



Sınıf Öğretmenlerinin ve Sınıf Öğretmeni Adaylarının Sordukları Okuduğunu Anlama Sorularının İncelenmesi*

*Selin OKUR***

*Zeynep ESEN****

*Tuğbanur KILINÇ*****

*Yaren Azra FİLİKİ******

*Ülkü ÇOBAN SURAL******

Öz

Araştırmanın amacı, sınıf öğretmenleri ile sınıf öğretmeni adaylarının metne ilişkin okuduğunu anlama soruları ve soru sormaya dair bilgi ve görüşlerini ve farklı metin türlerine göre sordukları soruları karşılaştırmalı olarak incelemek ve değerlendirmektir. Araştırmada temel nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu, 59 sınıf öğretmeni ve 41 sınıf öğretmeni adayı oluşturmuştur. Katılımcılar maksimum çeşitlilik ve ölçüt örnekleme yöntemleri ile belirlenmiştir. Araştırmada kullanılan veri toplama aracı araştırmacılar tarafından hazırlanan anket formudur. Araştırmanın verileri betimsel analiz ve içerik analizi yöntemleriyle analiz edilmiştir. Öğretmenler ve öğretmen adaylarının sordukları soruların analizinde Barrett Taksonomisi kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre öğretmenler ve öğretmen adayları, ders kitabında bulunan soruların yanı sıra kendilerinin de sıklıkla soru hazırladıklarını ve soru hazırlarken en çok içerik uyumuna dikkat ettiklerini belirtmişlerdir. Soru türü olarak öğretmenler en çok kısa cevaplı, öğretmen adayları ise doğru-yanlış türü soruları tercih etmiştir. Soru sorma aşamalarına bakıldığında, öğretmenler daha çok metni okumadan önce, öğretmen adayları ise okumanın her aşamasında (okuma öncesi, sırası, sonrası) soru sormaktadır. Barrett Taksonomisine göre, metin türü fark etmeksizin öğretmenlerin en çok basit anlama düzeyinde, öğretmen adaylarının ise derinlemesine/çıkarımsal anlama düzeyinde sorular hazırladıkları görülmüştür.

Anahtar Kelimeler: Metne dayalı anlama soruları, metin türüne bağlı sorular, Barrett taksonomisi, sınıf öğretmeni, sınıf öğretmeni adayı

Investigation of Reading Comprehension Questions Asked by In-Service and Pre-Service Primary School Teachers

Abstract

The purpose of the study is to examine and evaluate the knowledge and opinions of pre-service and in-service primary school teachers regarding text-based comprehension questions and questioning as well as to compare the questions they ask according to different text types. A basic

* Bu çalışma, TÜBİTAK-2209-A Üniversite Öğrencileri Araştırma Projeleri Desteği Programı kapsamında desteklenmiş ve 9-12 Kasım 2023 tarihinde Antalya’da gerçekleştirilen 21. Uluslararası Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu’nda (USOS) sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

** Arş. Gör., Marmara Üniversitesi, Atatürk Eğitim Fakültesi, Sınıf Eğitimi Anabilim Dalı, İstanbul, selin.okur@marmara.edu.tr, ORCID: orcid.org/0009-0009-1144-4647

*** Öğretmen, Millî Eğitim Bakanlığı, Şırnak, zynpesen2000@gmail.com, ORCID: orcid.org/0009-0009-0598-4719

**** Öğretmen, Millî Eğitim Bakanlığı, Şırnak, tubaklc00@gmail.com, ORCID: orcid.org/0009-0008-5248-8681

***** Öğretmen, Millî Eğitim Bakanlığı, Muş, yarenazrafilikci@gmail.com, ORCID: orcid.org/0009-0004-5436-2418

***** Arş. Gör. Dr., Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Sınıf Eğitimi Anabilim Dalı, Karaman, ulkusural@kmu.edu.tr, ORCID: orcid.org/0000-0002-9766-2443

qualitative research method was used in the study. The study group consisted of 59 primary school teachers and 41 primary school teacher candidates. Participants were selected using maximum diversity and criterion sampling methods. The data collection tool used in the study was a questionnaire form prepared by the researchers. The data were analysed using descriptive analysis and content analysis methods. Barrett's Taxonomy was used to analyse the questions asked by the in-service and pre-service teachers. According to the research results, in-service and pre-service teachers stated that they frequently prepared questions in addition to those found in the textbook and paid the most attention to content alignment when preparing questions. Regarding question type, in-service teachers preferred short-answer questions while pre-service teachers preferred true-false questions. Regarding the stages of questioning, in-service teachers mostly asked questions before reading the text while pre-service teachers asked questions at every stage of reading (pre-, while and post-reading). According to Barrett's Taxonomy, it was observed that in-service teachers mostly prepared questions at the basic comprehension level while pre-service teachers prepared questions at the in-depth/inferential comprehension level.

Keywords: Text-based comprehension questions, text type-based questions, Barrett's taxonomy, in-service primary school teacher, pre-service primary school teacher

Giriş

Bireyin çevresiyle sağlıklı ilişkiler kurabilmesi, düşünce ve duygularını ifade edebilmesi büyük ölçüde dil becerilerine bağlıdır. Dil hem bilişsel gelişimin hem de sosyal uyumun temel araçlarından biri olarak kabul edilmektedir (Vygotsky, 1986). Bu bağlamda, bireyin içinde bulunduğu durumu doğru şekilde algılayabilmesi ve yaşantılarını ifade edebilmesi, etkili bir anlama ve anlatma sürecini gerektirir. Anlama ve anlatma, yalnızca iletişim kurmayı değil, aynı zamanda bilgi edinme, düşünce üretme ve problem çözme gibi üst düzey zihinsel becerileri de içerir (Snow, 2002). Bu beceriler eğitim programlarında dört temel dil becerisi olarak yapılandırılmıştır: dinleme, okuma, konuşma ve yazma. Bu becerilerden dinleme ve okuma “anlama” ile; konuşma ve yazma ise “anlatma” ile ilişkilidir. Anlama ve anlatma becerileri, bireyin eğitim yaşantısında olduğu kadar yaşam boyu öğrenme süreçlerinde de kritik bir role sahiptir (Fidan, 2021). Bu nedenle eğitim programlarında anlama-anlatma temelli dil becerilerinin geliştirilmesi, bireyin hem akademik hem sosyal gelişimini desteklemek açısından öncelikli bir hedef olarak ele alınmaktadır.

Okuma, “ön bilgilerin kullanıldığı, yazar ve okuyucu arasında etkili iletişime dayalı, uygun bir yöntem ve amaç doğrultusunda, düzenli bir ortamda gerçekleştirilen anlam kurma süreci” olarak tanımlanır (Akyol, 2019). Okumada amaç anlamak, yani anlam kurmaktır (Akyol, 2001). Okuyucudan okuma yaparken doğrudan veya dolaylı olarak metin içinde anlam kurması beklenir. Bu ise okuduğunu anlayanın yalnızca öğrenme sürecinde değil hayat boyu öğrenmede de önemli bir yer tutmasına sebep olur (Ateş ve Yıldırım, 2014). Güneş’e (2004, s. 60) göre anlama, bir metinde anlam bulmayı, metin üzerinde düşünmeyi, nedenler aramayı, sonuç çıkarmayı ve bunları değerlendirmeyi içerir. Bu ifadeden anlaşılacağı üzere anlama zihinsel faaliyetlerden karar verme, yorum yapma, inceleme, değerlendirme ve analiz-sentez gibi birçok farklı beceriyi kapsar. Okuyucunun tüm zihinsel faaliyetleri ve ön bilgileri birleşerek metinde anlam kurma sağlar (Temizkan, 2008).

İlkokulda öğrenilmeye başlayan okuduğunu anlama becerisi sosyal ve akademik hayat için gerekli olan dil becerilerinin gelişiminde ve anadil öğreniminde büyük bir öneme sahiptir. Bu nedenle bireylerin okuduğu metinleri ne düzeyde anladıkları önem teşkil etmektedir. Buradan hareketle araştırmacılar, değerlendirmek amacıyla okuduğunu anlamayı düzeylere ayırmıştır. Okuduğunu anlama düzeyleri belirlenirken farklı yöntemler (Akyol, Yıldırım, Ateş ve Çetinkaya, 2013; Yıldırım, 2012) kullanılmaktadır. Bu yöntemlerden en sık kullanılanı soru sormaktır. Soru sorma başta Türkçe öğretimi olmak üzere tüm derslerde başvurulan bir yöntemdir. Soru sorma, ölçme ve değerlendirme basamağının vazgeçilmezi olmakla beraber bireyi metnin anlamına ulaştırıp düşüncelerini harekete geçirerek onu doğru fikirlere ulaştırmada etkilidir (Saraç-Kuzu, 2013). Hakkında kendisine soru sorulan şey daha iyi anlaşılır ve öğrenilir. Özellikle üst düzey bilişsel becerilerin geliştirilmesine yönelik sorulan sorular, metinden anlam kurmayı sağlamanın yanı sıra bireye eleştirel düşünme, analitik düşünme, yansıtıcı düşünme, yaratıcı düşünme, metabilşsel düşünme gibi beceriler de kazandırır. Literatüre bakıldığında araştırmacılar soruları anlama düzeylerine göre sınıflandırmıştır. Bu sınıflamalardan

birkaçı Bloom (1956), Barrett (1968), Pearson ve Johnson (1978) ile Day ve Park (2005) tarafından yapılmıştır.

Bloom Taksonomisi'nde öğrenme ürünü bilişsel, duyuşsal ve psikomotor olarak üç gruba ayrılmıştır. Bilişsel öğrenme zihinsel faaliyetlerin daha yoğun olduğu davranışları içerir. Bu taksonomi bilişsel öğrenmeleri altı aşamada ele alır. Bu aşamalar basitten karmaşığa doğru kategorize edilmiştir (Güneş ve Çelikler, 2008). Bu taksonomideki ilk basamak hatırlama basamağıdır. Bu basamakta, öğrenciden bilgiyi hatırlaması veya tekrar etmesi beklenir. İkinci basamak olan anlamada, öğrenci kavramları açıklar veya tanım yapar. Üçüncü basamak uygulamadır ve bilgiyi yeni bir durumda kullanma anlamına gelir. Dördüncü basamak olan çözümlemede, öğrenciden ilişkiler arasındaki farklılıkları bulmaları ve karşılaştırma yapabilmeleri beklenir (Tutkun, 2012). Beşinci basamakta yer alan değerlendirme aşamasında, kriterler ve standartlar aracılığıyla bir yargıya varılır. Son basamak olan yaratmada ise plan ve üretim aracılığıyla yeni bir yapı ortaya koymak amaçlanır (Forehand, 2005; akt. Tutkun, Demirtaş, Arslan ve Gür-Erdoğan, 2015).

Day ve Park Taksonomisinde ise sorular altı anlama kategorisine ayrılmıştır. Bu kategoriler:

- Basit Anlama: Cevabı metin içinde olan soruların bulunduğu aşamadır.
- Yeniden Organize Etme: Cevabı metin içinde olup birden çok bilgi kullanılarak çözülen soruların bulunduğu aşamadır.
- Çıkarım Yapma: Metnin içinde bulunan cevap ile öğrencinin bilgisini kullanarak çözdüğü soruların bulunduğu aşamadır.
- Tahmin Etme: Metne bağlı kalınarak fikirlerin öne sürüldüğü aşamadır.
- Değerlendirme: Metne dayalı olarak detaylı çıkarımlarda bulunulması gereken aşamadır.
- Kişisel Tepki: Cevabı metin içinde olmayan soruların bulunduğu aşamadır. Öğrenci bilgisini metinle ilişkilendirerek soruyu cevaplandırır (Bayram, 2020).

Pearson ise sınıflandırmasını daha çok verilen cevaplar üzerinden yapmıştır. Pearson'a göre sorular, metinsel olarak açık, metinsel olarak örtük ve kodsalsal olarak örtük sorular olmak üzere üç kategoriye ayrılmaktadır (Çeliktürk-Sezgin ve Gedikoğlu-Özilhan, 2019).

Barrett Taksonomisi'ne bakıldığında, okuduğunu anlamada iki tür kavram yanlışlığı üzerinde durulduğu görülmektedir. Bunlardan birincisi anlamamanın tek bir beceri olarak değerlendirilmesi iken ikincisi okuduğunu anlamamanın birçok beceriyi içerdiği için kontrol altına alınamadığı ve yönetilemediğidir. Barrett bu yanlışlıkları ortadan kaldırmak amacıyla "Okuduğunu Anlamamanın Bilişsel ve Duyuşsal Taksonomisi"ni geliştirmiştir. Taksonomi beş basamaktan oluşur. Bu basamaklar sırasıyla şu şekildedir: İlk basamak olan basit anlama düzeyinde metin içinde doğrudan açıklanan düşünce ve bilgiler üzerinde durulmaktadır. İkinci basamak yeniden organize etme basamağıdır. Bu basamak metin içinde açıkça ifade edilen düşünce ve fikirler ile okuyucunun analiz, sentez ve yeniden düzenleme yapmasını gerektiren soruları içerir. Üçüncü basamak olan derinlemesine/çıkarımsal anlama da okur, metin içinde açıkça ifade edilen bilgi ya da düşüncelerden faydalanır ve kendi yaşantılarına dayalı olarak tahminler yapar. Bir diğer basamak olan değerlendirme basamağı düzeyinde okur, metin içindeki bilgi ve düşünceler hakkında iç ve dış dünyasıyla karşılaştırma yaparak bir yargıya varır. Son basamak olan memnuniyet basamağı tüm bilişsel düzeyleri kapsamakta ve metnin okuyucu üzerinde bıraktığı bütün psikolojik ve estetik durumları içermektedir (Yıldırım, 2012).

Okuduğunu anlama sorularına ilişkin bir sınıflandırma da Türkiye'de Akyol (1997) tarafından yapılmıştır. Akyol (1997) çalışmasında cevaba dayalı bir sınıflandırma yapmıştır. Cevap kaynaklarına göre sorular, cevabı metin içinde var olan, cevabı metin dışında ön bilgileri kullanmaya yönelik olan ve cevabı metinler arasında olan sorular şeklinde üç başlık altında incelenmiştir. Cevabı metin içinde var olan sorular, tanımaya ve daha sonrasında hatırlamaya yönelik sorulardır. Bu tarz soruların cevapları metnin içinde bulunur. Cevabı metin dışında olan sorular ise cevabı metin içinde doğrudan verilmeyen sorulardır. Bu sorularda cevap farklı metinler ya da önceki deneyimler aracılığıyla bulunabilir. Son olarak cevabı metinler arasında olan sorular, okura cevabı tek bir metinde vermeden onu bilinçli olarak başka metinleri okumaya yönelten sorulardır. Bu sorularda amaç birçok kaynaktan bilgileri derleyerek, yaratarak bir cevap oluşturmaktır.

