



SINIF ÖĞRETMENLERİNİN SORU SORMA STRATEJİLERİ VE KARŞILAŞTIKLARI SORUNLAR

Doç. Dr. Durmuş KILIÇ

Atatürk Üniversitesi, Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi, İlköğretim Bölümü
dkilic@atauni.edu.tr

Bahattin ERKUŞ

Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümü Sınıf Öğretmenliği Ana Bilim Dalı, Doktora Öğrencisi
bahattinerkus@gmail.com

Öz

Araştırmanın amacı sınıf öğretmenlerinin soru sorma stratejilerini genel olarak incelemek ve sınıf öğretmenlerinin soru sorma stratejilerini kullanırken karşılaştıkları sorunları ortaya koymaktır. Bu amaçla Erzurum ili Pasinler ilçesinde görev yapan 10 sınıf öğretmeni ile görüşülmüştür. Veriler araştırmacılar tarafından hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formu ile elde edilmiştir. Elde edilen verilerin analizinde betimsel analiz tekniği kullanılmıştır. Çalışma sonucunda sınıf öğretmenlerinin soru sorma stratejilerini derslerde yoğun bir şekilde kullandıkları, soruları daha çok dikkat çekme ve değerlendirme amacıyla kullandıkları, genellikle bilgi ve değerlendirme düzeyinde soru sordukları, bireye ve gruba sorulan soruların eşit dağılım gösterdiği bulgularına ulaşılmıştır. Öğretmenler, soru sorarken karşılaştıkları sorunların genellikle öğrenci ve ders kitabından kaynaklandığını belirtmişlerdir.

Anahtar kelimeler: Soru sorma, sorun, sınıf öğretmeni.

CLASSROOM TEACHERS' QUESTIONING STRATEGIES AND THE PROBLEMS THEY ENCOUNTER

Abstract

The primary aim of this study is to examine elementary school teachers' questioning strategies in general, and determine the problems that they encounter while using these strategies. In this regard, 10 elementary school teachers working in the Pasinler district of Erzurum province were interviewed. The data were gathered through a semi-structured interview form developed by the researchers. In data analysis, descriptive analysis technique was employed. The findings showed that the elementary school teachers frequently used questioning strategies while teaching mostly for the purpose of attracting the attention and evaluation, they generally asked questions at information and evaluation levels, and the questions asked to individuals and the group had an equal distribution. The teachers stated that the problems they encountered while asking questions were mostly due to students and the coursebook.

Keywords: Questioning, problem, elementary school teacher.

GİRİŞ

İnsan bilgiyi çeşitli yollarla elde etmektedir. Formal veya informal olarak gerçekleşen öğrenme-öğretme sürecinde birçok yöntem, strateji ve teknik kullanılmaktadır. Bunlardan biri de soru sormaktır. Bu konuda Hamilton, iyi soru sormanın öğrenmenin özünü oluşturduğunu belirtmiştir (akt. Şimşek, 2008). Bu bilgiye paralel olarak Büyükalan da (2004) soru sormanın her türlü öğrenmenin başı olduğunu ve öğretmenlerin soru sormasının öğrencilerin fikirlerini açığa çıkarması, düşüncüyü harekete geçirmesi ve merakın ortaya çıkarılması bakımından önemli olduğunu ifade etmiştir.

Eğitimde soru sormanın geçmişi Sokrates'e dayanmaktadır. Sokrates öğrencisi Glaucon'un adalet kavramını öğrenmesi için onu eleştirel düşündürecek ve adaletin yeni anlamını kavratacak sorular yönelmiştir. Bu şekilde soru sorma yöntemi Sokrat yöntemi olarak literatürdeki yerini almıştır. Günümüzde öğretmenler öğrencileri üretken düşünmeye sevk etmek ve sorularını geliştirmeye yardım eden yollardan biri olarak soruları kullanmaktadır (Tienken, 2009: 28).

Yeni eğitim programlarından amaçlanan, geçmişin itaatkâr uslu çocuğunu ortaya koymak değil; araştıran, sorgulayan, kendi doğrularını ortaya koyabilen bireylerin yetişmesini sağlamaktır. Bireylerin eleştirel düşünmesini sağlama, bilinenin yani yerleşmiş olanın ötesinde deneyim, arayış ve atılım olanakları tanıma ve onları bu yolda yüreklendirme eğitim programlarının hedefleri haline gelmiştir (Kürüm, 2003: 142). Sınıfta sorulan sorular da eğitim programlarının hedefleri gibi farklı amaçlar gütmektedir. Bu amaçlar aşağıda belirtilmiştir (Borrich, 2014):

