modeli metinlerarasılıkla ilgili olup okuyucu, hâlihazırdaki metinleri geçmiş metinlerin ışığında anlaşılır kılmakta; bu süreçte hem yeni metinlere hem de önceki metinlere ilişkin anlamlar değişmektedir. Rosenblatt (1978) metinler arası bağlantılar oluştururken geçmiş deneyimlerimizle şimdiki deneyimlerimizi bir araya getirdiğimizi, şimdiki ve geçmiş deneyimlerimizin ötesinde yeni ve farklı bir şey ortaya koyduğumuzu belirtmektedir (Short, 1986).

Flippo'ya (1998) göre okuma becerisinin nasıl kazandırılması gerektiği konusunda tüm söylemler kelime tanıma üzerinde odaklanmıştı ve iyi okuyucunun kim olduğu ve ne yaptığı konusunda tam bir anlaşma söz konusuydu. Ancak son otuz yıldaki gelişmeler dikkate alındığında okumayı tek taraflı bir süreç olarak ifade eden bu anlayışın okumanın okuyucu ile metin arasında gerçekleşen bir etkileşim süreci olduğu düşüncesiyle değiştiği görülmektedir (Day ve Park, 2005). Çoğu okuma kuramcısının okuyucunun metinle karşılaştığında önceki deneyimlerinden hareketle kendi dil ve kültürüne ait kavramları okuma ortamına getirerek anlam kurmaya çalıştığı konusunda hemfikir olduğu belirtilmektedir (Applegate, Quinn ve Applegate, 2002). Araştırmacılar (Davey ve McBride, 1986; Day ve Park, 2005) okuyucu ile metin arasında gerçekleşen bu etkileşimsel süreci sağlayan önemli faktörlerden birinin de sorular olduğunu ifade etmektedir. Buna göre iyi hazırlanmış anlama soruları okuyucunun metinle etkileşim kurmasına ve anlamı yapılandırmasına yardımcı olmaktadır. Bu şekilde öğrenciler, basit anlama düzeyinin ötesine geçip okuma sürecinde kişisel deneyimlerini kullanabilirler.

Anlam kurmada başvurulan en önemli araçlardan biri sorulardır. Araştırmacılar (Cerdán, Vidal-Abarca, Martínez, Gilabert ve Gil, 2009) soruların öğretimsel materyalleri işleme sürecini derinden etkilediğini ifade etmektedir. Day ve Park'a (2005) göre anlamının etkileşimsel bir sürece dayandırılması durumunda öğrencilerin bu etkileşimi yakalayabilecekleri anlama türleri ve soru biçimlerinin sınıf ortamında kullanılması gerekmektedir. Hervey (2006) soruların öğrencilerin anlama sürecini kontrol etmesini, öz düzenleme becerilerini geliştirmesini ve okuma sürecinin sağlıklı bir şekilde devam etmesini sağlaması sebebiyle anlama sürecinin merkezini oluşturduğunu belirtmektedir. Sorular anlama becerilerinin geliştirilmesinde hem bir öğretim hem de bir değerlendirme aracı olarak görülmekte ve kullanılmaktadır. Öğretim sürecinde soruların konuya ilgi ve merakı artırmak,

- dikkat çekmek,
- odaklanmayı sağlamak,
- öğrenciyi etkin kılmak,
- öğrenme güçlüklerini belirlemek,
- öğrencilerin düşüncelerini ifade etmelerine fırsatlar oluşturmak,
- dersi izlemeye ve takibe teşvik etmek,
- neyi ne kadar öğrendiklerini belirlemek,
- daha üst düzeylerde düşünmelerini ve derinlemesine anlamalarını sağlamak gibi amaçlarla kullanılabilirdiği ifade edilmektedir (Akyol, 2001; 2011; Ateş, 2011; Aydemir ve Çiftçi, 2008; Durkin, 1978-79; Hervey, 2006).

Araştırmalar, öğretmenlerin soruları anlama becerilerini geliştirmek veya daha üst düzeylerde düşünmelerini sağlamaktan ziyade genellikle öğrencilerin anlama düzeylerini sorgulama ve değerlendirme amaçlı kullandıklarını göstermektedir (Ateş, 2011; Brown, 1991; Davey ve Bridge, 1986; Durkin, 1978-79; Fordham, 2006a; Hervey, 2006; Johnston, 1997; Knapp, 1995). Diğer taraftan basit anlama süreçlerini değerlendirmeye yönelik soruların derinlemesine anlamının gelişimine hizmet etmeyeceği (Cerdán vd., 2009; Fordham, 2006a; Hervey, 2006) belirtilmekte, üst düzey becerilerin geliştirilebilmesi ve anlamın yapılandırılması noktasında öğretmenlerin sordukları sorularla model olması ve sorular aracılığıyla anlamın nasıl kurulacağına yönelik yol göstermesi gerektiğine dikkat çekilmektedir (Davey ve McBride, 1986; Fordham, 2006b; Hervey, 2006). Çünkü; basit anlamaya dayalı sorular basit zihinsel süreçleri gerektirdiğinden derinlemesine anlamayı ve eleştirel düşünmeyi sınırlandırabilmekte, bunun aksine üst düzey düşünme becerilerini gerektiren sorularda okuyucu birçok kaynaktan (metin içinde veya dışında) sorunun cevabını araştırmakta, doğru olana ulaşmaya çalışmaktadır (Cerdan vd., 2009).

Okumanın doğasına ve nasıl öğretileceğine ilişkin anlayışın değişmesine rağmen çoğu öğretmen ve ölçme uzmanının anlamayı değerlendirme sürecinde öğrencilere hâlâ sadece basit anlamaya yani okudukları bilgiyi hatırlamalarına yarayacak sorular sordukları ifade edilmektedir. Bu şekilde çoğu öğrenci metinle ilişkili soruları cevaplandırdıkları için iyi okuyucular olarak nitelendirilmektedir. Diğer taraftan basit anlamaya yönelik soruları cevaplayan çocukların birçoğunun okumayı önemsiz, sıkıcı, sinir bozucu ve problemleri bir süreç olarak gördükleri belirtilmektedir. Bu çocuklardan okuduklarıyla ilgili önemli

noktaları tartışmaları veya okuduklarının önemini belirtmeleri ya da detaylı bir şekilde cevaplarını desteklemeleri istendiğinde çoğunlukla bunu başaramamaktadırlar. Okudukları ile sahip oldukları bilgiler arasında bağlantı kuramamakta, okuma sürecine eleştirel olarak bakamamaktadırlar. Böyle öğrencilerin olduğu sınıfta değerlendirme ve öğretim daha çok basit hatırlama gerektiren görevlere odaklanmakta, metinle ilişkili fikirleri tartışma etkinlikleri sınırlı olabilmektedir (Applegate vd., 2002; Brown, 1991; Johnston, 1997; Knapp, 1995).

Araştırmacılar öğretmenlerin öğrencilerin okuduklarına yönelik sorular sormasının önemli olduğunu ancak yeterli olmadığını belirtmektedirler. Bu süreçte soruların türü, düzeyi, içeriği, amacı ve cevaplandırılması için gerekli süre gibi değişkenler anlamın oluşturulmasını etkileyen faktörler olarak ortaya çıkmaktadır (Fordham, 2006a). Bugünün çocukları farklı sayıda ve çeşitte yazılı materyalle karşı karşıya gelmekte ve bu materyaller okuyucuların eleştirel ve stratejik okuyucular olmalarını gerektirmektedir. Kelime tanıma ve basit anlama önemli olmasına rağmen artık okuryazarlık taleplerini karşılamada yeterli görülmemektedir. Çocukların bugünün dünyasında problem çözebilen bireyler olarak yetişebilmeleri için güvenli bir şekilde karşılaştıkları metinlerle eleştirel bir şekilde etkileşim kurabilmeleri sağlanmalıdır. Bu süreçte sadece sorulan soruların türleri değil, öğrencilerin dikkatini hangi noktaya odakladıkları da dikkate alınmalıdır. Ayrıca sorulan sorular öğrencileri metnin nasıl sunulduğu, kimin düşüncelerini ve değerlerini ifade ettiği, yazarın yazma amacı, yazarın dil ve üslup tercihi ve öğrencilerin metne karşı kendi tepkileri hakkında düşündürmelidir (Hervey, 2006).

National Assessment of Educational Progress (NEAP) (1998), yaptığı araştırmalarda; metinle ilgili yorumlarını ve metne yönelik tepkilerini sınıfta arkadaşları ile tartışan öğrencilerin bunu yapmayan öğrencilerden anlama testlerinde daha iyi notlar aldıklarını ortaya koymuştur. Applegate (2007) ise öğretmenlerinin üst düzey sorular kullandıkları sınıflardaki öğrencilerin üst düzey sınavlarda daha fazla başarılı olduklarını belirtmektedir. Ateş (2011) yaptığı araştırmada öğretmenlerin en fazla soru sorma stratejisini kullandıklarını, bu süreçte çok fazla üst düzey soru sormadıklarını ve öğretim sürecinde çoğunlukla kılavuz kitaba bağlı kaldıklarını; Özdemir, Özdemir ve Çetinkaya (2007) öğrenci çalışma kitaplarında ve Durukan (2009) öğretmen kılavuz kitabında çoğunlukla düşük düzey soruların yer aldığını belirlemiştir. PIRLS, PISA ve TIMSS gibi uluslararası sınavlarda üst düzey (eleştirel düşünme gibi) düşünmeyi gerektiren sorulardaki Türk öğrencilerin başarı durumları dikkate alındığında bunun öğretim sürecinde ve yazılı materyallerde karşılaştıkları soruların düzeyi ile de ilişkili olduğu söylenebilir.

Okuyucunun okuduğu metni anlaması için metindeki her şeyin açık bir şekilde ifade edilmediğinin farkında olması gerekmektedir. Bu durum okuyucunun sorular sormasını, kendi ifadelerini kullanmasını ve metindeki bilgiye dayalı çıkarımlar yapmasını gerektirir. Buna göre çıkarım yapma, bilişsel bir süreç olup metinde ifade edilenler ve okuyucunun okuma ortamına getirdiği deneyimler doğrultusunda metinde doğrudan ifade edilmeyen anlamı elde etmesidir. Çıkarım yapma becerilerini geliştirmeye yönelik pek çok sınıflama/taksonomi yapılmış olsa da bu becerilerin öğretime yönelik öğretmenlerin çok az uygulama yaptıkları bilinmektedir (Chikalanga, 1992; Davey ve McBride, 1986).