Bu sınıflandırmaların yanı sıra, OECD tarafından üç yılda bir yapılan, 15 yaşında ve formal eğitim düzeyinde olan öğrencilerin katılım gösterdiği, matematik okuryazarlığı, fen okuryazarlığı ve okuma

becerisi düzeylerinin belirlendiği Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programına (PISA) göre de okuma becerileri sekiz yeterlilik düzeyinde değerlendirilmektedir. Bu yeterlilik düzeylerinden 1. düzey kendi içerisinde 1c, 1b, 1a olarak üç düzeye ayrılır. 1c düzeyinde öğrenciler, metinde uzun olmayan ve yalın cümlelerin anlamlarını bulabilirler. Metindeki basit cümlelerin asıl anlamını bulup uzun olmayan yazılarda aranan bilgileri fark etmeleri 1b düzeyine karşılık gelir. 1a düzeyinde ise öğrenciler, cümlelerin ve uzun olmayan paragrafların asıl anlamını bulabilirler. Ayrıca hâkim oldukları metinlerin ana düşüncesini kavrayabilirler. 2. düzeye bakıldığında öğrenciler, orta uzunluktaki metinlerin ana fikrini anlamaya, metinlerin farklı kısımlarındaki bağlantıyı fark edip metindeki savlar hakkında fikir belirtebilmeye başlarlar. 3. düzeyde öğrenciler, net olarak anlamı belli olmayan metinlerin anlamını bulup metne bağlı kalarak başka yazarların görüşlerini karşılaştırabilir düzeye ulaşırlar. 4. düzeyde, farklı metinlerdeki uzun paragrafları kavrayabilirler. Metindeki bilgiler arasında ilişki kurabilirler. 5. düzeye ulaşıldığında metinlerde gizli olarak verilen bilgileri fark edip sorularla bağ kurabilen öğrenciler, metnin nesnelliği hakkında yorum yapabilirler. En üst düzey olan 6. düzeyde ise öğrenciler artık metinlerde bulunan soyut kavramları ve ifadeleri anlayabilir, farklı metinlerde bulunan ve uyumlu olmayan bilgileri fark edebilirler (Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 2019a).

Soru hazırlarken öğretmenler başta ders kitabı olmak üzere birçok ders materyallerinden yararlanmaktadır. Eğitim öğretim hayatı boyunca eğitimcilerin kullanmış olduğu araç gereçlerden olan ders kitapları öğrencilerin hayat boyu öğrenmelerine yardımcı olacak bilgi ve becerileri kazanmaları açısından önemlidir (Delican ve Temizyürek, 2016). Arı'ya (2014) göre ise ders kitapları hem öğreten hem öğrenen kısım için yol gösterici görevi görmüş; eğitim-öğretim süresi boyunca önemini korumuş ve sürecin kalıcı olması adına vazgeçilmez bir kaynak olarak literatürde yer edinmiştir. Ders kitaplarının içeriği incelendiğinde metin türleri bilgilendirici, hikâye edici ve şiir olmak üzere üç kategoriden oluşmaktadır (MEB, 2019b). Kitaplardaki bu metinler için birçok metin altı çalışma soruları bulunmaktadır. Metinlere yönelik verilen çalışma sorularının öğrencinin bilişsel becerilerini harekete geçirmesi beklenir. Bu noktada öğretmenlerin sıklıkla başvurduğu ders kitaplarının içerisindeki soruların öğrencilerin üst düzey bilişsel becerilerini harekete geçirebilecek düzeyde olup olmadığı önem arz etmektedir. Benzer'in (2019) yaptığı araştırma incelendiğinde Türkçe ders kitaplarındaki soruların PISA okuma becerileri yeterlilik düzeyleri bakımından %55,9 oranında 1. düzey (1a, 1b, 1c), %28 oranında 2. düzey, %10 oranında 3. düzey, %4,9 oranında 4. düzey, %1 oranında 5. düzey ve %0,1 oranında 6. düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Bununla beraber 5, 7 ve 8. sınıflar için hazırlanmış olan Türkçe ders kitaplarına bakıldığında hazırlanan okuduğunu anlama sorularında 6. düzeye ulaşılmadığı görülmüştür. Sadece, 6. sınıflar için hazırlanan ders kitabındaki bir sorunun 6. düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. 5, 6, 7 ve 8. sınıf Türkçe ders kitaplarındaki okuduğunu anlama soruları incelendiğinde soruların çoğunlukla 1b ve 2. düzeyde olduğu fark edilmiştir. Çeliktürk-Sezgin ve Gedikoğlu-Özilhan'ın (2019) çalışmasında ise Barrett Taksonomisi esas alındığında bu soruların daha çok basit anlama basamağında (%66,8) kaldığı anlaşılmıştır. Diğer basamaklara bakıldığında sorular; yeniden organize etme basamağında %10,4, çıkarımsal anlama basamağında %8,8, değerlendirme basamağında %12,6 ve memnuniyet basamağında %1,4 oranındadır.

Ders kitaplarında bulunan soruların yanı sıra öğretmenler de metne dayalı anlama soruları sormaktadır. Öğretmenlerin sordukları metne dayalı anlama sorularının düzeyine ilişkin literatürde bazı çalışmalar bulunmaktadır. Polat ve Dedeoğlu (2020) tarafından yapılan araştırmaya göre öğretmenlerin okuduğunu anlama konusunda ölçme değerlendirme yaparken çoğunlukla alt düzey bilişsel becerilerin kullanıldığı soruları tercih ettikleri görülmüştür. Çalışmalarında Barrett Taksonomisi'ni kullanan araştırmacılar bu sorularda, derinlemesine anlam çıkarma/çıkarımsal anlamaya çok az yer verildiğini, yeniden organize etme, değerlendirme ve memnuniyet düzeyindeki soruların ise neredeyse hiç kullanılmadığını tespit etmişlerdir. Kocaarslan ve Yamaç'ın (2018) yaptığı araştırma sonucuna bakıldığında öğretmenlerin Türkçe dersi kapsamında sordukları sınav sorularının Day ve Park (2005) tarafından hazırlanan sınıflandırmaya göre büyük oranda alt düzey bilişsel becerileri ölçtüğü belirlenmiştir. Üst düzey bilişsel becerileri ölçen; yeniden organize etme, tahmin yürütme ile kişisel tepki düzeyleri sorularının azınlıkta olduğu ve bu sonuçlarla beraber değerlendirme ve çıkarım yapma düzeyine yer verilmediği görülmüştür. Bayram'ın (2020) gerçekleştirdiği araştırma sonucuna

bakıldığında 1. ve 4. sınıf öğretmen adaylarının oluşturmuş oldukları metne dayalı anlama sorularının da basit düzeyde kaldığı görülmüştür.

Bu araştırmada sınıf öğretmenlerinin ve sınıf öğretmeni adaylarının derste sordukları sorulara ve soru sormaya ilişkin bilgi ve görüşleri ile sordukları metne dayalı anlama soruları incelenmiş ve karşılaştırılmıştır. Literatüre bakıldığında metne dayalı anlama sorularına yönelik çeşitli disiplinlerdeki öğretmenlerle yürütülmüş bazı çalışmaların (Aktaş, 2017; Akyol, Yıldırım, Ateş ve Çetinkaya, 2013; Ateş, Güray, Döğmeci ve Gürsoy 2016; Bayram, 2020; Can ve Yıldız, 2023; Çakmakçı, 2021; Kocaarslan ve Yamaç, 2018; Polat ve Dedeoğlu, 2020) bulunduğu görülmektedir. Yapılan bu çalışmalardan bazıları sadece sınıf öğretmenleri ya da sadece sınıf öğretmeni adayları ile gerçekleştirilmiştir. Sınıf öğretmenleri ve sınıf öğretmeni adaylarının metne dayalı sordukları okuduğunu anlama sorularını birlikte ele alan çalışmalara ise araştırmacılar tarafından rastlanamamıştır. Literatürdeki sadece sınıf öğretmenleri ve sadece sınıf öğretmeni adayları ile yapılan çalışmaların birlikte değerlendirilmesi sonucunda konuya ilişkin iki grup ile ilgili genel bir kaniye varılabileceği düşünülebilir. Ancak bu iki grupla ayrı ayrı yürütülen araştırmalarda kullanılan metinlerin içerik, tür ve güçlük bakımından birbirinden farklı olması ayrıca katılımcılar tarafından hazırlanan soruların analizinde kullanılan soru sınıflama taksonomilerinin de birbirinden farklı olması bu iki grubun birlikte değerlendirilmesini ve karşılaştırılmasını mümkün kılmamaktadır. Bu nedenle yapılan bu çalışmanın özgün değerlerinden biri, sınıf öğretmenlerinin ve sınıf öğretmeni adaylarının hazırladıkları metne dayalı anlama sorularının bir arada sunulması, incelenmesi ve karşılaştırılmasıdır. Ayrıca metne dayalı anlama sorularında araştırmacılar çalışmalarında çoğunlukla hikâye edici ve bilgilendirici metin türlerine dayalı inceleme yapmayı tercih etmişlerdir. Bu çalışmada ise üç metin türü (hikâye edici, bilgilendirici ve şiir) birlikte ele alındığı için tüm metin türlerini kapsar nitelikte sonuçlar elde edilmeye çalışılmıştır. Bunun yanı sıra bu çalışmada sınıf öğretmenlerinin ve sınıf öğretmeni adaylarının sordukları metne dayalı anlama sorularının düzeyi Barrett Taksonomisi'ne göre analiz edilmiştir. Barrett (1968) anlama öğretim sürecini ortaya koymak amacıyla Bloom (1956), Guilford (1958), Letton (1958), Sanders (1966) ve Guszak'ın (1965, 1967) çalışmalarından faydalanarak yeni bir taksonomi oluşturmuştur (Clymer, 1968). Bu taksonominin görece diğer taksonomilerden daha güncel ve diğer taksonomilerin boyutlarını da içerecek şekilde kapsamlı olması bu çalışmada veri analizi sürecinde kullanılmasının temel sebebidir. Çalışmada bu kapsamlı taksonomiye göre analiz yapılmış olması da ayrıca özgünlük açısından önem taşımaktadır. Ek olarak çalışmada sadece katılımcıların sordukları metne dayalı anlama soruları incelenmemiş bunun yanı sıra metne dayalı anlama soruları ve soru sormaya ilişkin bilgi ve görüşleri de ele alınmıştır. Bu durum da çalışmanın özgünlüğüne katkıda bulunmuştur. Bu araştırmanın temel amacı, sınıf öğretmenleri ile sınıf öğretmeni adaylarının metne ilişkin okuduğunu anlama soruları ve soru sormaya dair bilgi ve görüşlerini; ek olarak farklı metin türlerine göre sordukları soruları karşılaştırmalı olarak incelemek ve değerlendirmektir. Bu amaç doğrultusunda aşağıda verilen alt amaçlar yer almaktadır.

1. Sınıf öğretmenlerinin ve sınıf öğretmeni adaylarının, öğretim sürecinde metne dayalı anlama soruları ve soru sormaya ilişkin bilgi ve görüşleri nasıldır?
 - a) Türkçe derslerinde sordukları metne dayalı anlama sorularını oluştururken başvurdukları temel kaynaklar nelerdir?
 - b) Metne dayalı anlama soruları oluştururken dikkate aldıkları hususlar nelerdir?
 - c) Hazırladıkları metne dayalı anlama sorularında en çok tercih ettikleri soru türleri hangileridir?
 - d) Metne dayalı anlama sorularını, metin okuma sürecinin (öncesi, sırası, sonrası) hangi aşamasında sormayı tercih etmektedirler?
2. Sınıf öğretmenlerinin ve sınıf öğretmeni adaylarının metne dayalı hazırlamış oldukları anlama sorularının;
 - a) Bilgilendirici metinde Barrett Taksonomisi'ne göre dağılımı nasıldır?
 - b) Hikâye edici metinde Barrett Taksonomisi'ne göre dağılımı nasıldır?
 - c) Şiir türündeki metinde Barrett Taksonomisi'ne göre dağılımı nasıldır?
3. Barrett Taksonomisi'ne göre değerlendirildiklerinde sınıf öğretmenlerinin ve sınıf öğretmeni adaylarının sordukları metne dayalı anlama sorularının benzerlik ve farklılıkları nelerdir?

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Bu araştırma temel nitel araştırma yöntemi ile gerçekleştirilmiştir. Nitel araştırmalar bireylerin fikirlerine, tavırlarına, tecrübelerine anlam vermeyi, yorum yapmayı amaçlamakta ve derin araştırmaları olanaklı kılmaktadır. Nitel araştırmalarda detaylara anlam vermeye yönelik çalışmalar yapılır ve nasıl ile niçin sorularına cevap aranır (Kıral, 2020). Bu çalışmada da sınıf öğretmenlerinin ve sınıf öğretmeni adaylarının sordukları metne dayalı anlama sorularının nasıl olduğuna ve mevcut durumun sebeplerini ortaya çıkarmaya odaklanılmıştır. Bu nedenle temel nitel araştırmanın çalışmanın odağına ve kapsamına uygun olduğu düşünülmektedir.