- İlgi ve dikkat çekme
- Teşhis etme ve kontrol etme
- Belli gerçekleri ve bilgileri hatırlama
- Yönetme
- Yüksek seviyede düşünme süreçlerini teşvik etme
- Öğrenmeyi yapılandırma ve yeniden yönlendirme
- Duygunun ifadesine izin verme

Sorular yukarıda belirtilen amaçlarla ilişkili, taksonomi veya bir sıralamaya dayalı olarak hazırlandığında, öğretimde öğretmene kolaylık sağlayacak ve öğrencinin üst düzey becerilerini kuvvetlendirecek ve soruların yalnızca bir ya da iki basamakta gruplaşmasını

önleyecektir (Büyükan, 2004). Bu sınıflamalardan biri de Bloom'un bilişsel alan taksonomisidir (Borrich, 2014):

Tablo 1. Bloom'un Bilişsel Alan Taksonomisi

Davranışsal karmaşıklık seviyesi	Beklenen öğrenci davranışı	Anahtar kelimeler
BİLGİ	Öğrenci bilgiyi hatırlayabilir veya geri getirebilir ve gerçekleri, terminolojiyi ve kuralları tanıır.	Tanımla, tarif et, tanıla
KAVRAMA	Öğrenci okunan ya da konuşulan şeyi tercüme ederek veya yeniden ifade ederek iletişim formunu değiştirebilir.	Özetle, açımıla, yeniden ifade et
UYGULAMA	Öğrenci öğrendiği bilgiyi öğrendiği bağlamdan farklı bir bağlama uygulayabilir.	Uygula, kullan, işe koş
ANALİZ	Öğrenci problemi onu oluşturan parçalara ayırabilir ve parçalar arasında ilişkiler çıkarabilir.	İlişkilendir, ayırıştır, farklılaştır
SENTEZ	Öğrenci bir probleme benzersiz bir çözüm oluşturma için parçaları bir araya getirebilir.	Yapılandır, toparla üret
DEĞERLENDİRME	Öğrenci ifade edilen ölçütlere göre yöntemlerin, fikirlerin, insanların ve ürünlerin değerleri ve kıymetleri konusunda karar verebilir.	Değerlendir, karar ver, gerekçe bul

Öğretmenlerin büyük çoğunluğu sorularını bilgi sorusu olarak sormakta, değerlendirme basamağında hemen hemen hiç soru sormamaktadırlar (Bay, 2011). Taksonomiler, öğretmenlerin uygulamalarını kolaylaştırması, hedeflediği bilişsel düzeyde soru sorması ve böylece öğrencilerin bilişsel düzeyini geliştirmesi, mantıklı, tutarlı ve birbiriyle ilişkili sorular sorması, ardışık soruları kolaylıkla sorma becerisi, soru sorarken aynı düzeyde soru sormada kalma endişesini ortadan kaldırması, bir sıralamayı karıştırdığında hatayı kolaylıkla belirlemesi ve soru sormayı beceri haline getirmeyi kolaylaştırması (Büyükan, 2004) açısından önemlidir. Bu nedenlerden dolayı soruların taksonomilere uygun olarak hazırlanması ve uygulanması gerekmektedir.

Sorular bilişsel taksonomilerin yanında bekleme sürelerine ve cevap sınırlarına göre de sınıflandırılmaktadır. Bu sınıflandırmalar yakınsak ve ıraksak olarak ikiye ayrılır. Genellikle bir soruyu sorduktan sonra üç saniye beklenmelidir. ıraksak sorular için bu bekleme süresi on beş saniyeye kadar çıkabilecek düşünme süresi gerektirebilir (Borrich, 2014).

Yakınsak düşünme soruları niçin, nasıl ve ne şekildeyle başlar. Öğrenciler açıklayarak, ilişkileri belirterek, karşılaştırarak ve çelişerek böyle soruları cevaplar. Bu soruları cevaplamak şemanın yapılanmasını ve içeriğın anlaşılmasını gerektirir. ıraksak düşünme soruları şu kelimelerle başlar: düşün, varsayalım, tahmin et, eğer... sonra, nasıl olabilir,

yaratabileceğiniz, bazı olası sonuçlar nelerdir. Iraksak düşünce sorularını cevaplama, öğrenciler tahmin eder, hipotez kurar, sonuç çıkarır ve yapılandırır (Keray, 2012: 23).