Applegate ve Applegate (2004) tarafından yapılan bir çalışmada öğretmen adaylarının yarısından fazlasının okumayı sevmediği görülmüştür. Araştırmacılar bu sonuçtan etkin okuyucular olmayan öğretmenlerin öğrencilerinin de okuma sürecine etkin olarak katılımlarını beklemenin ancak ve ancak çok büyük bir beklentiden öteye gidemeyeceği çıkarımına varmışlardır. Öğretmenlerin öğretim sürecindeki rollerinin öğrenciler üzerinde önemli bir etkisinin olduğu anlaşılmaktadır. Öğretmenlerin basit anlamayı (metindeki bilgiyi hatırlamayı) gerektiren sorular sorduklarında öğrencilerin bunları iyi şekilde cevaplamaları öğretim sürecinde neden farklı anlama süreçlerini dikkate alan sorular sorulması gerektiğinin gerekçelerinden biri olarak öne sürülmektedir. Bu, öğrencilerin ne öğrendikleri ve neleri gördükleri ile ilgili olarak ellerinden gelenin en iyisini yaptıklarını göstermektedir. Öyleyse öğretmenler sınıfta farklı anlama süreçlerini dikkate alan sorular kullandıklarında, öğrenciler bunları da öğrenecek ve cevaplamak için ellerinden gelenin en iyisini yapacaklardır. Bu nedenle öğrencilerin basit anlama düzeyinin ötesine geçmeleri için bunu nasıl gerçekleştireceklerini öğrenecekleri fırsatlar sunmak gerekmektedir (Day ve Park, 2005).

Applegate (2007) öğretmenlere nasıl iyi anlama testleri geliştirebileceklerinden ziyade nasıl üst düzey sorular sorabileceklerinin ve okumayı seven öğrencilerin yetiştirilmesine nasıl katkıda bulunabileceklerinin öğretilmesi gerektiğini ifade etmektedir. Öğretmenlerin sınıflarda neden hâlâ basit anlamaya yönelik sorular sordukları ve öğrencileri etkin bir şekilde okuma sürecine yönlendiremedikleri veya öğrencilerin neden metne eleştirel olarak bakamadıkları gibi sorular göz önünde bulundurulduğunda araştırmacı unutulmaması gereken noktalardan birinin de öğretmen eğitimi olduğunu belirtmektedir. Bu durumda Applegate'in de belirttiği gibi "Acaba öğretmenler bu becerileri öğrencilere kazandırma adına yeterli

düzeyde eğitim alabiliyorlar mı? Öğretmen eğitimcileri bu yeterliliğe sahip mi?" gibi sorular akla gelmektedir.

Ulusal ve uluslararası literatür incelendiğinde anlama ve öğrenme sürecinde soruların kullanımı üzerine çok fazla araştırma olduğu görülmektedir (Akyol, 1994, 1996, 1997, 2001; Applegate, 2007; Applegate ve Applegate, 2004; Applegate, Quinn ve Applegate, 2004; Aslan, 2011; Aydemir ve Çiftçi, 2008; Ayvacı ve Türkdoğan, 2010; Beck ve McKeown, 2002; Boyles, 2003; Cerdan vd., 2009; Cortese, 2004; Doğanay ve Yüce, 2010; Durukan, 2009; Fordham, 2006b; Kreiner, 1996; Langer, 1985; Tuinman, 1973-74; Manset-Williamson, Dunn, Hinshaw ve Nelson, 2008; Ülper ve Yalınkılıç, 2010). Araştırmalarda sorular; anlama açısından önemleri, gerektirdikleri zihinsel süreçler, sınıflandırma, stratejik kullanım, soru üretimi vb. pek çok yönden ele alınmıştır. Türkçe literatür incelendiğinde çalışmaların genelde öğretmen adaylarının çeşitli metinlere yönelik sordukları soruların, öğretmenlerin yazılı sınavlarda sordukları soruların, ders kitaplarında yer alan metinlerle ilgili soruların ve öğretim sürecinde öğretmenlerin sordukları soruların gerektirdikleri zihinsel süreçler ve cevap kaynakları açısından analizine yönelik olduğu anlaşılmaktadır (Akyol, 1994, 1996, 1997, 2001; Aslan, 2011; Aydemir ve Çiftçi, 2008; Ayvacı ve Türkdoğan, 2010; Doğanay ve Yüce, 2010; Durukan, 2009; Güfta ve Zorbaz, 2008; Özcan ve Akcan, 2010; Özdemir vd., 2007; Yaylı, 2009). Soruların analizinde büyük ölçüde Bloom Taksonomi'sinin ele alındığı, birkaç çalışmada ise bunun yanı sıra soruların hazırlanmış şekillerinin, amaçlarının ve cevap kaynaklarının da dikkate alındığı görülmektedir. Çalışmaların hemen hepsinde analiz edilen soruların büyük ölçüde düşük düzey zihinsel süreçler gerektiren sorular olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Çoğu araştırma üst düzey soruların basit anlamayı ölçen sorulardan daha fazla metinsel bilgiyi bünyesinde barındırdığını ortaya koymuştur. Bu sebeple derinlemesine anlamayı ölçen soruların anlama sürecine daha fazla katkı sağlayabileceği ifade edilmektedir (Cerdan vd. 2009). Ancak görüldüğü üzere yapılan araştırmalar hem ders kitaplarında hem de eğitim ortamlarında daha çok bilgi ve ezber gerektiren alt düzey soruların kullanıldığını göstermektedir. Öğretim sürecinin ders kitaplarına sıkı sıkıya bağlı olduğu ülkemizde öğretmenlerin konuyla ilgili farkındalıkları ve soru sorma becerileri büyük önem arz etmektedir.

### ***Araştırmanın Amacı***

Bu çalışmanın amacı sınıf öğretmenlerinin hangi düzeyde anlamaya yönelik sorular sorduklarını belirlemektir. Bu çalışmada Türkçe ders kitaplarından seçilen bir hikâye edici ve bir bilgilendirici metne ilişkin sınıf öğretmenlerinin hazırlanmış oldukları soruların analizi gerçekleştirilmiştir. Literatürde soruların amaçlarına, hazırlanmış şekillerine, gerektirdiği zihinsel ve duyuşsal süreçlere göre farklı şekillerde sınıflandırıldıkları görülmektedir. Soruların gerektirdikleri zihinsel süreçlerin belirlenmesinde Barrett Taksonomi'si ve cevap kaynakları temel alınmıştır. Bu tercihin yapılmasında Türkçe literatüründe Barrett Taksonomi'sine dayalı sınıflamayı esas alan bir çalışmaya rastlanılamaması ve bu sınıflamanın bilişsel süreçler yanında duyuşsal süreçleri de dikkate alması ve sınıflamanın doğrudan anlama düzeylerini belirlemek üzere geliştirilmiş olması etkili olmuştur. Yukarıda ifade edilen araştırmanın genel amacı çerçevesinde aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır.

1. Öğretmenler öğrenme ortamlarında soruların etkin kullanıma ilişkin hizmet içi eğitim kurslarına ihtiyaç duymakta mıdır?
2. Öğretmenlerin soruların öğrenme ortamında kullanım sürecinde kılavuz kitaba bağımlılıkları ne düzeydedir?
3. Öğretmenlerin soru sormada tercih ettikleri cevap kaynakları nelerdir?
4. Öğretmenler tarafından hazırlanan soruların Barrett Taksonomi'sine göre dağılımı nasıldır?
5. Öğretmenler soru hazırlama sürecinde nelere dikkat etmektedir?

### ***Yöntem***

#### ***Araştırmanın Modeli***

Bu araştırmada, ilköğretim dördüncü ve beşinci sınıf öğretmenlerinin bir bilgilendirici ve bir hikâye edici metne yönelik sordukları soruların düzeylerinin belirlenmesi amacıyla nitel yaklaşımla gerçekleştirilmiş "durum çalışması" deseninden faydalanılmıştır. Diğer araştırma türlerinden ayrılan yönlerinden yola çıkarak, durum çalışmasının 'nasıl' ve 'niçin' sorularını temel alan, araştırmacının kontrol edemediği bir olgu ya da olayı derinlemesine incelemesine olanak veren araştırma yöntemi olduğunu söylemek mümkündür (Yıldırım ve Şimşek, 2005). Bu araştırmada da sınıf öğretmenlerinin soru sormada neleri dikkate aldıkları, anlama becerilerini geliştirmek için cevap kaynakları açısından genellikle ne tür sorulara yer verdikleri, öğretim sürecinde soruların kullanımına yönelik hizmet içi eğitime ihtiyaç duymadıkları ve kendilerine verilen metinlere ilişkin sordukları soruların düzeyi belirlenmeye çalışılmıştır.

**Örneklem**

Uygulama 2011-1012 öğretim yılı güz döneminde Ankara ili merkez ilköğretim okullarında görev yapan ilköğretim dördüncü ve beşinci sınıf öğretmenleri ile gerçekleştirilmiştir. Çalışmaya 14 farklı ilköğretim okulundan 35 erkek ve 88 kadın olmak üzere toplam 123 öğretmen katılmıştır. Örneklemi teşkil eden öğretmenler amaçlı örnekleme dayalı kolay ulaşılabılır örneklem tekniğine ve gönüllülük esasına göre belirlenmiştir. Bu örneklem tekniğinde amaç uygun ve gönüllü olan katılımcıları araştırmaya dâhil etmektir (Creswell, 2005).

Örneklem grubu için ilköğretim dördüncü ve beşinci sınıf öğretmenlerinin tercih edilmesinin nedeni bu sınıf düzeylerinde öğretmenlerin öğrencilerin üst düzey düşünme becerilerini geliştirmek amacıyla alt sınıf düzeylerine göre daha fazla üst düzey düşünme gerektiren sorular soracaklarının düşünülmesidir. Araştırma bu doğrultuda ulaşılabılır gönüllü sınıf öğretmenleri ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmaya gönüllü ve uygun katılımcıların dâhil edilmesi sağlanarak daha sağlıklı ve güvenilir verilere ulaşılmış amaçlanmıştır. Örneklem grubunun demografik özelliklerine ilişkin bulgular Tablo 1’de sunulmuştur.

