

# Öğretmen ve Öğrenci Sorularının Gerektirdikleri Zihinsel Süreçler Açısından Karşılaştırılması\*

**Seyit Ateş**  
Gazi Üniversitesi  
seyitates@gmail.com

**Esra Güray**  
esraguray54@gmail.com

**Yasin Döğmeci**  
Millî Eğitim Bakanlığı  
fihplt00077@gmail.com

**Feride Fulya Gürsoy**  
feridefulya@gmail.com

## ÖZET

Okuma eğitiminin tarihî gelişim süreci dikkate alındığında değişen yaklaşımlara bağlı olarak okuyucunun rol ve beklentilerinin de değiştiği, yazarla etkileşiminin farklı bir karaktere büründüğü görülmektedir. Bu etkileşim sürecinde öğretmenler önemli bir yere sahip olup okuyucu ve yazar arasında gerçekleşen etkileşimi sağlamada ve etkili kılmada öğretmenlerin kullandığı en önemli araçlardan biri sorulardır. Öğretmen sorularının öğrencilerin düşünme düzeylerini etkilediğine yönelik görüşlerden hareketle bu çalışmada öğretmenlerin sınıflarda sordukları sorularla öğrenci sorularının gerektirdikleri zihinsel süreçler açısından karşılaştırılması amaçlanmıştır. Durum çalışması deseninden faydalanarak çalışmada üç öğretmen ve onların 59 öğrencisinden elde edilen sorularla çalışılmıştır. Veriler, sınıfta alınan kayıtlardan, yazılı sınav kâğıtlarından ve katılımcıların kendilerine verilen metinlere yönelik sordukları sorulardan elde edilmiştir. Ayrıca anket formu ile öğretmenlerin soru sormaya yönelik görüşleri de tespit edilmiştir. Sorular cevap kaynaklarına ve Barrett taksonomisine göre analiz edilerek düzeyleri açısından karşılaştırılmış, öğretmenlerin soru sormaya yönelik görüşleri ise betimlenmiştir. Araştırmada öğretmenlerin düşük düzey soru sorma eğiliminde oldukları, öğrencilerin düşünme düzeylerinin öğretmenlerin sordukları sorulardan etkilendiği ve öğrencilerin de öğretmenlerden daha üst düzeyde sorular sormadıkları sonucuna ulaşılmıştır.

**Anahtar Kelimeler:** Öğretmen soruları, öğrenci soruları, cevap kaynakları, Barrett taksonomisi.

Okuma eğitiminin tarihî gelişimine bakıldığında yaklaşık son bir asırlık süreçte dönemler itibariyle okuma eğitiminin davranışçı yaklaşım, bilgiyi işleme kuramı ve sosyo-kültürel öğrenme kuramı gibi çeşitli yaklaşımlarla şekillendiği görülmektedir (Pearson, 2009). Her ne kadar günümüzde okuma, okuyucu ve yazar arasında uygun bir yöntem ve amaç doğrultusunda okuyucunun ön bilgilerine ve etkili iletişime dayalı stratejik anlam kurma süreci olarak (Akyol, 2011a) olarak ifade edilse de; yirminci yüzyılın başlarında okuyucunun özellikleri görmezden gelinmiş ve uyarıcı-tepki bağlamında sadece okuma materyalleri üzerinde çalışılmıştır. 1975’li yıllarda bilişsel psikologların çalışmaları sonucunda okuyucunun okuma sürecinde pasif olmadığı anlaşılmış; amaç, yönelme, tutum, ilgi, üstbilis, motivasyon ve deneyim gibi okur özellikleri de dikkate alınarak okuma eğitimi daha geniş bir perspektif kazandırılmış, bu dönemde özellikle şema ve stratejik okur gibi kavramlar üzerinde durulmuştur. Durkin’in (1978-79) bu döneme rastlayan okullarda okuma eğitimi adına neler olduğuna yönelik gözleme dayalı çalışmaları bir dönüm noktası olmuştur. Çünkü bu çalışmaların okullarda etkili bir okuma eğitimi yapılmadığına yönelik sonuçları araştırmacıların bu konu üzerine daha fazla dikkat etmelerini sağlamıştır. Bu aşamadan sonra 1990’lı yıllara kadar uygulama ve teorik temelli pek çok araştırma yapılmış,



Okuma Yazma Eğitimi Araştırmaları,  
2016, 4 (1), 1-13

Research in Reading & Writing Instruction,  
2016, 4 (1), 1-13

\*Çalışma XV. Uluslararası Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu’nda (11-14 Mayıs, Muğla) sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

yansıdığına yönelik yeni araştırmalara ihtiyaç duyulmuştur.1990'lı yıllardan sonra Vygotsky'nin yeniden keşfi ile okuma eğitiminde sosyo-kültürel bağlamın etkisi anlaşılmış ve özellikle yetkin kişilerin bu süreçteki rolleri üzerinde çalışılmaya başlanmıştır (Asselin, 2002; National Reading Panel [NRP], 2000; Pearson, 2009; Rosenblatt, 2004; Rumelhart, 2004).

Okuma eğitiminin yukarıda ifade edilen tarihî seyri içerisinde günümüz Türkçe Öğretim Programları'na (2005; 2015) bakıldığında, okumanın yapılandırmaya dayalı bir süreç olduğu, bu süreçte metinler arası bağlantılar kurmanın önemli olduğu ve bu amaçla çeşitli üst düzey becerilerin işe koşulması gerektiği ifade edilmektedir. Programlar neyi öngörürse görsün, diğer bir ifade ile okuma eğitimi hangi yaklaşımla ele alınırsa alınsın, araştırmacılar öğretmenlerin bu süreçte çok önemli rollerinin olduğu görüşünde hemfikirdirler (Abernathy-Dyer, Orlic, Cheek, 2013; Ateş, 2011; Ateş, 2013a; Changpakorn, 2007; Day ve Park, 2005; Stronge, 2002; Topping ve Ferguson, 2005). Vygotsky'in (1978) görüşlerinin ağırlığının hissedildiği ve okumada sosyokültürel bağlamın önem kazandığı son dönemlerde öğretmenlerin öneminin daha da arttığı ifade edilmekte (Ateş, 2013a); sınırlı sayıdaki araştırmalarda (Ateş, 2011; Ateş ve Yıldırım, 2014) öğretmenlerin bu anlamda etkili bir öğretim yapamadıklarını, öğretmenlerin sınıf içi uygulamalarının hâlen ağırlıklı olarak 1975 öncesi davranışçı yaklaşımın özelliklerini yansıttığını göstermektedir.

Okuma sürecinde okuyucu ve yazar arasında gerçekleşen etkileşimi sağlamada ve etkili kılmada öğretmenlerin kullandığı en önemli araçlardan biri sorulardır (Davey ve McBride, 1986; Day ve Park, 2005; Beck ve Mckeown, 2002; Cortese, 2004; Kreiner, 1996). Sınıf içi uygulamaları konu edinen ulusal ve uluslararası araştırmalarda da (Ateş, 2011; Ateş ve Yıldırım, 2014; Ateş, Döğmeci, Güray ve Gürsoy, 2016; Baysen, 2006; Durkin, 1978-79; Miller, 2006; Ness, 2006; Rieckhoff, 1997) öğrencilerin üst düzey okuma/anlama ve düşünme becerilerinin geliştirilmesinde soruların önemine vurgu yapılmakta; ancak yine bu araştırmalarda öğretmenlerin soruları etkili bir şekilde kullanamadıkları ifade edilmektedir. Sonuçlara göre öğretmenler çoğunlukla düşük düzey zihinsel süreçlere yönelik sorular sormakta, soruları öğretimden ziyade genellikle sorgulama amaçlı kullanmakta, nitelikli sorular sorup sağlıklı bir geribildirim ya da tepki ile süreci etkili kılamamaktadırlar. Öte yandan etkili bir öğretim süreci ve üst düzey düşünme becerilerinin gelişimi için öğretim sürecinde soruların kullanımının uyarıcı-tepki bağlamından çıkarılması ve daha diyalojik bir karaktere sahip olması gerektiği ifade edilmektedir (Reznitskaya, 2012; Ateş vd., 2016). Day ve Park (2005) ise sınıflarda öğrencilerin bu etkileşimi yakalayabilecekleri soru tür ve biçimlerine yer verilmesi gerektiğine dikkat çekmektedirler.