Çalışma Grubu

Çalışma grubu, 2022-2023 eğitim-öğretim yılında Ankara'da görev yapan ve dördüncü sınıf düzeyinde ders veren 59 sınıf öğretmeni ile Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi ve Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sınıf Eğitimi Anabilim Dalı'nda öğrenim gören, üçüncü ve dördüncü sınıf düzeyindeki 41 öğretmen adayından oluşmaktadır. Çalışmada toplam 100 katılımcıdan veri toplanmıştır. Uzmanlardan alınan görüş doğrultusunda nitel araştırma kapsamında ulaşılan katılımcı sayısının yeterli olduğu görüşüne varılmıştır. Çalışma grubunun belirlenmesinde nitel araştırmalarda kullanılan amaçlı örnekleme yöntemlerinden maksimum çeşitlilik ve ölçüt (kriter) örnekleme yöntemleri bir arada kullanılmıştır. Farklı cinsiyetlerdeki ve sınıf düzeylerindeki sınıf öğretmeni adaylarından ve farklı sosyoekonomik düzeylerdeki okullarda görev yapan, cinsiyet ve mesleki kıdem bakımından farklılık gösteren sınıf öğretmenlerinden veri toplanmış olması maksimum çeşitliliğe örnek teşkil etmektedir. Ayrıca seçilen metinlerin 4. sınıf düzeyinde olması nedeniyle çalışmaya katılan sınıf öğretmenlerinin 4. sınıf okutuyor olmaları kriter olarak konulmuştur. Bu durum ise ölçüt (kriter) örnekleme yapıldığının göstergesidir. Bu kapsamda, veri toplama süreci öncesinde öğretmenlerin hâlihazırda 4. sınıf okutuyor olup olmadıkları hem araştırmacılar tarafından öğretmenlere doğrudan sorulmuş hem de okul idarelerinden alınan bilgilendirme doğrultusunda bu durum teyit edilmiştir. Dolayısıyla katılımcıların seçiminde belirlenen kriterin güvenilirliği, öğretmen beyanı ve kurum onayıyla birlikte sağlanmıştır.

Araştırma formunun ilk bölümünde yer alan 59 öğretmene ve 41 öğretmen adayına ait kişisel bilgiler aşağıdaki gibidir.

Tablo 1.

Sınıf Öğretmenlerinin Demografik Özellikleri

Grup	Kişi Sayısı	Yaş Ort.	Kıdem Ort.	Sınıf Mevcudu Ort.	Okutulan 4. Sınıf Sayısı Ort.	Mezun Olunan	Bölümler
Öğretmen	59	44,55	21,56	26	4	Sınıf Öğretmenliği (40)	Diğer (19)

Araştırmaya katılan öğretmenlerin mezun oldukları bölümler incelendiğinde 40 öğretmenin sınıf öğretmenliği bölümünden, 19 öğretmenin ise diğer bölümlerden mezun olduğu görülmüştür. Öğretmenlerin yaş ortalaması 44,55, kıdem ortalaması ise 21,56'dır. Araştırma yapılırken öğretmenlerin okuttuğu sınıflar incelendiğinde öğretmen başına 26 öğrenci düştüğü görülmüştür. Ayrıca bugüne kadar okuttukları 4. sınıf sayılarının ortalamasının ise 4 olduğu belirlenmiştir.

Tablo 2.

Sınıf Öğretmeni Adaylarının Demografik Özellikleri

Grup	Kişi Sayısı	Yaş Ort.	Sınıf Kademeleri		Öğrenim Görülen Üniversiteler	
Öğretmen Adayları	41	21,31	3. Sınıf (16)	4. Sınıf (25)	Gazi Üniversitesi (33)	Hacettepe Üniversitesi (8)

Çalışma grubundaki öğretmen adaylarının 33'ü Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesinde, 8'i ise Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesinde öğrenim görmektedir. Öğretmen adaylarının 25'i dördüncü; 16'sı ise üçüncü sınıfta eğitimlerine devam eden lisans öğrencileridir. Ayrıca öğretmen adaylarının yaş ortalaması 21,31 olarak hesaplanmıştır.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada veri toplama aracı olarak araştırmacılar tarafından oluşturulan anket kullanılmıştır. Bu anketin birinci bölümünde katılımcılara ilişkin kişisel bilgiler ile ilgili sorular yer almıştır. İkinci bölümünde katılımcıların öğretim sürecinde metne dayalı anlama soruları ve soru sormaya ilişkin bilgi ve görüşlerini ortaya çıkaracak sorulara yer verilmiştir. Üçüncü bölümde ise katılımcılara hikâye edici, bilgilendirici ve şiir türünde metinler okutulmuş ve bu metinler için öğretim sürecinde öğrencilerine sorabilecekleri beşer soru hazırlamaları istenmiştir. Metin seçimlerinde uzman görüşlerinden faydalanılmıştır. Araştırmacılar tarafından MEB onaylı 4. sınıf Türkçe ders kitaplarında yer alan dört hikâye edici, dört bilgilendirici ve dört şiir türündeki metin alan uzmanlarına gönderilmiştir. Uzmanlara ayrıca Çelik, Demirgüneş ve Baştuğ (2014) tarafından geliştirilen "Okur Dostu Metin Değerlendirme Rubriği" de gönderilerek metinleri bu rubriğe göre puanlamaları istenmiştir. Uzmanlardan gelen görüşler doğrultusunda en yüksek puanı alan bir hikâye edici, bir bilgilendirici ve bir şiir türündeki metin seçilmiştir. Bu kapsamda; MEB onaylı 4. sınıf Türkçe ders kitaplarında yer alan "Mezgit Mehmet" hikâye edici metin, "Bir Fincan Kahve" bilgilendirici metin ve "Resimdeki Kuşlar" ise şiir türündeki metin olarak belirlenmiştir.

Okur Dostu Metin Değerlendirme Rubriği

Çelik, Demirgüneş ve Baştuğ (2014) tarafından sınıf ortamlarında kullanılan metinleri değerlendirmek amacıyla geliştirilmiştir. Rubrik metin düzenleme, zaman kullanımı, bağdaşıklık/tutarlık, ipucu verme, kavramsal yoğunluk, açıklama ve söylem olarak yedi boyuttan oluşmaktadır. Bu boyutlar 1 ile 4 arası puanlanmaktadır. Bu rubrikte güvenilirlik ve geçerlik şu şekilde verilmiştir: Güvenirlik için Ağırlıklı Kappa Katsayısına bakılmıştır. Buna göre rubriğin Ağırlıklı Kappa Katsayısı "metin düzenleme boyutunda ,756; zaman kullanımı boyutunda ,601; bağdaşıklık ve tutarlık boyutunda ,731; ipucu verme boyutunda ,834; kavramsal yoğunluk boyutunda ,643; açıklama boyutunda ,700 ve söylem boyutunda ,726" olarak bulunmuştur. Ayrıca rubriğin geçerliği içerik, yapı ve ölçüt yönlerinin denetlenmesiyle sağlanmıştır. Bu sonuçlar metinleri değerlendirmede kullanılmak üzere geliştirilen Okur Dostu Metin Değerlendirme Rubriği'nin güvenilir ve geçerli olduğunu göstermektedir (Çelik, Demirgüneş ve Baştuğ, 2014). Okur Dostu Metin Değerlendirme Rubriği EK-1'de sunulmuştur.

Verilerin Toplanması

Veri toplama sürecine geçilmeden önce, yapılacak çalışmanın araştırma etiğine uygunluğunu belgelemek amacıyla Gazi Üniversitesi Etik Komisyonu'na başvurulmuş ve gerekli onay alınmıştır. Ardından sınıf öğretmenlerinden veri toplanabilmesi için Ankara İl Millî Eğitim Müdürlüğü'ne; sınıf öğretmeni adaylarından veri toplanabilmesi için ise Gazi Üniversitesi ve Hacettepe Üniversitesi Temel Eğitim Bölümü Sınıf Eğitimi Anabilim Dallarına gerekli resmi başvurular yapılmıştır.

Araştırmada veri toplama aracı olarak, araştırmacılar tarafından geliştirilen anket formu kullanılmıştır. Sınıf öğretmenlerinden veriler, 2022-2023 eğitim-öğretim yılı ikinci yarısında bizzat okul ortamında yüz yüze toplanmıştır. Araştırmacılar, öğretmenleri görev yaptıkları okullarda ziyaret ederek

anket formlarını dağıtmış ve öğretmenlerin uygun oldukları zamanda formları doldurmasının ardından toplayarak veri elde etmiştir. Öğretmenlerin anket formunu doldurmaları yaklaşık 25-30 dakika sürmüştür. Sınıf öğretmeni adaylarından ise veriler, 6 Şubat 2023 tarihinde gerçekleşen Kahramanmaraş merkezli depremin ardından yükseköğretimde uzaktan eğitime geçilmiş olması nedeniyle, çevrim içi ortamda toplanmıştır. Anket formu, Google Formlar aracılığıyla hazırlanmış ve katılımcılara elektronik ortamda ulaştırılmıştır. Verilerin çevrim içi toplanması sürecinde, katılımcıların her biri yalnızca bir kez yanıt verebilmiştir.

Veri toplama sürecinde katılımcılara, çalışmaya katılımın gönüllülük esasına dayandığı, istedikleri zaman çalışmadan çekilebilecekleri, verdikleri yanıtların gizli tutulacağı ve yalnızca bilimsel araştırma amacıyla kullanılacağı önceden açıklanmıştır. Katılımcılar, yazılı bilgilendirilmiş gönüllü olur formunu onayladıktan sonra ankete katılmışlardır.

Verilerin Analizi

Çalışmada kullanılan anketin birinci bölümündeki veriler frekans ve yüzde ile betimlenmiş ve “çalışma grubu” başlığı altında sunulmuştur. Anketin diğer kısımlarındaki sorulardan elde edilen veriler içerik analizi ve betimsel analiz teknikleri kullanılarak analiz edilmiştir. Bu aşamada MAXQDA programı kullanılmıştır.

İçerik analizinin genel amacı araştırma süresince elde edilen bilgileri en iyi şekilde açıklayacak kavram ve bağlantıları keşfetmektir. Betimsel analiz yöntemi kullanılırken gözden kaçma ihtimali olan kavramları içerik analiziyle daha detaylı incelemek mümkündür. İçerik analizi elde edilen bilgileri kavramsallaştırma, bulunan kavramları akla yatkın bir şekilde düzenleme ve elde edilen bilgileri açıklayacak temaları belirleme olmak üzere üç aşamadan oluşur (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Veri toplamada kullanılan anketin ikinci bölümünde yer alan öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının metne dayalı sorular ve soru sormaya ilişkin bilgi ve görüşlerinden oluşan veriler içerik analizi tekniği kullanılarak analiz edilmiştir.

Betimsel analizde ise araştırma sürecinde toplanan bilgiler araştırma öncesinde netleşen çerçeve içerisinde özetlenir ve ardından yorum yapılır. Bu analiz türünde toplanan verilerin doğru ve etkili bir şekilde incelenebilmesi için çoğunlukla doğrudan alıntılara başvurulur (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Betimsel analizin aşamaları şu şekildedir (Yıldırım ve Şimşek, 2013):

- Araştırma sürecinde toplanan bilgiler sistemli ve anlaşılır bir şekilde betimlenir.
- Betimlenen veriler üzerinden açıklama ve yorumlama yapılır.
- İncelemeler bittiğinde sonuçlara ulaşılır.

Bu çalışmada kullanılan anketin üçüncü bölümünde yer alan metne dayalı anlama sorusu oluşturma kısmında, öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının yazdıkları sorular Barrett Taksonomisi’ne göre analiz edilmiştir. Bu taksonomideki düzeyler araştırma öncesinde belirlenmiş olduğu için bu bölümden elde edilen veriler betimsel analiz tekniği ile analiz edilmiştir. Barrett’in hazırladığı taksonomi daha çok okuduğunu anlama becerisini sınıflandırmayı kapsadığı için yapılan çalışmada bu taksonominin kullanılması uygun görülmüştür. Taksonomi beş basamaktan oluşur. Her bir basamağın özel hedefleri vardır. Aşamalar Tablo 3’te gösterildiği şekildedir.

Tablo 3.

Barrett Taksonomisi’nin Basamakları, Basamakların Özellikleri ve Örnek Sorular

Basamaklar	Özellikler	Örnekler
Basit Anlama	Metin içinde cevabı doğrudan bulunan sorulardır. Bu tarz soruların zorluğu okunan metin ile öğretmenin soruyu sorma hedefine göre değişiklik gösterir.	Okuduğun metne göre Graham Bell telefonda yardımcısına neler söylemişti? Bununla ilgili bilgileri içeren cümleler hangileridir?
Yeniden Organize Etme	Metin içerisinde doğrudan verilen düşünce ve verileri inceleyip, bir araya getirme ve düzenlemeye yönelik	Graham Bell’in metinde bahsedilen hikâyesini göz önünde bulundurduğunuzda onu

	sorulardır. Bu tip sorularda doğrudan yazarın fikirleri özümsenebileceği gibi yeniden yorumlama yapılması da beklenir.	“başkalarına değer vermeyen, azimli, kararsız” başlıklarının hangisinin altına yerleştirebilirsiniz?
Derinlemesine Anlama/Çıkarımsal Anlama	Yazılı metnin dışına çıkan; düşünme ve yaratıcılık gerektiren sorulardır. Okurun geçmiş birikimleriyle metinde öğrenilen bilgilerin beraber yorumlanmasını içerir.	Okuduğunuz metinde yapılan deney çalışmaları sonunda sesin elektrik vasıtasıyla bir yerden başka bir yere iletilemediği sonucu ortaya çıkmış olsaydı hikâye nasıl sonuçlanırdı?
Değerlendirme	Metin içinde var olan bilgilerin; okurun çevresi yani dış etkenleri ve okurun iç dünyası yani iç etkenleriyle değerlendirilmesidir.	Okuduğın metinde gerçek olmadığına inandığın kaç bilgi gösterebilirsin?
Memnuniyet/Takdir	Okurun estetik anlayışına hitap eden sorulardır. Duygu ve sanat öğelerini içerir.	Okuduğın metnin hangi kısmının daha heyecanlı olduğunu düşünüyorsun? Neden?

*Tabloda verilen Barrett Taksonomisi’nin basamakları ve özellikleri Çeliktürk-Sezgin ve Gedikoğlu-Özilhan’dan (2019), örnekler ise Yıldırım’dan (2012) alınmıştır.

Geçerlik ve Güvenirlik

Araştırma sonuçlarına bakıldığında geçerlik ile güvenirlilik önemli ölçütler arasında yer alır (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Doğası gereği nitel araştırmalarda geçerlik ve güvenirlilik kavramları kullanılmaz. Bu kavramlar yerine sırasıyla doğruluk ve tekrar edilebilirlik kavramları tercih edilir. Doğruluğun ortaya çıkabilmesi için inandırıcılığın (iç geçerlik) ve aktarılabilirliğin (dış geçerlik) sağlanması gerekir (Miles ve Huberman, 1994). Bu çalışmada inandırıcılığın sağlanabilmesi için derinlik odaklı veri toplanmış, verilerin analizinde araştırmacı çeşitlemesi kullanılmış, metin seçiminde ve veri analizinde ise uzman görüşlerinden faydalanılmıştır. Çalışmada aktarılabilirliğin sağlanabilmesi için ayrıntılı betimlemeye ve amaçlı örnekleme yöntemlerine başvurulmuştur.