**Tablo 1:Sınıf Öğretmenlerinin Demografik Özellikleri**

	Özellik	f	%
Cinsiyet	Erkek	35	28.4
	Kadın	88	71.6
Mesleki Kıdem	1-5 yıl	14	11.4
	6-10 yıl	38	30.9
	11-15 yıl	24	19.5
	15 ve üzeri	47	38.2
Okutulan sınıf	4.sınıf	56	45.5
	5. sınıf	67	54.5
Eğitim Düzeyi	İlk öğretmen okulu	1	0.8
	Ön lisans	15	12.2
	Lisans	100	81.3
	Lisansüstü	7	5.7
Mesleki Eğitim	Evet	29	23.6
	Hayır	94	76.4
Toplam		123	100

Tablo 1’e göre katılımcıların büyük çoğunluğunu (% 71.6) kadınlar oluşturmaktadır. 15 yıl ve üzeri mesleki kıdeme sahip katılımcıların oranı % 38.2 ve lisans mezunu olan katılımcıların oranı % 81.3 olup bunlar toplam içinde en yüksek oranı teşkil etmektedirler. Yine tabloya göre katılımcıların yaklaşık olarak sadece dördte biri (%23.6) “soruların öğretim sürecinde kullanımı” ile ilgili hizmet içi eğitim almış olup büyük çoğunluğu (%76.4) bu tür bir eğitim almamıştır.

**Veri Toplama Aracı ve Verilerin Toplanması**

Araştırmada veri toplama aracı olarak anket formundan faydalanılmıştır. Anket formu üç kısımdan oluşmuştur. İlk kısımda araştırmaya katılan katılımcıların kişisel özellikleriyle ilgili veri toplamaya yönelik maddeler yer almıştır. Formun ikinci kısmında açık uçlu ve kapalı uçlu sorulara yer verilmiştir. Bu soruların 5’ini kapalı uçlu, 1’ini ise açık uçlu sorular oluşturmuştur. Formdaki bu sorular aracılığıyla öğretmenlerin “soruların kullanımına yönelik eğitime ihtiyaç duyup duymadıkları, soru sorarken nelere dikkat ettikleri, Türkçe kılavuz kitapta yer alan sorular dışında kendilerinin yeni sorular hazırlayıp hazırlamadıkları, öğrencilerin anlama becerilerini geliştirmek ve değerlendirme için ne tür sorulardan

yararlandıkları” konularındaki görüşleri değerlendirilmiştir. Anket formundaki açık uçlu soru şu şekilde ifade edilmiştir: “Sizce derslerde metinlere ilişkin soru sorarken dikkat edilmesi gereken en önemli husus nedir? Neden?” Anket formundaki kapalı uçlu sorularda ise hem “evet” “hayır” şeklinde ikili seçenekler oluşturulmuş hem de verilen üçlü ve altılı seçenekler arasından önem derecesine göre katılımcılardan sıralama yapmaları istenmiştir. Ayrıca ifade edilen başka bir soru da ise katılımcılardan üç şıktan kendi deneyimlerine uygun olan yargıyı seçmeleri istenmiştir. Bu kapalı uçlu sorular anket formunda şu şekilde ifade edilmiştir: “Öğretim sürecinde soruların kullanımı ile ilgili herhangi bir mesleki eğitim/hizmet içi eğitim aldınız mı?, Öğretim sürecinde soruların kullanımı ile ilgili eğitime ihtiyaç hissediyor musunuz?, Lütfen aşağıdaki ifadelerden size en uygun olanını işaretleyiniz., Öğrencilerinizin okuduğunu anlama becerilerini geliştirmek için genellikle ne tür sorular soruyorsunuz? 1,2,3 şeklinde sıralayınız. ve Öğretim sürecinde soru oluştururken neleri göz önünde bulundurursunuz? 1’den başlayarak önem derecesine göre numaralandırınız.” Formun üçüncü kısmında ise bir bilgi verici ve bir hikâye edici metne yer verilmiş ve öğretmenlerden bu metinleri okuduktan sonra okudukları her metne ilişkin öğretim sürecinde sorabilecekleri 5’er adet soru yazmaları istenmiştir. Anketin oluşturulmasında araştırmacılar tartışarak ankette neler olması gerektiğine birlikte karar vermişlerdir. Ayrıca araştırmacıların kendi üniversitelerinde çalışan öğretim elemanlarından anket ve seçilen metinler hakkında görüşler alınmış ve verilen dönütler doğrultusunda anket formunda gerekli düzeltmeler gerçekleştirilmiştir. Özellikle anketin başka uzmanlar tarafından değerlendirilmesi sürecinde kendilerinden ankette var olan soruların uygunluğuna ve gerekli olup olmadığına yönelik görüşlerini belirtmeleri istenmiştir. Bu şekilde anket formunun istenilen amaca hizmet edip etmediği ve hedef örnekleme uygunluğu değerlendirilmiştir. Hazırlanan anket formu gönüllü sınıf öğretmenlerine dağıtılmış ve daha sonra toplanan anket formları üzerinde gerekli analizler gerçekleştirilmiştir.

### **Verilerin Analizi**

Anketin ilk kısmından elde edilen veriler üzerinde frekans ve yüzde analizleri gerçekleştirilmiş ve bu şekilde araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin kişisel özellikleri betimlenmiştir. Anketin ikinci kısmında yer alan kapalı ve açık uçlu sorular için de betimsel analizler gerçekleştirilmiş ve öğretmenlerin ifade etmiş oldukları görüşler ilgili soru başlığı altında tablolaştırılarak sunulmuştur. Açık uçlu soruların analizinde öğretmenlerin verdikleri cevaplar birkaç kez satır satır okunmuş ve buna yönelik kodlamalar oluşturulmuştur. Katılımcıların ifade ettikleri görüşler kodlanırken anlamlı bir bütün oluşturan sözcük ve cümleler göz önünde bulundurulmuştur. Ulaşılan kodlar ifade edildikleri görüşme sorularının altında tekrarlanma sıklıkları ile birlikte tablolaştırılarak sunulmuştur. Yapılan kodlamalar çalışmada yer alan tüm araştırmacıların ortak kararlarını yansıtmıştır. Anketin üçüncü kısmının analizi içinse öğretmenlerin her iki metin türü için de oluşturmuş oldukları tüm sorular MsO Excel ortamında yazılmış ve soruların yazılma işlemi bittikten sonra hangi zihinsel süreçlere yönelik oldukları sınıflandırılmıştır. Sınıflandırma işlemi sürecinde Barrett Taksonomisi ve soruların cevap kaynakları dikkate alınmıştır.

Barrett tarafından geliştirilen taksonomi anlamının bilişsel ve duyuşsal boyutlarını kapsamaktadır. Bu taksonominin geliştirilme sürecinde Barrett, Bloom’un (1956), Sanders’in (1966), Letton’un (1958) ve Guszak’ın (1965) çalışmalarından faydalanmıştır. Bu taksonomide okuduğunu anlama beş farklı kategoriye ayrılmaktadır. Bunlar: (1) basit anlama, (2) yeniden organize etme, (3) derinlemesine anlama (çıkarımsal anlama), (4) değerlendirme ve (5) memnuniyettir.

Basit anlama süreci, metinde doğrudan ifade edilen fikirlere ve bilgiye odaklanmaktadır. Okuma amaçları ve öğretmen soruları bu düzeydeki anlamayı elde etmek için organize edilir. Bu düzeydeki sorular basitten karmaşığa doğru çeşitlilik gösterebilir. Bu anlama düzeyindeki basit görevler metindeki bir olayı, bilgiyi veya gerçeği tanıma veya hatırlamaya yöneliktir. Daha karmaşık görevler ise metindeki birden fazla bilgiyi tanıma veya hatırlama ya da okunan metindeki olayları sıralama şeklinde olabilir. Yeniden organize etme süreci öğrencinin metinde açık bir şekilde ifade edilmiş bilgileri veya fikirleri analiz etmesini, sentezlemesini veya yeniden organize etmesini gerektirir. Bu anlama düzeyinde okuyucu güzel bir düşünce oluşturmak için yazarın ifadelerini kelimesi kelimesine kullanabilir ya da yazarın ifadelerini yeniden ifade edebilir veya çevirebilir. Derinlemesine anlama düzeyinde öğrenci metinde açık bir şekilde ifade edilen fikirleri veya bilgileri kullanarak sezgilerine ve kişisel deneyimlerine dayalı olarak tahminler yapar ve hipotezler oluşturur. Öğrencinin yaptığı çıkarımlar, doğası gereği farklı yönlerden gelip aynı noktada birleşebilir ya da birbirleriyle farklılaşan çıkarımlar da olabilir. Öğrencinin yaptığı çıkarımların altında yatan nedenler sorgulanabilir de sorgulanmayabilir de. Genel olarak derinlemesine anlama, okuma amaçları ve metindeki bilginin ötesine geçen yüksek düşünme ve hayal gücü vasıtası ile güçlendirilir. Değerlendirme düzeyinde okuma amaçları ve öğretmen soruları öğrencinin metinde sunulan fikirleri öğretmen tarafından, diğer uzmanlardan veya yazılı kaynaklardan sağlanan bir dış ölçütü karşılaştırmasını gerektirir. Aynı zamanda bu anlama düzeyi metinde sunulan fikirleri okuyucunun deneyimlerinden,

bilgisinden veya değerlerinden gelen içsel bir ölçütle karşılaştırma yapmasını içermektedir. Esas itibariyle değerlendirme yargılarıyla ilgilenir ve doğruluğun, kabul edilebilirliğin, istekliliğin, miktarın, olma olasılığının niteliklerine odaklanır. Memnuniyet anlama düzeyi daha öncede ifade edilen anlamının tüm bilişsel boyutlarını içermekte ve metnin okuyucunun üzerindeki psikolojik ve estetik tüm etkileri ile ilgilenmektedir. Bu anlama düzeyinde öğrenciden okunulan metne yönelik estetik ve duyuşsal açıdan duyarlı olması, metnin psikolojik ve artistik elementlerinin değerine yönelik tepkide bulunması beklenmektedir. Bu anlama düzeyi yazınsal (edebi) teknikler, formlar, stiller, yapılar bilgisini ve bunlara yönelik olan duygusal tepkiyi de bünyesinde barındırmaktadır (akt. Clymer, 1968; Pearson, 2009).