Sorular kullanılırken birtakım sorunlarla karşılaşmaktadır. Borrich (2014) özellikle mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin sık karşılaştığı sorunları tespit etmiş ve aşağıdaki önerilerde bulunmuştur:

- Farklı cevaplar vermeyi gerektirebilecek aşırı karmaşık ya da muğlâk sorular sormayın.
- Özellikle iraksak sorular sorduğunuzda yanlış ya da sıra dışı cevaplar beklemeye hazır olun.
- Daima önce belli bir soruyu niçin sorduğunuzu belirleyin. Soruyu sormanızın sonucunda beklediğiniz cevabın karmaşıklık seviyesini bilin.
- Önce sonda yapmadan kendi sorunuza kendiniz doğru cevap vermeye çalışmayın. Yanlış bile olsa asla bir öğrencinin cevabını tamamlamasını engellemeyin. Yanlış ya da kısmen hatalı bir cevabı açıklama elde etme, yeni bilgi teşvik etme ve yeniden yönlendirmek için bir platform olarak kullanın.
- Soruları bir utanma ya da cezalandırma aracı olarak kullanmayın. Böylesi yanlış kullanımlar nadiren yanlış davranışları değiştirir. Dahası soru sormak seçilmiş amacı için ödüllendirilmesi ya da korunması gereken akademik bir araçtır. Soru sormayı yanlış kullanmak ya da onu başka bir amaç için kullanmak öğrencilerinizin sorunu nasıl algıladığını etkileyebilir.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın genel amacı sınıf öğretmenlerinin soru sorma stratejilerini ve soru sorma sürecinde karşılaştıkları problemleri ortaya koymaktır. Bu genel amaç kapsamında şu sorulara yanıt aranmıştır:

1. Sınıf öğretmenlerinin derslerde kullandıkları soru sorma stratejileri nasıldır?
2. Sınıf öğretmenlerinin soru sorma sürecinde karşılaştıkları problemler nelerdir?

Araştırmanın önemi

İnsan, hayatında gerek okulda gerekse okul dışında sürekli olarak sorularla karşılaşmaktadır. Yapılandırıcı yaklaşımda öğretmenin rehber konumunda olması, öğrenciyi düşünmeye, sorgulamaya sevk etmesi vb. açılardan düşünüldüğünde soruların önemi ortaya çıkmaktadır. Bu durumda öğretmenlerin kullandıkları soru sorma stratejileri ve bu süreçte karşılaştıkları sorunların tespiti ve bu sorunlara çözüm önerileri getirilmesi büyük önem arz

etmektedir. İlgili alan yazın incelendiğinde çeşitli branşlarda öğretmenlerin soru sorma stratejileri ile ilgili çalışmalara rastlanmıştır, (Kılıç, 2010; Altun, 2010; Bay, 2011; İskamya, 2011; Aydemir ve Çiftçi, 2008; Geçer, 2004; Büyükalan Filiz, 2002) sınıf öğretmenlerinin soru sorma stratejilerine ilişkin herhangi bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu alandaki eksikliği gidermesi ve sınıf öğretmenlerine soru sorma stratejileri ile ilgili öneriler getirmesi açısından bu çalışma önem arz etmektedir.

Yöntem

Araştırma Modeli

Araştırma nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması (örnek olay, case study) türündedir. Durum çalışması, ilginç ve özel bir olgunun, durumun kendi koşulları ve sınırları içerisinde derinlemesine incelenmesidir (Merriam, 2013: 40; Glesne, 2012: 30; Sönmez ve Alacapınar, 2011: 82). Bu araştırma ile sınıf öğretmenlerinin derslerde kullandıkları soru sorma stratejileri ve karşılaştıkları sorunlar tespit edilmiştir.

Katılımcılar

Katılımcıların seçiminde uygun örnekleme yöntemi kullanılmıştır (Büyüköztürk, Kılıç, Çakmak, Akgün, Karadeniz, Demirel, 2012: 92). Bu örnekleme yöntemi araştırmaya hız ve pratiklik kazandırmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2006). Araştırmanın katılımcılarını 2014-2015 eğitim öğretim yılında Erzurum ili Pasinler ilçesinde görev yapan 10 sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Çalışma grubuna ilişkin demografik bilgiler tablo şeklinde belirtilmiştir. Çalışma grubu sınıf öğretmenlerine ilişkin demografik bilgiler tablo 2’de belirtilmiştir.

