

**T.C.
Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı
Türkçe Eğitimi Bilim Dalı**

**Ortaokul Türkçe Öğretmenlerinin Metin İşleme Sürecinde Kullandıkları Soruların
İncelenmesi: Bir Durum Çalışması**

**Bencan ARAP
(Yüksek Lisans Tezi)**

**Danışman
Yrd. Doç. Dr. Mehmet TOK**

**Çanakkale
Ocak, 2015**

Taahhütname

Yüksek Lisans Tezi olarak sunduğum “Ortaokul Türkçe Öğretmenlerinin Metin İşleme Sürecinde Kullandıkları Soruların İncelenmesi: Bir Durum Çalışması” adlı çalışmanın, tarafımdan, bilimsel ahlak ve geleneklere aykırı düşecek bir yardıma başvurmaksızın yazıldığını ve yararlandığım eserlerin kaynakçada gösterilenlerden oluştuğunu, bunlara atıf yapılarak yararlanılmış olduğunu belirtir ve bunu onurumla doğrularım.

09/ 01/ 2015
Bencan ARAP




Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi

Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Onay

Bencan ARAP tarafından hazırlanan çalışma, 09/01/2015 tarihinde yapılan tez savunma sınavı sonucunda jüri tarafından başarılı bulunmuş ve Yüksek Lisans tezi olarak kabul edilmiştir.

Tez Referans No: 10061855

	Akademik Unvan	Adı SOYADI	İmza
Danışman	Yrd. Doç. Dr.	Mehmet TOK	
Üye	Prof. Dr.	Aziz KILINÇ	
Üye	Yrd. Doç. Dr.	Osman ÇEKİÇ	

Tarih: 09/01/2015

İmza:



Doç. Dr. Ajda KAHVECİ
Enstitü Müdürü

Önsöz

XXI. yüzyılda haberleşme ve bilgi teknolojilerindeki hızlı değişimler ve gelişmeler toplumsal sistemleri de derinden etkilemiştir. Gerçek dünya ile toplum arasına, toplum ile sanal ortam arasına, kültür ile insan arasına giren iletişim kanallarının niceliğini toplumun bir parçası olan bireylerin niteliksel anlamda taşıyabilmeleri için çeşitli yaşam becerilerine sahip olmaları zorunlu hale gelmiştir. Bireylerin, etrafını hızla kuşatan medya ve hızla değişip gelişen bilgiler arasında savunmasız bir alıcı olmaması için taşınması gereken zorunlu beceriler de eğitim sisteminde köklü değişikliklere neden olmuştur. Dünyada eğitim alanında oluşan ihtiyaçlar ve buna bağlı olarak yapılan değişimler, ülkemizde 2005 yılında yapılandırmacı yaklaşımın etkisiyle öğretim programlarının yenilenmesi şeklinde kendini göstermiştir.

Her ne kadar yaklaşık on yıldır uygulanan yapılandırmacı yaklaşımın öğrenci merkezli bir çıkış noktası olsa da öğretmenin süreçteki en belirleyici etken olduğu görülmektedir. Çünkü öğrencinin etkin ve edilgen oluşunu belirleyerek, öğrenciyi merkezde tutacak olan da sürecin yönlendiricisi niteliğindeki öğretmenlerdir. Eğitim-öğretim ortamlarından ayrı düşünülemeyecek soruların ve Sokrat'tan bugüne halen en çok kullanılan öğretim yöntemi olan soru-cevap yönteminin etkiliği de öğretmenlerin elindedir. Öğretmenlerin soru tipleri konusunda bilinçli olup, metnin türüne, metin işleme sürecinin aşamalarına ve amaçlarına uygun olarak öğrencilerin merak duygularını kamçılayan, içlerinde uyuyan gizli öğrenme ihtiyaçlarını dürten soruları tercih etmeleri gerekmektedir. Öğretmenlerin metin işleme sürecinde kullandıkları soru tiplerinin, işlenen metin türleri ve metin işleme sürecinin aşamalarına göre analiz edildiği bu çalışmanın Türkçe Eğitimi ve Eğitim Bilimleri alan yazınlarına katkı sağlaması beklenmektedir.

Lisansüstü eğitime adım attığım ilk günden itibaren samimiyetine içten inandığım, süreçte, en yoğun anlarında bile çalışmayı bitirebilmem için elinden geleni yapan, “hakkını

vererek bitireceksin” diyerek çalışmanın bitmesini sağlayan, çalışma disiplinini ve ahlakını her daim örnek aldığım ve dünyevi değerlerle hakkını ödeyemeyeceğimi düşündüğüm değerli danışman Hocam Yrd. Doç. Dr. Mehmet TOK’a; kendisiyle lisansüstü eğitim-öğretim sürecimde az vakit geçirebilmiş olsam da akademik hayat görüşümü temelden etkileyen, “eğitim”e bakış açımı değiştiren, kendisinden feyz alma olanağım olduğu için kendimi her daim şanslı gördüğüm ve aynı zamanda bana bu çalışmanın ilk adımını attıran kıymetli Hocam Doç. Dr. Sait TÜZEL’e; yüksek lisans ders dönemimde engin bilgisinden ve düşüncelerinden yararlanma olanağı bulduğum, deneyimlerini esirgemeyerek paylaşan saygıdeğer Hocam Prof. Dr. Aziz KILINÇ’a; yüksek lisans eğitimim boyunca gönül rahatlığı ile görüşlerine başvurduğum, düşünceleriyle beni yönlendiren, rahatlatan ve aydınlatan, Hocam Yrd. Doç. Dr. Mehmet Kaan DEMİR’ e sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Lisans eğitimim boyunca bilgilerinden, düşüncelerinden, duruşlarından kendime çok şey kattığımı düşündüğüm Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesindeki saygıya değer hocalarıma ve Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesinde lisansüstü eğitim-öğretim sürecimde yardımlarını esirgemeyen hocalarıma; arkadaşlarım Hatice SEYMEN’e ve Gülçin AYDENİZ’e ve bana benim kendime güvendiğimden daha çok güvenerek benden desteğini hiç esirgemeyen ruhumun dostu Mehmet AKKAŞ’a sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Beni sevgiyle büyüten ve bana saygıyı ilke edindiren babaannem Hamiyet ARAP’a; benden maddi manevi hiçbir desteği esirgemeyen, bana güven vererek akademik adımlarımı sağlam atmamda etkisi büyük olan büyükbabam İbrahim ARAP’a ve babam Günay ARAP’a; başımın tacı annem Meryem ARAP’a; neşe kaynaklarım, gözümün nurları kardeşlerim Sevcan ARAP ve Oğuzhan Atalay ARAP’a teşekkür ederim.

Çanakkale, 2015

Bencan ARAP

Özet

Ortaokul Türkçe Öğretmenlerinin Metin İşleme Sürecinde Kullandıkları Soruların İncelenmesi: Bir Durum Çalışması

Türkçe öğretmenlerinin metin işleme sürecinde kullandıkları soruların incelenmesi amacıyla gerçekleştirilen çalışmada, bu ana amaç ekseninde Türkçe öğretmenlerinin edebî ve bilgilendirici metin işleme süreçlerinin her bir aşamasında (metne hazırlık, okuma/ anlamadınleme/anlama) kullandıkları soru türleri “Amaçlarına Göre Sorular” ve “Cevap Kaynaklarına Göre Sorular” sınıflamaları kullanılarak belirlenmiştir.

Bu çalışma, “Türkçe öğretmenlerinin bilgilendirici ve edebî metin işleme sürecinde soru türlerini kullanmaları” ve “metin işleme sürecinin her bir aşamasında soru türlerini kullanmaları” alt durumlarından “metin işleme sürecinde soruların kullanımı” ana durumuna ulaşıldığı için “iç içe geçmiş çoklu durum deseni” olarak yürütülmüştür. Araştırmanın katılımcılarını oluşturan, 2013-2014 eğitim- öğretim yılında Tekirdağ’ın Malkara ilçesinde görev yapmakta olan beş Türkçe öğretmeni “kolay ulaşılabilir örnekleme yöntemi” ile belirlenmiştir.

Araştırmada, durumunun doğal ortamında belirlenmesi adına, veriler “gözlem” tekniği kullanılarak toplanmıştır. Toplanan verilerin analizinde betimsel analiz tekniği kullanılmış; veriler, temel alınan soru sınıflamalarındaki kategorilere göre özetlenip yorumlanmıştır. “Amaçlarına göre sorular” sınıflamasına araştırmacı tarafından (yüksek lisans yapan üç öğretmen ve iki uzmanın görüşüne başvurulmuş) eklenen “diğer” kategorisi altındaki sorular ise, MAXQDA© adlı nitel veri analizi programında içerik analizine tabi tutulmuş, bu kategoriye ait sorular için amaçlar belirlenmiştir.

Araştırma sonucunda “diğer” kategorisindeki soruların %28’lik payla öğretmenlerin en çok kullandığı soru türü olduğuna ulaşılmış; içerik analizi sonucu, bu kategori altında; “söz varlığını zenginleştirme”, “dikkat çekme”, “metnin tür özelliklerini kavratma”,” günlük

hayatla ilişkilendirme”, “farklı disiplinlerle ilişkilendirme”, “örtülü anlam bulma”, “öznel-nesnel yargıları ayırt etme”, “dinleme-okuma kurallarını öğrenme” temaları belirlenmiştir.

Öğretmenlerin metin işleme sürecinde sordukları soruların %15.5’ini, öğrencilerin yüksek düzeydeki bilişsel süreçleri kullanmasını gerektiren “değerlendirme (%2.9), karşılaştırma (%3.8), sonucu tahmin (%3.1), ana fikir (%2.3), ödev (%4.2)” türündeki soruların oluşturduğu; yarısından fazlasını ise (%54.3) düşük düzeyde bilişsel süreçlerin kullanımını gerektiren “kimlik (%13.8), listeleme (%2.1), neden-sonuç (%12.8), tanımlama (%1), uygulama (%5.5)” özetleme (%0.9), fikir belirtme (%16.3) türü soruların oluşturduğu sonucuna ulaşılmış; öğretmenlerin metin işleme sürecinde sordukları soruların cevap kaynaklarının sırasıyla “metin dışı” (%67.3), “metin içi” (%26.6) ve “metinler arası” (%6.1) olduğu belirlenmiştir.

Ayrıca, 25 hafta gözlemlenen 5 öğretmenin metin işleme sürecinde sordukları soruların yarısından fazlasını (%62.8) bilgilendirici metin işlerken sordukları, soru sayısının edebî metinlerde düştüğü (%37.2); soruların %76,7’sini okuma/anlama-dinleme/anlama aşamasında, %23,3’ünü de metne hazırlık aşamasında sordukları sonuçlarına ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Metin işleme süreci, sorular, soru türleri, amaçlarına göre sorular, cevap kaynaklarına göre sorular.