Nitel araştırmalarda tekrar edilebilirliğin sağlanabilmesi için ise araştırmanın tutarlı (iç güvenirlilik) ve teyit edilebilir (dış güvenirlilik) olması gerekir. Bu çalışmada tutarlılığın sağlanabilmesi için araştırma sonuçlarının veri ile uyumunu temel alan tutarlık incelemesi gerçekleştirilmiştir. Verilerin analiz edilmesi aşamasında betimsel analiz ve içerik analizi teknikleri kullanılırken verilerin bir bölümü araştırmacılar dışındaki dört alan uzmanına daha gönderilerek analiz edilmesi sağlanmıştır. Daha sonra Miles ve Huberman’ın kodlayıcılar arası görüş birliği formülü $[\Delta = C \div (C + \partial) \times 10]$ kullanılarak tutarlık hesaplanmıştır. “Formülde, Δ : Güvenirlilik katsayısını, C : Üzerinde görüş birliği sağlanan konu/terim sayısını, ∂ : Üzerinde görüş birliği bulunmayan konu/terim sayısını ifade etmektedir. İçsel tutarlılığı veren kodlama denetimine göre kodlayıcılar arası görüş birliğinin en az %80 olması beklenmektedir.” (Miles ve Huberman, 1994). Kategori bazında yapılan hesaplamalara göre kodlayıcılar arası güvenirlilik katsayısının tüm kategoriler için %90’ın üzerinde olduğu görülmüştür. Bu durum kodlayıcılar arasında yeterli derecede görüş birliğinin sağlandığını göstermektedir. Çalışmada teyit edilebilirliğin sağlanmasında ise teyit incelemesi tekniği kullanılmıştır. Bu kapsamda, verilerin yaklaşık %10’unu oluşturan 6 sınıf öğretmeni ve 5 öğretmen adayına ait veriler, araştırma sürecinde yer almayan iki alan uzmanı ile paylaşılmıştır. Uzmanlardan, araştırmacıların yorumlarının ve kodlamalarının ham verilerle ne ölçüde örtüştüğüne ilişkin bağımsız bir değerlendirme yapmaları istenmiştir. Uzmanlar, büyük ölçüde araştırmacı yorumlarının veriye dayalı ve tutarlı olduğunu belirtmiş; yalnızca bazı kod isimlendirmeleri ve ifade netliğiyle ilgili küçük çaplı önerilerde bulunmuşlardır. Bu geri bildirimler doğrultusunda gerekli revizyonlar yapılarak yorumların veriyle olan ilişkisi güçlendirilmiş ve çalışmanın teyit edilebilirliği sağlanmıştır.

Araştırma ve Yayın Etiği

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

Etik Kurul İzni

Kurul adı= Gazi Üniversitesi Etik Komisyonu

Karar tarihi= 25.11.2022

Belge sayı numarası= E.520206

Bulgular

Bu bölümde araştırmanın bulgularına yer verilmiştir.

Türkçe Derslerinde Sorulan Metne Dayalı Anlama Sorularının Kaynağı

Araştırmanın “Türkçe derslerinde sorduğunuz metne dayalı anlama sorularının kaynağı nedir?” sorusuna yönelik bulguları Tablo 4’teki gibidir.

Tablo 4.

Türkçe Derslerinde Sorduğunuz Metne Dayalı Anlama Sorularının Kaynağı

Grup	Sorunun Kaynağı	f	%
Öğretmenler	Ders kitabındaki soruların yanı sıra kendim de sıklıkla soru sorarım.	45	76,27
	Ders kitabındaki soruların yanı sıra kendim nadiren soru sorarım.	12	20,34
	Sadece ders kitabında yer alan soruları sorarım.	2	3,39
Öğretmen Adayları	Ders kitabındaki soruların yanı sıra kendim de sıklıkla soru sorarım.	38	92,68
	Ders kitabındaki soruların yanı sıra kendim nadiren soru sorarım.	3	7,32
	Sadece ders kitabında yer alan soruları sorarım.	0	0

Tablo 4’e göre öğretmenlerin metne dayalı anlama soruları hazırlarken en fazla ders kitabındaki soruların yanı sıra kendim de sıklıkla soru sorarım (%76,27) seçeneğini tercih ettikleri görülmektedir. Bunu ders kitabının yanında kendim nadiren soru sorarım seçeneği (%20,34) ve yalnızca ders kitabını kullanırım seçeneği (%3,39) takip etmektedir. Buna göre öğretmenlerin soru sorarken sadece ders kitabından yararlanmadıkları çoğunlukla kendilerinin de soru hazırladıkları tespit edilmiştir. Öğretmen adaylarının ise metne dayalı anlama soruları hazırlarken en fazla ders kitabındaki soruların yanı sıra kendim de sıklıkla soru sorarım (%92,68) seçeneğini tercih ettikleri görülmektedir. Ders kitabının yanında kendim nadiren soru sorarım seçeneği %7,32 çıkarken, soru hazırlama sürecinde yalnızca ders kitabını kullanan öğretmen adayının olmadığı (%0,00) belirlenmiştir. Tablodan da anlaşılacağı üzere öğretmen adaylarının büyük çoğunluğunun ders kitabının yanında kendilerinin de sıklıkla soru hazırlamayı tercih ettikleri görülmüştür.

Türkçe Derslerinde Metne Dayalı Anlama Soruları Oluştururken Dikkat Edilen Hususlar

Çalışmada cevabı aranan “Türkçe derslerinde kendiniz metne dayalı anlama soruları oluştururken nelere dikkat edersiniz? Açıklayınız.” sorusuna yönelik bulgular Şekil 1’deki gibidir.



Şekil 1. Soru Sorarken Dikkat Edilen Hususlar

Öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının metne dayalı anlama soruları sorarken dikkat ettikleri hususlar incelendiğinde bunların beş kategori altında toplandığı görülmektedir. Bu kategoriler içerik uyumu, öğrenci seviyesine uygunluk, dört temel dil becerisi, ilgi-motivasyon ve soru türüdür. Cevaplar incelendiğinde iki grup için de en çok dikkat edilen hususun içerik uyumu olduğu görülmektedir. Katılımcılar içerik uyumu kategorisinde sorular oluştururken soruların metni kapsamasına dikkat ettiklerini, 5N1K sorularına cevap aradıklarını, ana fikri bulmaya ve metni anlamaya yönelik sorular oluşturduklarını belirtmişlerdir. Öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının içerik uyumuna ilişkin verdiği cevaplardan bazıları şu şekildedir:

“Metnin içeriğine uygun olup olmadığını, metni kapsayıp kapsamadığına dikkat ederim...”(Ö1)

“Cevabın metnin içinde bulunabileceği sorular hazırlamaya dikkat ederim. ‘Nerede, Ne Zaman, Niçin, Nasıl, Kim’ sorularını sorarım.”(Ö21)

“Soruların açık ve anlaşılır olmasına metindeki olaylarla ilişkili olmasına dikkat ederim.”(ÖA16)

“Ana fikri buldurmaya yönelik sorular sorardım. Metinde yapılan davranışın nedenini yine metne göre açıklamalarını isterdim. Eleştiri yapmalarına yönelik sorular sorardım.”(ÖA27)

Öğretmenler ve öğretmen adayları tarafından soru sorarken en çok dikkat edilen ikinci husus öğrenci seviyesine uygunluktur. Katılımcılar öğrenci seviyesine uygunluk kategorisinde soruların öğrencilerin yaşantılarına, bilgi birikimlerine, yaş ve sınıf seviyelerine, bilişsel düzeylerine uygun olmasına dikkat ettiklerini belirtmişlerdir. Ayrıca öğrencilerin düzeyleri doğrultusunda soruları basitten karmaşığa doğru sıralamaya özen gösterdiklerini ifade etmişlerdir. Bu hususta verilen örnekler şu şekildedir:

“Öncelikle öğrencilerin bilgi ve birikimlerine yönelik, yaş seviyelerine uygun sorular sormaya dikkat ediyorum...”(Ö43)

“Sınıf düzeyine uygun olmasına...”(Ö46)

“...karmaşık sorular olmamasına, her seviyede (kolay, orta ve zor) sorular sormaya dikkat ederim.”(ÖA5)

“Öğrencilerin yaşantılarına yönelik olmasına dikkat ederim, düzeylerine göre basitten karmaşığa doğru olmasına dikkat ederim.” (ÖA12)

Öğretmenlerin tercih ettiği üçüncü husus dört temel dil becerisidir. Öğretmen adaylarında ise bu husus son sırada yer almaktadır. Katılımcılar dört temel dil becerisi kategorisinde, öğrencilerde okuduğunu anlamaya, yorumlamaya ve kendini ifade etme becerilerini geliştirmeye yönelik sorular hazırladıklarını belirtmişlerdir. Bu kategoriye verilen örnekler şu şekildedir.

“...Okuduğunu anlama-yorumlama- dikkat etme konularına önem veririm.”(Ö18)

“Çocukların okuduğunu anlama ve ifade etme becerilerini geliştirmeye yönelik sorular hazırlardım.”(ÖA2)

Öğretmenlerin dikkat ettiği bir diğer husus ilgi ve motivasyondur. Öğretmen adaylarında ise bu husus soru türü ile eşit olup üçüncü sırada yer almaktadır. Katılımcılar ilgi-motivasyon kategorisinde konunun öğrenciler için dikkat çekici olmasına özen gösterdiklerini, öğrencilerde merak uyandıracak nitelikte olması gerektiğini belirtmişlerdir. Bu kategoriye verilen cevapların bazıları şu şekildedir:

“...ilgilerini odaklamaya yönelik olmasına çalışırım.”(Ö9)

“...Konunun öğrencilerin dikkatini çekebiliyor olmasına...”(Ö46)

“...ilgi çekici olmasına”(ÖA15)

“...Aynı zamanda bu soruların öğrenciyi metne güdülemesine, metne karşı ilgi ve merak uyandırmasına gayret ederim...” (ÖA33)

Öğretmenlerin soru sorarken dikkat ettiği son husus soru türüdür. Öğretmen adayları bu hususa üçüncü sırada yer vermiştir. Bu kategoride katılımcılar açık uçlu sorular, kısa cevaplı sorular, doğru-yanlış soruları gibi soru türlerini kullanarak öğrencilerinin alt düzey ve üst düzey becerilerini geliştirmeyi amaçladıklarını belirtmişlerdir. Soru türü kategorisine verilen cevapların bazıları şu şekildedir:

“...Açık uçlu sorular sormaya dikkat ederim...”(Ö29)

“...Sonra kısa cevaplı sorular soruyorum...”ve “...doğru-yanlış, eşleştirme, boşluk doldurma soruları soruyorum. En sonunda açık uçlu sorular soruyorum...”(Ö43)

“...kısa cevaplı sorular yerine üst düzey düşünme becerilerini kullanabilecekleri sorular olmasına dikkat ederim.” (ÖA32)

“...yüzeysel becerileri ölçmek için yer yer kısa cevaplı sorular olarak ancak çoğunlukla öğrencilerimi kısıtlamayacak açık uçlu ve istedikleri yöntemlerle cevap verebilecekleri şekilde tasarladım.” (ÖA33)

Türkçe Derslerinde Sorulan Metne Dayalı Anlama Sorularının Türleri

Çalışmada “Türkçe derslerinde sorduğunuz metne dayalı anlama soruları daha çok hangi türdedir?” sorusuna yönelik cevapların yer aldığı Tablo 5 aşağıda sunulmuştur.

Tablo 5.

Katılımcıların Sordukları Metne Dayalı Anlama Sorularının Türleri

Katılımcı	Soru Türü	1.Tercih	2.Tercih	3.Tercih	4.Tercih	5.Tercih	6.Tercih
Öğretmen	Açık Uçlu Sorular	31	6	1	1	2	17
	Kısa Cevaplı Sorular	19	25	4	2	5	3
	Çoktan Seçmeli Sorular	4	9	16	10	9	10
	D-Y İşaretleme	2	5	16	17	12	6
	Boşluk Doldurma Soruları	-	11	11	19	10	7
	Eşleştirme Soruları	2	2	10	9	20	15
Öğretmen Adayı	Açık Uçlu Sorular	11	3	1	4	6	16
	Kısa Cevaplı Sorular	7	9	3	6	9	7
	Çoktan Seçmeli Sorular	8	5	6	7	5	10
	D-Y İşaretleme	7	12	5	5	9	3
	Boşluk Doldurma Soruları	2	6	16	8	6	3
	Eşleştirme Soruları	6	6	10	11	6	2

Katılımcılara 6 soru türü verilmiş; öğretmenlerden ve öğretmen adaylarından bu maddeleri en çok tercih ettiklerinden en az tercih ettiklerine doğru sıralamaları istenmiştir. Bu soru türleri; açık uçlu sorular, kısa cevaplı sorular, çoktan seçmeli sorular, doğru-yanlış soruları, boşluk doldurma soruları ve eşleştirme sorularıdır. Tablo 5 incelendiğinde öğretmenlerin ilk üç tercihlerinde daha çok kısa cevaplı sorulara, açık uçlu sorulara ve çoktan seçmeli sorulara yer verdikleri görülmektedir. Eşleştirme soruları, boşluk doldurma soruları ve doğru-yanlış soruları ise öğretmenler tarafından son üç sırada tercih edilen soru türleridir. Öğretmen adaylarının ilk üç tercihlerinde ise daha çok doğru-yanlış, boşluk doldurma ve eşleştirme sorularına yer verdikleri görülmektedir. Açık uçlu, kısa cevaplı ve çoktan seçmeli sorular ise öğretmen adayları tarafından son üç sırada tercih edilen soru türleridir.

Türkçe Derslerinde Sorulan Metne Dayalı Anlama Sorularının Soruluş Aşamaları

Çalışmada “Türkçe derslerinde sorduğunuz metne dayalı anlama sorularını metin okuma sürecinin daha çok hangi aşamasında sorarsınız?” sorusuna yönelik öğretmenlere ve öğretmen adaylarına metni okumadan önce, metni okuma esnasında ve metni okuduktan sonra seçenekleri sunulmuş, bu seçenekleri tercih sırasına göre işaretlemeleri istenmiştir. Soru sorma aşamalarına yönelik bulgular Tablo 6’da sunulmuştur.

Tablo 6.