Tablo 2. Çalışma grubu sınıf öğretmenleri demografik özellikleri

Sıra no	Öğrenim Durumu	Mezun Olunan Üniversite	Anabilim Dalı	Hizmet Yılı	Cinsiyet	Kod
1	Lisansüstü	Niğde	Sınıf Öğrt.	1	Bayan	Öğretmen1
2	Önlisans	Anadolu	Sınıf Öğrt.	39	Bayan	Öğretmen2
3	Lisans	Anadolu	İşletme	24	Bay	Öğretmen3
4	Lisans	Karadeniz Teknik	Sınıf Öğrt.	14	Bay	Öğretmen4
5	Lisans	Süleyman Demirel	Sınıf Öğrt.	18	Bay	Öğretmen5
6	Lisans	Karadeniz Teknik	Sınıf Öğrt.	20	Bayan	Öğretmen6
7	Lisans	Anadolu	Sınıf Öğrt.	25	Bay	Öğretmen7
8	Lisans	Adıyaman	Sınıf Öğrt.	4	Bayan	Öğretmen8
9	Lisans	Mustafa Kemal	Sınıf Öğrt.	16	Bayan	Öğretmen9
10	Lisans	Gazi	Fransızca	22	Bayan	Öğretmen10

Tablo 2’de yer alan öğretmen demografik özellikleri incelendiğinde, 8 öğretmenin lisans mezunu olduğu, 1 öğretmenin lisansüstü 1 öğretmenin ise önlisans mezunu olduğu görülmektedir. 8 öğretmen sınıf öğretmenliği anabilim dalı mezunu iki öğretmen ise farklı anabilim dalı mezundur. 6 öğretmen bayan, 4 öğretmen baydır. Kodlama amacıyla rakamlar kullanılmıştır.

Veri Toplama Aracı

Araştırmada verilerin toplanması için görüşme tekniklerinden yarı yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme tekniğinde araştırmacı tarafından hazırlanan görüşme soruları, soruları cevaplayan kişi ile birlikte yeniden düzenlenebilir. Bu teknik genellikle nitel araştırmalarda kullanılabilir (Sönmez ve Alacapınar, 2011). Yarı yapılandırılmış görüşme formu iki bölümden oluşmaktadır. İlk bölümde katılımcıların kişisel bilgileri ile ilgili sorular; ikinci bölümünde ise araştırmacılar tarafından hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme soruları yer almaktadır. Kapsam geçerliliği için uzman görüşlerine başvurulmuştur.

Verilerin Toplanması

Araştırma verileri 2014-2015 eğitim-öğretim yılı ikinci yarısında toplanmıştır. Erzurum ili Pasinler ilçesinde görev yapan 10 sınıf öğretmeni ile yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılmıştır. Öğretmenlerle yapılacak görüşmeler için, öğretmenlerden izin alınarak görüşmeler görüşme formu üzerine yazılarak kaydedilmiştir.

Verilerin Analizi

Verilerin analizinde betimsel analiz tekniği kullanılmıştır. Betimsel analizin amacı, ham verilerin okuyucunun anlayabileceği ve isterlerse kullanabileceği bir biçime sokulmasıdır (Yıldırım ve Şimşek, 2006). Bu araştırmada da elde edilen veriler, araştırmacılar tarafından daha önceden belirlenen temalara göre özetlenerek yorumlanmıştır.

BULGULAR

Araştırmanın birinci alt amacı olan “Sınıf öğretmenlerinin derslerde kullandıkları soru sorma stratejileri nasıldır? Sorusu için farklı sorular sorulmuş ve verilen cevaplara ilişkin bulgular aşağıda sıralanmıştır.

Öğretmenlerin derslerde soruları kullanım sıklığına bakıldığında, öğretmenlerin derslerde soruları yoğun olarak kullandığı görülmektedir. Öğretmenlerin derslerde soruları kullanım sıklığı şu şekildedir:

Tablo 3: Öğretmenleri derslerdeki soru sorma sıklığı

	Derslerde soru sorma sıklığı
Öğretmen1	%70
Öğretmen2	%50
Öğretmen3	%40
Öğretmen4	%90
Öğretmen5	%70
Öğretmen6	%70
Öğretmen7	%50
Öğretmen8	%40
Öğretmen9	%20
Öğretmen10	%50

Katılımcıların derslerde soru sorma sıklığı ortalaması %55 olarak ortaya çıkmıştır. Bu da öğretmenlerin derslerin büyük bir bölümünü soru sormaya ayırdığını göstermektedir.

Öğretmenler soruları daha çok dersin başında ve sonunda kullanmaktadırlar. 2 öğretmen ders başında, 4 öğretmen dersin sonunda daha fazla soru sorduklarını belirtmiştir. 4 öğretmen ise her zaman yoğun olarak kullandıklarını belirtmiştir.