Araştırmalar, öğretmenlerin soruları anlama becerilerini geliştirmek veya daha üst düzeylerde düşüncelerini sağlamaktan ziyade genellikle öğrencilerin anlama düzeylerini sorgulama ve değerlendirme amaçlı kullandıklarını göstermektedir (Ateş, 2011; Brown, 1991; Davey ve Bridge, 1986; Durkin, 1978-79; Fordham, 2006; Hervey, 2006; Johnston, 1997; Knapp, 1995). Bu sorgulama ve değerlendirme sürecinde sorulan soruların tür ve düzeyleri dikkate alındığında ise okumanın estetik boyutunun dikkate alınmadığı, çoğunlukla bilgi amaçlı (Rosenblatt, 1982, 1994, 2005) ve düşük düzey zihinsel süreçler gerektiren bir sorgulama süreci olduğu anlaşılmaktadır. Basit anlama süreçlerini değerlendirmeye yönelik soruların derinlemesine anlamının gelişimine hizmet etmeyeceğine yönelik söylemler (Cerdán, Vidal-Abarca, Martínez, Gilabert ve Gil, 2009; Fordham, 2006; Hervey, 2006) dikkate alındığında, üst düzey becerilerin geliştirilebilmesi ve anlamın yapılandırılması noktasında öğretmenlerin sordukları sorularla model olması ve sorular aracılığıyla anlamın nasıl kurulacağına yönelik yol göstermesi gerektiğine yönelik vurgular (Davey ve McBride, 1986; Fordham, 2006; Hervey, 2006) daha fazla önem kazanmaktadır.

Türkiye'de okuma ve öğrenme sürecinde soruların kullanımı üzerine çok sayıda araştırma olduğu görülmektedir (Akyol, 1994, 1996, 1997, 2001; Akyol, Yıldırım, Ateş ve Çetinkaya, 2013; Aslan, 2011; Aydemir ve Çiftçi, 2008; Ayvacı ve Türkdoğan, 2010; Baysen, 2006; Dindar ve Demir, 2006; Doğanay ve Yüce, 2010; Durukan, 2009; Çeçen ve Kurnaz, 2015; Göçer, 2014; Güfta ve Zorbaz, 2008; Kılınç ve Çalışkan, 2015; Özcan ve Akcan, 2010; Özdemir, O. Özdemir ve Çetinkaya, 2007; Ülper ve Yalınkılıç, 2010; Yaylı, 2009; Yıldırım, 2012) Araştırmalarda sorular; metinlerarasılık, zihinsel süreçler, duyuşsal boyutlar, sınıflandırma, yöntem ve teknik olarak kullanım, soru-cevap ilişkileri, materyallerdeki sorular, sınıf içi sorular, soru-kazanım ilişkileri, soru sorma becerileri gibi pek çok yönden ele alınmıştır. Çalışmaların çoğunluğu ise öğretmen ve öğretmen adaylarının sordukları sorularla sınavlarda ya da çeşitli okuma kaynaklarındaki soruların düzeyler açısından sınıflandırılmasına yöneliktir. Örneğin; 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 belirlemişlerdir. Baysen (2006) öğretmen soruları ile öğrenci cevaplarını düzeyler açısından karşılaştırmıştır. Akyol ve diğerleri (2013) 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 olabileceğini ifade etmektedirler. Ulusal ve uluslararası literatürde öğretmen sorularının ya da öğrencilerin sınıflarda sıkça karşılaştıkları soruların onların düşünme düzeylerini etkileyebileceğine yönelik genel bir kabul söz konusudur.

Araştırmacılar öğretmenlerin akademik ve duyuşsal niteliklerini öğrencilerin başarı ve duyuşsal nitelikleri ile ilişkilendirmektedir. Örneğin Applegate (2007) öğretmenlerinin üst düzey sorular kullandıkları sınıflardaki öğrencilerin üst düzey sınavlarda daha fazla başarılı olduklarını belirtirken; yine Applegate ve Applegate (2004) etkin okuyucular olmayan ve okumayı sevmeyen öğretmenlerin öğrencilerinin de okuma sürecine etkin olarak katılmalarını ve eğlenceli

bir iş olarak görmelerini beklemenin anlamsız olduğunu ifade etmektedirler. 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 (Day ve Park, 2005). Çünkü öğrenciler sorulan soru tür ve düzeyine göre tavır almakta, soruları en iyi şekilde cevaplamak için çaba göstermekte ve farklı yolları deneyerek pratik yapmaktadır. Öte yandan araştırmacılara (Applegate, Quin ve Applegate, 2002; Brown, 1991; Johnston, 1997; Knapp, 1995) göre sadece metinle ilişkili olan basit düzey soruları cevaplayabilen okuyucuların iyi okuyucu olarak nitelendirilmeleri yanıltıcı olabilmektedir. Çünkü araştırmacılara göre bu okuyuculardan önemli noktaları tartışmaları, okudukları ile önceki bildikleri arasında bağlantı kurmaları, düşüncelerini detaylandırmaları ya da gerekçelendirmeleri istendiğinde bunu başaramamakta, okuma sürecine eleştirel olarak yaklaşamamaktadırlar.

Konuya ilişkin ulaşılabilen literatür değerlendirildiğinde, öğretmen sorularının öğretim sürecinin en önemli elementlerinden biri olduğu, öğretmenlerin soru sorma becerilerine ve sordukları soruların düzeylerini belirlemeye yönelik çok sayıda araştırma olduğu görülmektedir. Bunların yanı sıra sınıfta sorularla öğrencilerin anlama ve düşünme becerilerinin ilişkili olduğuna yönelik bir kabul söz konusudur. Ancak anlama düzeyinin bir göstergesi olarak kabul edilen ve pek çok araştırmada bir anlama stratejisi olarak kullanılan öğrencilerin soru üretme becerilerine ve bunların öğretmen soruları ile ilişkisini belirlemeye yönelik çalışmalara ulaşılammıştır. Buna en yakın çalışma Baysen'in (2006) öğretmen soruları ile öğrenci sorularının düzeyini karşılaştırdığı çalışmadır. Öğretmen sorularının öğrencilerin düşünme düzeylerini etkilediğine yönelik görüşlerden hareketle bu araştırmada öğretmenlerin sınıflarda sıkça sordukları sorular ile öğrenci sorularının gerektirdikleri zihinsel süreçler açısından karşılaştırılması amaçlanmıştır. Çalışmanın dayandığı temel varsayım öğretmen sorularıyla öğrenci sorularının düzey açısından ilişkili olduğudur.

### Yöntem

Bu araştırmada, ilkökul dördüncü sınıf öğrencileri ile öğretmenlerinin sordukları soruların düzey açısından karşılaştırılması ve aralarındaki ilişkinin 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). Salkind (2000) durum çalışmalarını insan davranışlarının nedenlerine ilişkin bilgi edinmenin eşsiz yolu olarak ifade etmektedir.

### Katılımcılar

Araştırma gönüllülük esasına göre belirlenmiş üç öğretmen ve onların öğrencileri olan 69 öğrenci ile yürütülmüştür. Tamamı kadın olan öğretmenlerin mesleki kıdemleri iki ila on yıl arasında değişmektedir. Öğrenciler ise 34'ü kız, 35'i erkektir. Araştırmada öğretim sürecine yönelik herhangi bir müdahalede bulunulmamış olup öğretmenlerin doğal ortamlarda kullandıkları sorular tespit edilmeye çalışılmıştır. Sınıfta kayıt yapabilmek, aynı zamanda da doğal yapıyı bozmamak adına çalışma grubu araştırmacıların tanıdıkları gönüllü öğretmenlerden oluşturulmuştur.

### Veri Toplama ve Analiz Süreci

Araştırmada biri öğretmenler diğeri öğrenciler olmak üzere iki temel veri kaynağı bulunmaktadır. Öğretmenlerin sordukları soruların düzeyini tespit etmek amacıyla 2015-2016 öğretim yılı bahar döneminde öğretmenlerden beşer ders saatlik Türkçe dersi öğretim sürecini kaydetmeleri istenmiştir. Bu sürecin en az bir metin işleme çalışmasını kapsamaması gerektiği ifade edilmiştir. Sınıfın doğal atmosferini bozmamak adına işlenecek metin ve zamanı katılımcılar tarafından belirlenmiş ve yine süreç onlar tarafından kayıt altına alınmıştır. Yani sınıfta öğretmen ve öğrencileri dışında herhangi bir yabancı bulunmamıştır. Bu durum araştırmanın güvenilirliğine katkı sağlarken kayıtların manipüle edilip edilmediği hususu ise araştırmanın sınırlılıkları arasındadır. Kayıtlar ve işlenen metinler araştırmacılara elektronik ortamlar aracılığıyla ulaştırılmıştır. Sonrasında kayıtlar yazıya aktarılarak öğretmenlerin bu süreçte sordukları metin odaklı sorular tespit edilmiştir.