Soru Sorma Aşamaları

Grup	Soru Sorma Aşamaları	1.Tercih	2.Tercih	3.Tercih
Öğretmenler	Metni okumadan önce soru sorarım	34	9	15
	Metni okuma esnasında soru sorarım	2	39	17
	Metni okuduktan sonra soru sorarım	22	10	26
Öğretmen Adayları	Metni okumadan önce soru sorarım	16	15	10
	Metni okuma esnasında soru sorarım	10	18	13
	Metni okuduktan sonra soru sorarım	15	8	18

Yapılan araştırmaya göre öğretmenlerin büyük çoğunluğunun soru sorarken metni okumadan önce, metni okuma esnasında, metni okuduktan sonra olacak şekilde sıralama yaptığı görülmektedir. Öğretmen adaylarının tercih sıralamasına bakıldığında, öğretmenlerle benzer bir bulguya ulaşıldığı ortaya çıkmaktadır. Öğretmen adaylarının da sırasıyla metni okumadan önce, metni okuma esnasında ve metni okuduktan sonra olacak şekilde sıralama yaptığı görülmektedir.

Metne Dayalı Anlama Sorularının Barrett Taksonomisi’ne Göre Dağılımı

Çalışmada cevabı aranan “Sınıf öğretmenlerinin ve sınıf öğretmeni adaylarının farklı metin türlerinde metne dayalı hazırlamış oldukları anlama sorularının Barrett Taksonomisi’ne göre dağılımı nasıldır?” sorusuna yönelik öğretmenlere ve öğretmen adaylarına bilgilendirici (Bir Fincan Kahve), hikâye edici (Mezgit Mehmet) ve şiir (Resimdeki Kuşlar) olmak üzere 3 farklı metin türü verilmiştir. Katılımcılardan her metin türü için beş soru hazırlamaları istenmiştir. Öğretmenlerden ve öğretmen adaylarından üçü istenilen sayıda soru üretememiştir. Hazırlanan sorular Barrett Taksonomisi’ne göre analiz edilmiş ve Tablo 7’deki sonuçlara ulaşılmıştır.

Tablo 7.

Barrett Taksonomisi’ne Göre Soru Analizi

Grup	Barrett Taksonomisi	Bilgilendirici Metin	Hikâye Edici Metin	Şiir	f	%
Öğretmenler	Basit anlama	129	136	120	385	%44,10
	Yeniden organize etme	34	54	51	139	%15,92

	Derinlemesine/Çıkarımsal anlama	122	90	101	313	%35,85
	Değerlendirme	5	6	6	17	%1,95
	Memnuniyet/Takdir	1	5	13	19	%2,18
	Toplam	291	291	291	873	%100
Öğretmen Adayları	Basit anlama	51	54	49	154	%25,16
	Yeniden Organize etme	34	47	48	129	%21,08
	Derinlemesine/Çıkarımsal anlama	111	91	96	298	%48,70
	Değerlendirme	7	3	3	13	%2,12
	Memnuniyet/Takdir	2	8	8	18	%2,94
	Toplam	205	203	204	612	%100

Tablo 7'ye göre sınıf öğretmenlerinin hazırladıkları metne dayalı anlama soruları değerlendirildiğinde metin türüne bakılmaksızın toplamda en fazla kullanılan soru türünün %44,10 ile basit anlama düzeyinde sorular olduğu, derinlemesine/çıkarımsal anlama düzeyindeki soruların %35,85 ile basit anlamayı takip ettiği görülmektedir. En az kullanılan soru türleri ise %2,18 ile memnuniyet/ takdir, %1,95 ile değerlendirme düzeyindeki sorulardır. Ayrıca yeniden organize etme düzeyindeki sorular %15,92 ile derinlemesine/çıkarımsal anlamının altında yer almaktadır. Öğretmen adaylarının hazırladıkları metne dayalı anlama soruları değerlendirildiğinde ise, %48,69'luk oranla en fazla kullanılan soru türünün derinlemesine/çıkarımsal anlama düzeyindeki sorular olduğu görülmektedir. Basit anlama ve yeniden organize etme soruları ise sırasıyla %25,16 ile %21,08'lik oranla birbirini takip etmektedir. Kullanımı en az olan soru türleri %2,94 memnuniyet/takdir düzeyindeki sorular, %2,12 değerlendirme düzeyindeki sorulardır.

Sınıf Öğretmenlerinin ve Sınıf Öğretmeni Adaylarının Sordukları Metne Dayalı Anlama Sorularının Benzerlik ve Farklılıkları

Öğretmen ve öğretmen adayları tarafından hikâye edici, bilgilendirici ve şiir türünde hazırlanan sorular Barrett Taksonomisi'ne göre incelenmiştir. Öğretmenler üç metin türünde de en fazla basit anlama düzeyinde sorular hazırlamış, bunu derinlemesine/çıkarımsal anlama ve yeniden organize etme soruları takip etmiştir. Değerlendirme ve memnuniyet/takdir düzeyindeki sorular ise en az hazırlanan soru düzeyleri olmuştur. Öğretmenlerden farklı olarak öğretmen adaylarının soruları incelendiğinde üç metin türünde de en fazla derinlemesine/çıkarımsal anlamaya yönelik sorular hazırladıkları, bunu basit anlama ve yeniden organize etme sorularının takip ettiği görülmüştür. En az hazırladıkları soru düzeyleri ise değerlendirme ve memnuniyet/takdir düzeyindeki sorulardır. Öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının basit anlama düzeyinde sordukları sorulara bazı örnekler aşağıdaki gibidir:

"Hocası Mehmet'in yüzmesini hangi balığa benzetmiştir?" (Mezgit Mehmet metni, Ö32)

"Annesi resimlerinde ne çiziyor?" (Resimdeki Kuşlar metni, Ö54)

"Anadolu'da söylenen söze göre bir fincan kahvenin kaç yıl hatırı vardır?" (Bir Fincan Kahve metni, ÖA22)

Öğretmen ve öğretmen adaylarının yeniden organize etme düzeyinde sordukları sorulardan bazıları şu şekildedir:

"Metnin konusu nedir?" (Bir Fincan Kahve metni, Ö39)

"Şiire uygun başlık bulunuz." (Resimdeki Kuşlar metni, Ö55)

"Öğretmenin Mehmet'in yüzme yeteneğini keşfetmesi nasıl gerçekleşmiştir?" (Mezgit Mehmet metni, ÖA17)

"Şiirin ana teması nedir?" (Resimdeki Kuşlar metni, ÖA41)

Öğretmen ve öğretmen adaylarının derinlemesine/çıkarımsal anlama düzeyinde sordukları sorulardan bazıları şu şekildedir:

"Mezgit ne demek biliyor musunuz? Niçin böyle bir başlık koymuş olabilirler?" (Mezgit Mehmet metni, Ö23)

“Kahve ve insanlar arasındaki ilişkilerle bağlantı kurulabilecek bir söz de siz yazabilir misiniz?” (Bir Fincan Kahve metni, ÖA19)

“Daha önce hiç sergiye gittiniz mi?” (Resimdeki Kuşlar metni, ÖA31)

Öğretmen ve öğretmen adaylarının değerlendirme düzeyinde sordukları sorulardan bazıları şu şekildedir:

“Mutluyken çizilen resimler, üzüntülü iken de aynı tutkuyla çizilebilir mi?” (Bir Fincan Kahve metni, Ö17)

“Sizce yetenek mi çalışmak mı önemlidir?” (Mezgit Mehmet metni, Ö18)

“Sizce mezgit balığının ve Mehmet’in ortak özelliği ne olabilir?” (Mezgit Mehmet metni, ÖA38)

“Resim ile şiirin konusu arasında ne gibi bir benzerlik var?” (Resimdeki Kuşlar metni, ÖA34)

Öğretmen ve öğretmen adaylarının memnuniyet/takdir düzeyinde sordukları sorulardan bazıları şu şekildedir:

“Metni beğendiniz mi? Ne düşünüyorsunuz?” (Bir Fincan Kahve metni, Ö7)

“Şiirde sizi en çok etkileyen cümle ya da dörtlük hangisi?” (Resimdeki Kuşlar metni, Ö30)

“Mehmet’in başından geçenleri siz yaşasaydınız ne hissedersiniz?” (Mezgit Mehmet metni, ÖA37)

Tartışma ve Sonuç

Araştırmanın amacı, sınıf öğretmenleri ile sınıf öğretmeni adaylarının metne ilişkin okuduğunu anlama soruları ve soru sormaya dair bilgi ve görüşleri ile farklı metin türlerine göre sordukları soruları karşılaştırmalı olarak incelemek ve değerlendirmektir. Bu amaç doğrultusunda her iki grubun da öğretim sürecinde metne dayalı anlama soruları ve soru sormaya ilişkin bilgi ve görüşlerinin nasıl olduğu belirlenmiştir. Sınıf öğretmenlerinden ve sınıf öğretmeni adaylarından verilen bilgilendirici, hikâye edici ve şiir türündeki metinler ile ilgili sorular hazırlamaları istenmiştir. Hazırlamış oldukları üç farklı metin türüne dayalı anlama sorularının Barrett Taksonomisi’ne göre dağılımı incelenmiş, sonuçlar her iki grup arasında karşılaştırılıp benzerlik ve farklılıklar belirlenerek çeşitli sonuçlara ulaşılmıştır. Literatür incelendiğinde sınıf öğretmeni ve sınıf öğretmeni adaylarının sordukları soruları Barrett Taksonomisi açısından ele alan çalışmaların sayısının az olduğu görülmüştür. Bu durum tartışma kısmının yazılmasında araştırmacılar açısından bir sınırlılık oluşturmuştur. Bu sınırlılığı aşmak ve derinlikli sonuçlara ulaşmak amacıyla tamamen araştırmayla uyumlu çalışmaların yanı sıra benzer nitelikler gösteren araştırmalar da kapsama dâhil edilmiştir.

Araştırmanın ilk sonucu, öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının soru sorarken kullandıkları kaynaklara ilişkindir. Hem öğretmen hem de öğretmen adaylarının tercihlerinin metne dayalı anlama soruları hazırlarken ders kitabının yanı sıra kendilerinin de sıklıkla soru hazırlamaları yönünde olduğu görülmüştür. Bu sonuçlar Ateş, Güray, Döğmeci ve Gürsoy’un (2016) öğretmenlerin sordukları soruları inceledikleri araştırma sonucuyla benzerlik göstermektedir. Bazı araştırmalarda ise anlamaya yönelik sorulan sorularda katılımcıların tamamının kaynak kitapları dikkate aldıkları belirlenmiştir (Akyol, Yıldırım, Ateş ve Çetinkaya, 2013; Shomoossi, 2004; van der Meij, 1994). Can ve Yıldız (2023) bu araştırmalardan farklı olarak öğretmenlerin çoğunlukla sordukları soruları kendilerinin oluşturduğunu tespit etmiştir. Bu araştırmanın sonucuna göre ise katılımcıların çoğunluğu kaynak kitabın yanı sıra kendileri de yeni sorular hazırlamıştır. Soru hazırlama sürecinde öğretmen adaylarının ders kitabını tek kaynak olarak kullanmamaları dikkat çeken bir bulgudur. Bu durum, öğretmen adaylarının henüz mesleki pratiğe tam anlamıyla girmemiş olmaları nedeniyle, daha idealist, yaratıcı ve farklı kaynaklara açık bir bakış açısıyla hareket ettiklerini düşündürmektedir. Nitekim öğretmen adaylarının hâlâ akademik gelişim sürecinde olmaları, mesleki yeniliklere ve alternatif öğretim materyallerine daha yatkın olmalarını sağlayabilir. Bu bulgu, literatürde yer alan öğretmenlerde zamanla gelişen öğretmen ataleti, mesleki doyumun azalması ya da mesleki gelişimin duraksaması gibi olgularla ilişkilendirilebilir (Akman, 2019; Day ve Gu, 2007). Öğretmenlerin zamanla mevcut ders materyallerine daha fazla bağımlı hale gelmeleri, yeniliklere kapalı durmaları ya da alternatif kaynak üretme motivasyonlarının azalması, bu farkın olası nedenleri arasında gösterilebilir. Buna karşılık, öğretmen adaylarının farklı

kaynaklara başvurmaları, mesleki gelişimlerinin erken evresinde olmalarının bir yansıması olarak değerlendirilebilir.

Araştırmanın bir diğer sonucu, öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının metne dayalı anlama soruları sorarken dikkat ettikleri hususların neler olduğudur. Mevcut çalışmada öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının cevapları incelendiğinde soru sorarken en çok içerik uyumuna ardından öğrenci seviyesine uygunluğa dikkat ettikleri görülmüştür. Öğretmenlerde bu durumu sırasıyla dört temel dil becerisi, ilgi-motivasyon ve soru türü takip ederken öğretmen adaylarında ilgi-motivasyon ve soru türü eşit sayıda tercih edilerek üçüncü sırada yer almıştır. Dört temel dil becerisi ise en az dikkat edilen husustur. Benzer çalışmalarda ise soruların açık, anlaşılır, kısa, dikkat çekici, uyarıcı, öğrenci düzeyine ve kazanımlara uygun olmasına dikkat edildiği görülmüştür (Akyol, Yıldırım, Ateş ve Çetinkaya, 2013; Ateş, Güray, Döğmeci ve Gürsoy, 2016).