Öğretmenler soruları çoğunlukla öğrencilerin hazırbulunuşluklarını ölçme ve değerlendirme ve (3 öğretmen), dikkat çekme (5 öğretmen) amacıyla kullandıklarını ifade etmişlerdir. 2 öğretmen ise “dikkat çekme, değerlendirme, hazırbulunuşluklarını ölçme, kontrol etme ve yönetme” amaçlı kullandıklarını ifade etmişlerdir.

Öğretmenlerin ders kitaplarındaki sorulara ilişkin görüşlerine bakıldığında 6 öğretmenin ders kitabındaki soruları yetersiz bulmakta ve derslerde kullanmamaktadır. 4 öğretmen ise soruları yeterli bulmakta ve derslerde kullanmaktadırlar.

Öğrenciler öğretmenin derste sorduğu soruya cevap veremediğinde soruları basitleştirmekte (4 öğretmen), soruları değiştirmekte (2 öğretmen), başka öğrenciye sormaktadırlar (1 öğretmen). 3 öğretmen ise öğrenci soruya cevap veremediğinde öğrenciye ve soruya göre farklı uygulamalar yaptıklarını belirtmişlerdir.

Öğretmenlere soru sorarken daha çok nelere dikkat edildiği sorulduğunda 6 öğretmen sorunun öğrenci seviyesine uygun olmasına, 3 öğretmen sorunun kısa, net ve anlaşılır olmasına, 1 öğretmen ise soruların kolaydan zora doğru olmasına dikkat ettiğini ifade etmiştir.

Öğretmenlerin soru sorduktan sonra ne kadar beklediğine ilişkin bulgulara bakıldığında 2 öğretmen öğrencinin seviyesine göre değiştiğini ifade etmişlerdir. Diğer öğretmenlerin bekleme sürelerine aşağıdaki tabloda yer verilmiştir.

Tablo 4: öğretmenlerin soru sorduktan sonraki bekleme süreleri

	Bekleme süreleri
Öğretmen1	5-8 sn.
Öğretmen2	30-40 sn.
Öğretmen3	60 sn.
Öğretmen5	30 sn.
Öğretmen6	5-10 sn.
Öğretmen7	40 sn.
Öğretmen9	20 sn.
Öğretmen10	10 sn.

Görüşme yapılan öğretmenlerin soru sorduktan sonra ortalama bekleme süresi 26 sn. olarak hesaplanmıştır.

Öğretmenlerin bireylere ve gruplara sordukları soru yüzdeleri aşağıdaki tabloda belirtilmiştir.

Tablo 5: öğretmenlerin bireylere ve gruplara sordukları soru yüzdeleri

	Bireye sorulan soru yüzdesi	Gruba sorulan soru yüzdesi
Öğretmen1	% 30	% 70
Öğretmen2	% 70	% 30
Öğretmen3	% 40	% 60
Öğretmen4	% 20	% 80
Öğretmen5	% 50	% 50
Öğretmen6	% 30	% 70
Öğretmen7	% 80	% 20
Öğretmen8	% 40	% 60
Öğretmen9	% 70	% 30
Öğretmen10	% 60	% 40

Öğretmenlerin sordukları soruların birey ve gruplara göre dağılımına bakıldığında bireylere (ortalama % 46) ve gruba (ortalama % 54) sordukları soru sayısının birbirine yakın olduğu görülmektedir. 4 öğretmen gruba 4 öğretmen bireye daha fazla soru sormaktadır. 2 öğretmen ise eşit sayıda soru sormaktadır.

Öğretmenlerin yoğun olarak soru sordukları bilişsel düzeye bakıldığında 2 öğretmen değerlendirme, 3 öğretmen bilgi, 1 öğretmen kavrama basamağında daha fazla soru sorduklarını ifade etmişlerdir. 4 öğretmen ise sorduğu soruların bilişsel basamağının derse, kazanıma ve öğrenciye göre farklılık gösterdiğini belirtmişlerdir.

Çalışmanın ikinci alt problemi olan öğretmenlerin soru sorarken karşılaştıkları sorunların neler olduğu ve sorunların kaynaklarına ilişkin görüşlerine bakıldığında öğretmenler, 5 öğretmen sorunların daha çok öğrencilerden kaynaklandığını ve soruları anlamadıklarını, 3 öğretmen ders kitabından kaynaklandığını, 1 öğretmen öğretmenden kaynaklandığını belirtmiştir. 1 öğretmen ise soru sorarken sorun yaşamadığını belirtmiştir.

SONUÇ, TARTIŞMA ve ÖNERİLER

Çalışma sonucunda elde edilen sonuçlar aşağıda belirtilmiştir.