Öğretmen sorularının düzeyini tespit etmede sadece bu sınırlı zaman diliminde elde edilen kayıtların yetersiz olacağı düşüncesinden hareketle öğretmenlerden çalışmanın gerçekleştirildiği dönem itibarıyla yaptıkları Türkçe dersi yazılı soruları istenmiştir. Ayrıca her katılımcıya onların okutmadığı Türkçe ders kitaplarından seçilen bir bilgi verici, bir de öyküleyici metin verilmiş ve öğretmenlerden her iki metne yönelik sınıfta sorabilecekleri beşer adet soru yazmaları istenmiştir. Bu metinler katılımcıların öğrencilerine de verilmiş, onlardan da beşer adet soru yazmaları istenmiştir. Öğrencilerin soracakları soruların güçlüğünü artırmak ve onları motive etmek amacıyla öğrencilere "Metinlere yönelik sorduğunuz sorulardan başka bir okulda okuyan öğrencilere sınav yapılacaktır. Öyle zor sorular sorun ki cevaplayamazsınız." şeklinde bir yönerge verilmiştir. Buna rağmen öğrencilerin beşer adet soru yazmada zorlandıkları, bazı öğrencilerin daha az sayıda soruyla formu teslim ettiği görülmüştür.

Bütün bu veri kaynaklarından elde edilen soruların düzeylerini belirlemek amacıyla sorular cevap kaynakları ve

Barrett taksonomisi açısından analiz edilmiştir. Cevap kaynaklarına göre analizde Akyol'un (1997, 2011b) sınıflaması kullanılmıştır. Buna göre sorular cevabı metin içerisinde, metin dışında ve metinler arasında olmak üzere üç kategoride ele alınmaktadır. Okuyucunun cevabını doğrudan metin içerisinde bulduğu sorular metin içi anlam kurmayı; metinde ima edilenlerin yanı sıra cevaplanması için okuyucunun ön bilgilerini ve deneyimlerini de kullanmasını gerektiren sorular metin dışı anlam kurmayı; cevaplanması için birden fazla kaynağa başvurmayı gerektiren sorular ise metinler arası anlam kurmayı işaret etmektedir. Metin içi sorular basit zihinsel süreçleri, metin dışı ve metinler arası sorular ise kademeli olarak daha üst düzey zihinsel süreçleri gerektirmektedir.

Barrett tarafından geliştirilen taksonomi diğer pek çok taksonominin aksine anlamının bilişsel boyutlarına ek olarak duyuşsal boyutları da içermektedir. Taksonominin geliştirilme sürecinde Barrett, Bloom (1956) başta olmak üzere bazı başka araştırmacıların çalışmalarından faydalanmıştır. Bu taksonomide okuduğunu anlama; (1) basit anlama, (2) yeniden organize etme, (3) derinlemesine anlama (çıkarımsal anlama), (4) değerlendirme ve (5) memnuniyet olmak üzere beş farklı kategoriye ayrılmaktadır. Sınıflamada aşamalar arasında basitten karmaşığa doğru bir süreç söz konusu olmakla birlikte her düzeydeki sorular da kendi içerisinde basitten karmaşığa doğru çeşitlilik gösterebilir. Basit anlama süreci, metinde doğrudan ifade edilen fikirlere ve bilgiye odaklanmakta; yeniden organize etme süreci ise metinde açık bir şekilde ifade edilmiş bilgi veya fikirlerin analiz edilmesini, sentezlenmesini veya yeniden organize edilmesini gerektirmektedir. Derinlemesine anlama, okuyucunun metinde açık bir şekilde ifade edilen fikirleri veya bilgileri kullanarak sezgilerine ve kişisel deneyimlerine dayalı tahminler yapmasını, hipotezler oluşturmasını ya da çıkarımlarda bulunmasını gerektirirken değerlendirme düzeyinde okuyucu kendisine sunulan fikirleri bir ölçütle karşılaştırır. Değerlendirmede esas olarak yargıların, doğruluğun, kabul edilebilirliğin, istekliliğin ve olma olasılığının niteliklerine odaklanılır. Memnuniyet düzeyi önceki aşamalarındaki tüm bilişsel boyutları içermekte ve metnin okuyucunun üzerindeki psikolojik ve estetik etkileri ile ilgilenmektedir. Bu anlama düzeyinde öğrenciden okunulan metne yönelik estetik ve duyuşsal açıdan duyarlı olması, metnin psikolojik ve sanatsal elementlerinin değerine yönelik tepkide bulunması beklenmektedir (akt. Clymer, 1968; Pearson, 2009; Yıldırım, 2012).

Araştırmada ayrıca öğretmenlere yönelik hazırlanan bir anket formuyla soru sormada nelere dikkat ettikleri, öğretim sürecinde ne tür sorulara yer verdikleri, kılavuz kitaba ne ölçüde bağlı kaldıkları ve soruların öğrencilerin anlama becerilerine etkileri üzerine öğretmenlerin görüşleri alınmıştır. Formlardan elde edilen veriler araştırmada betimsel olarak soruların düzeyine ilişkin bulgularla birlikte ifade edilmiştir.

## Bulgular

Araştırmada öğretmenlerin metin odaklı 95, öğrencilerin ise 287 soru sordukları tespit edilmiş; bu soruların önce cevap kaynakları açısından, sonrasında ise Barrett taksonomisi açısından analizine yönelik bulgulara yer verilmiştir. Buna göre öğretmenlerin ve öğrencilerin sormuş oldukları soruların cevap kaynaklarına göre analiz sonuçları Tablo 1'de gösterilmiştir.

**Tablo 1**

*Öğretmenlerin ve Öğrencilerin Sormuş Oldukları Soruların Cevap Kaynaklarına Göre Dağılımı*

Cevap Kaynakları	Öğretmenler		Öğrenciler	
	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%
Metin içi	70	73.7	279	97.2
Metin dışı	25	26.3	8	2.8
Metinlerarası	-	-	-	-
Toplam	75	100	287	100

Tablo 1 incelendiğinde öğretmen sorularının cevap kaynakları açısından ağırlıklı olarak basit düzey zihinsel süreçleri işaret ettiği görülmektedir. Türkçe ders kayıtları, sınav kağıtları ve metinlerden elde edilen soruların yaklaşık % 74'ü cevabı metin içerisinde yer alan sorulardan oluşurken, cevabı metinler arasında olan herhangi bir soru gözlenmemiştir. Cevabı metin dışında olan sorular ise toplam soruların % 26'sını oluşturmaktadır. Cevap kaynakları açısından öğrencilerin soruları incelendiğinde basit düzey soruların sayısında artış görülürken (% 97), biraz daha üst düzey olan metin dışı soruların sayısında (% 2.8) azalma söz konusudur. Öğretmenlerden soru sorarken cevap kaynakları açısından tercihlerini sıralamaları istenmiş, tercihlerinin tablodaki sonuçlarla uyumlu olduğu görülmüştür. Katılımcıların hepsi öğrencilerin cevabını metinde bulabilecekleri sorulara daha fazla ağırlık verdiklerini, bunu metin dışı ve metinlerarası soruların izlediğini ifade etmişlerdir. Bu bulgular öğretmenlerin öğretim sürecinde daha çok basit anlamaya yönelik sorular sorduğu, öğrencilerin sordukları soruların ise büyük oranda bu soruların etkisi altında olduğu şeklinde yorumlanabilir.

Soruların düzeyini belirlemede kullanılan bir başka sınıflama da Barrett Taksonomisi'dir. Buna göre elde edilen

sonuçlar Tablo 2’de gösterilmiştir.