Abstract

Examination of the Questions Used by Secondary School Turkish Teachers for Text Processing Process: A Case Study

In the study, which was conducted to examine the questions used in the text processing by Turkish teachers, the types of questions used in every stage of literary and informative text processing (preparation of the text, reading/comprehension and listening/comprehension) were identified using "Questions by Objective" and "Question by Answer Sources" classifications.

This study was conducted as "intermingled multiple-state pattern" since the main condition of "using the questions in text processing" was reached through sub-cases of "question types used in the literary and informative text processing by Turkish teachers" and "question types used in every stage of text processing". Participants of the study, five Turkish teachers working in the district of Malkara of Tekirdağ City in the academic years of 2013-2014, were determined by using "easily accessible sampling method".

In the study, the data were collected using the "observation" technique in order to determine their status in the natural environment. Descriptive analysis technique was used to analyze the collected data; data were summarized and reviewed according to the categories in the classification of the questions. The questions under the category of "others", which were added to the classification of "Questions by Objective" by researcher (referring to the opinions of three teachers, who are studying for master degree, and two experts) were subjected to content analysis in qualitative data analysis program called MAXQDA©, and new themes (goals) for questions belonging to this category were determined.

As a result of the study, it has been reached that the questions in the category of "others" are the most commonly used type of question by teachers with a share of 28%; under this category; the themes of "enriching the text", "attention", "comprehension of the type of

features of the text", "associating with everyday life", "associating with different disciplines", "finding implicit meanings", "distinguishing objective and subjective judgments" and "learning listening-reading rules" were determined.

The distribution of questions asked in the text processing by teachers is as follows; 15.5% of the questions require students to use high level of cognitive processes that are related to "evaluation (2.9%), comparison (3.8%), estimating the result (3.1%), the main idea (2.3%), homework (4.2%)"; and more than half of them (54.3%) require students to use low level of cognitive processes that are related to "identity (13.8%), listing (2.1%), cause-effect (12.8%), identification (1%), administration (5.5%), summarizing (0.9%), specifying an idea (16.3%)", respectively. It has been also determined that the answer sources related to the questions asked in the text processing by teachers are "out of text" (67.3%), "in-text" (26.6%) and "intertextual" (6.1%), respectively.

In addition, it has been concluded that 5 teachers, who were observed for 25 weeks, ask more than half of the questions (62.8%) while they are teaching informative text, whereas the number of the questions were lowered for literary texts (37.2%); and 76.7% of the questions were asked in the reading/comprehension-listening/comprehension stages and 23.3% were asked during preparation stage, respectively.

Keywords: text processing, questions, types of questions, questions regarding the objective, questions by answer sources

İçindekiler

Onay	i
Önsöz.....	ii
Özet	iv
Abstract	vi
İçindekiler.....	viii
Kısaltmalar Listesi.....	xi
Tablolar Listesi.....	xii
Şekiller Listesi.....	xiii
Bölüm I.....	1
Giriş.....	1
Problem Durumu	3
Araştırmanın Amacı	4
Araştırmanın Önemi	6
Varsayımlar	8
Sınırlılıklar.....	8
Bölüm II	10
Alan Yazın.....	10
“Sokrat”tan “Soru-Cevap”a; Soru	10
Öğrenme-Öğretme Sürecindeki Soruların Niteliklerinin Belirlemesi Açısından Öğretmenler	18
Öğrenme-Öğretme Sürecinde Soruların İşlevi	26
Metni Anlamlandırma Sürecinde Sorular	31
Soruların Sınıflandırılması; Cevap Kaynaklarına Göre Sorular, Amaçlarına Göre Sorular	36
Metne Hazırlık ve Okuma/ Anlama-Dinleme/ Anlama Aşamasında Sorulan Sorular	45
İlgili Araştırmalar	47
Bölüm III.....	58
Yöntem	58
Araştırmanın Modeli.....	58
Araştırmanın Katılımcıları.....	59
Veri Toplama Araçları.....	59

Verilerin Toplanması	60
Verilerin Analizi	61
Araştırmanın Geçerlik ve Güvenirliği	63
Bölüm IV	66
Bulgular ve Yorum	66
“Türkçe öğretmenlerinin metin işleme sürecinde soruları kullanma durumlarını ortaya koyma” Alt Amacına Yönelik Bulgular ve Yorum	66
Öğretmenlerin Bilgilendirici ve Edebî Metin İşleme Sürecinde Sordukları Sorulara İlişkin Bulgular ve Yorum.	66
Öğretmenlerin Metin İşleme Sürecinde Sordukları Soruların Metne Hazırlık ve Okuma/ Anlama-Dinleme/ Anlama Aşamalarına Göre Dağılımına Yönelik Bulgular ve Yorumlar.	68
Öğretmenlerin Metin İşleme Sürecinde Sordukları Soruların Amaçlarına Göre Dağılımına İlişkin Bulgular ve Yorum.	70
Öğretmenlerin Metin İşleme Sürecinde Sordukları Soruların Cevap Kaynaklarına Göre Dağılımına İlişkin Bulgular ve Yorum.	79
“Türkçe öğretmenlerinin bilgilendirici ve edebî metin türlerine yönelik kullandığı soru türlerinin nasıl farklılaştığını belirleme” Alt Amacına Yönelik Bulgular ve Yorum.....	80
Öğretmenlerin Bilgilendirici ve Edebî Metin İşleme Sürecinde Sordukları Soruların Metne Hazırlık ve Okuma/ Anlama-Dinleme/ Anlama Aşamalarına Göre Dağılımına İlişkin Bulgular ve Yorumlar.	80
Öğretmenlerin Bilgilendirici ve Edebî Metin İşleme Sürecinde Sordukları Soruların Amaçlarına Göre Dağılımına İlişkin Bulgular ve Yorum.....	81
Öğretmenlerin Bilgilendirici ve Edebî Metin İşleme Sürecinde Sordukları Soruların Cevap Kaynaklarına Göre Dağılımına İlişkin Bulgular ve Yorum.....	86
“Türkçe öğretmenlerinin metin işleme sürecinin her bir aşamasında (metne hazırlık; okuma/ anlama-dinleme/izleme-anlama) kullandığı soru türlerini belirleme” Alt Amacına Yönelik Bulgular ve Yorum	88
Öğretmenlerin Metne Hazırlık ve Okuma/ Anlama – Dinleme/ Anlama Aşamasında Sordukları Soruların Amaçlarına Göre Dağılımına İlişkin Bulgular ve Yorum.	88
Öğretmenlerin Metne Hazırlık ve Okuma/ Anlama – Dinleme/ Anlama Aşamasında Sordukları Soruların Cevap Kaynaklarına Göre Dağılımına İlişkin Bulgular ve Yorum.	93
Bölüm IV	95
Tartışma, Sonuç ve Öneriler.....	95
Türkçe Öğretmenlerinin Metin İşleme Sürecinde Sordukları Soruların Amaçlarına Göre ve Cevap Kaynaklarına Göre Niceliksel Dağılımına İlişkin Sonuçlar ve Tartışma.....	95

Öğretmenlerin Metin İşleme Sürecinde Sordukları Soruların Amaçlarına Göre Dağılımına İlişkin Niceliksel Sonuçlar ve Tartışma.....	95
Diğer Kategorisi Altındaki Soruların Soruluş Amaçlarına İlişkin Sonuçlar ve Tartışma. 96	
Metin İşleme Sürecinde Sordukları Soruların Cevap Kaynaklarına Göre Dağılımına İlişkin Niceliksel Sonuçlar ve Tartışma.....	99
Türkçe Öğretmenlerinin Sordukları Soruların Edebî ve Bilgilendirici Metin İşleme Sürecinde Nasıl Farklılaştığına Yönelik Tartışma ve Sonuç.....	100
Öğretmenlerin Edebî ve Bilgilendirici Metin İşleme Sürecinde Sordukları Soruların Niceliksel Durumuna İlişkin Sonuçlar ve Tartışma.....	100
Öğretmenlerin Edebî ve Bilgilendirici Metin İşleme Süreçlerinde Kullandıkları Soruların Amaçlarına Göre Dağılımına İlişkin Sonuçlar ve Tartışma.....	101
Öğretmenlerin Edebî ve Bilgilendirici Metin İşleme Süreçlerinde Kullandıkları Soruların Cevap Kaynaklarına Göre Dağılımına İlişkin Sonuçlar ve Tartışma.....	104
Türkçe Öğretmenlerinin Metin İşleme Sürecinin Her Bir Aşamasında (Metne hazırlık ve Anlama) Kullandıkları Sorulara İlişkin Sonuçlar ve Tartışma.....	106
Öğretmenlerin Metne Hazırlık ve Okuma/ Anlama-Dinleme/ Anlama Aşamalarında Kullandıkları Soruların Niceliksel Dağılımına İlişkin Sonuçlar ve Tartışma.....	106
Öğretmenlerin Metne Hazırlık ve Okuma/ Anlama-Dinleme/ Anlama Aşamalarında Sordukları Soruların Amaçlarına Göre Dağılımına İlişkin Sonuçlar ve Tartışma.....	107
Öğretmenlerin Metne Hazırlık ve Okuma/ Anlama-Dinleme/ Anlama Aşamalarında Sordukları Soruların Cevap Kaynaklarına Dağılımına İlişkin Sonuçlar ve Tartışma.....	108
Öneriler.....	109
Kaynakça.....	111
Ekler.....	124
Ek A: Gözlem Formu.....	124

Kısaltmalar Listesi

vb. : ve benzeri

vd. : ve diğerleri

bkz. : bakınız

f : frekans sayısı

% : yüzde

k : kazanım

S : soru

MAXQDA©: Nitel Veri Analizi Programı

MEB : Milli Eğitim Bakanlığı

6-8 TDÖP : İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu (6, 7, 8. Sınıflar)

1-5 TDÖP : İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu (1-5. Sınıflar)