Her bir kategoride Barrett tarafından belirli görevlerle ilgili örnekler sunulmakta ve öğretmenlerin kullanabileceği amaçlar (yeterlik alanları) sıralanmaktadır. Bu taksonomide her bir kategori içerdiği ve kapsadığı yeterliğin güçlüğüne göre kolaydan zora doğru sıralanmıştır. Kısmi olarak aynı şey temel kategoriler içindeki görevlerde de gerçekleştirilmiştir. Tabi ki bu kural her zaman geçerli olmayabilir. Örneğin bazı basit anlama ile ilgili görevler değerlendirmeye ve çıkarımsal anlamaya yönelik görevlerden daha fazla çaba gerektirebilir. Aynı durum temel kategorilerin içerisindeki yeterliklerde de ortaya çıkabilir (akt. Clymer, 1968; Pearson, 2009).

Araştırmada öğretmenlerin metinlere yönelik yazmış oldukları sorular aynı zamanda cevap kaynakları açısından da analiz edilmiştir. Akyol (1997, 2011), cevap kaynaklarına göre yapılan ilk sınıflamaların cevabın kaynağı yönünden metin içi ve metin dışı ile sınırlı kaldığını belirtmekte ve sınıflamaya cevabı metinler arasında olan sorular şeklinde yeni bir kategori eklemektedir. Buna göre cevap kaynaklarına göre sorular cevabı metin içerisinde, metin dışında ve metinler arasında olmak üzere üç kategoride ele alınmaktadır. Cevabı metin içerisinde yer alan sorular metin içi anlam kurmayı; cevabı metin içerisinde ima edilen ve cevaplanması için okuyucunun ön bilgilerini ve deneyimlerini işe koymasını gerektiren sorular metin dışı anlam kurmayı; cevaplanması için birden fazla kaynağa başvurmayı gerektiren sorular ise metinler arası anlam kurmayı işaret etmektedir. Bu çalışmada soruların cevap kaynaklarına göre analizinde Akyol'un (1997, 2011) sınıflaması esas alınmıştır.

### ***Araştırmanın Geçerliliği ve Güvenirliği***

Araştırmanın geçerliliği ve güvenirliliği inandırıcılık, aktarılabilirlik, tutarlılık ve teyit edilebilirlik başlıkları altında ifade edilmiştir.

#### ***Inandırıcılık***

Elde edilen bulguların inandırıcılığını artırmak amacı ile katılımcıların açık uçlu soruya ilişkin belirtmiş oldukları görüşlerden örnek alıntılara yer verilmiştir. Bu alıntılar yapılırken araştırmaya yanlılık katacak görüşler değil, verilen cevapların genelini yansıtacak görüşlerle ilgili örneklerden alıntılar yapılmıştır.

#### ***Aktarılabilirlik***

Yapılan bu araştırmanın transfer edilebilirliğini artırmak için anlaşılır ve detaylı betimlemelere yer verilmiş; veri toplama süreci, katılımcıların özellikleri, nasıl seçildikleri ve veri analiz süreci detaylı bir şekilde araştırmada sunulmuştur. Bu şekilde araştırmanın transfer edilebilirliğine katkı sağlanmıştır (Creswell ve Miller, 2000). Bu şekilde yapılacak benzer çalışmalara ayrıntılı betimlemeler vasıtası ile yol gösterilmiştir.

#### ***Tutarlılık***

Özellikle nitel paradigma mantığının benimsendiği çalışmalarda araştırma bulgularının sayısal niceliklerle de desteklenmesi araştırmaların kalitesini artırmada kullanılan önemli yollardan biridir (Yıldırım, 2010). Bu araştırmada da öğretmenlerin açık uçlu sorulara vermiş oldukları cevaplar doğrultusunda ulaşılan kavramlar (kodlar) tekrarlanma sıklıkları ile birlikte sunulmuştur. Buna ek olarak araştırmada katılımcıların metinlere ilişkin yazmış oldukları soruları, üç araştırmacı birbirinden bağımsız olarak ayrı ayrı sınıflandırmış ve elde edilenler karşılaştırılmıştır. Sınıflandırmalara ilişkin karşılaştırmalar sonrasında araştırmacıların ikilemde kaldığı sorular tekrar gözden geçirilmiş ve araştırmacıların sorunun sınıflamadaki yerine ilişkin fikir birliğine varıncaya kadar ilgili soruları irdelemişlerdir.

#### ***Teyit Edilebilirlik***

Bu araştırmada çalışmanın geçerliliğini ve güvenirliliğini artırmak için izlenen yollardan biri de ulaşılan sonuçların çalışmadaki katılımcılardan bazılarına gösterilmesi ve ulaşılan sonuçlar hakkında onların görüşlerinin alınmasıdır. Böylelikle elde edilen bulgulara yönelik katılımcılardan dönütler alınmış ve bu şekilde araştırmacıların kaynaklanabilecek yanlılıklar en aza indirgenmeye çalışılmıştır.

**Bulgular**

Araştırma kapsamında katılımcılara öncelikle öğretim sürecinde soruların kullanımı ile ilgili hizmet içi eğitime ihtiyaç duyup duymadıkları sorulmuş ve elde edilen bulgular Tablo 2’de sunulmuştur.

**Tablo 2:** *Katılımcıların Hizmet İçi Eğitime İhtiyaç Duyup Duymadıklarına İlişkin Görüşleri*

Talep Durumu	f	%
Evet	59	47,9
Hayır	64	52,1
Toplam	123	100

Tablo 2’ye göre katılımcıların yaklaşık yarısı (% 47.9) öğretim sürecinde soruların kullanımı ile ilgili hizmet içi eğitime ihtiyaç duyarken, diğer yarısı (% 52.1) bu yönde bir eğitime ihtiyaç duymamaktadır. Ayrıca hizmet içi eğitime ihtiyaç duyduğunu belirten katılımcıların bir kısmı (n=12) daha önce böyle bir eğitim aldığını ifade eden katılımcılardır.

Öğretim sürecinde öğretmenlerin bağımsız olarak soru üretmeleri öğrencilerin anlama becerilerinin geliştirilmesi açısından önemli görülmüş, bu yüzden öğretim sürecinde soruların kullanımı ile ilgili kaynak materyallere ne oranda bağlı kalındığı tespit edilmeye çalışılmıştır. Konuyla ilgili katılımcıların görüşleri Tablo3’te ifade edilmiştir.

**Tablo 3:** *Öğretim Sürecinde Kullanılan Sorularla İlgili Katılımcıların Kaynağa (Kulavuz Kitap) Bağlılık Durumlarına İlişkin Görüşleri*

Kaynağa Bağlılık Durumu	f	%
Kaynaktaki sorular dışında yeni sorular sormuyorum.	8	6.5
Kaynaktaki sorular dışında kendim de çok sayıda yeni soru soruyorum.	74	60.1
Kaynaktaki sorular dışında nadiren kendim de yeni sorular soruyorum.	41	33.4
Toplam	123	100

Tablo 3 incelendiğinde öğretim sürecinde soruların kullanımı hususunda katılımcıların tamamının kaynak kitabı dikkate aldıkları anlaşılmaktadır. Katılımcıların % 60.1’i kaynak kitabın yanı sıra kendileri de çok sayıda yeni soru sorduklarını ifade ederken % 33.4’ü nadiren yeni soru sorduklarını, büyük ölçüde kaynağa bağlı kaldıklarını belirtmişlerdir. Bu durum kaynak kitaplarda ne tür sorular yer aldığı konusunu daha da önemli hale getirmektedir.

Araştırma kapsamında katılımcılara yöneltilen bir diğer soru ise, öğrencilerin anlama becerilerini geliştirmek için cevap kaynakları açısından genellikle ne tür sorular tercih ettiklerine ilişkindir. Bu soruya ilişkin veri analiz edilirken özellikle kaynak dışında çok sayıda yeni soru sordüğünü ifade eden katılımcıların tercihlerini görebilmek amacıyla kaynağa bağlılık durumu da dikkate alınmıştır. Buna göre elde edilen veriler aşağıda Tablo 4’te sunulmuştur.

**Tablo 4:** *Soru Sormada Katılımcıların Tercih Ettikleri Cevap Kaynaklarına İlişkin Görüşleri*

Cevap Kaynağı	KSS*	YSS**	Toplam	%
Genellikle metin içi	43	51	94	76.4
Genellikle metin dışı	4	18	22	17.9
Genellikle metinler arası	2	5	7	5.7
Toplam	49	74	123	100

*Kaynaktaki soruları soranlar. \*\*Yeni sorular soranlar.*

Tablo 4 incelendiğinde soru sormada büyük ölçüde kaynağa bağlı kaldığını ifade eden katılımcıların 49’u, çok sayıda yeni soru sordüğünü belirten katılımcıların 51’i olmak üzere toplamda 94 (% 76.4) katılımcının metin içi sorulara öncelik verdiği anlaşılmaktadır. Dördü kaynağa bağlı olmak üzere toplam 22 katılımcı metin dışı sorulara ve yine ikisi kaynağa bağlı olmak üzere toplam yedi katılımcı da metinler arası sorulara öncelik verdiğini ifade etmiştir. Tabloda dikkat çeken nokta kaynak dışında yeni sorular



sorduğunu ifade eden katılımcıların cevap kaynakları konusundaki tercihleridir. Onlar da kaynağa bağlı kalanlar gibi hatta daha fazla cevabı metin içerisinde yer alan soruları tercih ettiklerini ifade etmişlerdir.

Araştırmanın asıl odak noktasını katılımcıların kendilerine sunulan metinlere ilişkin yazdıkları soruların analiz sonuçları oluşturmaktadır. Katılımcılardan iki metne ilişkin beşer adet soru yazmaları istenmiştir. Çalışmaya 123 öğretmen katılmış olup beklenen soru sayısı 1230'dur. Ancak katılımcılardan bazılarının soru üretmede zorlandıkları görülmüştür. Katılımcıların iki metne ilişkin yazmış oldukları soruların sayısı 1131 olarak belirlenmiştir. Bu sorular araştırmanın amacı doğrultusunda cevap kaynakları ve Barrett Taksonomisi dikkate alınarak sınıflandırılmış, elde edilen sonuçlar Tablo 5 ve Tablo 6'da sunulmuştur.