**Tablo 2**

*Öğretmenlerin ve Öğrencilerin Sormuş Oldukları Soruların Cevap Kaynaklarına Göre Dağılımı*

Cevap Kaynakları	Öğretmenler		Öğrenciler	
	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%
Basit anlama	72	75.8	276	96.2
Yeniden organize etme	8	8.4	8	2.8
Derinlemesine anlama	10	10.5	3	1
Değerlendirme	4	4.2	-	-
Memnuniyet	1	1.1	-	-
Toplam	95	100	287	100

Tablo 2’de görüldüğü üzere öğretmenlerin sordukları soruların yaklaşık % 76’sı basit anlama, % 8’i yeniden organize etme ve %10’u çıkarım düzeyindedir. Daha üst düzey anlamayı ve zihinsel süreçleri gerektiren değerlendirme ve memnuniyet düzeyindeki soruların sayısı oldukça azdır. Öğrencilerin sordukları soruların tamamına yakını ise basit anlama düzeyinde kalmıştır. Düzeyler açısından karşılaştırıldığında bu taksonomi açısından yapılan sınıflamadaki sonuçlar cevap kaynakları açısından elde edilen sonuçları doğrular niteliktedir. Hem cevap kaynakları hem de Barrett Taksonomisi açısından yapılan analiz sonuçları öğretmenlerin düşük düzey zihinsel süreçler gerektiren sorular sorma eğiliminde olduğunu göstermekte, öğrenci sorularının da büyük ölçüde öğretmen sorularıyla ilişkili olduğu anlaşılmaktadır.

Öğretmenler tarafından sorulan “*Bergama kralının kızı neden hasta olmuş? Metinde anlatılan olay ne zaman ve nerede gerçekleşmiştir? Ampul yapımındaki en son aşama nedir? Bu aşamada Edison kimlerden yardım almıştır? Atatürk’e göre çocuk ne demektir?*” ve öğrenciler tarafından sorulan “*Kralın kızı hasta olunca zayıf, benzi soluyor, yemekten ve içmekten kesiliyor mu? Edison ipi kaç gün kaç gecede yakmış? O kurulan şeyin adı neymiş? Yaşlı adam ne demiş?*” gibi sorular cevabı metin içerisinde olan; yine öğretmenler tarafından sorulan “*Edison’un bu icadının günümüzde insanlığa sağladığı yararlar nedir? Huysuz çocuk sizce artık yemek yer mi?*” ve öğrenciler tarafından sorulan “*Elektrik olmasaydı hayatımız ne olurdu?*” şeklindeki sorular cevabı metin dışında olan sorulara örnek oluşturmaktadır. Görüldüğü üzere sorulan sorulardan bir kısmı 5N1K niteliğinde okuyucunun cevabını doğrudan metin içerisinde bulabileceği, çok az bir kısmı ise cevaplamak için okuyucunun ön bilgilerini ya da deneyimlerini de kullanması gereken sorulardır. Öte yandan cevabı metin içerisinde yer alan sorular Barrett Taksonomisi’nde basit anlama düzeyine karşılık gelirken öğretmenler ya da öğrenciler tarafından sorulan “*Metni özetleyiniz.*”, “*Metne yeni bir başlık bulunuz.*” şeklindeki sorular yeniden düzenleme kategorisinde yer alan soru örnekleridir. Yine öğretmenler tarafından sorulmuş olan “*Edison’un bu icadının günümüzde insanlığa sağladığı yararlar nedir? Huysuz çocuk sizce artık yemek yer mi? Hasta olan kralın kızı değil de ülkedeki herhangi biri olsaydı kral yine böyle davranır mıydı? Çocuğun yemek yememesinin hep şeker ve çikolata yemesinin uzayla alakası ne olabilir? Okuduğumuz yazıdan hangi sonucu çıkarabiliriz?*” ve öğrenciler tarafından sorulan “*Elektrik olmasaydı hayatımız ne olurdu?*” ya da şayet ana fikir metin içerisinde doğrudan ifade edilmemişse “*Metnin ana fikri nedir?*” şeklindeki sorular derinlemesine (çıkartıma dayalı) anlama düzeyindeki soru örnekleridir. Basit anlama düzeyindeki sorular metinde verilenleri tanımayaya, hatırlamaya ya da sıralamaya yönelikken; yeniden organize etmeye yönelik sorular metinde ifade edilen bilgi ve fikirlerin analiz edilmesini, sentezlenmesini ve yeniden düzenlenmesini gerektirmektedir. Çıkarıma dayalı soruların cevaplanmasında ise metinde verilen ya da ima edilen bilgilerin yanı sıra okuyucunun sezgilerine ya da kişisel deneyimlerine başvurması gerekmektedir. Son olarak sadece öğretmenler tarafından sorulan “*Edison gibi bir bilim insanı olabilmek için hayatımızda ne gibi değişiklikler yapmamız gerekir? Azimli insanlar her zaman başarılı olur mu? Sizce metinde anlatılan olay gerçek midir?*” gibi sorular derinlemesine anlama düzeyine yönelik soru örneklerini oluşturmaktadır. Değerlendirme düzeyindeki bu tür sorular okuyucunun fikirleri bir ölçütle karşılaştırmasını gerektirir. Örneğin yukarıda ifade edilen “*Edison gibi bir bilim insanı olabilmek için hayatımızda ne gibi değişiklikler yapmamız gerekir?*” şeklindeki soruyu cevaplayabilmek için okuyucunun kendi yaşamını Edison’un yaşamıyla ya da daha özel olarak kendi çalışma biçimini Edison’un çalışma biçimiyle karşılaştırması, buna göre kararlar alması gerekmektedir. Memnuniyet düzeyindeki sorular (akt. Clymer, 1968; Pearson, 2009; Yıldırım, 2012) ise anlamının yukarıda ifade edilen tüm bilişsel boyutlarını içermesinin yanı sıra metnin okuyucu üzerindeki psikolojik ve estetik etkilerini de hedeflemektedir. Bu tür sorular öğrenciden estetik ve duyuşsal açıdan metne duyarlı olmasını, metnin psikolojik ve sanatsal elementlerinin değerine yönelik tepkide bulunmasını gerektirir. Sayılan bu özellikler dikkate alındığında tüm yönleriyle olmasa da sadece tek bir sorunun -*Siz de Edison gibi bir icat yapmak ister miydiniz?*- memnuniyet düzeyinde

olduğu görülmüştür. Bu soruya verilecek cevap, anlamının bilişsel süreçleri olan diğer boyutlarını içermenin yanı sıra metne duyuşsal olarak yaklaşmayı da gerektirmektedir.

Araştırmada katılımcıların sordukları soruların düzey açısından karşılaştırılmasının yanı sıra öğretmenlere soru sormada nelere dikkat ettiklerine, soruların öğrencilerin anlama becerileri üzerine etkilerine ve ne tür kaynaklara başvurduklarını tespit etmeye yönelik bazı sorular sorulmuştur. Öğretmenlerin anket formuna verdikleri cevaplar analiz edildiğinde katılımcıların tamamının soru sormada dilin açık, anlaşılır olmasına, soruların dikkat çekici, uyarıcı ve öğrenci düzeyine ve kazanımlara uygun olmasına dikkat ettiği anlaşılmaktadır. Üç öğretmen de basit ve orta düzeyde sorular sorduğunu ifade ederken diğerlerinden farklı olarak sadece biri öğrencilerin ön bilgilerini ortaya çıkarmaya yönelik sorular da sorduğunu ve üst düzey soru sormamaya özellikle dikkat ettiğini belirtmiştir.

Soru sormada kılavuz kitaplara ne ölçüde bağlı kaldıkları katılımcılara sorulan bir diğer sorudur. Cevaplar incelendiğinde katılımcıların bu konuda farklı görüşlere sahip olduğu anlaşılmaktadır. Öğretmenlerden biri büyük ölçüde kılavuz kitaba bağlı kaldığını ifade ederken, bir diğeri kılavuz kitaplara ek olarak kaynak kitaplardan, soru bankaları ve soru paylaşımına yönelik internet sitelerinden faydalandığını, sonuncusu ise soruları büyük ölçüde kendisinin hazırladığını ifade etmiştir.