OBDÖP : Ortaokul ve İmam Hatip Ortaokulu Okuma Becerileri Dersi Öğretim Programı

NEAP : Eğitim Sürecini Değerlendirme Ulusal Komisyonu

PIRLS : Uluslararası Okuma Becerilerinde Gelişim Projesi

PISA : Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı

TIMS : Uluslararası Matematik ve Fen Eğilimleri Araştırması

Tablolar Listesi

Tablo No	Başlık	Sayfa
1	Verilerin Toplanmasında Kullanılan Teknikler ve Araçlar.....	60
2	Öğretmenlerin Bilgilendirici ve Edebî Metin İşleme Sürecinde Sordukları Sorular.....	66
3	Öğretmenlerin Metin İşleme Sürecinde Sordukları Soruların Metne Hazırlık ve Okuma/Anlama-Dinleme/Anlama Aşamalarına Göre Dağılımı	69
4	Öğretmenlerin Metin İşleme Sürecinde Sordukları Soruların Amaçlarına Göre Dağılımı.....	71
5	Diğer Kategorisindeki Soruların Soruluş Amaçlarına Göre Dağılımı.....	76
6	Öğretmenlerin Metin İşleme Sürecinde Sordukları Soruların Cevap Kaynaklarına Göre Dağılımı.....	79
7	Öğretmenlerin Bilgilendirici ve Edebî Metin İşleme Sürecinde Sordukları Soruların Metne Hazırlık ve Okuma/ Anlama-Dinleme/ Anlama Aşamalarına Göre Dağılımı.....	80
8	Öğretmenlerin Bilgilendirici ve Edebî Metin İşleme Sürecinde Sordukları Soruların Amaçlarına Göre Dağılımı.....	81
9	Öğretmenlerin Bilgilendirici ve Edebî Metin İşleme Sürecinde Sordukları Soruların Cevap Kaynaklarına Göre Dağılımı.....	86
10	Öğretmenlerin Metne Hazırlık ve Okuma/ Anlama-Dinleme/ Anlama Aşamasında Sordukları Soruların Amaçlarına Göre Dağılımı.....	89
11	Öğretmenlerin Metne Hazırlık ve Okuma/ Anlama-Dinleme/ Anlama Aşamasında Sordukları Soruların Amaçlarına Göre Dağılımı.....	93

Şekiller Listesi

Şekil No	Başlık	Sayfa
1	Yanıtlama Bilişsel Süreci.....	60
2	Türkçe Ders Kitaplarında Kurulabilecek Metinler Arasılıklar.....	66
3	Diğer Kategorisi Sorularının Soruluş Amaçlarına İlişkin MAXQDA© Programı Kod Haritası.....	69

Bölüm I

Giriş

“Etkili soru sorabilmek için soruların türleri hakkında bilgili olmak gerekir.”

Hunkins, 1972

Günlük iletişimin ötesinde sorular, tarih boyunca, öğretim sürecinin de önemli parçalarından birini oluşturmuştur. Nitekim araştırmalar (bkz. Ateş, 2011; Ateş ve Akyol, 2013; Akbulut, 1999; Barth ve Demirtaş, 1996; Can, 2006; Gall, 1971; Kayman, 1997; Özbay, 2006; Yeşil, 2008; Yıldırım, 2000) soru-cevap yönteminin Sokrat’tan bugüne, eğitim-öğretimde en sık kullanılan öğretim yöntemlerinden biri olma özelliğini koruduğunu göstermektedir.

Soruyu; “Anlamayı geliştirmek ve ölçmek için kullanılan temel araçlardan biri” olarak tanımlayan Akyol (2001, s.1) öğretmenlerin, öğrencilerin ve yazarların soruları hem “anlamak” hem de anlatmak için kullandıklarını belirtmektedir. Sorularla birlikte beynin aktif hale geldiğini; beynin etkin düşünme işlevinin ancak bu yolla sağlanabileceğini savunan (Açıkgöz, 2003; Özden, 2008); soru sormanın düşünsel bir etkinlik olduğunu kabul eden (Çüçen, 2001); soru sormanın düşünmenin ilk basamağı olduğunu ifade eden (Aşıcı, 1998; Kuzu, 2013; Özbay, 2002) araştırmacılar soruların, anlamlandırma sürecini etkin kılan “düşünme” boyutunu öne çıkarmışlardır. Türkçe derslerinin beceri kazandırma dersi olmasından (MEB, 2006; Sever, 200); bu becerilerin Türkçe öğretiminin merkezinde yer alan metinlerle geliştirilmesinden (Çeçen ve Çiftçi, 2007; Coşkun ve Taş, 2008; Güneyli, 2008) ve metin işleme sürecinin niteliğiyle ilgili olmasından dolayı anlamlandırma sürecinin anahtarı olan “sorular”ın öneminin büyük olduğu söylenebilir.

Öğrenme-öğretme sürecinde de, soruların niteliğini belirleyen “öğretmen” olduğunu söylemek mümkündür. Anlama öğretimi hangi yaklaşımla ele alınırsa alınsın, araştırmacılar

(Ateş ve Akyol, 2013; Changpakorn, 2007; Day ve Park, 2005; Sönmez, 2003; Stronge, 2002; Tok ve Tüzel, 2013; Topping ve Ferguson, 2005) öğretmenlerin bu süreçte önemli bir role sahip oldukları üzerinde hemfikirdirler. O halde öğretmenlerin sürecin niteliğini, süreci nitelikli sorularla yönlendirerek belirleyebilecekleri söylenebilir.

Araştırmacılar (Tinsley, 1973; Filippone 1998) günümüz toplumunda, okulların geçmiş bilgilerin hatırlanmasından başka bir şey gerektirmeyen sorulara dayalı bir eğitim sistemini artık kaldıramayacağını belirtmektedir. Eleştirel düşünme, sorgulama, problem çözme, yaratıcı düşünme gibi çağdaş eğitim yaklaşımlarının odak noktasını oluşturan becerilerin kazanılmasında soruların önemi sıklıkla vurgulanmaktadır (Akyol, 2012; Akyol ve Ateş 2013; Bay, 2011; Brualdi, 1998; Johnston vd., 2007; Sanders, 1966; Özbay, 2002; Uyanık, 2012; Ülper ve Yalınkılıç , 2010; Wilen, 1991).

Filiz (2004), günümüzde eğitim programlarında düşünme becerilerini geliştirici etkilerin önem kazanmaya başladığını; eleştirel düşünme, problem çözme, yaratıcı düşünme kavramlarının geliştiğini; bu becerilerin geliştirilerek uygulanmasında anahtar kavramların sorular ve soru sorma becerisi olduğunu ifade etmekte, öğretmen merkezli bir öğretimi öğrenci merkezli bir öğretime dönüştürmenin bir yolunun da soruların kullanılması olduğunu vurgulamaktadır. Burada soruların kullanılmasından kastın soruların gelişigüzel kullanılması olmadığı bu ifade ile aslında “soruların bilinçli bir şekilde kullanılması gerekliliğinin” öne çıkarıldığı belirtilebilir. Kısacası Sokrat’tan bugüne soru-cevap yönteminin -ne kadar sınırlılıkları/ avantajları da olsa- “öğreticilerin” elinde yoğrulacağı ve etkililiğinin soruların kullanımıyla belirleneceği söylenebilir.

Nitekim alan yazında, öğretmen sorularıyla başarı arasında pozitif bir ilişkinin bulunduğu sıklıkla dile getirilmektedir. Bu ilişki, hem öğretmen hem de öğrenci başarısı açısından söz konusu edilmektedir. (Kauchak & Eggen 1998).

Problem Durumu

Çoğu araştırma (Türkçe, Türk Dili ve Edebîyatı, Fen Bilgisi, Sosyal Bilgiler Öğretimi vb. alanlarda), üst düzey soruların basit anlamayı ölçen sorulardan daha fazla metinsel bilgiyi bünyesinde barındırdığını ortaya koymuştur. Bu sebeple derinlemesine anlamayı ölçen soruların anlama sürecine daha fazla katkı sağlayabileceği ifade edilmektedir (Cerdan vd. 2009'den akt. Akyol vd., 2013). Ancak görüldüğü üzere gerek Bloom Taksonomisi temel alınarak yapılan gerekse de soruların hazırlanış şekillerine, amaçlarına ve cevap kaynaklarına yönelik sınıflamaların ele alınarak yapıldığı araştırmalar (Akyol, 2001; Aslan, 2011; Aydemir ve Çiftçi, 2008; Ayvacı ve Türkdoğan, 2010; Brualdi,1998; Çomak, 2009; Doğanay ve Yüce, 2010; Durukan, 2009; Ensar, 2002; Esmer ve Çelik, 2012; Güfta ve Zorbaz, 2008; Koray, Altunçekiç ve Yaman, 2003; Mutlu, Uşak ve Aydoğdu 2003; Şengül, 2005; Ülper ve Yalınkılıç, 2010; Yaylı, 2009) hem ders kitaplarında hem de eğitim ortamlarında daha çok bilgi ve ezber gerektiren alt düzey soruların kullanıldığını göstermektedir.

Araştırmacılar (Akyol, 2012; Aşıcı, 1998; Filiz, 2004; Boswell, 2006; Hervey, 2006; Savage, 1998; Sönmez, 1994; Özbay, 2006) hayatın her döneminde önemli bir yere sahip olan soruyu eğitim ve öğretim faaliyetlerinden ayrı düşünmenin olanaksız olduğunu belirtmekte günümüzde eğitim programlarında düşünme becerilerini geliştirici etkilerin önem kazanmaya başladığını; eleştirel düşünme, problem çözme, yaratıcı düşünme kavramlarının geliştiğini; bu becerilerin geliştirilerek uygulanmasında anahtar kavramların sorular ve soru sorma becerisi olduğunu ifade etmektedirler. Filiz (2004) öğretmen merkezli bir öğretimi öğrenci merkezli bir öğretime dönüştürmenin bir yolunun da soruların kullanılması olduğunu vurgulamaktadır.

Türkçe Eğitimi alan yazını, bu önem doğrultusunda incelendiğinde “soru türleri” ile ilgili genelde Bloom Taksonomisi'nin bilişsel alan basamaklarının temel alınarak yapılan çalışmaların (Durukan, 2009; Eyüp, 2012; Kaya, 2005; Koç, 2007; Kuzu, 2013; Şahin, 2010;

Yılmaz ve Keray, 2012) olduğu; ancak bu çalışmaların neredeyse tamamının ders kitaplarında yer alan soruları (öğrenci çalışma kitaplarındaki, öğretmen kılavuz kitaplarındaki sorular, metin altı ve metin öncesi soruları) incelediği görülmektedir.

Türkçe eğitimi alanında, öğretmenlerin metin işleme sürecinde sordukları soruları inceleyen çalışmaların (Geçer, 2004) yok denecek kadar az olduğunu söylemek yanlış olmayacaktır. Öğretmenlerin farklı metin türleriyle ilgili soru hazırlama becerilerini “cevap kaynaklarına göre” inceleyen (Akyol vd., 2013); farklı sınıflamalara göre inceleyen çalışmaların (Aslan, 2011; Eyüp, 2012) azlığı da dikkat çekmektedir. Ancak bu çalışmalar da öğretmenlerin metin işleme sürecinde gözlemlenerek verilere ulaşılan çalışmalar değildir. Uluslararası alan yazında ve ulusal alan yazında öğretmenlerin öğrenme-öğretme sürecinde sordukları soruları inceleyen pek çok araştırmanın olduğu görülse de, Türkçe eğitimi alan yazınında öğretmenlerin farklı metin işleme sürecinde kullandıkları soruların türlerini inceleyen bir araştırmaya rastlanmamıştır. Tüm alan yazın bilgileri ve yapılan araştırmalar ışığında, soruların metin işleme sürecinin merkezinde olduğu ve öğretmenlerin metin işleme sürecinin niteliğini belirlemedeki rolü de düşünüldüğünde, bu durumun Türkçe Eğitimi alan yazınında büyük bir boşluğa neden olduğu söylenebilir.