Sınıf öğretmenleri derslerde soruları yoğun bir şekilde kullanmaktadırlar. Öğretmenler soruları dersin her aşamasında sormakla birlikte dersin başında ve sonunda daha yoğun olarak kullanmaktadırlar. Borrigh (2014) tipik bir ilkokul veya ortaokulda bir derste 50 kadar hatta daha fazla soru sorulabildiğini, bazen de tüm okul zamanının %80'inin soru ve cevaplara ayrılabilindiğini belirtmiştir.

Öğretmenler derslerde soruları daha çok dikkat çekme ve ölçme-değerlendirme amacıyla kullanmaktadırlar. Borrigh (2014) soruların, ilgi ve dikkat çekme, teşhis etme ve kontrol etme, belli gerçekleri ve bilgileri hatırlama, yönetme, yüksek seviyede düşünme süreçlerini teşvik etme, öğrenmeyi yapılandırma ve yeniden yönlendirme ve duygunun ifadesine izin verme amaçlarıyla kullanıldığını belirtmiştir.

Öğretmenlerin yarısından fazlası ders kitabındaki soruları yetersiz bulmakta ve bir kısmı kullanmamaktadır. Kılıç (2010) yaptığı çalışmada 6. sınıf Sosyal bilgiler ders kitabında yer alan soruların daha çok alt düzeyde olduğunu (% 94.3) ve bu durumun programın hedeflediği üst düzey düşünme becerileri ile çeliştiğini ifade etmiştir.

Öğretmenler soru sorduktan sonra yeterince (ortalama 26 saniye) beklemektedirler. Geçer'in (2004) 18 öğretmen ile yaptığı çalışmada bekleme süresi ile ilgili, öğretmenlerin 3'ü 0-10 saniye, 4'ü 11-20 saniye, 1'i 21-40 saniye, 10'u ise "gerektiği kadar" şeklinde görüş belirtmişlerdir.

Öğretmenler soru sorarken en çok soruların öğrenci seviyesine uygun olmasına, kısa, açık ve anlaşılabilir olmasına dikkat etmektedirler. Cevap veremeyen öğrenciler için farklı uygulamalar yapmakla birlikte daha çok soruları basitleştirmekte veya değiştirmektedir. Bu durum Geçer'in çalışmasıyla paralellik göstermektedir. Geçer'in (2004) çalışmasında "Soruları cevaplayamayan öğrencilere karşı hangi uygulamayı tercih ediyorsunuz?" sorusuna öğretmenler: "Bazı durumlarda yanıt verebilmesi için sorunun özüyle ilgili açıklama yapıyorum", "Genellikle yanıt vermesine yardım ederim, düşünmesine yardımcı olurum", "Soruyu kolaylaştırıp soruyor, cevap alamazsam onu kırmadan başka öğrenciye geçiyorum" ve "Öğrenciye ve o ana göre değişiyor" şeklinde görüş belirtmişlerdir.

Öğretmenlerin gruba ve bireye sordukları sorular birbirine yakın düzeydedir. Bu durum Geçer'in yaptığı çalışma ile çelişmektedir. Geçer'in (2004) 18 öğretmen ile yaptığı çalışmada öğretmenlerin 17'si soruyu öncelikle sınıfa sormaktadırlar.

Öğretmenlerin soru sorduğu bilişsel basamak duruma göre değişmekle birlikte bilgi ve değerlendirme basamağında daha çok sorular sormaktadırlar. Kılıç'ın (2010) yaptığı araştırma sonucuna göre sosyal bilgiler dersi öğretmenlerinin, programda yer alan tarih konuları ile ilgili sordukları ölçme değerlendirme amaçlı sınav sorularının %94.3'ü bilişsel alanın alt düşünme basamaklarına, % 5.7' si ise, üst düzey düşünme basamaklarına hitap etmektedir. Bay'ın (2011) okul öncesi öğretmenleriyle yaptığı çalışmada okul öncesi öğretmenlerinin ağırlıklı olarak bilgi düzeyinde soru sordukları ve değerlendirme düzeyinde hiç soru sormadıkları sonucuna ulaşılmıştır.

Öğretmenlerin soru sorarken en çok karşılaştıkları sorun öğrencinin soruyu anlamamasıdır. Sınıf öğretmenlerine göre soru sorarken karşılaşılan sorunların en önemli kaynakları öğrenciler ve ders kitaplarıdır. Borrich (2014) soru sorarken yaygın olarak gözlemlenen problemlerden kaçınmak için bir takım önerilerde bulunmuştur: Aşırı karmaşık sorular sorulmamalı, sıra dışı cevaplar beklemeye hazır olunmalı, soru sorma amacı belirlenmeli, yanlış bile olsa öğrencinin cevabını tamamlaması engellenmemeli, sorular bir utanma ya da cezalandırma aracı olarak kullanılmamalıdır.