Öğrencilerin anlama ve düşünme becerilerinin geliştirilmesi konusunda soruların ve düzeylerinin rolüne ilişkin görüşler incelendiğinde Esra öğretmen soruların öğrencilerin anlamaya yönelik gayretlerini artıracaklarını, ezberden ziyade anlamlandırmalarını sağlayacağını, öğrencilerin kendi kendilerini değerlendirmelerine katkı sağlayacağını, öğrenilenlerin pekiştirilmesine hizmet edeceğini ifade etmiştir. Buna ek olarak soruların düzeyinin öğrencinin anlama düzeyinin altında ya da üstünde olmasının negatif etkileri olacağını belirten Esra öğretmen düzeyinin altında ya da üstünde sorularla karşılaşan öğrencinin derse karşı olumsuz tutum geliştireceğini, zor olması durumunda da öğrencinin kendine olan güveninin azalacağını belirtmiştir. Feride öğretmen ise soruların oldukça önemli olduğu, dikkat çekerek öğrencileri güdülediği ve derse katılımı artırdığı, ayrıca soyut bilgileri somutlaştırarak anlamayı kolaylaştırdığı ve Esra öğretmenin ifade ettiği gibi öğrencilere kendi kendilerini değerlendirme becerisi kazandıracak yönünde görüş belirtmiştir. Soruların düzeyi konusunda ise öğrenci cevaplarını dikkate alarak soruların güçlüğünün artırılmasının öğrencileri daha fazla düşünmeye sevk edeceğini ifade etmiştir. Son olarak Zeynep öğretmen soruların anlamayı değerlendirirken kullanılabilirliğini, ancak anlama becerilerini geliştirmede soruların bir etkisinin olmadığını ifade etmiş, *'Üst düzey sorular anlama becerilerini olumsuz etkiler. Öğrenciler üst düzey soruları anlayamaz. Anlamayan bir çocuğa ne kadar soru sorarsan sor ya da ne kadar zor sorarsan sor.'* diyerek bu düşüncesini vurgulamıştır.

Öğretmenlerin soru sormaya ilişkin görüşleri bir bütün olarak değerlendirildiğinde, öğretmenlerin dikkati çekmek, katılımı artırmak, öğrenilenlerin pekiştirilmesini sağlamak ve ağırlıklı olarak öğrenilenleri değerlendirmek gibi çeşitli amaçlarla soru sordukları; soruların dilinin basit, sade ve anlaşılır olmasına dikkat ettikleri anlaşılmaktadır. Soruların öğrencilerin anlama ve düşünme becerilerine etkileri konusunda katılımcılar farklı görüşlere sahiptirler. Katılımcılardan ilki öğrenci düzeyinin altında ya da üstünde olan soruların öğrenciyi olumsuz yönde etkileyeceğini, ikincisi öğrenci cevapları dikkate alınarak soruların güçlük düzeyinin artırılmasının düşünme becerilerine olumlu katkı sağlayacağını, son katılımcı ise üst düzey soruların öğrencinin anlama becerisine herhangi bir katkısının olmayacağını belirtmiştir.

### Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Okuma eğitiminin tarihî gelişimi incelendiğinde bugün gelinen noktada okuyucunun ve öğretmenin rollerinin her zamankinden daha fazla olduğu gözlenmektedir. Okuyucunun aktif olarak düzenli bir ortamda metnin ve ortamın katkılarını da dikkate alarak anlam kurması ve yeni bir metin oluşturması beklenmektedir. Öğretmenlerden beklenenler ise bu süreçte öğrencilere rehberlik yapmaları, okuma ve düşünme sürecini modellemeleri ve farklı düşünme becerilerinin gelişimi konusunda deneyim kazanmaları için öğrencilere fırsatlar oluşturmalarıdır. Öğretmenlerin bu süreçte kullanacakları en önemli araçlardan biri sorulardır.

Okuma eğitimine ilişkin anlayışın değişmesiyle, öğretim programlarında yapılan yenileme ve revize etme çalışmalarının sınıflara yansımadağına ilişkin sonuçlar ortaya koyan araştırmalar bulunmaktadır (Akyol vd., 2013; Ateş, 2011; Ateş ve Yıldırım, 2014; Ateş vd., 2016). Bu araştırmada ortaya çıkan sonuçlara önceki araştırmaları (Örn., Ateş, 2011; Akyol vd., 2013; Baysen, 2006; Göçer, 2014) destekler niteliktedir. Nitekim araştırmada öğretmenlerin ağırlıklı olarak basit düzey zihinsel süreçler gerektiren soru sorma eğiliminde oldukları görülmüş, veri kaynaklarından elde edilen soruların analizi de bu görüşe kanıt oluşturmuştur. Öğretmenlerin sordukları sorular genellikle öğrencileri değerlendirmeye yönelik olup, ancak kendileri tarafından kabul edilebilir cevapların sınırlı bir aralığına izin verir niteliktedir. Bu cevaplar da büyük ölçüde metin içerisinde doğrudan ifade edilmekte ya da ima edilmektedir. Bu süreçte öğrenciden beklenen metinden edindiği bilgiyi herhangi bir işlem yapmaksızın hatırlaması ve ifade etmesidir. Yukarıda işaret edildiği üzere okuyucudan yeni bir metin üretmesi değil, kendisine sunulanı yeniden ifade etmesi beklenmektedir. Öğrenmeden ziyade ezberi çağrıştıran bu tarz soru-cevap sürecinde öğretmen, cevapları doğru veya yanlış olarak değerlendirmekte, böyle bir öğretmen davranışı ise davranışçı perspektifin tipik bir örneğini oluşturmaktadır. Yapılandırmacı yaklaşımın özelliklerini yansıtan bir sınıfta öğretim sürecinin daha diyalojik bir yapıya sahip olması gerektiğini ifade eden Reznitskaya (2012) bunun büyük ölçüde nitelikli sorulara bağlı olduğunu ifade etmektedir. Araştırmacının belirttiğine göre cevabı belirli olan sorulardan ziyade açık uçlu ya da belirli ölçüde belirsizliğe yer

verecek nitelikteki sorular öğrencilerin daha yüksek bilişsel gelişim düzeylerine ulaşmalarına, düşünme ve bilmenin yeni yollarını keşfetmelerine ve biçimlendirmelerine imkân sağlar.

Araştırmada ortaya çıkan diğer bir sonuç, öğretmenlerin soru sormada kullanabilecekleri ve kendilerini yönlendirebilecek kaynak konusundaki sıkıntılara ilişkindir. Aslında katılımcılar bu konuda herhangi bir sorunu ifade etmemişlerdir. Ancak onların soru sormada başvurdukları kaynakların kendileri dolaylı olarak bir sorun teşkil etmektedir. Öğretmenler kendi sordukları soruların yanı sıra, soru sormada büyük ölçüde kılavuz kitaba bağlı kaldıklarını, çeşitli kaynak kitaplara ya da hazır soruları içeren internet sitelerine başvurduklarını ifade etmişlerdir. Bu sonuçlar Akyol ve arkadaşlarının (2013) yaptıkları araştırma sonuçlarıyla benzerlik göstermektedir. Öte yandan öğretmenlerin kılavuz kitaba bağlılıkları ya da farklı kaynak kitap ve internet sitelerindeki sorulara başvurmaları farklı sorunları beraberinde getirmektedir. Yapılan araştırmalar (Esmer ve Çelik, 2012; Uyanık, 2012; Ülper ve Yalınkılıç, 2010; Özdemir vd., 2007) yazılı kaynaklarda yer alan soruların büyük ölçüde basit düzey zihinsel süreçler gerektirdiğini ortaya koymaktadır. Bu ve benzeri araştırma sonuçları Talim ve Terbiye Kurul Başkanlığının onayından geçen kaynak kitapların yine bu kurulun hazırladığı programın kazanımlarını gerçekleştirme açısından niteliksiz olduğunu göstermektedir. Programların ve bu programlara göre hazırlanan kaynak kitapların programın öngördüğü okuma kazanımlarını gerçekleştirme, sorgulama ve düşünme becerilerini geliştirme noktasında ihtiyaca cevap verememesi öğretmenlerin farklı kaynak kitaplara ya da internet sitelerine yönelmesine neden olmuştur. Elimizde bu kaynaklarda yer alan soruların tür ve düzeyine ilişkin bilimsel veriler bulunmamakla birlikte bazı araştırmalar (örn., Taneri, Ateş ve Çetinkaya, 2016) öğretmenler arasında bu tür kaynakların yaygın olarak kullanıldığını, öğretmenlerin yazılı sınavları bile hazır olarak internet sitelerinden aldıklarını ve neredeyse üzerinde hiç değişiklik ya da düzenleme yapmadan bu soruları kullandıklarını göstermektedir. Bu durumun öğrenci performansı ve motivasyonu üzerinde olumsuz etkileri olabilmektedir. Bütün bunlar öğretmenlerin bu konuda desteğe ve nitelikli kaynağa ihtiyaç duyduklarının göstergesidir. Hizmet içi eğitimler bu ihtiyacı karşılayabilmektedir. Dolayısıyla öğretim ve değerlendirme sürecinde soruların kullanımı, soru tür ve düzeyleri, farklı taksonomilere göre soru sorma ve değerlendirme, soru-cevap ilişkileri, soru sorma ve soru üretme stratejileri, soruların öğrencilerin düşünme ve anlama becerileri üzerindeki etkileri gibi pek çok boyutu kapsayacak şekilde öğretmenleri destekleyecek ve onlara rehberlik edecek hizmet içi eğitimlere, kaynak kitaplara ya da bu içeriğe ve örnek uygulamalara sahip Bakanlıkça hazırlanmış internet sitelerine ihtiyaç duyulmaktadır.