Çalışmanın önemli sonuçlarından biri de sınıf öğretmenlerinin ve sınıf öğretmeni adaylarının metne dayalı anlama soruları hazırlarken seçtikleri soru türlerinin dağılımına ilişkindir. Verilen cevaplar göz önüne alındığında öğretmenlerin ilk üç tercihlerinde kısa cevaplı, açık uçlu ve çoktan seçmeli sorulara; öğretmen adaylarının ise doğru-yanlış, boşluk doldurma ve eşleştirme sorularına yer verdikleri görülmüştür. Ayrıca öğretmenlerin tercihlerinin heterojen bir dağılım gösterdiği; öğretmen adaylarının tercihlerinin ise daha homojen bir yapıda olduğu belirlenmiştir. Yani öğretmen adayları soru sorarken ilk tercihlerinde her soru türünden soru sorabileceklerini düşünmektedir. Bu durumun başlıca sebebinin sınıf öğretmeni adaylarının yakın zamanda almış oldukları ölçme ve değerlendirme dersinin esaslarını uygulamaya çalışmalarından kaynaklandığı düşünülmektedir. Bu araştırmanın sonucuna benzer olarak Kocaarslan ve Yamaç'ın (2018) yaptığı çalışmada öğretmenlerin metin türüne göre hazırladıkları soruların dağılımı incelenmiş ve ilk tercihlerinde açık uçlu, kısa cevaplı ve çoktan seçmeli sorulara yer verdikleri bulunmuştur. Polat ve Dedeoğlu'nun (2020) çalışmasında ise öğretmenlerin soru sorarken daha çok kısa cevaplı soruları tercih ettikleri belirtilmiştir. Öğretmenlerin kısa cevaplı ve açık uçlu sorulara ilk sıralarda yer vermesinin nedeninin bu soru türlerinin daha kolay hazırlanabilir olmasından kaynaklandığı düşünülmektedir. Hynds (1990), öğretmenlerin açık uçlu ve çok yönlü sorularla öğrencilerin metinlerden anlam çıkarmalarını sağlamaları gerektiğini savunmuş ve kısa cevaplı soru türünün öğrencilerin okuma metinleri hakkında öğrenebileceklerini sınırlayacağını belirtmiştir. Ek olarak Sönmez (2021), öğretmenlerin okuduğunu anlamayı değerlendirmek için açık uçlu soruları daha fazla kullandığını belirtmiş ve öğretmenlerin, öğrencilerin okuma becerilerini bir bütün olarak değerlendirebilecek soru türlerinden faydalanmalarını, öğrencilerin öğrenme eksikliklerini belirlemelerini ve öğretim sürecini bu çerçeveye göre planlamalarını önermiştir. Araştırmada dikkat çeken bir diğer husus ise öğretmenlerin ilk tercihlerinde boşluk doldurma sorularına hiç yer vermezken öğretmen adaylarının çok az bir kısmının boşluk doldurma sorularına ilk sırada yer vermesidir. Kocaarslan ve Yamaç'ın (2018) yaptığı çalışmada da öğretmenlerin boşluk doldurma sorularına hiç yer vermediği görülmüştür. Bu durumun sebebinin boşluk doldurma sorularının cevabının kolay bulunmasından kaynaklandığı düşünülmektedir. Bunun yanı sıra mevcut çalışmada sınıf öğretmeni adaylarının ilk tercihlerinde doğru-yanlış, boşluk doldurma ve eşleştirme sorularını tercih ettikleri görülmüştür. Fakat ders kitaplarını inceleyen çalışmalarda bu tür sorulara daha az sayıda yer verildiği dikkat çekmektedir. Sönmez ve Sönmez (2023), dördüncü sınıf okuma becerileri kitabındaki metin ve soruları incelemişlerdir. Kitapta yer alan soruların türüne bakıldığında en fazla tercih edilen soru türünün açık uçlu sorular olduğu görülmüştür. Açık uçlu soruları takiben çoktan seçmeli soruların da kullanıldığı tespit edilmiştir. Delican (2022) ise Türkçe Dersi çalışma kâğıtlarındaki soruların çoğunluğunun açık uçlu sorulardan oluştuğunu ortaya çıkarmıştır. Bu durum mevcut çalışmadaki sınıf öğretmeni adaylarının soru türü tercihiyle farklılık gösterirken sınıf öğretmenlerinin tercihleriyle benzerlik göstermektedir. İncelenen araştırmaların sonuçları ve bu araştırmadaki öğretmenlerin soru sorarken kaynak kitaplardan faydalandıklarına yönelik görüşleri bu doğrultuda örtüşmektedir.

Elde edilen bir başka sonuç, sınıf öğretmenlerinin ve sınıf öğretmeni adaylarının metne dayalı anlama sorularını hangi aşamada sordukları hakkındadır. Okuma sürecinde metnin anlaşılmasını sağlamak için okuma öncesi, okuma sırası ve okuma sonrasında sorular sorulmalıdır (Aktaş ve Bayram, 2018; Akyol, 2014; Epçaçan, 2009; Singer, 1978, Akt. Akyol, 1997; Topuzkanamış ve Maltepe, 2010).

Öğretmenlerin tercihlerine bakıldığında sonuçların heterojen bir yapıda olduğu görülmektedir. Bu durumun sebebinin öğretmenlerin ders sürecinde alışmış oldukları öğretim sürecinden veya ders kitabına bağlı olmasından kaynaklandığı söylenebilir. Araştırma sonucuna göre öğretmenlerin ilk tercihlerinin metni okumadan önce soru sorma yönünde olduğu görülürken metni okuma esnasında soru sormayı düşük oranda tercih ettikleri görülmektedir. Sönmez (2021), okuduğunu anlama becerilerini değerlendirme sorularının hangi aşamada sorulduğunu incelemiştir. Öğretmenlerin çoğu metin okuma esnasında soru sorduklarını belirtirken metin okuma öncesinde soru soran öğretmen sayısının ise daha az olduğu tespit edilmiştir. Öğretmenlerin soru sordukları aşamalar açısından, bu çalışmanın sonuçları mevcut çalışmadan ayrılmaktadır. Can ve Yıldız'ın (2023) yapmış olduğu çalışma incelendiğinde de sınıf öğretmenlerinin metni okuma esnasında soru sormayı daha az tercih ettikleri görülmektedir. Bu durum çalışmayı destekler niteliktedir. Bunun yanı sıra bazı çalışmalarda ise öğretmenlerin soru sorma aşamasında okuma sonrası soru sormayı ilk sırada tercih etmesi yapılan bu çalışma ile farklılık göstermektedir (Can ve Yıldız, 2023; Sunggingwati ve Nguyen, 2013). Öğretmen adaylarının tercihleri incelendiğinde ise öğretmenlere göre tercihlerinin homojen bir yapıda olduğu dikkat çekmektedir. Bu durum öğretmen adaylarının ders kitabına bağlı kalmamaları ve öğretim programına uygun ilerleme kaygısı taşımamalarından kaynaklanıyor olabilir. Göçer'in (2018) çalışmasına göre okuma öncesi sorular öğrenciyi güdülerken, okuma esnasında hazırlanan sorular metnin anlaşılmasını sağlayan sorulardır. Okuma sonrası sorular ise metni yorumlamayı, değerlendirmeyi ve eleştirmeyi hedeflemektedir. Bu nedenle, soru sorma zamanlaması, yalnızca pedagojik işlevi açısından değil, aynı zamanda öğrencinin metni nasıl algıladığı ve işlediği açısından da önem taşımaktadır. Bir sorunun ne zaman sorulduğu, öğrencinin o soruya ilişkin algılanan zorluk düzeyini de etkileyebilir. Örneğin, okuma öncesinde yöneltilen bir soru, öğrencinin henüz bağlamı kavramadığı bir aşamada geldiği için daha zor algılanabilirken; okuma sonrasında sorulan sorular, metnin tamamı işlendiği için daha kolay veya daha anlamlı görülebilir. Bu algısal farklılık, öğrencinin anlama düzeyini, dikkatini odaklama biçimini ve bilişsel strateji kullanımını etkileyebilir. Bu nedenle, sadece sorunun içeriği değil, sorunun ne zaman sorulduğu da anlamayı şekillendiren kritik bir değişkendir. Yapılan araştırmada dikkat çeken bir diğer husus gerek öğretmenlerin gerekse öğretmen adaylarının metne dayalı anlama sorularını sorma aşamalarını belirli bir tercih sırasına koymalarına rağmen aslında bu duruma dikkat etmemeleridir. Araştırmada hem sınıf öğretmenlerinin hem de öğretmen adaylarının hazırladıkları soruların ağırlıklı olarak metin okunduktan sonra yöneltilen sorular olduğu belirlenmiştir. Benzer şekilde, Can ve Yıldız'ın (2023) çalışmasında da sınıf öğretmenlerinin büyük ölçüde okuma sonrası aşamada soru sordukları tespit edilmiştir. Bu benzerlik, katılımcıların soru sorma alışkanlıklarının okuma sonrası etkinliklere odaklandığını göstermektedir.

Araştırmanın bir diğer sonucu, sınıf öğretmenlerinin ve sınıf öğretmeni adaylarının sordukları soruların Barrett Taksonomisi'ne göre hangi düzeylerde bulunduğu ile ilgilidir. Öğretmenlerin sordukları sorular incelendiğinde en çok basit anlama düzeyinde soru hazırladıkları bunu derinlemesine/çıkarımsal anlama düzeyinin takip ettiği görülmüştür. Memnuniyet/takdir düzeyinde ise sorulan soruların çok az sayıda olduğu belirlenmiştir. Polat ve Dedeoğlu'nun (2020) çalışmasında da sınıf öğretmenlerinin hazırladıkları sorular Barrett Taksonomisi'ne göre incelediğinde en çok basit anlama sorularına yer verdikleri, bunu derinlemesine/çıkarımsal anlamının takip ettiği belirtilmiştir. Yeniden organize etme, değerlendirme ve memnuniyet/takdir düzeylerinin ise çok az sayıda olduğu söylenmiştir. Ateş, Güray, Döğmeci ve Gürsoy'un (2016) yaptığı çalışmaya bakıldığında da öğretmenlerin çoğunlukla basit düzey zihinsel süreçler gerektiren soru sorma eğiliminde oldukları ve Barrett Taksonomisi'ne göre memnuniyet düzeyinde soru sormadıkları belirtilmiştir. Çakmakçı (2021) çalışmasında ilkokuldaki temel dersler için öğretmenlerden soru hazırlamalarını istemiştir. Mevcut çalışma ile benzer olarak öğretmenler, bütün derslerde çoğunlukla basit anlama düzeyinde sorular hazırlamışlardır. Yapılan bu araştırmada ise öğretmenlerin az sayıda olsa bile memnuniyet düzeyinde soru hazırladıkları görülmüştür. Öğretmen adaylarının sordukları sorular incelendiğinde Barrett Taksonomisi'ne göre en çok derinlemesine/çıkarımsal anlama düzeyinde soru hazırladıkları, bunu basit anlama düzeyinde soruların takip ettiği görülmüştür. En az sayıda soru hazırlanan düzeyler ise öğretmenlerin sonuçlarına benzer şekilde değerlendirme ve memnuniyet/takdir düzeyindeki sorulardır.

Dikkat çekici bir sonuç da öğretmen adaylarının hazırladıkları soruların çoğunun derinlemesine/çıkarımsal anlama düzeyindeki soru türleri olmasıdır. Yıldırım (2012) yaptığı çalışmada derinlemesine/çıkarımsal anlamının birçok farklı alt başlıkta sorulabileceğini belirtmiştir. Bu çalışmada ise derinlemesine/çıkarımsal anlamaya yönelik sorulan sorularda ana fikre yönelik çıkarımda bulunma, yazarın kullandığı mecazi dile yönelik çıkarımda bulunma, sonuçları tahmin etme vb. sorular yer alırken daha çok kişisel deneyimlere dayalı tahmin sorularının ön plana çıktığı görülmüştür. Bunun sebebinin ise öğretmen adaylarının henüz sınıf ortamında bulunmamaları ve ders kitabını aktif olarak kullanmamalarından kaynaklandığı düşünülmektedir. Bu yüzden öğretmen adayları daha çok kişisel deneyimlere yönelik sorular hazırlamışlardır.

Ders kitapları, sınavlar ve çalışma yapıları gibi dokümanların incelendiği çalışmalarda mevcut çalışmayı destekler sonuçlara ulaşıldığı görülmüştür. Dokümanlarda en çok basit anlama düzeyinde soruların yer aldığı, değerlendirme ve memnuniyet düzeylerinde ise daha az sayıda soru sorulduğu tespit edilmiştir (Çakmakçı, 2021; Kardoğan ve Geçgel, 2024; Sallabaş, 2023; Sönmez ve Sönmez, 2023; Yıldırım, 2012). Ayrıca Delican (2022), ilkökul Türkçe çalışma kâğıtlarını incelemiş ve soruların büyük çoğunluğunun basit anlama düzeyinde olduğunu, memnuniyet düzeyinde ise hiçbir soruya yer verilmediğini tespit etmiştir. Okuduğunu anlama becerisinin geliştirilmesi için kaynak kitaplarda üst düzey bilişsel süreçleri ölçen sorular kullanılması gerekirken kaynak kitaplarda bu tür soruların az yer alması ve öğretmenlerin de genellikle basit düzeyde soru sormaları öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerini olumsuz etkilemektedir (Yıldırım, 2012). Bu durumu önlemek için ders kitaplarında üst düzey zihinsel becerilere yönelik sorulara yer verilmelidir (Çeliktürk-Sezgin ve Gedikoğlu-Özilhan 2019; Kurt 2020, s. 46).

Bu araştırmanın dikkat çeken sonuçlarından biri, Barrett Taksonomisi'ne göre öğretmenler ve öğretmen adayları tarafından bilgilendirici, hikâye edici ve şiir türündeki metinler için hazırlanan soruların düzeylerine ilişkindir. Öğretmenlerin yanıtları incelendiğinde, üç metin türünde de en çok basit anlama düzeyinde sorular sordukları görülmektedir. Buna karşılık, memnuniyet/takdir düzeyi soruların oldukça sınırlı sayıda olduğu ve bu soruların çoğunlukla şiir türüne yönelik hazırlandığı dikkat çekmektedir. Bu durum, şiirin anlatım biçimi ve diliyle estetik duygulara diğer metin türlerine kıyasla daha fazla hitap etmesinden kaynaklanıyor olabilir. Nitekim şiir, biçimsel özellikleri ve çağrışıma dayalı anlatımı ile okurda duygusal ve estetik bir etki yaratmayı amaçlar (Eagleton, 2007). Bu yönüyle öğretmenlerin şiir türüne yönelik daha öznel ve memnuniyet/takdir düzeyinde sorular sormayı tercih etmeleri anlamlı bulunabilir. Öğretmen adayları ise öğretmenlerden farklı olarak, üç metin türünün tümünde derinlemesine/çıkarımsal anlama düzeyinde sorulara daha fazla yer vermişlerdir. Bu bulgu, öğretmen adaylarının özellikle eğitim sürecinde üst düzey düşünme becerilerinin geliştirilmesine daha fazla odaklandıklarını göstermektedir. Her iki grup da mesleki eğitimden geçmiş olsa da, öğretmenlerin sınıf uygulamaları sırasında karşılaştıkları pratik sınırlamalar, soru seçimine doğrudan etkide bulunabilir. Zaman sınırlaması, yoğun müfredat ve sınav odaklı yaklaşımlar, öğretmenlerin pratikte hızla değerlendirilebilen basit düzeydeki sorulara yönelmelerine neden olabilir. Dahası, karmaşık soruların sınıf ortamında uygulanması zaman yönetimini zorlayabilir ve öğretmenler genellikle kolay cevaplanabilir soru türlerine öncelik verebilirler. Öğretmen adayları ise henüz sahada olmamaları nedeniyle bu tür pratik sorunlarla karşılaşmadıkları için kuramsal olarak "ideal" soru türlerine yönelebilirler. Bu bağlamda, kuramsal düzeyde üst düzey düşünme becerilerine vurgu yapılan eğitim etkinlikleri sonucunda derinlemesine/çıkarımsal anlama düzeyindeki soruları tercih etmiş olabilirler. Basit anlama düzeyi sorular, öğretmen adayları açısından ikinci sırada yer almakla birlikte, en az tercih edilen memnuniyet/takdir düzeyi soruların şiir ve hikâye edici metinlerde kullanıldığı görülmektedir. Çeliktürk-Sezgin ve Gedikoğlu-Özilhan'ın (2019) çalışmasında üç metin türünde en fazla basit anlama düzeyinde soruların olması bu araştırmanın sonuçlarıyla benzerlik göstermiştir. Araştırmanın farklılaşan kısmı ise öğretmen adaylarının üç metin türünde de en çok derinlemesine/çıkarımsal anlama düzeyinde sorular hazırlamış olmalarıdır.