**Tablo 5: Metinlere Yönelik Soruların Cevap Kaynaklarına Göre Analizi**

Cevap Kaynağı	Tercih edilen		Sorulan	
	f	%	f	%
Metin içi	94	76.4	865	76.4
Metin dışı	22	17.9	241	21.4
Metinler arası (farklı metinler)	7	5.7	25	2.2
Toplam	123	100	1131	100

Sınıf öğretmenlerinin yazdıkları soruların cevap kaynaklarına bakılırken tercih edilen cevap kaynakları da dikkate alınmıştır. Buna göre genellikle cevabı metin içerisinde yer alan sorulara öncelik verdiğini ifade eden katılımcıların oranı ile cevabı metin içerisinde olan soruların yüzdelerinin eşit olduğu görülmektedir. Bu bulgular öğretmenlerin soru oluştururken daha çok, basit anlamaya yönelik sorular geliştirdiklerini ortaya koymaktadır. Cevabı metin dışında olan sorularla tek bir kaynağa bağlı kalarak cevaplanamayan, diğer bir ifade ile cevabı metinler arasında olan soru yüzdelerinin de öğretmenlerin belirttikleri tercihlerle orantılı olduğu anlaşılmaktadır. Katılımcıların metinlere ilişkin cevap kaynaklarına göre sordukları sorulardan bazı örnekler şu şekildedir:

“Wright Kardeşler 1898 yılında ne yaptılar?” veya “Başarılı bir ebru sanatçısı olmak için ne gibi özelliklere sahip olmak gerekir?” şeklinde pek çok katılımcı tarafından sorulan bu soruların cevabı metinler içerisinde açıkça ifade edilmektedir. Dolayısıyla bunlar ve benzeri sorular cevap kaynağı açısından metin içi sorular olarak işaretlenmişlerdir. Ancak “Wright Kardeşler, başarı sonrasında ne hissetmiş olabilirler?” veya “Başka ne tür süsleme sanatları biliyorsunuz?” şeklindeki soruların cevapları metinler içerisinde açıkça yer almamaktadır. Okuyucu bu soruları cevaplamak için metin içerisinde anlatılanlardan hareketle kendi deneyimlerine veya gözlemlerine başvurmak durumundadır. Bu nedenle bu tür sorular cevabı metin dışında olan sorular olarak sınıflandırılmıştır. “1898’den günümüze uçaklar nasıl bir gelişim göstermiştir?” veya “İnsanlar neden sanat dalları ile uğraşırlar?” şeklindeki soruların cevaplanması için metin içerisinde yer alan bilgiler ve okuyucunun deneyimleri yetersiz kalacaktır. Okuyucunun bu durumda farklı kaynakları araştırması ve bu kaynaklardan elde ettiği bilgilerle soruyu cevaplaması gerekmektedir. Bu tür sorular cevap kaynakları açısından metinler arası sorular olarak sınıflandırılmıştır.

Soruların düzeyini belirlemede kullanılan bir başka sınıflama da Barrett Taksonomisi’dir. Buna göre elde edilen sonuçlar aşağıdaki gibidir.

**Tablo 6: Metinlere Yönelik Soruların Barrett Taksonomi’sine Göre Sınıflandırılması**

Anlama Düzeyi	f	%
Basit anlama	864	76.4
Yeniden organize etme	54	4.8
Derinlemesine anlama (çıkarımsal anlama)	105	9.3
Değerlendirme	73	6.4
Memnuniyet	35	3.1
Toplam	1131	100

Tablo 6 incelendiğinde katılımcıların sormuş oldukları soruların % 76.4’ünün basit anlama düzeyinde olduğu görülmektedir. Taksonomiye göre en üst zihinsel düzey olan memnuniyet kategorisinde yer alan

soruların yüzdesi 3.1'dir. Bu tabloda ortaya çıkan dikkat çekici durum ise basit anlama düzeyindeki soruların oranıdır. Bu soruların yüzdesinin cevap kaynaklarına göre yapılan sınıflamada cevabı metin içerisinde yer alan soruların yüzdesiyle örtüştüğü görülmektedir. Basit anlama düzeyine yönelik soruların tamamının aynı zamanda cevap kaynakları açısından metin içi sorular olduğunu söylemek mümkündür. Diğer anlama düzeylerine yönelik katılımcıların sordukları bazı soru örnekleri ise şu şekildedir:

“17 Aralık 1903 tarihinin Wright Kardeşler için önemi nedir?” , “Bu metne başka bir başlık koysaydınız ne koyardınız?” gibi sorular yeniden organize etme; “Bu metnin ana fikri nedir?” şeklindeki bir soru derinlemesine (çıkarımsal) anlama; “Dayanışmanın önemi nedir?”, “Ebru ile resim arasındaki fark nedir?” şeklindeki sorular değerlendirme; “Ebru sanatının unutulmaması gerektiğini düşünüyor musunuz? Neden?” , “Wright Kardeşlerin hangi yönleri siz en çok etkiledi? Neden?” şeklindeki sorular ise memnuniyet düzeyine yönelik sorular olup katılımcılar tarafından sorulan sorular arasında yer almaktadır.

Son olarak katılımcıların metinlere ilişkin soru sorarken neleri göz önünde bulundurduklarını belirlemek amacıyla sorulan soruya ilişkin verdikleri cevaplar Tablo 7’de ifade edilmiştir.

**Tablo 7: Metne Yönelik Soru Sormada Düzey Açısından Katılımcıların Dikkat Ettikleri Hususlar**

	Dikkat edilen hususlar	f	Toplam	%
Basit düzey	İçerik temelli	42	88	67.2
	Cevabı metinde olmalı	18		
	Cevabı net/tek olmalı	16		
	5N1K – hikâye unsurlarını içermeli	8		
	Tek cümle ile cevaplanmalı	3		
	Hatırlamaya dayalı olmalı	1		
Üst düzey	Çıkarıma, yoruma, düşünmeye sevk etmeli	25	43	32.8
	Mesaja, ana fikre yönelik olmalı	12		
	Farklı kaynaklara yönlendirmeli	3		
	Eleştirel olmalı	2		
	Açık uçlu olmalı	1		
	Toplam	131	131	100
Soru sorma ilkeleri	Açık, anlaşılır ve kısa olmalı	33	56	
	Yaş ve düzeye uygun olmalı	12		
	Günlük yaşamla ilişkili olmalı	9		
	Aşamalı olmalı	2		

Metne yönelik soru sormada dikkat edilen hususlar sadece soruların düzeyi açısından değerlendirildiğinde sınıf öğretmenlerinin % 67.2’sinin basit düzey, % 32.8’inin üst düzey düşünme becerilerine yönelik soru sormaya özen gösterdiği anlaşılmaktadır. Basit düzey düşünme becerilerine yönelik soru sormaya dikkat ettiğini ifade eden katılımcıların büyük çoğunluğu öğrencilerin metni anlayıp anlamadığını görebilmek amacıyla böyle bir tercih yaptığını ifade etmiştir. Bunların yanı sıra Tablo 7’ye göre katılımcıların soru sorma ilkeleri açısından belirttikleri bazı hususlar vardır. Bunlar içerisinde soruların açık, anlaşılır ve kısa olması, üzerinde en çok durulan konudur. Bu durum öğrencilerin kendilerine sorulan soruları anlamada sıkıntı yaşayabildiklerini düşündürmektedir. Katılımcıların metne yönelik soru sormada dikkat ettikleri hususlara ilişkin soruya verdikleri cevaplardan bazıları şu şekildedir:

“Soru sorarken 5N1K sorularına ağırlık verilerek hikâye unsurları belirlenmelidir...” Ö12

“Sorular metnin içeriğiyle ilgili ve çocukların seviyesine uygun olmalıdır... Sorular açık, anlaşılır ve net olmalı...” Ö29

“Konuyla ilgili çıkarım yaparak cevaplaması gereken sorular tercih edilmelidir.” Ö36

“Meme uygun, çıkarımlar yapmayı gerektiren, okuduğunu anlamayı ölçmeye yönelik sorular olmalı.” Ö47

“İçeriğe uygun sorular sorulmalı. Öğrencilerin cevabını bulabileceği sorular sorulmalı. 5N1K soru tekniğine uygun sorular seçilmeli.” Ö63

“Metnin hikâye haritası ve ana düşüncesine yönelik sorular sorulmalıdır. Çünkü olayın oluş sırası çok önemlidir...” Ö71

“Soru anlatılmak isteneni cevaplatmalıdır. Öğrencinin parçayı anlayıp anlamadığını belirlemelidir. Ayrıca kısa, açık ve anlaşılır olmalıdır.” Ö95

*“En önemli husus metnin içeriğine uygun, insanı çelişkiye düşürmeyecek net sorular olmasıdır. Çünkü öyle sorular soruluyor ki sorunun cevabı birden fazla olabiliyor. Acaba cevabı hangisi, şu muydu, şu da olabilir gibi. Bu tür sorular sorulmamalı...” Ö98*

*“Öğrencinin metinden bulup cevaplayabileceği sorular olmalıdır. Öğrenci cevaplayamazsa dersten kopuyor.” Ö104*

*“Soruların parçayla ilgili olmasına, net olmasına ve 5N1K’ya dikkat ederim.” Ö112*

*“İçerikle ilgili olmalı, kısa cevaplı olmalı, ana fikirle ilgili olmalı.” Ö117*

*“Soruların metnin içeriğine uygun olması ve soruların uzun olmamasıdır.” Ö122*

### **Sonuç ve Tartışma**

Türkiye’de son on yılda eğitimdeki en önemli olaylardan biri 2005 yılı itibariyle öğretim programlarında yapılan değişikliklerdir. Yenilenen Türkçe Öğretim Programı’yla birlikte öğrenme-öğretme süreci de yeniden yapılandırılmıştır. Türkçe Öğretim Programı’nın (MEB, 2005) pek çok yerinde öğrencilerin anlama sıralama, sınıflama, sorgulama, ilişki kurma, tahmin etme, analiz-sentez yapma, değerlendirme, yorumlama, zihinde yapılandırma, problem çözme, metinler arası anlam kurma, sorgulama, eleştirme gibi çeşitli zihinsel ve üst düzey becerilerinin geliştirilmesi gerektiği ifade edilmektedir. Bunları gerçekleştirilebilmek için öğretmenlerin çeşitli biçimlerde ve üretici bir şekilde öğrencilerin düşünme becerilerini nasıl geliştireceğini bilmesi gerekmektedir. Sorular bu amaca hizmet edebilecek en temel araçlardan biridir. Öyleyse öğretmenlerin söz konusu beceriler açısından soru sormadaki yeterlikleri araştırılması gereken bir konudur. Ancak araştırmanın sonuçları öğretmenlerin soruları amaca hizmet eder nitelikte kullanmadıklarını göstermektedir.