Araştırmada öğrencilerin adeta *'Ağaca çıkan keçinin dala bakan oğlağı olur.'* atasözünü doğrular mahiyette öğretmenlerden daha basit düzeyde sorular sordukları gözlenmiştir. Öğretmenlerin eylemlerinin öğrencilerin bilgiyi yorumlamalarını, kullanmalarını, uygulamalarını ve değerlendirmelerini etkilediğine (Applegate ve Applegate, 2004; Capalongo-Bernadowski, 2006; Baysen, 2006) yönelik görüşler bu durumun nedenini açıklar niteliktedir. Mevcut araştırma sonuçları dikkate alındığında öğretmenlerin sordukları soruların öğrencilerde üst düzey zihinsel süreçleri geliştirmesi ya da öğrencilerin öğretmenlerden daha üst düzeyde sorular sorması beklenemez. Baysen (2006) tarafından yapılan araştırma da dolaylı olarak bu fikri destekler niteliktedir. Öğretmenlerin belirttiği üzere sınıfta sorulan soruların dikkat çekme, motivasyonu ve derse katılımı, anlamayı ve akılda kalıcılığı artırma gibi özelliklerinin yanı sıra iki önemli fonksiyonu daha bulunmaktadır. Öğretmen soruları bir taraftan öğrencilere odaklanılacak bilginin ne olduğunu, diğer bir ifade ile hangi bilgilerin önemli olduğunu işaret ederken öte yandan onlara okuma ve anlama sürecinde hangi soruların sorulması gerektiğini gösterir. Bütün bu sonuçlar öğretim sürecinde neden farklı tür ve düzeylerde sorular sormamız gerektiğinin açık birer delilidir. Araştırmacılar öğretim ve değerlendirme sürecinde basit anlamaya yönelik soruların fazla kullanılmasının öğrencilerin metinle ilgili fikirleri tartışmalarını sınırlayacağını (Applegate, Quinn ve Applegate, 2002; Baysen, 2006) ifade etmekte; yüksek düzey düşünme becerilerinin geliştirilmesi için öğrencilerin okuduklarını tartışabilecekleri ortamların oluşturulması, bunun için de provoke edici soruların sorulması gerektiği (Applegate, 2007; Reznitskaya, 2012) üzerinde durulmaktadır. Basit düzey anlama sorularından başlayarak kademeli olarak üst düzey anlama sorularına yer verilmesi öğrencilerin farklı anlama ve düşünme becerilerini deneyimlemesini ve geliştirmesini sağlayacaktır. Bu durumda öğrenciler bağımsız okuma yaptıklarında sadece cevabı metin içerisinde olan ya da herhangi bir belirsizliğe yer vermeyen nitelikte değil, yerine göre eleştirel nitelikte sorular sorup okuma ve anlama sürecini değerlendirebileceklerdir. Ancak sınıfta sadece bu tür sorular soruyor olmak bütün bunları garantilemez. Öğretmenlerin diğer bazı düşünme ve anlama stratejilerinde olduğu gibi farklı düzey soruların öğretim sürecinde nasıl kullanılacağını öğrencilere modelleyerek, doğrudan öğretim yaparak, uygulamalar yaptırarak ve sorduğu sorular aracılığıyla süreci ve sonucu tartışarak göstermelidir. Barton ve Sawyer (2003/2004) ilkökulda anlama öğretimi isimli çalışmalarında bunun çok güzel örneklerini sunmakta ve bu çalışmalarında öğrencilerin tepki ve düşünme repertuarlarını geliştirmede öğretmenin mutlaka farklı sorulara yer vermesi gerektiğini ifade etmektedirler. Bu konuda Hirsch de (akt. Changpakorn, 2007) öğretmenlere çok soru sormaları ve aızını cevaplamalarını, tartışmalı konulardan kaçınmalarını, alternatif metin kaynaklarını kullanmalarını, herkese yönelik sorular sormalarını, öğrencilere daha fazla sorumluluk vermelerini, güvenli bir çevre sağlayarak alternatif iletişim kanalları/araçları kullanmalarını, hazır cevaptan kaçınmalarını, ürüne değil sürece odaklanmalarını, öğrencileri sorgulamaya/soru sormaya cesaretlendirmelerini önermektedir.

Araştırmada dikkat çekilmesi gereken bir diğer husus hem öğretmenler hem de öğrenciler tarafından cevap kaynaklarına göre metinlerarası ve Barrett Taksonomisi açısından memnuniyet düzeyindeki sorulara hiç yer verilmemiş olmasıdır. Bu tür sorulara yer verilmemiş olmasının üst düzey düşünme süreçlerini ihmal etmenin ötesinde farklı anlamları bulunmaktadır. Araştırmada çeşitli veri kaynaklarından elde edilen sorular öğretim sürecinde estetik amaçlı

okumalara ve tartışmalara yer verilmediğini işaret etmektedir. Sorulan sorular sınıflarda daha çok bilgi amaçlı okumalar yapıldığını göstermektedir. Rosenblatt (1982, 1994, 2005) okuyucu tepki teorisinde, okuma sürecinde okurun metne iki şekilde yaklaşabileceğini ifade etmektedir. Bilgi amaçlı okuma metinden bilginin alınmasını ve problemin çözülmesini ön plana çıkarırken estetik okumada okuma deneyiminin kendisi ve metinle olan etkileşimler önemlidir. Bizler eğitimciler olarak ders kitaplarındaki metinlere ek olarak mutlaka öğrenme-öğretme sürecinde nitelikli çocuk edebiyatı ürünlerinin kullanılmasını, bu tür materyallerin estetik, duyuşsal ve üst düzey zihinsel süreçler gerektiren sorular sormaya daha uygun olduğunu düşünmekteyiz. Ateş (2013b) çalışmasında düşük düzey sorulardan metinlerarası ve eleştirel düşünmeye kadar üst düzey sorgulamanın nasıl yapılabileceğine yönelik örnekler sunmaktadır. Öğretmenler bu tür araçlarla hem kendi soru sorma süreçlerini geliştirmeli hem de öğrencilere farklı düzeylerde soru üretme becerilerini kullanmayı öğretmelidir.

Son olarak içinde bulunduğumuz, akıllı telefon ve tablet gibi teknolojik araçlarla çepeçevre kuşatıldığımız çağda bu çalışmada olduğu üzere öğretmenler kendi öğretim süreçlerini kayıt altına alarak sürecin etkililiğini ve soru sorma becerilerini geliştirmeye yönelik farkındalıklarını artırabilirler. Bu süreçte Reznitskaya'nın (2012) önerdiği diyalojik öğretimin göstergeleri, Akyol'un (1996, 2011b) ya da Barrett'in soru sınıflamaları gibi farklı yapıları kullanarak hem durum tespiti yapabilir hem de süreci geliştirmeye yönelik uygulamalar geliştirebilirler.

### Sınırlılıklar

Araştırma sadece üç öğretmen ve onların öğrencileri ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmada öğretmenlerden elde edilen soruların veri kaynakları çeşitlilik arz etmekle birlikte örneğin sınıfta yapılan kayıt süresi ve incelenen sınav sorularının sayısı gibi nicel hususlar açıdan sınırlılıklar söz konusudur. O nedenle araştırmada sonuçlarının genellenmemesi, tartışmanın kuramsal boyutlarının dikkate alınması gereklidir. Öğretmen sorularıyla öğrenci sorularının tam anlamıyla nasıl bir ilişkiye sahip olduğunu görebilmek için bu tür çalışmaların mutlaka geniş örneklem gruplarıyla ve korelasyonel araştırmalarla tekrarlanması gerekmektedir. Öte yandan çalışma sadece dördüncü sınıf düzeyini kapsayacak şekilde yürütülmüştür. Öğrencilerin bu sınıftaki davranışlarının altında yatan nedenler sadece bu sınıf düzeyindeki deneyimleriyle sınırlı değildir. O nedenle ilk sınıfları da içerecek şekilde boylamsal nitelikteki çalışmalar daha sağlıklı sonuçların elde edilmesini sağlayacaktır. Son olarak araştırma sadece sınıf öğretmenleri ile yürütülmüş, soruları sınıflamada da cevap kaynaklarına ve Barrett Taksonomisi'ne başvurulmuştur. Daha genel-geçer sonuçlara ulaşabilmek için farklı branş öğretmenleriyle, farklı soru sınıflamalarını da içerecek şekilde geniş kapsamlı çalışmalara ihtiyaç vardır.