Türkçe öğretmenlerinin metin işleme sürecinde sordukları soruların durumunu belirlemek adına gerçekleştirilen bu çalışmanın, öğretmenlerin “amaçlarına” ve “cevap kaynaklarına göre” kullandıkları soruların tipleri, bu tiplerin farklı metin türlerinin çözümlenmesinde ve metin işleme sürecinin her bir aşamasında nasıl farklılaşacağını ortaya koyarak; bir takım bilgiler, bulgular ve öneriler sağlayıp, alan yazında yukarıda bahsedilen boşluktan kaynaklanan problemin çözümü için bir adım olacağı düşünülmektedir.

Araştırmanın Amacı

Türkçe öğretimi yazınsal (edebî) ve öğretici (bilgilendirici) nitelikli metinlerle yapılır ve bu metinler Türkçe öğretiminin merkezindedir. Türkçe Öğretiminin temel becerileri

metinler aracılığıyla geliştirilir (Akyol, 2012; Çeçen ve Çiftçi, 2007; Coşkun ve Taş, 2008; Güneyli, 2008). Metin işleme sürecinde metinle karşılaşan öğrenci metni çözümlerken anlama süreçlerini işe koşacaktır, anlamlandırma sürecinin etkililiğini arttıracak olan araçlar da sorulardır (Akyol, 2003; Akyol vd., 2013; Ateş, 2011; Ateş ve Akyol, 2013; Durukan, 2009; Ülper ve Yalınkılıç, 2010; Ünal ve Köksal, 2007). Nitekim araştırmacılar (Akyol, 2012; Aşıcı, 1998; Filiz, 2004; Hervey, 2006; Sönmez, 1994; Özbay, 2006) hayatın her döneminde önemli bir yere sahip olan soruyu eğitim ve öğretim faaliyetlerinden ayrı düşünmenin olanaksız olduğunu belirtmekte; araştırmalar da (Ateş, 2011; Ateş ve Akyol, 2013; Akbulut, 1999; Barth ve Demirtaş, 1996; Can, 2006; Ensar, 2002; Gall, 1971; Kayman, 1997; Özbay, 2002; Yeşil, 2008; Yıldırım, 2000) soru-cevap yönteminin Sokrat'tan bugüne, eğitim-öğretimde en sık kullanılan öğretim yöntemlerinden biri olma özelliğini koruduğunu göstermektedir.

Araştırmalar her ne kadar öğretmenlerin metin işleme sürecinde kılavuz kitaplara bağlılığını gösterse de (Ateş ve Akyol, 2013; Ateş, 2011); kılavuz ve çalışma kitaplarındaki soruların düşük seviyeli bilişsel süreçleri gerektiren ya da öğretim programı niteliklerine uymayan sorular olduğu bulgularını yansıtsa da (Durukan, 2009; Özdemir ve Çetinkaya 2007; Çomak, 2009; Calp, 2006; Uyanık, 2012) öğrenme-öğretme sürecinde soruların niteliğini belirleyen “öğretmen” ler olduğunu söylemek mümkündür. O halde öğretmenlerin sürecin niteliğini, süreci nitelikli sorularla yönlendirerek belirleyebilecekleri söylenebilir. Nitekim, anlama öğretimi hangi yaklaşımla ele alınırsa alınsın, araştırmacılar (bkz. Ateş ve Akyol, 2013; Changpakorn, 2007; Day ve Park, 2005; Dymock, 2007; Fidan, 1993; Sönmez, 2003; Stronge, 2002; Tok ve Tüzel, 2013; Topping ve Ferguson, 2005) öğretmenlerin bu süreçte önemli bir role sahip oldukları üzerinde hemfikirdirler. Öğretmenlerin metin işleme sürecinin “okuma” , “dinleme” aşamalarının her bölümünde sordukları soruların durumu bu çalışmanın çıkış noktasıdır. Bu durumun belirlenmesinin problemin çözümü için önemli bir adım olacağı düşünülmektedir.

Bu bağlamda araştırmanın amacı Ortaokul Türkçe öğretmenlerinin metin işleme sürecinde kullandıkları soruların incelenmesi olarak belirlenmiştir.

Araştırmanın bu ana amaç etrafında belirlenen alt amaçları ise; (1) Türkçe öğretmenlerinin metin işleme sürecinde soruları kullanma durumlarını ortaya koymak; (2) Türkçe öğretmenlerinin bilgilendirici ve edebî metin türlerine yönelik kullandığı soru türlerinin nasıl farklılaştığını ve (3) Türkçe öğretmenlerinin metin işleme sürecinin her bir aşamasında (metne hazırlık; okuma/ anlama-dinleme/izleme-anlama) kullandığı soru türlerini belirlemektir.

Araştırmanın Önemi

Sorular ve eğitim-öğretim ortamlarını ayrı düşünmenin olanaksız olduğunu (Akyol, 2012; Aşıcı, 1998; Filiz, 2004; Çivicioğlu, Hervey, 2006; 1996; Sönmez, 1994; Özbay, 2006); NEAP'in (1998) yaptığı araştırmaları; PIRLS, PISA ve TIMS gibi uluslararası sınavlarda Türk öğrencilerinin üst düzey düşünme becerileriyle ilgili başarılarını ve alan yazındaki sorularla ilgili çalışmaların üst düzey düşünme becerileriyle ilgili bulguları düşünüldüğünde; düşünme, anlama ve anlamlandırma becerilerini geliştiren sorular üzerinde çalışmanın önemi ortaya çıkmaktadır.

Anlama öğretimi hangi yaklaşımla ele alınırsa alınsın, araştırmacılar (Ateş ve Akyol, 2013; Ateş, 2011) öğretmenlerin bu süreçte önemli bir role sahip oldukları üzerinde hemfikirdirler. O halde öğretmenlerin sürecin niteliğini, süreci nitelikli sorularla yönlendirerek belirleyebilecekleri söylenebilir. Bu bağlamda, Türkçe derslerinde öğretmenlerin metin işleme sürecinde sordukları soruların türlerinin belirlenmesi amacıyla gerçekleştirilen bu çalışmanın Türkçe Eğitimi alan yazınında benzerine neredeyse hiç rastlanmaması dolayısıyla alana katkı sağlayacak olmasının, araştırmanın önemini arttırdığı söylenebilir.

Araştırmacılara (Akyol, 2012; Çeçen ve Çiftçi, 2007; Coşkun ve Taş, 2008; Güneyli, 2008) göre; Türkçe öğretimi yazınsal (edebî) ve öğretici (bilgilendirici) nitelikli metinlerle yapılır ve bu metinler Türkçe öğretiminin merkezindedir. Türkçe Öğretiminin temel becerileri metinler aracılığıyla geliştirilir. Metni anlama ve anlamlandırma süreçlerinde öğretmenlerin metin ve öğrenci arasındaki iletişimi yönlendirmesi bu bağlamda da öğretmenlerin metin işleme sürecinde sordukları soruların niteliği, niceliği ve türleri bilgilendirici metin ve edebî metin işleme süreçlerindeki kullanımlarına göre önem kazanır. Ders kitapları için metin belirlenirken bu metinlerin farklı edebî türlerde olmasına özen gösterilmesi gerektiğini belirten Çeçen ve Çiftçi (2007) de farklı metin türlerinin öğrencilerin bilişsel ve duyuşsal yaşamlarının gelişmesinde ve zenginleşmesinde önemli rol oynayacağını vurgulamıştır. Alan yazın öğretmenlerin metin türlerini ve yapılarını tanımalarının, metin bilgilerinin metin işleme sürecinin niteliğini etkilediği üzerinde durmaktadır (Akyol, 2012; Eyüp, 2012; Tok ve Tüzel, 2013; Tok ve Yılmaz, 2014). Bu öğretmenlerin metnin türüne ve yapısına uygun soru seçmesinin soruların niteliğini arttıracığı; bu bilinçle seçilen soruların öğrencinin anlamlandırma ve ifade becerilerini olumlu etkileyeceği söylenebilir. Bu bağlamda araştırmanın “Türkçe öğretmenlerinin bilgilendirici ve edebî metin türlerine yönelik kullandığı soru türlerinin nasıl farklılaştığı” na ilişkin bulgularının alana katkı sağlaması açısından önemli olduğu söylenebilir.

6-8 TDÖP'nin (MEB, 2006) temel yaklaşımının öğretmen kılavuz kitaplarına yansımaları olarak okuma ve dinleme süreçlerinde öğrencinin merkezde tutulabilmesi için öğretmenlerin sordukları soruların zamanlamasının önemi ortaya çıkmaktadır. Akyol'a (2012) göre metin öncesi soruları öğrenmenin oluşması için öğrencide okuyacağı/dinleyeceği metin hakkında merak uyandırıp ön bilgilerini kullanmasına olanak verirken metin sonu soruları (bu çalışmada metin sonu ve metin sırası soruları okuma/anlama-dinleme/ anlama aşaması olarak ele alınıyor) konu hakkında öğrenilenleri arttırmaktadır. Singer'a (1978'den akt. Akyol,

2012) göre anlamayı öğrenmek için ana strateji okuma öncesi, sırası ve sonrasında öğrencilere soru sormaktır. Metin öncesi sorular okuyucuda araştırmacı tavır geliştirirken metin sonrası sorular da okuyucunun geniş bir açıdan bakmasına yardımcı olur. OBDÖP’de (MEB, 2012) okuma metinlerini işleme süreci örneklerinde metne hazırlık ve anlama aşamalarına zaman ayrılması gerekliliğinin vurgulandığı görülmektedir. Bu bağlamda araştırmanın “Türkçe öğretmenlerinin metin işleme sürecinin her bir aşamasında (metne hazırlık, hazırlık; okuma/ anlama-dinleme/izleme-anlama) kullandığı soru türlerinin nasıl farklılaştığı” amacına yönelik bulguların alan yazına katkı sağlaması açısından önemli olduğu söylenebilir.

Varsayımlar

Türkçe öğretmenlerinin metin işleme sürecinde kullandıkları soruların türlerini belirlemeyi ve betimlemeyi amaçlayan bu çalışma, şu varsayımlar üzerine temellendirilmiştir.

- Metne hazırlık ve anlama aşamalarında yapılan etkinliklerin, güdülen amaçların farklı olması dolayısıyla sorulan soruların her bir aşamada farklılaştığı varsayılmıştır.
- Pilot çalışmalar için görüşlerine başvurulmuş uzmanların nesnel davrandıkları varsayılmıştır.
- Veri toplamak amacıyla yapılan gözlemler sırasında çalışma grubunda yer alan öğretmenlerin metin işleme süreçlerinde doğal davrandıkları varsayılmıştır.