Araştırmada katılımcıların soru sormaya ilişkin düşüncelerinden basit anlama düzeyine yönelik soru sormaya eğilimli oldukları ve yazdıkları soruların düzeyinin bu düşüncelerini doğruladığı, öğretim sürecinde soru sormada büyük ölçüde kaynak kitaba bağlı kaldıkları ve öğretmenlerin yarıya yakınının soruların kullanımı ile ilgili hizmet içi eğitime ihtiyaçlarının olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır.

Katılımcıların soru sormada büyük oranda kaynağa bağlı olduklarını ifade etmeleri bir başka sorunu gündeme getirmektedir. Çünkü yapılan araştırmalar (Esmer ve Çelik, 2012; Uyanık, 2012; Ülper ve Yalınkılıç, 2010; Özdemir vd., 2007) hangi sınıflama esas alınır alınmaz yazılı kaynaklarda yer alan soruların büyük ölçüde basit düzey zihinsel süreçler gerektirdiğini ortaya koymaktadır. Bu araştırmanın sonuçlarıyla birlikte yazılı kaynaklardaki soruların düzeylerini belirlemeye yönelik araştırma sonuçları dikkate alındığında programın öngördüğü becerilerin geliştirilmesinin pek mümkün olmadığı anlaşılmaktadır. Çünkü araştırmacılar (Applegate ve Applegate, 2004; Capalongo-Bernadowski, 2006) öğretmenlerin eylemlerinin öğrencilerin bilgiyi yorumlamalarını, kullanmalarını, uygulamalarını ve değerlendirmelerini etkilediğine dikkat çekmektedirler. Bu durumda öğretmenlerin ne kaynağa bağlı olarak sordukları soruların ne de kaynaktan bağımsız olarak sordukları soruların öğrencilerde üst düzey zihinsel süreçleri geliştirmesi beklenemez. Diğer taraftan öğretim ve değerlendirme sürecinde basit anlamaya yönelik soruların fazla kullanılmasının öğrencilerin metinle ilgili fikirleri tartışmalarını sınırlayacağı (Applegate, Quinn ve Applegate, 2002) ifade edilmekte, yüksek düzey düşünme becerilerinin geliştirilmesi için öğrencilerin okuduklarını tartışabilecekleri ortamların oluşturulması, bunun için de provoke edici soruların sorulması gerektiği (Applegate, 2007) üzerinde durulmaktadır.

Araştırmalar soruların genellikle yukarıda ifade edilen amaçlardan ziyade genellikle öğrencilerin ne öğrendiğini sorgulama amaçlı kullanıldığını göstermektedir (Ateş, 2011; Brown, 1991; Durkin, 1978-79; Fordham, 2006a; Hervey, 2006; Johnston, 1997; Knapp, 1995). Diğer taraftan düşünme becerilerini geliştirmek isteyen öğretmenlerin öğrencilerin ne öğrendiklerinden ziyade nasıl öğrendikleri üzerine düşünmeleri gerektiği ifade edilmekte ve bu süreçte sorular yine en temel araçlardan biri olarak görülmektedir (Changpakorn, 2007). Ancak araştırmada cevabı metinler arasında olan sorularla, değerlendirme ve memnuniyet kategorisinde yer alan soruların oranı öğretmenlerin yüksek düzey düşünme becerilerinin geliştirilmesini ihmal ettiklerini göstermektedir. Bu çalışmanın yanı sıra ulusal ve uluslararası anlamda birçok araştırmanın ortaya koyduğu gibi öğretmenlerin öğrencilerin üst düzey düşünme becerilerini harekete geçirecek ve okunan metinden daha fazla fayda sağlanmasına yardımcı olacak sorular sormada eksiklikleri bulunmaktadır. Öğretmenlerin konuya yönelik farkındalıklarını ve becerilerini geliştirecek mesleki gelişim seminerleri düzenlenerek bu konudaki eksiklikleri giderilebilir. Ancak bu eğitim seminerleri hizmet içi eğitim seminerlerinin formatında olduğu takdirde başarıya ulaşamayacaktır. Gerçekleştirilecek bu eğitim seminerlerinde gerçekten öğretmenlerin sınıf içi uygulamalarında kullanabilecekleri ve ihtiyacı karşılayacak örneklerin yapılandırılması ve bizzat uygulamadaki öğretmenlerin bu seminerlerde aktif bir şekilde yer alması sağlanmalıdır.

Düşünme becerilerinin geliştirilmesinde Hirsch (akt. Changpakorn, 2007) öğretmenlere çok soru sormalarını ve azını cevaplamalarını, tartışmalı konulardan kaçınmalarını, alternatif/farklı metin kaynaklarını kullanmalarını, herkese yönelik sorular sormalarını, öğrencilere daha fazla sorumluluk vermelerini, güvenli bir çevre sağlayarak alternatif iletişim kanalları/araçları kullanmalarını, kesin olmayan denemelik hipotezler oluşturmalarını, farklı bakış açıları sunmalarını, grupla çalışmayı ve işbirliğini teşvik etmelerini, hazır cevaptan kaçınmalarını, ürüne değil sürece odaklanmalarını, öğrencilere cevapları değil sorgulama araçlarını sunmalarını, sorgulamaya/soru sormaya cesaretlendirmelerini ve öğrenci açıklamalarını desteklemelerini, tüm bakış açılarına saygılı olmalarını ve öğrencileri dinlemelerini, son olarak da öğretmeye değil öğrenmeye odaklanmalarını önermektedir.

Öğretmenlerin soru sormadaki söz konusu durumları eğitimleri sürecinde genelde anlama öğretimine özelde ise öğretim sürecinde soruların kullanımına yönelik nasıl bir eğitimden geçtikleri sorusunu akla getirmektedir. Bu anlamda nitelikli bir eğitim al(a)mayan öğretmenlerden kendi sınıflarında öğrencilerinin üst düzey düşünme süreçlerini harekete geçirecek sorular üretmelerini beklemek çok da mantıklı olmayacaktır. Bu durumda öğretmen eğitimcilerinin yeterlilikleri ve öğretmen eğitim programlarının içeriği gözden geçirilebilir ve yapılacak yeni düzenlemelerle eksikliklerin giderilmesine yönelik önlemler alınabilir.

Öğretmenlerin soru sormasından ziyade okuyucuların/öğrencilerin kendi sorularını sormalarının, dolayısıyla kendi öğrenmelerinin sorumluluğunu üstlenmelerinin anlama becerilerinin geliştirilmesinde daha etkili olduğu pek çok araştırma tarafından ortaya konulmuştur. Ancak bu öğrencilerin kendi başlarına başarabilecekleri bir durum değildir. Diğer bir ifade ile öğrencilerin kendi kendilerine bu üst düzey becerileri kazanması beklenemez. Dolayısıyla öğretmenlerin sınıflarında öğrencilerine model olmaları ve bu tür etkinliklere hem öğretim hem de değerlendirme sürecinde yer vermeleri öğrencilerin bu becerileri kazanmaları ve kendi öğrenmelerinin sorumluluğunu almaları açısından önemlidir. Sosyo-bilişsel öğrenme yaklaşımlarının ifade ettiği üzere iyi bir model öğretilen becerinin kazandırılmasında ve kullanımına yönelik öz yeterliğin artırılmasında önemli bir faktördür. Öğretmenlerin öğrencilere sağlayacağı bu tarz öğrenme etkinlikleri kendi anlama süreçlerini yönetmede öğrencilere yardımcı olacaktır.

Bu araştırmanın ortaya koymuş olduğu diğer bir önemli sonuç da öğretim sürecinde kaynak kitap kullanımının çok önemli bir yerinin olduğu şeklindedir. Öğretmenlerin kaynak kitaba bağlılıklarına ilişkin bulgu bu kitapların çok özenli bir şekilde hazırlanmasının ne kadar önemli olduğunu net bir şekilde ortaya koymaktadır. Bu sonuç aynı zamanda öğretmenlerin konuya ilişkin yeterliliklerini tartışma konusu yapmaktadır. Öğretmenlerin kitapların içerikleri ve içeriklere ilişkin etkinlikler hakkında bilinçli olmaları, gerektiğinde inisiyatif alabilmeleri, bunun için de gerekli yeterliliklere sahip olmaları gerekmektedir. Sorular açısından bakıldığında öğretmenlerin bir kısmının özgün sorular hazırlamaktan kaçındığı, hazırlayanların sorularının yine basit düzey zihinsel süreçleri dikkate aldığı anlaşılmaktadır. Bu durumda hazırlanan kılavuz kitaplarda hem daha nitelikli ve farklı zihinsel süreçlere yönelik sorulara yer verilmesi hem de sorular konusunda öğretmenleri yönlendirecek bilgilendirmelere ve örnek uygulamalara yer verilmesi gerektiği söylenebilir. Bu bilgiler doğrultusunda öğretmenler gerek soruların türleri gerekse hedefledikleri zihinsel süreçler konusunda farkındalıklarını artırabilir, gerektiğinde kendileri yeni sorular geliştirebilirler. Cevap kaynaklarına göre yapılan sınıflama ve Barrett Taksonomisi bu anlamda öğretmenlere yardımcı olabilecek türde sınıflamadır.

Bu araştırmanın sonuçları ile doğrudan ilişkili olmasa da dolaylı bir şekilde ilişkili olduğu düşünülen şu önerilerin de göz önünde bulundurulması gerektiğine inanılmaktadır. Araştırmacılar, sorular noktasında kaynak yetersizliğinin olduğunu düşünmekte, öğretmenleri bu konuda yönlendirecek ve sınıflarında öğretim etkinliklerinin zenginliğini artıracak kaynaklara ihtiyaç duyulduğuna inanmaktadırlar. Bu konu ile ilgili eğitim paydaşları daha nitelikli kaynak üretme sürecine girebilirler. Bu amaçla öncelikle bir ihtiyaç analizi yapılarak öğretmenlerin ihtiyaçlarını karşılayacak nitelikte kaynakların oluşturulmasına katkıda bulunulabilir.