Öneriler

Bu araştırmada sınıf öğretmenleri ve sınıf öğretmeni adaylarının metne dayalı anlama sorularına ilişkin bilgi, görüş ve uygulamaları Barrett Taksonomisi çerçevesinde incelenmiştir. Elde edilen bulgular doğrultusunda aşağıdaki önerilerde bulunulabilir:

Hem hizmet öncesi öğretmen adaylarına hem de hizmet içi öğretmenlere yönelik olarak, metne dayalı anlama sorularının türleri ve düzeyleri hakkında farkındalık kazandıracak atölye çalışmaları, uygulamalı seminerler ve mesleki gelişim programları sunulabilir. Özellikle Barrett Taksonomisi'nin sınıf içi kullanımı örneklerle desteklenerek öğretmenlerin sorularını daha üst düzey bilişsel süreçleri hedefleyecek şekilde geliştirmeleri sağlanabilir. Sınıf öğretmeni yetiştiren eğitim fakültelerinde "Türkçe öğretimi" ve "öğretim yöntemleri" gibi dersler kapsamında, öğretmen adaylarının farklı metin türlerine yönelik soru oluşturma becerilerini geliştirecek etkinliklere daha fazla yer verilebilir. Kuramsal bilgi ile uygulamanın dengeli biçimde sunulması önemlidir. Öğretmenler arasında Barrett Taksonomisi'nin bilinirliğinin artırılması, öğretmenlerin soru sorma süreçlerinde daha sistematik ve amaçlı hareket etmelerine katkı sağlar. Millî Eğitim Bakanlığı ve yerel eğitim kurumları bu doğrultuda destekleyici içerikler hazırlayabilir. Öğretmenlerin soru sorarken kullandıkları temel kaynak olması nedeniyle Türkçe ders kitaplarındaki sorular üzerine düzenlemeler yapılabilir. Hazırlama sürecinde farklı taksonomiler kullanılarak ders kitaplarında farklı düzeylerde sorular sorulmasına dikkat edilebilir. Bu araştırmanın bulgularının farklı illerdeki öğretmen ve öğretmen adaylarıyla karşılaştırmalı olarak yinelenmesi, genel eğilimleri ortaya koyma açısından önemlidir. Ayrıca bu tür çalışmaların ardından uzun vadeli izleme araştırmaları yapılarak, öğretmenlerin soru sorma becerilerinde gelişim olup olmadığı değerlendirilebilir.

Araştırmanın Sınırlılıkları

Bu araştırma 2022-2023 eğitim öğretim yılında gerçekleştirilmiştir. Veri toplama sürecinde 6 Şubat 2023 tarihinde gerçekleşen Kahramanmaraş merkezli depremin yıkıcı etkileri nedeniyle yükseköğretimde uzaktan eğitim uygulanmaktadır. Bu nedenle öğretmen adaylarından veri toplanırken bazı kısıtlamalar meydana gelmiş, öğretmen adaylarına ulaşmada zorluk yaşanmıştır. Bu doğrultuda veriler öğretmen adaylarından Google Formlar aracılığıyla online olarak toplanmıştır. Bu durum araştırma için bir sınırlılık olarak değerlendirilmiştir.

Araştırma ve Yayın Etiği

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

Etik Kurul İzni

Kurul adı= Gazi Üniversitesi Etik Komisyonu

Karar tarihi= 25.11.2022

Belge sayı numarası= E.520206

Yazarların Katkı Oranı

Tüm yazarlar araştırmaya eşit oranda katkı sunmuştur.

Çıkar Çatışması

Bu araştırmada çıkar çatışması teşkil edebilecek herhangi bir durum ya da ilişki bulunmamaktadır.

Destek ve Teşekkür

Bu araştırma, TÜBİTAK-2209-A Üniversite Öğrencileri Araştırma Projeleri Desteği Programı kapsamında desteklenmiştir. Proje No: 1919B012207947

Kaynaklar

- Akman, T. (2019). *Öğretmenlerin mesleki tükenmişlik düzeyleri ve mesleki doyumlarının incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Aktaş, E. (2017). Öğretmen adaylarının farklı metin türlerine yönelik soru sorma becerilerinin yenilenmiş Bloom taksonomisine göre değerlendirilmesi. *Turkish Studies*, 12(25), 99-118. <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.12274>
- Aktaş, E. ve Bayram, B. (2018). Türkçe öğretiminde okuduğunu anlama stratejilerinin kullanımı üzerine bir inceleme. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 22(3), 1401-1414.
- Akyol, H. (1997). Okuma metinlerindeki soruların sınıflandırılması. *Eğitim ve Bilim*, 21(105), 10-16.
- Akyol, H. (2001). İlköğretim okulları 5. sınıf Türkçe kitaplarındaki okuma metinleriyle ilgili soruların analizi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 26(26), 169-178.
- Akyol, H. (2014). *Programa uygun Türkçe öğretim yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Akyol, H. (2019). *Türkçe öğretim yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Akyol, H., Yıldırım, K., Ateş, S. ve Çetinkaya, Ç. (2013). Anlamaya yönelik nasıl sorular soruyoruz?. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(1), 41-56.
- Arı, G. (2014). Türkçe ders kitaplarında fiziksel ve biçimsel görünüm. H. Ülker (ed.), *Türkçe ders kitabı çözümlemeleri* içinde (ss. 43-56). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Ateş, S., Güray, E., Döğmeci, Y. ve Gürsoy, F. F. (2016). Öğretmen ve öğrenci sorularının gerektirdikleri zihinsel süreçler açısından karşılaştırılması. *Okuma Yazma Eğitimi Araştırmaları*, 4(1), 1-13.
- Ateş, S. ve Yıldırım, K. (2014). Sınıf öğretmenlerinin okuma becerisine yönelik uygulamaları: Strateji öğretimi ve anlama. *İlköğretim Online*, 13(1), 235-257.
- Bayram, B. (2020). Soru sorma becerileri bakımından Türkçe öğretmeni adaylarının hazırladıkları metni anlama sorularının Day ve Park Taksonomisi'ne göre değerlendirilmesi. *Sosyal Bilimler ve Değerler Eğitimi Dergisi*, 1(1), 58-67. <https://doi.org/10.29329/jsve.2020.298.4>
- Benzer, A. (2019). Türkçe ders kitaplarının PISA okuma yeterlik düzeyleri ile imtihanı. *Okuma Yazma Eğitimi Araştırmaları*, 7(2), 96-109. <https://doi.org/10.35233/oyea.659740>
- Can, M. ve Yıldız, M. (2023). Sınıf öğretmenlerinin Türkçe derslerinde sordukları soruların incelenmesi. *Okuma Yazma Eğitimi Araştırmaları*, 11(2), 95-109. <https://doi.org/10.35233/oyea.1310337>
- Clymer, T. (1968). What is "reading"? some current concepts. In H. Richie and H. Robinson (eds.), *Innovations and change in reading instruction* (pp. 7-29). Chicago: National Society for the Study of Education.
- Çakmakçı, E. (2021). *İlkokul sınıf öğretmenlerinin metinlerden ürettikleri soruların Barrett taksonomisine göre incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). İstanbul Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, İstanbul.
- Çelik, T., Demirgüneş, S. ve Baştuğ, M. (2014). Metin oluşturma ve değerlendirme çalışmalarına yönelik "okur dostu" metin değerlendirme rubriği geliştirme çalışması. *International Journal of Eurasia Social Sciences*, 5(14), 65-83.
- Çeliktürk-Sezgin, Z. ve Gedikoğlu-Özilhan, Y. G. (2019). 1.-8. sınıf Türkçe ders kitaplarındaki metne dayalı anlama sorularının incelenmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 7(2), 353-367. <https://doi.org/10.16916/aded.530191>
- Day, C. and Gu, Q. (2007). Variations in the conditions for teachers' professional learning and development: Sustaining commitment and effectiveness over a career. *Oxford Review of Education*, 33(4), 423-443. <https://doi.org/10.1080/03054980701450746>
- Delican, B. (2022). Examination of the questions in the primary school Turkish worksheets in terms of various classification systems. *International Journal of Curriculum and Instruction*, 14(3), 2283-2303.
- Delican, B., & Temizyürek, F. (2016). İlkokul Türkçe ders kitaplarında yer alan metinlerin tür ve tema açısından incelenmesi. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(3), 842-856.
- Eagleton, T. (2007). *How to read a poem*. Malden: Blackwell.
- Epçaçan, C. (2009). Okuduğunu anlama stratejilerine genel bir bakış. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 2(6), 207-223.

- Fidan, M. (2021). Anlama-anlatma becerilerinin geliştirilmesi süreçlerinde kullanılan not alma yöntemleri üzerine yapılan çalışmalara yönelik değerlendirme. *Eğitim ve İnsani Bilimler Dergisi: Teori ve Uygulama*, 12(24), 329-351.
- Göçer, A. (2018). *Türkçe öğretiminde ölçme ve değerlendirme*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Güneş, F. (2004). *Ders kitaplarının incelenmesi*. Ankara: Ocak Yayın.
- Güneş, M. H. ve Çelikler, D. (2008). İlköğretim 6., 7. ve 8. sınıf fen bilgisi ders kitaplarının Bloom taksonomisine göre öğretmenler tarafından değerlendirilmesi. *Kafkas Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1(2), 137-147.
- Hynds, S. (1990). *Challenging questions in the literature classroom. (Report Series 5.3.)*. Center for the Learning and Teaching of Literature. Albany, New York.
- Kardoğan, M. ve Geçgel, H. (2024). An analysis of questions based on reading texts in Turkish textbooks prepared for foreigners according to Barrett's Taxonomy. *Base for Electronic Educational Sciences*, 5(2), 153-169. <https://doi.org/10.29329/bedu.2024.1064.9>
- Kıral, B. (2020). Nitel bir veri analizi yöntemi olarak doküman analizi. *Siirt Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8(15), 170-189.
- Kocaarslan, M. ve Yamaç, A. (2018). Sınıf öğretmenlerinin Türkçe dersi sınavlarında sordukları metne dayalı anlama sorularının incelenmesi. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(2), 431-448. <https://doi.org/10.24315/trkefd.356769>
- Kurt, Ö. (2020). Kuzey Makedonya 5. sınıf Türkçe ders kitabı metin altı sorularının yenilenmiş Bloom taksonomisi bilişsel süreç basamaklarına göre incelenmesi. *Balkanlarda Türk Dili ve Edebiyatı Araştırmaları*, 2(2), 31-48.
- Miles, M. B. and Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook*. Thousand Oaks: Sage Publications.
- Millî Eğitim Bakanlığı (MEB). (2019a). PISA 2018 Türkiye ön raporu. Erişim Adresi: https://www.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2019_12/03105347_PISA_2018_Turkiye_On_Raporu.pdf
- Millî Eğitim Bakanlığı (MEB). (2019b). Türkçe dersi (1-8. sınıflar) öğretim programı. Erişim adresi: <https://mufredat.meb.gov.tr/Dosyalar/20195716392253-02T%C3%BCrk%C3%A7e%20%C3%96%C4%9Fretim%20Program%C4%B1%202019.pdf>
- Polat, İ. ve Dedeoğlu, H. (2020). Sınıf öğretmenlerinin hazırladığı metin altı sorularının incelenmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 8(4), 1468-1482. <https://doi.org/10.16916/aded.782877>
- Sallabaş, F. (2023). Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi ders kitaplarındaki okuma metinlerine ait soruların incelenmesi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24(1), 449-469. <https://doi.org/10.17679/inuefd.1202147>
- Sarar-Kuzu, T. (2013). Türkçe ders kitaplarındaki metin altı sorularının yenilenmiş Bloom taksonomisindeki hatırlama ve anlama bilişsel düzeyleri açısından incelenmesi. *Cumhuriyet Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 37(1), 58-76.
- Shomoossi, N. (2004). The effect of teachers' questioning behavior on EFL classroom interaction: A classroom research study. *The Reading Matrix*, 4(2), 96-104.
- Snow, C. (2002). *Reading for understanding: Toward an R&D Program in reading comprehension*. Santa Monica, CA: RAND Corporation.
- Sönmez, M. (2021). Okuma becerilerini nasıl değerlendiriyoruz?. *Okuma Yazma Eğitimi Araştırmaları*, 9(2), 127-146. <https://doi.org/10.35233/oyea.978412>
- Sönmez, M. ve Sönmez, H. (2023). 4. sınıf okuma becerileri kitabının metin ve sorularının incelenmesi. *Temel Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 3(1), 17-26. <https://doi.org/10.55008/te-ad.1207260>
- Sunggingwati, D. and Nguyen H. T. M. (2013). Teachers' questioning in reading lessons: A case study in Indonesia. *Electron Journal of Foreign Language Teaching*, 10(1), 80-95.
- Temizkan, M. (2008). Bilişsel okuma stratejilerinin Türkçe derslerinde bilgiye dayalı metinleri okuduğunu anlama üzerindeki etkisi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28(2), 129-148.
- Topuzkanamış, E. ve Maltepe, S. (2010). Öğretmen adaylarının okuduğunu anlama ve okuma stratejilerini kullanma düzeyleri. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, 27, 655-677.