Sınırlılıklar

- Bu çalışmada yapılan gözlemlere ilişkin bulgular, 5 ortaokul Türkçe öğretmeniyle sınırlıdır. Gözlemden elde edilen bulguların herhangi bir evrene genellemesi söz konusu değildir.
- Araştırma metin işleme sürecinin hazırlık ve anlama aşamalarında sorulmuş olan 1421 soru ile sınırlıdır.

- Araştırmada veri toplama tekniği olarak gözlem esas alındığından katılımcıların gönüllü olmaları en önemli ölçüt olarak belirlenmiş, katılımcıların görüşmeler için zengin veri sağlayıp sağlamayacakları dikkate alınmamıştır.
- Araştırmada Ortaokul Türkçe öğretmenlerinin metin işleme sürecinde kullandıkları soru türleri incelenmesine rağmen uygulama yalnızca 6, 7 ve 8. sınıflarda yapılmıştır.
- Araştırmada verilerin toplanması gözlem formu ve ses kayıt cihazı ile sınırlıdır. Öğretmenlerin sordukları soruların hangi türe dâhil edilmesi gerektiğine yönelik ortak bir paydada buluşması adına alınan görüşler, görüşlerine başvuru alan uzmanlarla sınırlıdır.

Bölüm II

Alan Yazın

“Sokrat”tan “Soru-Cevap”a; Soru

TDK Güncel Türkçe Sözlük’te (çevrimiçi) ilk olarak “Bir şey öğrenmek için birine yöneltilen ve karşılık gerektiren söz veya yazı, sual.” olarak tanımlanan “soru” nun sözlükte ikinci olarak “Bir öğrenciye sınavda yöneltilen söz veya yazı, sual.” olarak tanımlanması, günlük hayatımızın bir parçası olmasının yanında eğitim-öğretimle özdeşleşen bir araç olduğunun, kitapların ve öğretmenlerin sorusuz düşünülmemeyeceğinin en basit kanıtlarından biridir. Araştırmacılar (Akyol, 2012; Aşıcı, 1998; Filiz, 2002; Çivicioğlu, 1996; Ensar, 2002; Sönmez, 1994; Özbay, 2006) hayatın her döneminde önemli bir yere sahip olan soruyu eğitim ve öğretim faaliyetlerinden ayrı düşünmenin olanaksız olduğunu belirtmektedirler. Filiz (2004), sorularla öğretimin Sokrat ile başladığını, günümüze kadar geçerliliğini ve önemini koruduğunu ifade etmektedir.

Sorunun tanımlarından yola çıkılarak elbette farklı çıkarımlar yapmak da mümkündür. Sorunun bir karşılık yani bir cevap gerektirmesi soru soranla cevaplama arasında karşılıklı bir etkileşimin söz konusu olduğunu gösterir. İlköğretim (6, 7, 8. Sınıflar) Türkçe Dersi Öğretim Programı’nda (MEB, 2006) (bundan sonra 6-8 TDÖP) Türkçe dersinin belirtilen temel becerilerinden birinin “iletişim kurma” olduğu düşünülürse soruların en temel işlevlerinden birinin, iletişimi sağlamak, beraberinde “Türkçeyi doğru, güzel ve etkili kullanma” temel becerisini geliştirmek olduğu söylenebilir. Soru sormanın bir sanat olduğunu vurgulayan Filiz (2004) soruların iyi iletişim kurmanın temeli ve etkileşime dayalı öğretimin vazgeçilmez parçaları olduğunu belirtmiştir.

Sorunun eskiden beri bilgi edinmenin en temel yollarından biri olarak addedilmesi de “soru sormak” tanımına şöyle yansımıştır: “Bir konu hakkında bilgi edinmek hakkında soru yönelmek” (TDK Çevrimiçi Güncel Türkçe Sözlük). Gerek gündelik bilgiyi gerekse de bilimsel bilgiyi edinmek için düşünerek bilgiye yönelmemizi sağlayan araçlar “soru”lardır. Soru sormak günlük konuşmaların kabul görmüş bir parçasıdır. Bireyler her türlü bilgiyi aramak ve anlamak için soru sorma yeteneklerini kullanırlar.

Aşıcı (1998) , insan hayatını kolaylaştırıcı her buluşta merdivenin ilk basamağının soru olduğunu, Hayatın her safhasında, gelişmenin söz konusu olduğu her yerde, insanla insanın etkileşime girdiği her ortamda “soru” nun daima iletişimin başlangıcı, problemin çözümünde ilk uyarıcı olduğunu belirterek; soruların iletişim becerileri ve problem çözme becerileri üzerindeki etkilerini vurgulamıştır. Öğrenmenin bilgi, yetenek ve yaklaşımların değişimi olduğunu; öğretmenin ise, hareketliliği sağlayarak ve farklı öğrenme imkânları sunarak değişim sürecini düzenlemek olması gerektiği üzerinde duran Özbay (2002), soruların öğrenenle öğretene arasında “en sağlıklı, en etkili iletişimi” sağlayan ve öğrenme sürecini derinleştiren metin işleme süreci araçları olduğunu belirtmiştir.

Akbulut (1999, s.2) ise soruyu: “Bireyi meraklandırarak düşüncesini uyandırmak ve bu yolla bilgi edinimini sağlamak amacıyla oluşturulan, tamamlanmamış, gereken bilginin verilmesiyle birlikte düşünsel olarak tamamlanacak olan gereksinim ifadeleri” olarak tanımlamaktadır. Öğrenmenin de bilimin de “merak” duygusuyla başladığı düşünüldüğünde Tanımda vurgulananın bu merakın sorularla tamamlanacağını söylemek mümkündür. Çocuk konuşmayı öğrendiği andan itibaren etrafındaki olay, kişi ve nesnelere hakkındaki sınırsız merakını gidermek için soru sormaya başlar. Soru sorma, çocuğun kendi kendine keşfettiği bir öğrenme tekniği olarak ilk çocukluk yıllarından itibaren onun eğitiminde önemli bir yer tutar. Soru sormak ve cevaplamak etkinliğinin insanın günlük yaşamında da önemli bir yeri olduğunu vurgulayan MacKay (1997), iletişime yönelik kullandığımız “ne haber?”

sorusundan tutun da uzmanlık gerektiren sorgulamalara varıncaya kadar yaşamımızın büyük bir kesitinde soruların işlevinden yararlandığımızı belirtmektedir.

Sorular, insanlar arasında meydana gelen günlük iletişimin önemli bir bölümünü oluşturmaktadır. Araştırma ve gözlemler, insanların günlük iletişiminin yaklaşık %70-80'lik kısmının soru sormak ya da sorulan sorulara cevaplar vermek şeklinde biçimlendiğini göstermektedir (Kauchak & Eggen, 1998). Sorular, ilgilendiğinizi, öğrenmek istediğinizi, o konuya önem verdiğinizi gösterir. Böylece, soru sorduğunuz kişinin cesaretlenmesini, düşünmesini; bilgisini, deneyimlerini ve duygularını daha açık ifade edebilmesini sağlayarak iletişimin açıklığını ve akıcılığını sağlar. İlişkiyi besler, canlandırır, olumlu duyguları uyandırır. Günlük iletişimin ötesinde sorular, tarih boyunca, öğretim sürecinin de önemli parçalarından birini oluşturmuştur. Nitekim araştırmalar (bkz. Ateş, 2011; Ateş ve Akyol, 2013; Akbulut, 1999; Barth ve Demirtaş, 1996; Can, 2006; Gall, 1971; Kayman, 1997; Özbay, 2006; Yeşil, 2008; Yıldırım, 2000) soru-cevap yönteminin bugün de, eğitim-öğretimde en sık kullanılan öğretim yöntemlerinden biri olma özelliğini koruduğunu göstermektedir.

Soruyu “Anlamayı geliştirmek ve ölçmek için kullanılan temel araçlardan biri” olarak tanımlayan Akyol (2001, s. 1); öğretmenler, öğrenciler ve yazarların soruları hem “anlamak” hem de “anlatmak” için kullandıklarını belirtmektedir. Sorularla birlikte beynin aktif hale geldiğini; beynin etkin düşünme işlevinin ancak bu yolla temin edilebileceğini savunan (Açıkgöz, 2004; Özden, 1997); soru sormanın düşünsel bir etkinlik olduğunu kabul eden (Çüçen, 2001); soru sormanın düşünmenin ilk basamağı olduğunu ifade eden araştırmacılar (Aşıcı, 1998; Kuzu, 2013; Özbay, 2002) soruların, anlamlandırma sürecini etkin kılan “düşünme” boyutunu öne çıkarmışlardır.

Eski yunan filozoflarından Sokrates'e (M.Ö. 499-399; akt. Ensar, 2003) göre bilgi düşüncedir. Düşünce de insana soru sorularak ortaya çıkarılır. Sorular yoluyla düşüncedeki

çelişkiler açığa çıkartılıp tartışılabilir. Düşünce etrafında gelişen tartışma ve arayışlar insanı hakikati aramaya sevk etmektedir. Nitekim eski Yunan düşünürleri “onu” aramanın soru sormakla mümkün olabileceğini biliyorlardı. Sokrates’in hakikate ulaşma yönteminin (Sokrat’ın sorgulama yöntemi; Sokrat yöntemi) kişide var olduğu düşünülen fakat henüz ulaşılmamış bilgilerin ortaya çıkarılması için sorular sormaktan ibaret olmadığı söylenebilir. Filiz (2004), Sokrat’ın bu yöntemi kullanırken cevapları ve bilgiyi doğrudan vermek yerine öğrencilere sorduğunu, her bir sorunun cevabını yine sorularla verdiğini ifade etmektedir. Düşünmeyi “mevcut bilgilerden başka bir şeye ulaşma ve eldeki bilgilerin ötesine gitme” şeklinde tanımlayan Özden (2008, s. 156); düşünmeyi geliştiren en eski yöntemlerden birinin, öğrencilere cevaplar yerine soruların verilmesinin yeğlendiği “Sokrat yöntemi” olduğunu, bu yöntemde sorulan her sorunun cevabının, başka bir soruyla verildiğini, her bir sorunun bir öncekinin cevabı olduğu gibi, cevaplanması gereken yeni bir soru olduğunu belirtmektedir.

Eflatun (1989’dan akt. Filiz, 2004) Sokrates’in hiçbir şey bilmeyen bir köleye sadece sorular sorarak karmaşık bir problemi çözdürdüğünü belirtmekte; Sokrates’in felsefi tartışmalarda uyguladığı yöntemin (Soru-cevap yöntemi; Sokrat yöntemi) öğretime uyarlanmış şeklinin “buldurma yöntemi” olduğunu ifade eden Aydın (1993) da, “soru-cevap” yönteminin “Menon” diyalogunda Sokrates’in bir köleye bir geometri teoremini çözdürmesi ile ortaya çıktığını ifade etmektedir. Aydın’a (1993) göre, “Menon Diyalogu”ndan yola çıkarak Sokrates’in yönteminin; Önceden özenle düzenlenmiş sorularla karşısındakinin zihninde saklı olan doğruları açığa çıkarma, böylelikle ona gerçeği buldurma temeline dayanan yöntem olduğunu belirtmektedir.