Bu çalışma özelde öğretmenlerin soru sorma becerilerine odaklanmakla birlikte okullarımızda genelde strateji öğretimi yapılmadığı herkesçe bilinmektedir. Hızlı bir şekilde öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının bu konudaki yeterliliklerini artıracak girişimlerde bulunulması gerekmektedir. Stratejik okuyucular yetiştirmediğimiz müddetçe (Türkiye'nin katılmış olduğu uluslararası sınavlar bunu açık bir şekilde göstermektedir) eğitim programlarını ne kadar revize edersek edelim toplum olarak çağın ihtiyaçlarını karşılayabilecek ve kendi öğrenme sorumluluklarını alabilecek bir nesil yetiştirmenin çok uzağında olmaya devam edeceğiz. Bu konuda bir bilim insanının ifade ettiği gibi: "19. Yüzyıldan kalma binalarda, 20. yüzyılın öğretmenleriyle, 21. yüzyılın öğrencilerini yetiştirmeye çalışıyoruz." (Selçuk, 2012). Bu çalışmanın ve konuyla ilgili pek çok araştırmanın ortaya koyduğu sonuçları dikkate alıp eğitimin tüm öge ve paydaşları açısından gerekli güncellemeleri yapmadığımız sürece maalesef yukarıda ifade edilen anlamlı söz bizim için hâlâ anlamlı olmaya devam edecektir.

### Öneriler

Bu araştırmada veriler sınırlı sayıdaki sınıf öğretmenlerinden elde edilmiştir. Özellikle çalışmada gönüllü öğretmenlerden faydalanılarak daha geçerli sonuçlar elde edilmeye çalışılmıştır. Gelecek araştırmalarda gönüllü katılımcı sayısı artırılarak daha genellenebilir bulgular elde edilebilir.

Bu araştırma “ilköğretim birinci kademede Türkçe dersini, sınıf öğretmenleri yapar” algısından hareketle sadece sınıf öğretmenleriyle gerçekleştirilmiştir. Bu durum da araştırmanın ortaya koymuş olduğu sonuçları sınırlandırmaktadır. Daha geniş bir bakış açısıyla tüm öğretmenlerin Türkçe eğitiminin bir unsuru olması gerektiği söylenebilir. Ancak Türkiye’de ne öğretmen eğitimi sürecinde farklı branşlardaki öğretmen adaylarına (sosyal bilgiler, matematik, fen ve teknoloji vb.) böyle bir farkındalığın oluşmasını sağlayacak eğitim verdiğimiz ne de sistem içerisindeki öğretmenlerin böyle bir algıya sahip olduğunu söyleyemeyiz. Birçok araştırma, konu alanı derslerde okuma yazma becerilerinin bilinçli bir şekilde artırılmasına yönelik uygulamaları, öğrencilerin o derslerdeki başarılarını etkileyen çok önemli bir faktör olarak dile getirmektedir. Gelecek araştırmalarda konu alanı öğretmenleri de sürece dâhil edilebilir, bu öğretmenlerin bu konulardaki yeterlilikleri ortaya konulabilir ve daha yaygın ve genellenebilir sonuçlara ulaşılabilir.

Bu araştırmada öğretmenlerin hazırlamış oldukları sorular “cevap kaynakları ve Barrett Taksonomisi” esas alınarak sınıflandırılmıştır. Dolayısı ile değerlendirme de bu taksonomilerle sınırlı kalmıştır. Gelecek araştırmalarda farklı taksonomiler sürece dâhil edilebilir.

Bu araştırmanın örneklemini sınıf öğretmenleri oluşturmuş ve bu öğretmenlerin hazırlamış oldukları soruların türü ve hangi anlama düzeyine yönelik olduğu belirlenmiştir. Bu bulgular öğretmenlerin öğrencilerinin anlama ve soru sorma becerileri açısından herhangi bir şey ortaya koymamaktadır. Gelecek araştırmalarda öğretmenlerin soru sorma ve öğrencilerin anlama becerileriyle ilişkili veriler toplanabilir, üst düzey ve basit düzeyde soru soran öğretmenlerin öğrencilerinin anlama düzeyleri ve soru sorma becerileri arasında karşılaştırmalara gidilebilir.

Biz araştırmacılar olarak anlam kurma sürecinde yaygın olarak kullanılan soru sorma becerisine yönelik bu ve benzeri araştırmaların sayısındaki ve niteliğindeki artışın bu alandaki ihtiyacın giderilmesi, öğretmen eğitimcilerinin, öğretmenlerin, öğrencilerin ve tüm diğer eğitim paydaşlarının metinden anlam kurma sürecinde farklı anlama düzeylerine yönelik soru sorabilmenin önemine yönelik farkındalığının artmasına katkı sağlayacaktır. Bu araştırma öğretmenlerin öğrencilerin üst düzey düşünme becerilerini harekete geçirecek anlamaya yönelik sorular soramadıklarını açık bir şekilde ortaya koymuştur. Aynı zamanda öğretmenlerin soru kaynağı olarak sıklıkla ders kitaplarına başvurdukları anlaşılmıştır. Bu araştırma bir anlamda soru farklı düşünme becerilerini değerlendiren sorular sorma konusunda öğretmen yeterliğinin ve hazırlanan ders kitapları ve kaynaklarının ne kadar önemli olduğuna da dikkat çekmektedir. İnanıyoruz ki bu araştırmadan elde edilen sonuçlar ve bu sonuçlarla birlikte ortaya konulan tartışma dikkate alındığı takdirde bu araştırmanın sağlamış olduğu katma değer in yükselmesine imkân verilecektir.

### Kaynakça

- Akyol, H. (1994). *An analysis of questions in three fourth grade basal reader anthologies from an intertextual perspective*. Unpublished doctoral dissertation, University of Pittsburgh.
- Akyol, H. (1996). Metinler arası (intertextuality) okuma ve sorular. *Bilgi Çağında Eğitim*, 7, 8-11.
- Akyol, H. (1997). Okuma metinlerindeki soruların sınıflandırılması. *Eğitim ve Bilim*, 21, 10-17.
- Akyol, H. (2001). İlköğretim okulları 5. sınıf Türkçe kitaplarındaki okuma metinleriyle ilgili soruların analizi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 26, 169-178.
- Akyol, H. (2003). Metinlerden anlam kurma. *TÜBAR*, XIII, 49-58.
- Akyol, H. (2009). *Türkçe ilk okuma yazma öğretimi* (8. Baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Akyol, H. (2011). *Yeni programa uygun Türkçe öğretim yöntemleri* (4.Baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Alsamadani, H. A. (2009). *The relationship between Saudi EFL college-level students' use of reading strategies and their EFL reading comprehension*. Unpublished doctoral dissertation, Ohio University, Athens-Ohio.
- Applegate, A. J., & Applegate, M. D. (2004). The Peter effect: Reading habits and attitudes of preservice teachers. *The Reading Teacher*, 57, 554-563.
- Applegate, M. D. (2007). Teacher's use of comprehension questioning to promote thoughtful literacy. *Journal of Reading Education*, 32(3), 12-19
- Applegate, M. D., Quinn, K. B., & Applegate, A. J. (2002). Levels of thinking required by comprehension questions in informal reading inventories. *The Reading Teacher*, 56, 174-180.

- Applegate, M. D., Quinn, K. B., & Applegate, A. J. (2004). *The critical reading inventory: Assessing students' reading and thinking*. Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.
- Aslan, C. (2011). Soru sorma becerilerini geliştirmeye dönük öğretim uygulamalarının öğretmen adaylarının soru oluşturma becerilerine etkisi. *Eğitim ve Bilim*, 36, 236-249
- Ateş, S. (2011). *İlköğretim beşinci sınıf Türkçe dersi öğrenme-öğretme sürecinin anlama öğretimi açısından değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış doktora tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara
- Aydemir, Y., & Çiftçi, Ö. (2008). Edebiyat öğretmeni adaylarının soru sorma becerileri üzerine bir araştırma. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5, 103-115
- Ayvacı, H. Ş., & Türkdoğan, A. (2010). Yeniden yapılandırılan Bloom taksonomisine göre fen ve teknoloji dersi yazılı sorularının incelenmesi. *Türk Fen Eğitimi Dergisi*, 7, 13-25.
- Beck, I. L., & McKeown, M.G. (2002). Questioning the author: Making sense of social studies. *Educational Leadership*, 60, 44-47.
- Boyles, N. (2003). From sparse to specific: Teaching students to write quality answers to open-ended comprehension questions. *The NERA Journal*, 39(2), 16-22.
- Brown, R. G. (1991). *School of thoughts: How the politics of literacy shape thinking in the classroom*. San Francisco: Jossey Bass.
- Capalongo-Bernadowski, C. (2006). *The effects of middle school social studies teachers' questioning patterns on learners' outcomes*. Unpublished doctoral dissertation, University of Pittsburgh.
- 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.
- Changpakorn, S. (2007). *An investigation of Thai teachers' use of questions to enhance students' thinking skills in reading comprehension*. Unpublished doctoral dissertation, The University of Northern Colorado.
- Chikalanga, I. (1992). A suggested taxonomy of inferences for the reading teacher. *Reading in a Foreign Language*, 8, 697-709.
- Clymer, T. (1968). "What is "reading"? some current concepts." In H. Richie, & H. Robinson (Eds.), *Innovations and change in reading instruction* (pp. 7-29). Chicago: National Society for the Study of Education.
- Cortese, E E. (2004). The application of question-answering relationship strategies to pictures. *The Reading Teacher*, 57, 374-380.
- Creswell, J. W. (2005). *Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research* (2nd ed.). New Jersey: Pearson Education, Inc.
- Creswell, J. W., & Miller, D. L. (2000). Determining validity in qualitative inquiry. *Theory into Practice*, 39, 124-130.
- Davey, B., & McBride, S. (1986). Generating self-questions after reading: A comprehension assist for elementary students. *Journal of Educational Research*, 80, 43-46.
- Day, R. R., & Park, J. (2005). Developing reading comprehension questions. *Reading in a Foreign Language*, 17, 60-73.
- Doğanay, A., & Yüce, S. G. (2010). Öğrencilerin düşünme becerilerinin geliştirilmesinde rehberli yardım: Bir öğretmenin sözel ifadelerinin analizine ilişkin durum çalışması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 16, 185-214.
- Durkin, D. (1978-1979). What classroom observations reveal about reading comprehension instruction. *Reading Research Quarterly*, 14, 481-533.
- Durukan, E. (2009). 7. Sınıf Türkçe ders kitaplarındaki metinleri anlamaya yönelik sorular üzerine taksonomik bir inceleme. *Milli Eğitim*, 181, 84-93.
- Esmer, B. ve Çelik, Ö. (2012, Mayıs). 5. sınıf Türkçe ders kitaplarındaki okuma metinleriyle ilgili soruların incelenmesi. Bu çalışma 11. Ulusal Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu'nda sunulmuştur, Rize
- Flippo, R. F. (1998). Points of agreement: A display of Professional unity in our field. *The Reading Teacher*, 52, 30-40.
- Fordham, N. W. (2006a). Strategic questioning. *Principal leadership*, 7, 33-37.
- Fordham, N. W. (2006b). Crafting questions that address comprehension strategies in content reading. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 49, 390-396.
- Güfta, H., & Zorbaz, K. Z. (2008). İlköğretim ikinci kademe Türkçe dersi yazılı sınav sorularının düzeyleri üzerine bir değerlendirme. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitü Dergisi*, 17, 205-218.
- Hervey, S. (2006). *Who asks the questions? Teaching PreK-8*, 37, 68-69.
- Johnston, P. H. (1997). *Knowing literacy: Constructive literacy assessment*. York, ME: Stenhouse.