Elde edilen sonuçlar doğrultusunda yapılan öneriler aşağıda belirtilmiştir:

- Öğretmenler derse başlamadan önce bilişsel basamaklara uygun soru planı hazırlamalıdır.
- Ders kitabındaki sorular revize edilmelidir.

- Soruların bilişsel basamaklara dağılımı orantılı bir şekilde olmalıdır.
- Soru sorduktan sonraki bekleme süresi öğrencinin seviyesinin yanında sorulan soruya göre değişiklik göstermelidir.
- Lisans programlarında nitelikli soru sormaya ilişkin ayrı bir ders okutulmalıdır.

KAYNAKÇA

- Altun, G. (2010). Mesleğin İlk Yıllarındaki Öğretmenlerle Deneyimli Öğretmenlerin Soru Sorma Teknikleri Arasındaki Farklar. Bilkent Üniversitesi. Ankara.
- Aydemir, Y. ve Çiftçi, Ö. (2008). Edebiyat Öğretmeni Adaylarının Soru Sorma Becerileri Üzerine Bir Araştırma (Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi Örneği). *Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(2). 103-115.
- Bay, N. D. (2011). *Okul Öncesi Öğretmenlerine Verilen Soru Sorma Becerisi Öğretiminin Etkisinin İncelenmesi*. Yayımlanmamış doktora tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Ankara.
- Borrich, D. G. (2014). Etkili Öğretim Yöntemleri. 8. Basım. Çev., M. Bahaddin ACAT. Nobel Yayıncılık.
- Büyükalın Filiz, S. (2002). *Soru-cevap yöntemine ilişkin öğretimin öğretmenlerin soru sorma düzeyi ve tekniklerine etkisi*. Yayımlanmamış doktora tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Ankara.
- Büyükalın Filiz, S. (2004). *Soru Sorma Sanatı*. Ankara: Asil Yayınları.
- Büyükoztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., Demirel, F. (2012). Bilimsel Araştırma Yöntemleri. Ankara: Pegem Akademi. (12. baskı).
- Geçer, K. (2004). *Temel Eğitim İkinci Kademe Birinci Sınıf Türkçe Öğretmenlerinin Sınıf İçi Etkinliklerde Soru Sorma Stratejileri Üzerinde Bir Araştırma*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Ankara.
- Glesne, C. (2012). Nitel Araştırmaya Giriş (Çeviri Editörleri: Ali Ersoy, Pelin Yalçınoğlu). Ankara: Anı Yayıncılık.
- İskamy, U. (2011). Fen Ve Teknoloji Öğretmen Adaylarının Soru Sorma Tercihleri İle Ortaöğretim Kurumları Giriş Sınavlarında Sorulan Soruların Bloom Taksonomisine Göre Değerlendirilmesi. Çanakkale On Sekiz Mart Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Çanakkale.
- Keray, B. (2012). Söyleşi Metinleri Yoluyla Sekizinci Sınıf Öğrencilerinin Soru Sorma Becerilerinin Yenilenmiş Bloom Taksonomisine Göre İncelenmesi. Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Sakarya.
- Kılıç, D. (2010). Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Tarih Konuları İle İlgili Soru Sorma Becerilerinin Bloom Taksonomisine Göre Değerlendirilmesi. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. İstanbul.
- Kürüm, D. (2003). *Eleştirel düşünme ve öğretimi*. Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 13 (2), 141-158.
- Merriam, S. B. (2013). Nitel Araştırma Desen ve Uygulama için Bir Rehber (Çeviri Editörü: Prof. Dr. Selahattin Turan). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Sönmez, V. ve Alacapınar, F. G. (2011). Örneklendirilmiş Bilimsel Araştırma Yöntemleri. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Şimşek, A. (2008). Tarih öğretiminde sorgulamacı yaklaşım çerçevesinde soru sorma becerisi ve lise tarih ders kitaplarının durumu. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 5:1.
- Tienken, C. H., Goldberg, S., DiRocco, D. (2009). Questioning the Questions. *Kappa Delta Pi Record*, 46 (1), 28-32.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2006). Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri. Ankara: Seçkin Yayıncılık. (6. baskı).

EXTENDED SUMMARY

Aim of the Study

The primary aim of this study is to reveal elementary school teachers' questioning strategies and the problems they encounter in the process of asking questions. The following research questions were addressed based on this aim:

1. What are the questioning strategies that elementary school teachers use while teaching?
2. What are the problems that elementary school teachers encounter in the process of asking questions?