Aydın (1993), soru-cevap tekniğinin kaynaklarda Sokrates’e dayandırıldığını, hatta Konfüçyüs’ün de bu tekniği kullandığını söylediğini; bununla beraber soru-cevap tekniğinin çok değişik şekillerde anlaşılmış ve farklı biçimlerde uygulanmış olduğunu; soru-cevap yönteminin Türkçe kaynaklarda: “isticvab metodu”, “soru-cevap metodu”, “soru-cevap

yöntemi”, “soru-cevap tekniği”, “soru-cevap usulü”, “tekşifi usûl”, “katehetik metot”, “ilmihal usulü”, “buldurucu yöntem”, “doğurtuculuk” adlarıyla da kullanıldığını; ancak kaynaklarda bu yöntem ve tekniklerin birbirine karıştırmış ve net olarak ortaya konulmamış olduğunu belirtmektedir.

Aşıcı (1998) Aristoteles’in Liseum’da derslerini soru-cevap yöntemiyle işlediğini, Eflatun’un konuşmalarında ve kitaplarında öğretisini yine aynı yolla aktardığını belirtmektedir. Sorunun, en eski öğrenme-öğretme araçlarından biri olduğunu vurgulayan Açıkgöz (2003), Sokrat’ın öğrencilerini, onlara bildiklerini anlatmak yerine, düşündürücü sorular yönelterek eğittiğini; Filiz (2002) ise Platon’un Devlet’inde filozofların kişinin içinde var olduğu düşünölen hakikate ve bilgiye ulaşmak için Sokrates’in yöntemini kullandıklarını belirtmektedir.

Geçmişte soru-cevap yöntemiyle öğretim yapıldığı bilindiği gibi bu yöntemin kullanılarak yazıldığı eserlerin olduğu da göze çarpmaktadır. Bunlardan birinin Türk-İslam tarihi ve edebiyatında önemli bir yeri olan “Kutadgu Bilig” adlı eserin olduğu görölmektedir. Kanat (1946’dan akt. Filiz, 2004) “Kutadgu Bilig” adlı eserin soru-cevap yöntemi kullanılarak dört kişinin soru-cevap tarzında konuşturulması şeklinde yazıldığını belirtmektedir.

Soru-cevap yönteminin ilk olarak batıda “katehetik metot” ismiyle Hristiyanlık öğretisini yaymak amacıyla “katehet” adlı öğrenciler tarafından kullanıldığını; fakat o zamanki soru-cevap yöntemin şimdiki soru-cevap yönteminden farklı olduğunu belirten Oğuzkan (1989 s. 66-67) bu yöntemi şöyle anlatmıştır: “... öğrencilerin belli soruların karşılığı olan kalıplaşmış cevapları ezberlemeleri ve o sorular sorulduğunda cevaplarını olduğu gibi söylemeleri esasına dayanmaktaydı. Klâsik soru-cevap yönteminin en belirgin özelliği, ezbere dayanan bir ‘tekrarlama’ işleminin aracı olmasıdır. Bu yöntemin uygulandığı öğretim durumlarında öğrencilerin başlıca görevi, kendilerine sorulacak sorulara karşılık

olarak bir ders önce anlatılanları yeniden anlatmaya veya ders kitaplarındaki bilgileri değiştirmeden aktarmaya çalışmaktır.”

Soru-cevap tekniğinin ezberleme ve tekrarlama şeklinde uygulanması çok eleştirilmiştir. Ders kitaplarındaki bilgilerin öğrencilere tümüyle ezberletilmesi önceleri, normal olarak kabul ediliyorken bu yüzyılın başlarında tartışılmaya başlanmıştır. Nitekim eğitimciler “aktarma ve tekrar etme” yerine “yorumlama, tamamlama ve eleştirme” yapmaya yönelen “düşündürücü” soruların sorulmasına önem verilmesini istemektedirler. Bu yüzyılın ilk yarısında başlayan ve süren çalışmalar sonunda klasik soru-cevap tekniği, yetersizlikleri ve sakıncalarının büyük ölçüde giderilmesiyle yeni bir özellik kazanmıştır. Bugün bu teknik, öğretimde öğrencilerin öğrendikleri bilgileri tekrara yarayan bir araç olmaktan çıkarak, her şeyden önce incelemeye ve araştırmaya yönelen bir teknik olarak kullanılmaktadır.

XIX. yüzyılın sonlarına doğru, soru-cevap yönteminin uygulanmasında yeni anlayışlar oluşmaya başlamıştır. Bu yeni anlayış, soruların eğitimdeki amacını, ezberlenmesi istenen bilgilerin tekrar edilmesi yerine, yorumlama, eleştirel düşünme, tamamlama olarak değiştirmiştir. Artık bu yöntemde soru amaç değil; anlama, öğrenme ve düşüncelerini açıklamanın bir aracı olarak görülmektedir (Oğuzkan, 1989). Günümüz öğretmenin görevi kişinin zaten bildiklerinin farkına varmasını sağlamaktır. Yüzlerce yıl soruların sorulma biçimi, bazı ilke ve kuralları değişse bile asıl hedef değişmemiştir (Kalaycı ve Büyükalan, 2001).

Saban’a (2000) göre öğrenciler soru-cevap yöntemiyle öğrenme sürecine etkin biçimde katılmaktadırlar. Bu, onlara eleştirel düşünceleri için fırsat oluşturmaktadır. Bu nedenle güçlü bir öğretim modelidir. Sokrat modelinde, öğretmen önce öğrencinin belli bir olay, olgu veya konu hakkında bir pozisyon almasını veya bir yargıda bulunmasını istemektedir. İleriki adımlarda ise öğretmen, öğrencinin aldığı söz konusu pozisyonun ileride olabilecek etkilerini açıklayarak, öğrencinin varsayımlarına çeşitli sorularla meydan okur.

Sokrat modelinde önemli olan husus, öğretmenin tartışmanın sonunda öğrencilerin neyi öğrenmeleri gerektiği konusunda kendi zihninde açık bir vizyona sahip olmasıdır.

Anadili öğretiminin temel amaçlarından birisinin de öğrencilerde eleştirel ve yaratıcı düşünme yeteneğinin geliştirilmesi olduğunu vurgulayan Kavcar, Oğuzkan ve Sever (2004, s. 19-20), soru-cevap yönteminin bu alanda kullanılan en etkili yöntemlerden biri olduğunu; “Öğrencilerin bir okuma parçası üzerine ilgilerini çekmek, onlara bir metni çözümlemek, bir yazma konusu üzerinde düşündürmek, bir yazının ana ve yardımcı düşüncelerini buldurmaya çalışmak için düzenlenen çalışmalarda” bu yöntemin çok etkili olacağını belirtmekte ve soru-cevap yöntemini şöyle tanımlamaktadırlar: “Önceden hazırlanmış bir sorunun sınıfta öğrenciler tarafından cevaplanması, açıklanması ve tartışılması temeline dayalı bir öğretim yöntemidir. Bu yönetime ‘tartışma yöntemi’ de denir.”

Ensar’a (2002) göre de soru-cevap yöntemi, anlatılan konunun önemli noktalarının vurgulanması, öğrencileri derste aktif hâle getirerek onların derse olan ilgilerinin artırılması, öğretmenle öğrenciler arasında hızlı bir iletişim ve geri bildirim sağlaması bakımlarından öğrenmede eksikliklerin kolaylıkla belirlenmesi ve giderilmesinde son derece etkilidir. Fakat doğru kullanılmamasına karşı mutlaka diğer yöntemlerle birlikte kullanılması gerektiğinden dolayı sınırlılıkları olan bir yöntemdir.

Özbay’a (2006) göre soru-cevap, eğitimin vazgeçilmez unsurlarından biridir. Soru-cevap bir öğretim yöntemi olarak öğrencilere davranış kazandırmada kullanılır. Önceden hazırlanmış bir dizi sorunun sınıfta öğrenciler tarafından açıklanması ve tartışılması temeline dayalı bir öğretim yöntemi olan soru-cevap yöntemi, anlatma yönteminin sıkıcılığını gidermek ve öğretimi daha etkili şekilde gerçekleştirmek isteğine dayalı olarak geliştirilmiştir. Öğrencilerin pasif durumda oldukları anlatma yönteminde, sözel iletişim basit bir şekilde sağlanırken, karşılıklı soru ve cevaba dayanan öğretim etkinliklerinde, öğrenciler daha aktif bir durumdadırlar. Doğrudan bilgi aktarımına dayalı öğretim etkinliklerinden farklı olarak,

öğrencilerin kendi çabaları sonucu elde ettikleri bilgilerle daha kalıcı öğrenmeler gerçekleştiğinden; öğrencileri bilgiye, düşünceye yönlendiren ve derste aktif kılan soru-cevap yönteminin önemi açıkça ortaya çıkmaktadır. Bu bağlamda “soru”ların çok önemli bir yere sahip olduğu; ders kitaplarında ya da eğitim ortamlarında kullanılan soruların bilinçli bir şekilde, yapılandırmacı yaklaşımın öğretmeni/ öğrenciye yaklaşımına göre tercih edilmesi gerektiği söylenebilir.

Çağdaş eğitim sistemlerinin yaratıcı düşünebilen ve düşündüklerini etkili biçimde ifade edebilen bireyler yetiştirmeyi amaçladığı düşünüldüğünde yapılandırmacı öğrenme ortamlarında “soru” nun önemi ortaya çıkmaktadır. Yapılandırmacı öğrenme ortamının temel ögesi olan öğrenenlerin, demokratik bir sınıf ortamında günlük yaşam problemlerinin karmaşıklığını çözeceklerini ve yaşam boyu kullanacakları bilgileri oluşturacaklarını ifade eden Şaşan (2002), demokratik bir sınıf ortamını oluşturmak için öğretmenlerin kullanabileceği en etkili yöntemlerden birinin de soru-cevap yöntemi olduğunu belirtmektedir.