- Knapp, M. S. (1995). *Teaching for meaning in high-poverty classrooms*. New York: Teachers College Press.
- Kreiner, D.S. (1996). Effects of advance questions on reading comprehension. *Journal of General Psychology*, 123, 352-364.
- Langer, J.A. (1985). Levels of questioning: An alternative view. *Reading Research Quarterly*, 20, 586-602.
- Manset-Williamson, G., Dunn, M., Hinshaw, R., & Nelson, J.M. (2008). The impact of self-questioning strategy use on the text-reader assisted comprehension of students with reading disabilities. *International Journal of Special Education*, 23, 123-135.
- McKay, J. (2006). *Intertextuality and social construction of meaning*. Unpublished doctoral dissertation, University Oklahoma, Oklahoma.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2005). *İlköğretim Türkçe dersi (1-5. Sınıflar) öğretim programı ve kılavuzu*. Ankara: MEB Yayınları.
- Miller, S. S. (2006). *How teachers spend instructional time in the primary grades and how this influences student achievement*. Unpublished doctoral dissertation, The University of Utah, U.S.A.
- National Association of Educational Progress. (1998). *Reading report card: Findings for the nation and the states*. Washington, DC: US. Department of Education, Office of Educational Research and Improvement.
- Özbay, M. (2009). *Anlama teknikleri: I - Okuma eğitimi*. Ankara: Öncü Basımevi.
- Özcan, S., & Akcan, K. (2010). Fen bilgisi öğretmen adaylarının hazırladığı soruların içerik ve Bloom Taksonomisi'ne uygunluk yönünden incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 18, 323-330.
- Özdemir, M., Özdemir, O., & Çetinkaya, Ç. (2007, Kasım). *İlköğretim 1-5 sınıflar Türkçe çalışma kitaplarındaki soruların analizi*. Bu çalışma İlköğretim Kongresi'nde sunulmuştur, Ankara.
- Pearson, P. D. (2009). "The roots of reading comprehension." In S.E. Israel, & G.G. Duffy (Eds.), *Handbook of research on reading comprehension* (pp. 3-31). New York: Routledge.
- Rosenblatt, L. M. (1978). *The reader, the text, the poem: The transactional theory of literary work*. Carbondale, IL: Southern Illinois University Press.
- Selçuk, Z. (2012, Şubat 22). 19. Yüzyıldan kalma binalarda, 20. yüzyılın öğretmenleriyle, 21. yüzyılın öğrencilerini yetiştirmeye çalışıyoruz [Msg 17]. Bu mesaj, <https://twitter.com/#!/ziyaselcuk> adresinden gönderilmiştir
- Short, K. G. (1986). *Literacy as a collaborative experience*. Unpublished doctoral thesis, Indiana University.
- Tuinman, J. J. (1973-1974). Determining the passage dependency of comprehension questions in 5 major tests. *Reading Research Quarterly*, 9, 206-223.
- Uyanık, G. (2012). *İlköğretim beşinci sınıf Türkçe çalışma kitabında yer alan okuma metinlerine ait soru ve etkinliklerin türlerine göre incelenmesi*. Bu çalışma 11. Ulusal Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu'nda sunulmuştur, Rize.
- Ülper, H. ve Yalınkılıç, K. (2010). Son iki Türkçe programına göre hazırlanan Türkçe ders kitaplarındaki metin sonu sorularının nicel ve nitel görünümü. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 3, 449-461.
- Vacca, J. A. L., Vacca, R. T., Gove, M. K., Burkey, L. C., Lenhart, L. A., and McKeon, C. A. (2009). *Reading and learning to read* (Seventh edition). Boston: Pearson Education, Inc.
- Yaylı, D. (2009). Türkçe öğretmeni yetiştirmede bir fakülte-okul işbirliği araştırması: Öğretmen soruları. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1, 81-91
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2005). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yıldırım, K. (2010). Nitel araştırmalarda niteliği artırma. *İlköğretim Online*, 9, 79-92.

#### Extended Abstract

According to the literature concerning comprehension and comprehension instruction, it is understood that there are a number of researches on questioning (Akyol, 1994, 1996, 1997, 2001; Applegate, 2007; Applegate, Quinn, & Applegate, 2004; Applegate & Applegate, 2004; Aslan, 2011; Aydemir & Çiftçi, 2008; Ayvaci & Türkođan, 2010; Beck & McKeown, 2002; Boyles, 2003; Cerdan et al., 2009; Cortese, 2004; Doğanay & Yüce, 2010; Durukan, 2009; Fordham, 2006; Kreiner, 1996; Langer, 1985; Tuinman, 1973/74; Manset-Williamson, Dunn, Hinshaw, & Nelson, 2008; Ülper & Yalınkılıç, 2010). Whereas these researches have focused on classification of questions, importance of questions for reading comprehension,

which kinds of thinking skills these questions require, generating questions, and questioning strategy for reading comprehension, the researches in national literature have given attention to pre-service teachers' questioning skills according to a variety of texts, types of questions in exams teachers asks, questions types of texts in textbooks, and cognitive processes teachers' questions require and analysis of these questions according to answer sources (Aydemir & Çiftçi, 2008; Ayvaci & Türkdoğan, 2010; Doğanay & Yüce, 2010; Durukan, 2009; Özdemir et al., 2007; Yaylı, 2009; Akyol, 1994, 1996, 1997, 2001; Aslan, 2011; Güfta & Zorbaz, 2008; Özcan & Akcan, 2010; Yaylı, 2009). Although most of researches have classified questions through Bloom's Taxonomy, a few researches have given consideration to forms of questions, their aims, and their answer sources. All researches above have showed that questions analyzed were literal comprehension questions requiring lower order thinking skills.

Most of researches reveal that higher order comprehension questions include more complex knowledge related to text than lower order comprehension questions. Through higher level questioning, teachers can make more contribution to students' comprehension process of the text since such these questions make students get involved in multiple processes requiring deeper interaction with the text. During higher order questioning, students ponder relationships among different aspects of the text. That's why, it is contended that higher order comprehension questions make more contribution to comprehension process (Cerdan et al., 2007). However, these researches mentioned above have documented that in textbooks and learning environment, lower order comprehension questions requiring retrieving information and memorization used more. Taken account of curriculum of elementary school in Turkey, textbooks dominate instruction in schools, so teachers' awareness of questioning and their efficacy to questioning are gaining more importance.

Given the importance of information above, we classified teachers' questions they prepared in accordance with an expository and a narrative text in fifth grade level. It is reported that there are many taxonomies used for classifying questions and all taxonomies includes different classification content requiring cognitive or affective aspects of knowledge presented. In this research, Barrett's Taxonomy and answer sources were used to analyze teacher's questions they formed according to the texts. Seeing as there is no any research using Barrett's Taxonomy to classify questions in national literature related to comprehension and any taxonomy developed for reading comprehension like Barrett Taxonomy, the present study's findings are significant for reaching descriptive conclusions.

The aim of this study is to determine fourth and fifth grade elementary classroom teachers' personal preferences toward questioning and their questioning skills according to an expository text and a narrative text given. The present research used qualitative case study to describe the fourth and fifth grade elementary classroom teachers' opinions about questioning and their questioning skills. Case study is based on "how" and "why" question roots to obtained detailed information about fact and cases. This method enables research to collect data in detailed about problem employed (Yıldırım & Şimşek, 2005).

The study was conducted in Ankara in 2011-2012 education years. A total of 123 fourth and fifth grade elementary classroom teachers from different school districts in different 14 cities over Turkey constituted the research sample. 35 of teachers were male and 88 were female. We used convenience sampling technique to select the teachers. According to this technique, the subjects are selected just because they are easiest to recruit for the study and the researcher did not consider selecting subjects that are representative of the entire population. In all forms of research, it would be ideal to test the entire population, but in most cases, the population is just too large that it is impossible to include every individual. This is the reason why most researchers rely on sampling techniques like convenience sampling, the most common of all sampling techniques. Many researchers prefer this sampling technique because it is fast, inexpensive, easy and the subjects are readily available (Creswell, 2005). With the questionnaire form, the teachers' opinions about what points they consider when they ask question to students, whether or not they consider textbooks as a source or they try to reach new questioning sources, and their personal preferences about answer sources when they ask question, were taken at first. Then, the teachers prepared five questions for the each text chosen from Turkish language arts textbooks. All questions written by the teachers were classified according to Barrett's Taxonomy and answer sources. Also, the teachers' opinions about questioning were analyzed. The research findings revealed that the teachers need to get involved in professional development seminars to improve their questioning skills. Additionally, the teachers' most of questions, which they prepared in accordance with the texts chosen, were classified as literal comprehension questions which require lower order thinking and comprehension skills, and these questions just focused on recall of information (retrieving) on the texts.