- Tutkun, Ö. F. (2012). Bloom'un yenilenmiş taksonomisi üzerine genel bir bakış. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(1), 1-9.
- Tutkun, Ö. F., Demirtaş, Z., Arslan, S. ve Gür-Erdoğan, D. (2015). Revize Bloom taksonomisinin genel yapısı: Gerekçeler ve değişiklikler. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 32, 57-62. <http://dx.doi.org/10.9761/JASSS2684>
- Van Der Meij, H. (1994). Student questioning: A componential analysis. *Learning and Individual Differences*, 6(2), 137-161. [https://doi.org/10.1016/1041-6080\(94\)90007-8](https://doi.org/10.1016/1041-6080(94)90007-8)
- Vygotsky, L. S. (1986). *Thought and language*. Cambridge: MIT Press.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yıldırım, K. (2012). Öğretmenlerin öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerini değerlendirmede kullanabilecekleri bir sistem: Barrett Taksonomisi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9(18), 45-58.

Extended Abstract

Introduction

The reader is expected to construct meaning in the text directly or indirectly while reading. Reading comprehension skill, which begins to be acquired in primary school, is greatly important for developing language skills necessary for social and academic life and for mother tongue learning. For this reason, it is essential to determine individuals' comprehension of the texts they read. Different methods are used to assess reading comprehension levels. The most frequently used of these methods is questioning. This method is used in all courses, especially in Turkish language teaching, and is indispensable in the measurement and evaluation stage. It effectively guides the individual to the meaning of the text, mobilises their thoughts and leads them to the right ideas (Saraç-Kuzu, 2013). While preparing questions, teachers benefit from many course materials, especially the textbook. Despite the renewed teaching materials with the developing technology, textbooks are still the most frequently used resource by educators and students today. In addition to the questions found in textbooks, teachers also ask their own text-based comprehension questions. Questioning and the quality of the questions asked are very important in reading comprehension.

In this study, the knowledge and opinions of pre-service and in-service primary school teachers about questions and questioning, and the text-based comprehension questions they ask, were analysed and compared. When the literature is examined, some studies on text-based comprehension questions were conducted with teachers in various disciplines. Some of these studies were conducted only with in-service or pre-service primary school teachers. Researchers found no studies that addressed the reading comprehension questions asked by pre-service and in-service primary school teachers together. As a result of the evaluation of the studies conducted with only in-service primary school teachers and only pre-service primary school teachers in the literature, a general conclusion can be reached about the two groups related to the subject. However, the fact that the texts used in the studies conducted separately with these two groups are different from each other in terms of content, type and difficulty, and that the question classification taxonomies used in the analysis of the questions prepared by the participants are also different from each other, does not make it possible to evaluate and compare these two groups together. For this reason, one of the original contributions of this study is that the text-based comprehension questions prepared by both in-service primary school teachers and pre-service primary school teachers were presented, analysed and compared. In addition, in their studies on text-based comprehension questions, researchers have mostly preferred to analyse questions based on narrative and expository text types. In this study, since three text types (narrative, expository and poetic) were analysed together, results were obtained covering all text types. In addition, in this study, not only were the text-based comprehension questions asked by the participants analysed, but their knowledge and opinions about text-based comprehension questions and questioning were also discussed. This situation, which is rarely encountered in other studies in the literature, contributed to the originality of the study. The primary purpose of the study is to examine and evaluate the knowledge and opinions of pre-service and in-service primary school teachers regarding text-based comprehension questions and questioning, as well as to compare the questions

they ask according to different text types. In line with this purpose, the research questions and sub-questions are given below.

1. What are the knowledge and views of pre-service and in-service primary school teachers about text-based comprehension questions and questioning in the teaching process?
 - a) What primary sources do they refer to when preparing text-based comprehension questions for Turkish language lessons?
 - b) What factors do they consider when preparing text-based comprehension questions?
 - c) What types of questions do they prefer to use in the text-based comprehension questions they prepare?
 - d) At which stage of the text reading process (pre-, while, or post-) do they prefer to ask text-based comprehension questions?
2. How are the comprehension questions prepared by pre-service and in-service primary school teachers distributed based on the text?
 - a) How are they distributed according to Barrett's Taxonomy in expository text?
 - b) How are they distributed according to Barrett's Taxonomy in narrative text?
 - c) How are they distributed according to Barrett's Taxonomy in poetic text?
3. What are the similarities and differences between the text-based comprehension questions asked by pre-service and in-service primary school teachers when they are evaluated according to Barrett's taxonomy?

Method

A basic qualitative research method was used in this study supported by TÜBİTAK-2209-A University Students Research Projects Support Programme. The study group consisted of 59 fourth-grade teachers working in Ankara in the 2022-2023 academic year and 41 third- and fourth-grade students studying in the Department of Primary Education at Gazi University and Hacettepe University. Maximum diversity and criterion sampling methods, which are among the purposive sampling methods, were used to select the participants. A questionnaire created by the researchers was used as the data collection tool. The first part of the questionnaire included personal information about the participants; the second part consisted of information and opinions about the questions and questioning; and finally, the third part served to learn the questions to be asked to students in the teaching process for texts in the genres of narrative, expository and poetic texts determined according to expert opinions. In obtaining expert opinions to assess the texts, the experts were sent narrative, expository, and poetic texts, as well as four texts from each genre selected from the 4th-grade Turkish textbooks approved by the Ministry of National Education (MoNE). Experts were also sent the 'Reader-Friendly Text Assessment Rubric' developed by Çelik, Demirgüneş, and Baştuğ (2014) and asked to score the texts according to this rubric. One text from each genre with the highest score, three texts in total, were used to write questions for the participants. The data obtained in the study were analysed using descriptive analysis and content analysis techniques. The MAXQDA 20 software package was used in the analysis phase. The text-based questions that participants were asked to write were analysed according to Barrett's Taxonomy. Expert opinions were obtained in the data analysis phase, and Miles and Huberman's (1994) inter-rater reliability coefficient was calculated. According to the category-based calculations, the inter-rater reliability coefficient was above 90% for all categories. Therefore, there was sufficient consensus among the raters.

Results and Discussion

The first result of the research is related to the resources used by pre-service and in-service teachers while asking questions. It was observed that both teachers and pre-service teachers frequently preferred to prepare questions themselves in addition to those found in the textbook while preparing text-based comprehension questions. It is also noteworthy that pre-service teachers did not use the textbook as the only source in the question preparation process. Another result of the research concerns the issues that in-service and pre-service teachers paid attention to when asking text-based comprehension questions. In the current study, when the answers of in-service teachers and pre-

service teachers were analysed, it was seen that they paid attention to content compatibility and then to suitability at the student level. In addition, when the distribution of the question types chosen by the pre-service and in-service primary school teachers while preparing text-based comprehension questions was analysed, it was seen that the first three preferences of the teachers included short-answer, open-ended and multiple-choice questions. In contrast, the pre-service teachers included true-false, fill-in-the-blank and matching questions. In addition, it was determined that in-service teachers' preferences showed a heterogeneous distribution while pre-service teachers' preferences were more homogeneous. In other words, pre-service teachers could ask questions from every question type in their first preference when asking questions. Another study result is about the stage at which in-service primary school teachers and pre-service primary school teachers asked text-based comprehension questions. According to the results of the research, it was seen that in-service teachers' first preference was to ask questions before reading the text while they seldom preferred to ask questions while reading the text. On the other hand, pre-service teachers asked questions at every stage of reading (pre-, while and post-reading). When the preferences of pre-service teachers were analysed, it is noteworthy that their preferences were homogeneous compared to teachers. This situation may be because pre-service teachers did not stick to the textbook and did not worry about progressing according to the curriculum. Another result of the study is related to the levels of the questions asked by pre-service and in-service primary school teachers according to Barrett's Taxonomy. When the questions asked by the in-service teachers were analysed, it was seen that they mostly prepared questions at the level of simple comprehension, followed by questions at the level of in-depth/inferential comprehension. When the questions asked by pre-service teachers were analysed, it was seen that they prepared questions mostly at the in-depth/inferential comprehension level according to Barrett's Taxonomy, followed by questions at the simple comprehension level. Another result of the research is the level of the questions prepared by the in-service teachers and pre-service teachers in expository, narrative and poetic texts according to Barrett's Taxonomy. When the in-service teachers' answers were analysed, it is noteworthy that they mostly asked questions at the level of simple comprehension in all three text types. On the other hand, pre-service teachers, unlike in-service teachers, prepared questions mainly at the level of in-depth/inferential comprehension in all three text types.

Ekler

Ek-1. Okur Dostu Metin Değerlendirme Ölçeği

Okur Dostu Metin Değerlendirme Rubriği				
Basamaklar	1	2	3	4
Metin düzenleme	Metin içerik bakımından okuru herhangi bir düşünceye ulaştırır. Metnin bölümleri birbirini kısmen destekler.	Metin içerik bakımından okuru bazı düşüncelere ulaştırır. Metnin bölümleri birbirini kısmen destekler.	Metin içerik bakımından okuru metnin ana düşüncesine kısmen ulaştırır. Metnin bölümleri birbirini çoğunlukla destekler.	Metin içerik bakımından okuru ana düşünceye ulaştırır. Paragraflar birbirini anlamsal bakımdan bütünler ve destekler biçimde düzenlenmiştir.
Zaman kullanımı	Metindeki olaylar arasında öncelik sonralık ilişkisi (zamansallık) gözetilmemiştir. Metinde zaman	Metindeki olaylar arasında öncelik sonralık ilişkisi (zamansallık) kısmen gözetilmiştir.	Metindeki olaylar arasında öncelik sonralık ilişkisi (zamansallık) gözetilmiştir. Metinde zaman	Metindeki olaylar arasında öncelik sonralık ilişkisi (zamansallık) gözetilmiştir. Metinde zaman

	bildiren sözcükler (saat, gün, ay, mevsim, yıl, sabah, öğle, akşam vs) yer almaz.	Metinde zaman bildiren sözcükler (saat, gün, ay, mevsim, yıl, sabah, öğle, akşam vs) yer almaz.	bildiren sözcükler (saat, gün, ay, mevsim, yıl, sabah, öğle, akşam vs) bazen yer alır.	bildiren sözcükler (saat, gün, ay, mevsim, yıl, sabah, öğle, akşam vs) yer alır.
Tutarlılık- bağdaşıklık	Metnin tümceleri arasında biçimsel bir bütünlük yoktur.	Metnin tümceleri arasında biçimsel bir bütünlük vardır.	Metnin tümceleri arasındaki biçimsel bağlantılar, metnin anlamsal bütünlüğünü kısmen destekler.	Metnin tümceleri arasındaki biçimsel bağlantılar, metnin anlamsal bütünlüğünü destekler.
İpucu verme	Metinde anlam kurmayı kolaylaştıracak anahtar sözcük/sözcük grupları yer almaz. Metnin başlığı, içeriği yansıtmaz.	Metinde anlam kurmayı kolaylaştıracak anahtar sözcük/sözcük grupları kısmen yer alır. Metnin başlığı, içeriği yansıtmaz.	Metinde anlam kurmayı kolaylaştıracak anahtar sözcük/sözcük grupları yer alır. Metnin başlığı, içeriği kısmen yansıtır.	Metinde anlam kurmayı kolaylaştıracak anahtar sözcük/sözcük grupları yer alır. Metnin başlığı, içeriği yansıtır.
Kavramsal yoğunluk	Metinde kavramsal yığılma vardır. Metinde geçen yeni kavramlar, dışarıdan yardım alınmadan anlaşılacak düzeyde betimlenmiştir.	Metinde kavramsal yığılmaya çoğunlukla rastlanır. Metinde geçen yeni kavramlar, çoğu zaman dışarıdan yardım alınarak anlaşılacak düzeyde betimlenmiştir.	Metinde kavramsal yığılma yoktur. Metinde geçen yeni kavramlar, bazen dışarıdan yardım alınarak anlaşılacak düzeyde betimlenmiştir.	Metinde kavramsal yığılma yoktur. Metinde geçen yeni kavramlar, dışarıdan yardım alınmaksızın anlaşılacak düzeyde betimlenmiştir.
Açıklama	Metinde yer alan öğeler (kişiler, olaylar, durumlar, yerler, vs.) açıklanmamıştır. Metni anlamaya yönelik karşılaştırma, örnekleme, somutlaştırmaya hiç yer verilmemiştir.	Metinde yer alan öğeler (kişiler, olaylar, durumlar, yerler, vs.) kısmen açıklanmıştır. Metni anlamaya yönelik karşılaştırma, örnekleme, somutlaştırmaya neredeyse hiç yer verilmemiştir.	Metinde yer alan öğeler (kişiler, olaylar, durumlar, yerler, vs.) çoğunlukla açıklanmıştır. Metnin olgu ve olayları genellikle örnekler verilerek somutlaştırılmış; karşılaştırmalar yapılarak aralarındaki benzerlik ve	Metinde yer alan öğeler (kişiler, olaylar, durumlar, yerler, vs.) yeterince açıklanmıştır. Metnin olgu ve olayları örnekler verilerek somutlaştırılmış; karşılaştırmalar yapılarak aralarındaki benzerlik ve

			farklılıklar belirlenmiştir.	farklılıklar belirlenmiştir.
Söylem	Yazar, okurla iletişim kurmamıştır. Yazar bireysel düşüncelerini gizlemiş; duygu ve düşünceleri metne yansıtmamıştır.	Yazar okurla güçlü bir iletişim kuramamıştır. Yazar bireysel düşüncelerini gizlememiş; duygu ve düşüncelerini metne çoğunlukla yansıtmıştır.	Yazar okurla büyük ölçüde bir iletişim içindedir, yazar bireysel düşüncelerini gizlememiş; duygu ve düşüncelerini çoğunlukla metne yansıtmıştır.	Yazar okurla güçlü bir iletişim içindedir. Yazar bireysel düşüncelerini gizlememiş; duygu ve düşüncelerini metne yansıtmıştır.

Kaynak: Çelik, T., Demirgüneş, S. ve Baştuğ, M. (2014). Metin oluşturma ve değerlendirme çalışmalarına yönelik “okur dostu” metin değerlendirme rubriği geliştirme çalışması. *International Journal of Eurasia Social Sciences*, 5(14), 65-83.

Puanlama:

METNİN PUANI: _____

- 20 ve üzeri puan, metnin okur dostu metin niteliklerini iyi ölçüde taşıdığını gösterir.
- 14-20 puan, metnin okur dostu metin niteliklerini orta düzeyde karşıladığını gösterir.
- 14 ve altındaki puan, metnin okur dostu metin niteliklerini yeterince taşımadığını gösterir.