Filiz (2004), günümüzde eğitim programlarında düşünme becerilerini geliştirici etkilerin önem kazanmaya başladığını; eleştirel düşünme, problem çözme, yaratıcı düşünme kavramlarının geliştiğini; bu becerilerin geliştirilerek uygulanmasında anahtar kavramların sorular ve soru sorma becerisi olduğunu ifade etmekte; öğretmen merkezli bir öğretimi öğrenci merkezli bir öğretime dönüştürmenin bir yolunun da soruların kullanılması olduğunu vurgulamaktadır. Burada soruların kullanılmasından kastın soruların gelişigüzel kullanılması olmadığı bu kelimenin içinde aslında “soruların bilişsel, duyuşsal anlamdaki işlevlerinin düşünülerek soruların bilinçli bir şekilde kullanılması gerekliliğinin” öne çıkarıldığı söylenebilir. Kısacası Sokrat’tan bugüne soru-cevap yönteminin ne kadar sınırlılıkları/ avantajları da olsa “öğreticilerin” elinde yoğrulacağını ve etkililiğinin soruların kullanımıyla belirleneceğinin söylenmesi mümkündür.

6-8 TDÖP'nin (MEB, 2006 "iletişim kurma, yaratıcı düşünme, eleştirel düşünme, problem çözme, araştırma" gibi temel becerileri düşünüldüğünde öğretmenlerin "sorular" ı nasıl kullanmaları gerektiği anlaşılacaktır. Ancak öğretmenlerin öğrencilerin üst düzey düşünme becerilerini harekete geçirecek anlamaya yönelik sorular sormadıklarını açık bir şekilde ortaya koyan Akyol vd. (2013, s. 52-53) de dediği gibi:

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

Öğrenme-Öğretme Sürecindeki Soruların Niteliklerinin Belirlemesi Açısından Öğretmenler

Araştırmacılar (Akyol, 2012; Aşıcı, 1998; Filiz, 2002; Çivicioğlu, 1996; Ensar, 2002; Sönmez, 1994; Özbay, 2006) hayatın her döneminde önemli bir yere sahip olan soruyu eğitim-öğretim faaliyetlerinden ayrı düşünmenin olanaksız olduğunu; araştırmalar/ araştırmacılar (Ateş, 2011; Ateş ve Akyol, 2013; Akbulut, 1999; Barth ve Demirtaş, 1996; Can, 2006; Gall, 1970; Kayman, 1997; Özbay, 2006; Yeşil, 2008) soru-cevap yönteminin bugün, eğitim-öğretimde en sık kullanılan öğretim yöntemlerinden biri olma özelliğini koruduğunu göstermektedir

Eğitim öğretim ortamlarında sürecin niteliğini belirleyen öğretmen şüphesiz öğretim ortamında materyallerden önce gelmektedir. Her ne kadar yaklaşık 10 yıldır uygulanan

yapılandırmacı yaklaşımın öğrenciyi merkezli bir çıkış noktası olsa da öğretmenin süreçteki en belirleyici etken olduğunu söylemek mümkündür. Çünkü öğrencinin etken ve edilgen oluşu tamamen sürecin yönlendiricisi niteliğindeki öğretmenin elindedir. Eğitim öğretim ortamlarındaki ders kitapları, Türkçe öğretimindeki metinler, öğrenciler, kısacası eğitim sisteminin girdisi olan her şey öğretmenin elinde şekillenecek ve nitelik kazanacaktır. Metinlerin anlamlandırılma sürecinin en önemli basamağının öğretmenler olduğunu ifade eden Tok ve Tüzel (2013), öğretmenlerin metni sorularla çözümlene ve metni diğer metinlerle birleştirmedeki rollerinin önemi üzerinde durmuşlar; Türkçe derslerine göre ele alındığında yazar, metin okur üçgenine dördüncü bir unsur olarak öğretmenin eklendiğini belirtmişlerdir.

Stronge'ye (2002'den akt. Akyol ve Ateş, 2013) göre de son yıllarda yapılan çalışmalarda, öğrenci başarısındaki en önemli değişken olarak “öğretmen” in ortaya çıktığı görülmektedir. Okuma ve anlama öğretimi hangi yaklaşımla ele alınırsa alınsın, araştırmacılar (Ateş ve Akyol, 2013; Changpakorn, 2007; Day & Park, 2005; Sönmez, 2003; Stronge, 2002; Tok ve Tüzel, 2013; Topping & Ferguson, 2005) öğretmenlerin bu süreçte önemli bir role sahip oldukları üzerinde hemfikirdirler. Bu bağlamda Türkçe dersinin temel dil becerilerinden olan okuma “anlama, anlamlandırma süreci” olarak düşünüldüğünde (Akyol, 2012; Akyol vd., 2012; Ateş ve Akyol, 2013; Ülper ve Yalınkılıç, 2010) gerek kitaplarda yer alan metin öncesi/ sonrası soruları gerekse de öğretmenlerin hazırladığı/ sorduğu sorular önem kazanmaktadır.

Araştırmalar her ne kadar öğretmenlerin metin işleme sürecinde kılavuz kitaplara bağlılığını gösterse de (Ateş ve Akyol, 2013; Ateş, 2011); kılavuz ve çalışma kitaplarındaki soruların düşük seviyeli bilişsel süreçleri gerektiren ya da öğretim programı niteliklerine uymayan sorular olduğu bulgularını yansıtsa da (Durukan, 2009; Özdemir ve Çetinkaya 2007; Çomak, 2009; Calp, 2006; Uyanık, 2012) öğrenme-öğretme sürecinde soruların niteliğini

belirleyen “öğretmen” ler olduğunu söylemek mümkündür. O halde öğretmenlerin sürecin niteliğini, süreci nitelikli sorularla yönlendirerek belirleyebilecekleri söylenebilir.

Soruların, Türkçe dersinin öğretiminde öğrencilerin düşünme, dinleme ve konuşma alışkanlıkları kazanmalarında, iletişim becerilerini geliştirmelerinde ve aynı zamanda anlamayı kontrol etmede başvurulan önemli bir teknik olduğu (MEB, 2004); öğretmen merkezli bir öğretimi öğrenci merkezli bir öğretime dönüştürmenin bir yolunun da soruların kullanılmasından geçtiği (Filiz, 2004) olduğu düşünülürse soruları kullanırken soruların türüne, düzeyine ve amacına dikkat etmenin önemi ortaya çıkar. Bu yüzden sorular uygun düzeyde, uygun tipte olmalı ve hepsinden önemlisi iyi ifade edilmelidir. (Akbulut, 1999; Akyol, 2012; Akyol vd, 2013; Beskisiz, 2009; Filiz, 2004; Duster, 1997; Gall, 1984; Sönmez, 1994; Özbay, 2002; Yaylı, 2009).

Sönmez’e (2003) göre öğrenme-öğretme ortamı iletişime dayanır; bir çok araştırmacıya (Afflerbach, 2007; Filiz, 2002; Ensar, 2002; Kauchak & Eggen, 1998; MacKay, 1997; Kavcar vd., 2004; Özbay, 2002) göre de sorular iletişimin başlangıcı, etkili iletişimin destekleyicisidir. Şevik (2005) soruların bu öneminden dolayı, öğretmenlerin soruların iletişim ve öğrenme üzerindeki etkilerinden haberdar olmaları gerektiğini ve soruları/ soru sorma davranışlarını geliştirecek yeni yollar aramalarının zorunluluğunu belirtmektedir.

Bugün soru sormak, öğretmenlik mesleğini karakterize eden özelliklerden biri haline almıştır. Nitekim öğretmenlik mesleğine ilişkin toplumdaki zihinsel imajın temel yönlerinden birini soru sormak oluşturmaktadır (Berci & Griffith, 2005). Aslında, çoğu öğretmenin gerçekte, ne kadar çok soru sorduğunun farkında olmadığını belirten Şevik (2005), soru sorma yönteminin, öğretmenlerin öğrencilerin öğrenmesini ve düşünmesini sağlamadaki en temel yöntemlerden biri olduğunu ve iyi bir öğretmenin aynı zamanda iyi bir soru sorucu olduğunu; eğitimin her kademesinde, öğrenci ile öğretmen arasındaki iletişimin özünü soruların oluşturduğunu belirtmektedir.

Okullarda yürütülen planlı eğitim uygulamaları ile amaçlananın özellikle nitelikli sorular sorabilen bireyler yetiştirmek olduğu belirtilmektedir (Akbulut, 1999; Filiz, 2002; MEB, 2006). “6-8 TDÖP’de (MEB, 2006) “Dinleneni/ İzleneni Anlama ve Çözümleme” amacı altında verilen “Dinlediklerine/ izlediklerine ilişkin sorular oluşturur.” (k. 11) ve “Okuduğu Metni Anlama ve Çözümleme” amacı altındaki “Metne İlişkin sorular oluşturur.” (k. 14) kazanımları öğrenme-öğretme sürecinde öğretmenlerin nitelikli sorular sorması kadar öğrencilerin de soru oluşturma, soru sorma becerilerinin önemsendiğini göstermektedir. Yukarıda da belirtildiği gibi bu süreçte en önemli sorumluluk öğretmenlerdedir. Çünkü bir beceri olması nedeniyle soru sormayı öğrenebilmek öncelikle model almayı ve uygulamayı gerektirmektedir. Öğrencilere nitelikli soru sorma konusunda model olacak ve uygulama fırsatı verecek kişiler öğretmenlerdir. Ancak öğretmenlerin, bu işlevi yerine getirebilmesinin önemli ön koşullarından biri, kendilerinin nitelikli soru sorma becerilerine sahip olmalarıdır. Öğretmenlerin, nitelikli sorular sormak yoluyla öğrencilerine hem iyi model olmaları hem de öğrencilerine soru sorma fırsatları vererek öğrencilerde de nitelikli soru sorabilmenin bir beceri haline gelmesine katkı sağlamaları gerekmektedir (Kauchak ve Eggen, 1998; Morgan ve Saxton, 1994). Nitekim alan yazında öğrenci soruları üzerine yapılan çalışmalar/ araştırmalar (Açıkgöz, 2003; Miller, 2006; Morgan & Saxton, 1994; Yeşil ve Korkmaz, 2013; Thomas vd., 1987; Yeşil, 2008; Yılmaz ve Keray, 2012;) öğrencilerin de soru hazırlamaları ve kendi sorularına cevap aramalarının; bir metni okurken ya da dinlerken herhangi bir soruya cevap bulacak tarzda okuma dinlemelerinin, öğrenmelerine önemli katkılar sağladığının belirlendiği görülmektedir.

Baysen (2006) tarafından, öğretmenlerin sınıfta sorduğu sorular ile öğrencilerin bu sorulara verdikleri cevapların düzeyinin incelenmesi amacıyla yapılan çalışmada, ulaşılan “öğrencilerin verdiği cevapların genelde öğretmenlerin sordukları soruların düzeyindedir” bulgusu da dikkat çekicidir. O halde gerek anlamının güçlenmesi gerekse öğrencilerin üst

düzy düşünme becerilerinin geliştirilmesi açısından öğretmenlerin nitelikli sorular sormalarının öneminin yadsınamayacağı söylenebilir.