### Kaynakça

- Abernathy-Dyer, J., Orlieb, E., & Cheek, E. H. (2013). An analysis of teacher efficacy and perspectives about elementary literacy instruction. *Current Issues in Education, 16*(3). Retrieved from <http://cie.asu.edu/ojs/index.php/cieatasu/article/view/1290>.
- 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. (2011a). *Türkçe ilkokuma yazma öğretimi* (10. Baskı). Ankara: Pegem.
- Akyol, H. (2011b). *Yeni programa uygun Türkçe öğretim yöntemleri* (4.Baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Akyol, H., Yıldırım, K., Ateş, S. ve Çetinkaya, Ç. (2013). Anlamaya yönelik ne tür sorular soruyoruz? *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 9*, 41-56.
- 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.
- Asselin, M. (2002). Comprehension instruction: Directions from research. *Teacher Librarians, 29*, 55-57.
- Ateş, S. (2011). *İlköğretim beşinci sınıf Türkçe dersi öğrenme-öğretme sürecinin anlama öğretimi açısından değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış doktora tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Ateş, S. (2013a). Opinions of pre-service teachers about comprehension instruction with regard to changing paradigms.



*International Journal of Academic Research*, 5, 56-61.

Ateş, S. (2013b). İlkokulda peritextual okumadan metinlerarası okumaya resimli 'hikâye kitabı okuma süreci. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 10, 1567-1585.

Ateş, S. ve Yıldırım, K. (2014). Sınıf öğretmenlerinin okuma becerisine yönelik uygulamaları: Strateji öğretimi ve anlama. *İlköğretim Online*, 13, 235-257.

Ateş, S., Döğmeci, Y., Güray, E. ve Gürsoy, F.F. (2016). *Sınıf içi konuşmaların bir analizi: Diyalojik mi monolojik mi?* Bu çalışma XV. Uluslararası Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu'nda sözlü bildiri olarak sunulmuştur, Muğla.

Aydemir, Y. ve Çiftçi, Ö. (2008). Edebiyat öğretmeni adaylarının soru sorma becerileri üzerine bir araştırma. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5, 103-115.

Ayvacı, H. Ş. ve Türkdoğan, A. (2010). Yeniden yapılandırılan Bloom taksonomisine göre fen ve teknoloji dersi yazılı sorularının incelenmesi. *Türk Fen Eğitimi Dergisi*, 7, 13-25.

Barton, J., & Sawyer, D.M. (2003/2004). Our students are ready for his: Comprehension instruction in the elementary school. *The Reading Teacher*, 57, 334-347.

Baysen, E. (2006). Öğretmenlerin sınıfta sordukları sorular ile öğrencilerin bu sorulara verdikleri cevapların düzeyleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 14, 21-28.

Beck, I. L., & McKeown, M.G. (2002). Questioning the author: Making sense of social studies. *Educational Leadership*, 60, 44-47.

Bloom, B.S. (Ed.), Engelhart, M.D., Furst, E.J., Hill, W.H., & Krathwohl, D.R. (1956). *Taxonomy of educational objectives: The classification of educational goals*. Handbook 1: Cognitive domain. New York: David McKay.

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.

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. (2003). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*. London: Sage Publications, Inc.

Çeçen, M. A. ve Kurnaz, H. (2015). Ortaokul Türkçe dersi öğrenci çalışma kitaplarındaki tema değerlendirme soruları üzerine bir araştırma. *Karadeniz Sosyal Bilimler Dergisi*, 7, 109-132.

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.

Dindar, H. ve Demir, M. (2006). Beşinci sınıf öğretmenlerinin fen bilgisi dersi sınav sorularının Bloom taksonomisine göre değerlendirilmesi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 26, 87-96.

Doğanay, A. ve 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. (1978-79). 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.

Fordham, N. W. (2006). Strategic questioning. *Principal Leadership*, 7, 33-37.

Göçer, A. (2014). The barrett taxonomy of cognitive and affective dimensions of reading comprehension. *International Journal of Languages' Education and Teaching*, 3, 1-16

Güfta, H. ve Zorbaz, K. Z. (2008). İlköğretim ikinci kademe Türkçe dersi yazılı sınav sorularının düzeyleri üzerine bir değerlendirme. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü 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.

Kılınç, G. ve Çalışkan, H. (2015). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin sınıf içi ders işleme sürecindeki soru sorma davranışlarının değerlendirilmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15 (USBES Özel Sayısı I), 265-286.

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.

- 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.
- Milli Eğitim Bakanlığı (2005). *İlköğretim Türkçe dersi (1-5. Sınıflar) öğretim programı ve kılavuzu*. Ankara: MEB Yayınları.
- Milli Eğitim Bakanlığı (2015). *İlköğretim Türkçe dersi (1-8. Sınıflar) öğretim programı ve kılavuzu*. Ankara: MEB Yayınları.
- National Reading Panel. (2000). *Report of the National Reading Panel. Teaching children to read: An evidence-based assessment of the scientific research literature on reading and its implications for reading instruction*. Washington, DC: National Institute of Child Health and Human Development.
- Ness, M. (2006). *Reading comprehension strategies in secondary content-area classrooms: Teacher use of and attitudes towards reading comprehension instruction*, Unpublished doctoral thesis, The Faculty of the Curry School of Education University of Virginia.
- Özcan, S. ve 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. ve 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 instruction. In S. E. Israel & G. G. Duffy (Eds), *Handbook of Research on Reading Comprehension*, (pp. 3-31) New York, NY: Routledge.
- Reznitskaya, A. (2012). Dialogic teaching: Rethinking language use during literature discussions. *The Reading Teacher*, 65, 446-456.
- Rieckhoff, B.S. (1997). *An assessment of current practices in reading comprehension instruction*, Unpublished doctoral thesis, Louola University Chicago.
- Rosenblatt, L. M. (1982). The literary transaction: Evocation and response. *Theory into Practice*, 21, 268-277.
- Rosenblatt, L. M. (1994). *The reader, the text, the poem: The transactional theory of the literary work*. Carbondale: Southern Illinois University Press.
- Rosenblatt, L. M. (2005). From "what facts does this poem teach you?" *Voices from The Middle*, 12, 43-46.
- Rosenblatt, L.M. (2004). The transactional theory of reading and writing. In R.B. Ruddell, and N.J. Unrau (Eds.), *Theoretical models and processes of reading* (5th ed., p. 1363-1368). Newark, DE: International Reading Association.
- Rumelhart, D.E. (2004). Toward an interactive model of reading. In R.B. Ruddell, and N.J. Unrau (Eds.), *Theoretical models and processes of reading* (5th ed., p. 1149-1180). Newark, DE: International Reading Association.
- Salkind, N.J. (2000). *Exploring research* (4th edition). NJ: Printice Hall.
- Stronge, J. H. (2002). *Qualities of effective teachers*. Association for Supervision and Curriculum Development, Alexandria, Virginia USA.
- Taneri, A., Ateş, S. ve Çetinkaya, E. (2016). *Undesirable teacher behaviours in the classroom*. This study is presented at X. European Conference on social and Behavioral Sciences, Sarajevo, Bosnia and Herzegovina.
- Topping, K., & Ferguson, N. (2005). Effective literacy teaching behaviours. *Journal of Research in Reading*, 28, 125-243.
- 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.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes* (M. Cole, V. John-Steiner, & E. Soubberman, Eds.). Cambridge, MA:Harvard University Press.
- Yaylı, D. (2009). Türkçe öğretmeni yetiştirmede bir fakülte-okul işbirliği araştırması: Öğretmen soruları. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1, 81-91.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2005). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yıldırım, K. (2012). Öğretmenlerin öğrencilerin anlama becerilerini değerlendirmede kullanabilecekleri bir sistem: Barrett taksonomisi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9, 45-58.