Significance of the Study

Individuals constantly encounter questions either at school or outside school. The importance of questions comes to fore when considered from perspectives such as teachers being the guide in the constructive approach and prompting students to think and question. In this case, it is of significance to identify the questioning strategies that teachers use and the problems they encounter in this process, and offer solutions for these problems. Although there are studies in the literature that focused on questioning strategies of teachers in different subject areas (Kılıç, 2010; Altun, 2010; Bay, 2011; İskamya, 2011; Aydemir & Çiftçi, 2008; Geçer, 2004; Büyükalın Filiz, 2002), there have been no studies on the questioning strategies of elementary school teachers. This study has significance in terms of filling this gap and offering solutions to elementary school teachers regarding questioning strategies.

Method

Research Design

Case study design, a qualitative research method, was employed in the study. Case study refers to deeply examining an interesting and special phenomenon in its own conditions and boundaries (Merriam, 2013: 40; Glesne, 2012: 30; Sönmez & Alacapınar, 2011: 82). In this study, the questioning strategies that elementary school teachers use in teaching and the problems they encounter were identified.

Data Gathering Tool

In the study, semi-structured interview technique was used to gather data. In this technique, interview questions that are prepared by the researcher can be re-organised with the individual responding to the questions. It is usually used in qualitative studies (Sönmez & Alacapınar, 2011). The semi-structured interview form contained two sections. The first section included questions on the participants' personal characteristics and the second section the semi-structured interview questions prepared by the researchers. To ensure content validity, expert feedback was consulted.

RESULTS, DISCUSSION and SUGGESTIONS

The results revealed in the study are summarized below.

The elementary school teachers frequently asked questions while teaching. Although they asked questions in every step of teaching, these were mostly in the beginning and end of lessons.

Borrich (2014) states that in a typical elementary or middle school, 50 or more questions can be asked in a lesson, and sometimes 80% of class time can be allotted to questions and answers.

The teachers used questions mostly for attracting attention and evaluation. Borrich (2014) asserts that questions are used to attract the attention, diagnose and monitor, reminding certain facts and information, encourage high-order thinking processes, structure learning and allow for expressing the feeling of redirection.

More than half of the teachers found the questions in the coursebook insufficient and some did not use them. In her study, Kılıç (2010) asserted that the questions in the 6th grade social studies coursebook were mostly at low level (94.3%), and this was contrary to the high order thinking skills as in the curriculum objectives.

The teachers did not wait long enough after asking questions (26 seconds in average). In Geçer's study with 18 teachers, three teachers said they waited for 0-10 seconds, four teachers 11-20 seconds, one teacher 21-40 seconds, and 10 teachers as long as necessary.

The teachers mostly considered questions being appropriate to the students' level, concise, clear and intelligible. Although they used different practices for students who cannot answer, they usually simplified or changed questions. This is consistent with Geçer's study. In Geçer's study (2004), the teachers' answers to the question "What practice do you prefer towards students who cannot answer questions?" included "I sometimes make explanations about the essence of the question so that they can answer", "I usually help them to answer, help them to think", "I simplify the question, if they cannot still answer, I kindly move on to another student" and "It depends on the student and the moment".

The questions that the teachers asked to the group and individuals were at similar levels. This is contrary to Geçer's study. Geçer (2004) found that 17 of the 18 teachers in her study asked questions firstly to the class.

Although the cognitive level at which the teachers asked questions varied depending on the situation, they were mostly at the levels of information and evaluation. Kılıç's study (2010) revealed that 94,3% of the test questions on history that the social studies teachers asked for evaluative purposes were at low-order thinking level while 5,7% were at high-order thinking level. In another study, Bay (2011) found that pre-school teachers mostly asked questions at the information level and did not ask any in the evaluation level.

The most-frequently encountered problem by the teachers while asking questions was students' not being able to understand the question. According to the teachers, the most important sources of the problems encountered while asking questions were students and coursebooks. To avoid

problems that are frequently observed while asking questions, Borrigh (2014) offers a set of suggestions: Overcomplicated questions should not be asked, extraordinary answers should be expected, the purpose for asking a question should be determined, students should not be prevented from giving their full answer even if it is not right, and questions should not be used as a tool for embarrassment or punishment.

The following suggestions can be offered based on the results of the study:

- Teachers should prepare a question plan in accordance with the cognitive levels before starting the lesson.
- Questions in the coursebooks should be revised.
- The distribution of questions to cognitive levels should be well-proportioned.
- The waiting time after asking a question should vary depending on students' level in addition to the question being asked.
- A separate course on asking high-quality questions should be taught in undergraduate teacher training programs.