# Comparison of Questions of Teachers and Students in terms of Level

**Seyit Ateş**  
Gazi University  
seyitates@gmail.com

**Esra Güray**  
esraguray54@gmail.com

**Yasin Döğmeci**  
Ministry of National Education  
fthplt00077@gmail.com

**Feride Fulya Gürsoy**  
feridefulya@gmail.com

## ABSTRACT

Considering historical development process of reading education, it is seen that the roles and expectations of reader also change and the interaction with the writer changes to a different character based on variable approaches. In this interaction process, teachers have a significant role, and one of the most important tools that teachers use in order to provide and activate the interaction occurring between reader and writer is questions. Based on the opinions in the way that the questions of the teacher affect thinking levels of the students, in this study, it was aimed to compare the questions that teachers ask in the classroom with the questions of the students in terms of the mental processes required. Utilizing case study pattern, it was studied with the questions obtained from three teachers and their 59 students in the study. Data were obtained from records made in the classroom, written exam papers and the questions asked by the participants about the text given to them. Moreover, teachers' opinions about asking questions were determined with the questionnaire form. Analyzing questions based on the answer sources and Barrett taxonomy, they were compared in terms of their levels and teachers' opinions about asking questions were described. In the study, it was concluded that teachers tend to ask low level questions, thinking levels of the students are affected by the questions of teachers, and students do not ask higher level questions than those of teachers. .

**Keywords:** The questions of teachers, the questions of students, answer resources, Barrett taxonomy.

Considering historical development process of reading education, based on the variable approaches, instruction schedules also changed, and it was stated that reading is a process based on the configuration, it is important to establish connections between texts in this process and for this purpose, various high level abilities are supposed to be used. In this interaction process, teachers have a significant role, and one of the most important tools that teachers use in order to provide and activate the interaction occurring between reader and writer is questions. In the study, the questions were discussed in terms of a lot of aspects such as intertextuality, mental processes, affective aspects, classification, usage as method and technique, question-answer relations, questions in the materials, questions in the classroom, question-attainment relations, and the ability of asking questions. It is stated that teachers generally use the questions in order to examine and evaluate the comprehension levels of the students rather than improving comprehension skills or enable them to think in higher levels. In this context, based on the sayings in the way that the questions for evaluating simple comprehension processes will not wait on the development of the profound comprehension, and the opinions in the way that the questions of teachers affect thinking levels of the



Okuma Yazma Eğitimi Araştırmaları,  
4(1), 1-13

Research in Reading & Writing Instruction,  
4(1), 1-13

the students, in this study, it was aimed to compare the questions that teachers ask in the classroom with the questions of the students in terms of the mental processes required.

### **Method**

In this study, it was utilized the comparison of the questions of 4th grade-students in primary school with those of their teachers in terms of level, and the “case study” pattern performed with the qualitative approach in order to define the relation between them. Salkind (2000) states case studies as unique way of obtaining information about the reasons of human behaviours.

### **Participants**

The research was conducted with three teachers and 59 students of them defined with the voluntary basis. All the participant teachers are female and their professional seniorities vary from 2 years to 10 years.

34 of the students are female and 35 of them are male. In the research, no intervention about teaching process made and it was tried to determine the questions that teachers use in the natural environments.

### **Data Collection and Analysis Process**

In the research, data were obtained from recording of 5 course hour-teaching process of teachers, written exam papers, the questions asked by the teachers and students about texts, and questionnaire form prepared to receive teachers’ opinions about asking questions. So as to define the levels of the questions obtained from all these data resources, the questions were analysed in terms of answer resources and Barrett taxonomy. In the analysis based on the answer resources, the classification of Akyol (1997, 2011b) was used. Accordingly, the questions are discussed in three categories based on its answer within the text, out of the text and through the texts. Barrett taxonomy which is another classification used in data analysis also involves affective aspects of comprehension as well as mental aspects. In this taxonomy, reading comprehension is divided into five categories including (1) simple comprehension, (2) reorganizing, (3) profound comprehension (deductional comprehension), (4) evaluation and (5) satisfaction. There is a process from simple to complex among the stages in the classification, and the questions in each level can also vary from simple to complex.

### **Findings**

In the research, it was determined that teachers asked 95 questions focused on the text and students asked 287 questions focused on the text. It was seen that mainly low level mental processes are needed in terms of Barrett taxonomy and answer resources of teachers’ questions. 74% of teachers’ questions obtained from Turkish course records, exam papers and texts, and 97% of students’ questions asked about the text are the questions whose answer is within the text. Nearly 76% of teachers’ questions and 96% of students’ questions are in the simple comprehension level according to Barrett taxonomy. Neither teachers nor students asked questions whose answer is through the texts. The number of the questions asked by only teachers in evaluation and satisfaction level requiring higher level comprehension and mental processes is few. All these findings can be interpreted in the way that teachers generally ask questions requiring low level mental processes in the teaching process, and the questions of the students are mainly affected by these questions.

Evaluating the opinions of teachers about asking questions as a whole, it was understood that teachers ask questions for different purposes such as drawing attention, increasing the participation, providing the enhancement of the learned issues and mainly evaluating the learning issues, and they pay attention that the questions are simple, bare and comprehensible. On the issue of the effect of the questions on the comprehension and thinking skills of the students, participants claim different opinions in the way that the questions that are in lower or higher level than that the student will affect the student in a negative way, the difficulty level of the questions should be increased in consideration of students’ answers, and high level questions will not contribute to the comprehension skill of the student.

### **Conclusion, Discussion and Suggestions**

When analysing the historical development of reading education, it is supposed that the reader actively establishes a meaning and a new text in consideration of the contributions of the text and context in a regular setting at this point. Expectations from the teachers are to guide the students, model reading and thinking process and create opportunities for the students to gain experiences on the development of different thinking skills in this process. One of the most important tools that teachers will use in this process is questions. In the research, the result indicating that teachers tend to ask questions mainly requiring simple level mental processes supports previous research results. The questions of teachers are generally asked to evaluate students but they allow a limited range of answers acceptable for the teachers. Reznitskaya (2012) who states that teaching process should have a more dialogical structure in a classroom representing constructivist approach features explains that this is mainly based on the qualified questions.

That teachers refer to various source books or web sites as well as the guide book in order to ask questions leads to different problems. Researches conducted revealed that the questions in the written sources generally require simple level mental processes. The fact that program and books prepared based on the program do not meet the expectations of teachers leads the teachers to search different sources. We do not have scientific data about type and level of the questions in these sources but some researches show that these kinds of sources are commonly used among teachers, and teachers use these questions without any change or editing. This situation can have negative effects on the student performance and motivation. In the research, it was observed that students asked questions in a simpler level than that of their teachers, which verifies the proverb of 'The goat which climbs up tree would have a capricorn looking at the branch.'. Opinions in the way that teacher behaviours affect the interpreting, using, practicing and evaluating of the information by the students explain the reason of this situation. In consideration of present research results, it cannot be expected that the questions of teachers will cause high level mental processes or that students will ask higher level questions than those of the teachers. While the research conducted by Baysen (2006) also supports this idea, some researchers state that in the teaching and evaluating process, extra usage of the questions for simple comprehension will limit students' discussions on the ideas about the text, and he emphasizes that it should be created environments that students can discuss about their readings in order to develop high level thinking skills, and promotive questions should be asked for that reason. Starting from simple level comprehension questions, to include high level comprehension questions by degrees will enable the students to experience and develop different comprehension and thinking skills. Beyond ignoring high level thinking processes, there are different meanings of the results showing that the questions in the categories of through the text or satisfaction are not included. This result indicates that esthetics-purposed readings and discussions are not included in the teaching process, but generally information-purposed readings are performed. Rosenblatt (1982,1994,2005) states that the reader can react to the text in two ways as information-purposed and esthetics-purposed. We, as educators, think that the teaching process should be supported with the qualified children's literature productions especially for esthetics and high level mental processes, and this kind of materials are more suitable to ask high level questions.

### **Limitations**

The research was conducted only with three teachers and 59 students of them. In the research, data resources of the questions obtained from the teachers vary but for instance, there are limitations in terms of quantitative aspects such as the duration of the record made in the classroom and the number of exam questions analyzed. For that reason, in the research, results should not be generalized and theoretic aspects of the discussion should be taken into consideration. In order to see exactly what kind of relationship teachers' questions and students' questions have, such researches should definitely be repeated with large sample groups and correlational researches. On the other hand, the study was conducted including only 4th grade level. The reasons for the behaviours of the students in this classroom are not limited with the experiences only in this classroom level. For that reason, longitudinal studies also including former grades will enable healthier results to be obtained.