Öğrencilerine nitelikli sorular sorabilme becerisini kazandırmak ve geliştirmek isteyen öğretmenlerin sırasıyla; nitelikli soru sormanın önemini bilmesi, nitelikli soru özelliklerini bilmesi, nitelikli sorular sorabilmesi (soru cümleleri oluşturabilmesi), öğrencilerine soru sorma fırsatları vermesi ve öğrencilerin sorularına, niteliklerine göre geribildirim ve düzeltmelerde bulunması gerekmektedir (Kotzin, 2001; Martin, 2005 ve Thacker, 2007'den akt. Yeşil, 2008) . Bu noktada iyi, nitelikli, üst düzey düşünme becerilerine hitap eden sorunun özelliklerinin neler olduğunun tartışılmasının önemi ortaya çıkmaktadır.

Özbay'a (2002) göre iyi bir sorunun özeliği, yöneltildiği konuyla ilgili bütün olguları kontrol etmek, karşılaştırmak ve sorgulamaktır. Dolayısıyla iyi bir soru öğrenciye bulguyu yorumlama, açıklama, nedenleri ilişkilendirme, eleştiri yapma, sonuçları izleme, hayal gücünü kullanma, değerlendirme sürecini izleme imkânları verebilmelidir. Öğretmenlerin basit bir bilginin hatırlatılmasından ziyade çocuklarda yüksek düzey düşünme becerilerini geliştirmeye yönelik kullandıkları öğretme ortamının uyarıcıları olan sorular, sınıf içi tartışma ortamının destekleyicisi olmasının yanında eleştirel düşünebilme yeteneğinin de altyapısını hazırlarlar. Bunun gerçekleşebilmesi için öğrencilerin üst düzey düşünmeye yönlendirilmesi gerekmektedir (Ensar, 2002) .

Hynds'a (1990) göre öğretmen öğrencilerin okuma parçalarından anlam kurmalarını açık uçlu ve öğrenciyi merkeze alan sorular yerine kısa cevaplı sorularla sınırlıyorsa öğrencilerinin okuma metinleri hakkında öğreneceklerini sınırlıyor demektir. Hamaker'e (1986) göre yüksek seviyeli bilişsel süreçleri gerektiren sorular kapsamlı anlama açısından gerçeğe dayanan (hatırlamaya dönük) sorulardan daha olumlu etkilere sahiptir. Üst düzey soruların üst düzey düşünceleri teşvik ettiğinin yirmi deneysel araştırmanın bulguları üzerine yapılan üst çözümleme (meta analysis) sonuçları ile doğrulandığı; Andre'nin (1979'den akt.

Açıkgöz, 2003), üst düzey soruların anlamlı öğrenmeyi teşvik ettiğini saptadığı görülmektedir.

6-8 TDÖP'nin (MEB, 2006) genel amaçları içerisinde yer alan “Anlama, sıralama, ilişki kurma, sınıflama, sorgulama, eleştirme, tahmin etme, analiz-sentez yapma, yorumlama ve değerlendirme becerilerini geliştirme” ifadesi, öğrencilerin üst düzey düşünme becerilerini işaret etmektedir. Bu becerilerin kazandırılmasında da nitelikli soruların önemi yadsınamaz. Ancak yapılan araştırmalara (Akbulut, 1999; Mutlu, Uşak ve Aydoğdu 2003; Koray ve Yaman, 2002; Koray, Altunçekiç ve Yaman, 2003) göre soru biçimlendiricisi rolü üstlenen öğretmenlerin sınıfta sordukları soru türlerine, niteliklerine ve düzeylerine dikkat etmediklerinin saptandığı görülmektedir.

Alan yazın incelendiğinde nitelikli bir soru için bir takım özelliklerin öneminin vurgulandığı dikkati çekmektedir. Nitelikli bir soruda; (1) açıklık, (2) amaçlılık, (3) faydalılık, (4) seviyeye uyarlanmışlık, (5) ardışıklık, (6) düşünmeye yönelticilik, (7) esneklik, (8) doğru kurgulanmışlık özellikleri bulunmalıdır (Good ve Brophy, 2000; Kauchak ve Eggen,1998). Burada nitelikli soruda kurgulanış ifadesinin açık ve anlaşılır olmasına önem verilmesi gerekliliğin vurgulanması da dikkat çekicidir. Bu bağlamda sorunun içeriğinden ve yönelttiği düşünme boyutundan önce biçim olarak anlaşılır olmasının önemli olduğu söylenebilir.

Soru sormanın bir beceri işi olduğunu, soru-cevap yönteminin başarıyla uygulanması için soruların özenle seçilmiş olması gerektiğini savunan (Küçükahmet, 1998, s. 78-79) ise soruların taşınması gereken bazı nitelikleri şöyle belirtmiştir:

1. Öğrencinin rahatlıkla anlayabileceği şekilde açık ve anlaşılır olmalı,
2. “Evet”, “hayır” gibi kısa cevaplı olmamalı,
3. Öncelikle öğrencinin düşünme yeteneğini geliştirici nitelikte olmalı,
4. Öğrencinin seviyesinin ne çok altında ne de çok üstünde olmalı, (çünkü her iki durumda da öğrencinin derse ilgisi azabilir.)

5. Öğrencilerin düşüncelerini belli bir düzen içinde anlata-bilmesini sağlayıcı nitelikte olmalı,

6. Anlatılan konunun temel noktalarını vurgulamalı; gereksiz ya da detay bilgileri buldurmaya yönelik olmamalı,

7. Yeni bilgiler ve araştırmalar için yol gösterici olmalı,

8. Beklenen cevabı ima edici nitelikte olmamalı,

9. B. S. Bloom'un "bilişsel alan basamakları" olarak belirlediği basamakların amaçlarına uygun ve değişik düzeylerdeki öğren-meyi ölçücü nitelikte olmalıdır.

Öğretmenlerin soracakları sorulardan istedikleri şekilde verim alabilmeleri için soruların bazı ölçme ve değerlendirme kurallarına uygun olması gerektiğini ifade eden Kutlu (1996, s. 53) ise bu kuralları şu şekilde belirtmiştir:

1. Soru yalın, anlaşılır ve dil kurallarına uygun anlatımla sorulmalı, farklı öğrencilerin farklı anlamlar ve yorumlar çıkarmalarına yol açmamalıdır.

2. Soruyla ölçülmeye çalışılan davranış ne ise sadece o sorulmalı, yanıtı bilmeyenlerin de doğru yanıtlanmasını sağlayacak ipuçları ve gereksiz bilgiler yer almamalıdır.

3. Soru, derste anlatılan konu ne ise o konunun özünüyle ilişkili olmalı konuyu dağıtacak, gereksiz ayrıntılara yer verecek, farklı konuların tartışılmasına neden olacak soru sormaktan kaçınılmalıdır.

4. Soruya verilebilecek yanıtlar değişik ve birbirinden çok ise bu yanıtların neler olduğu saptanmalı ve genellikle belirlenen sınırlar içinde kesin ve tek yanıtı olan sorular sorulmalıdır.

5. Soruya doğru yanıt verilmesi, soruyla ölçülen davranış ne ise o davranışın beklenen öğrenme düzeyinde gösterilmesini gerektirmelidir.

6. Soru, o soruyla ölçülmesi amaçlanan davranışı yeterince öğrenmiş olan öğrenciler tarafından yanıtlayabilmeli, yeterince öğrenmemiş olanlar tarafından doğru yanıtlanmaya olanak vermelidir.

Bu niteliklerin yanı sıra, öğretmenlerin soru sorarken bazı kurallara da dikkat etmeleri gerektiğini belirten Sönmez (2003, 170-172) bu kuralları şöyle sıralamıştır:

- Etki yaratmayan sorulardan kaçınılmalıdır.
- Tartışmayı boğmaktan kaçınılmalıdır.
- Öğrenci yüreklendirilmelidir.
- Kişisel farklar göz önüne alınmalıdır.

Savage (1998), bilinen gerçeklere dayalı yani bilgi düzeyindeki sorulardan öğrenilenlerin %90 oranında unutulduğunu buna rağmen, üst düzey düşünmeyi gerektiren sorulardan (analiz, sentez, değerlendirme) elde edilen bilgi ve becerilerin %80 ya da %85 oranında hatırdaki kaldığını belirtmiştir. Çoğu araştırma (Türkçe, Türk Dili ve Edebîyatı, Fen Bilgisi, Sosyal Bilgiler Öğretimi vb. alanlarda), üst düzey soruların basit anlamayı ölçen sorulardan daha fazla metinsel bilgiyi bünyesinde barındırdığını ortaya koymuştur. Bu sebeple derinlemesine anlamayı ölçen soruların anlama sürecine daha fazla katkı sağlayabileceği ifade edilmektedir (Cerdan vd. 2009'den akt. Akyol vd., 2013). Ancak görüldüğü üzere gerek Bloom Taksonomisi baz alınarak yapılan gerekse de soruların hazırlanış şekillerine, amaçlarına ve cevap kaynaklarına yönelik sınıflamaların ele alınarak yapıldığı araştırmalar (Akyol, 2001; Aslan, 2011; Aydemir ve Çiftçi, 2008; Ayvaci ve Türkdoğan, 2010; Brualdi,1998; Çomak, 2009; Doğanay ve Yüce, 2010; Durukan, 2009; Ensar, 2002; Esmer ve Çelik, 2012; Güfta ve Zorbaz, 2008; Koray ve Yaman, 2002; Koray, Altunçekiç ve Yaman, 2003; Şengül, 2005; Ülper ve Yalınkılıç, 2010) hem ders kitaplarında hem de eğitim ortamlarında daha çok bilgi ve ezber gerektiren alt düzey soruların kullanıldığını göstermektedir.

Öğrenme-Öğretme Sürecinde Soruların İşlevi

Araştırmalar/ araştırmacılar (Ateş, 2011; Ateş ve Akyol, 2013; Akbulut, 1999; Barth ve Demirtaş, 1996; Can, 2006; Gall, 1971; Kayman, 1997; Özbay, 2006; Yeşil, 2008; Yıldırım, 2000) soru-cevap yönteminin Sokrat'tan bugüne, eğitim-öğretimde en sık kullanılan öğretim yöntemlerinden biri olma özelliğini koruduğunu göstermektedir. En genel anlamda soru sormanın amacı düşünüldüğünde aklımıza “merak” dürtüsü gelir. Öğrenmenin de bilimin de “merak” duygusuyla başladığı; merakın, merak edilen bir durumun/ olayın/ olgunun öğrenilerek doyurulacağı düşünüldüğünde eğitim-öğretim ortamlarında soruları kullanmanın önemi ortaya çıkar. Akyol'un (2012, s. 215) dediği gibi “hem anlamak hem de anlatmak için soruları kullanırız.” . Merakın araştırma ve öğrenmeye yönelik davranışlara yol açan duygunun adı olduğunu, insanlık tarihindeki bütün önemli keşiflerin ve icatların merak duygusunun sonucu olduğunu söylemek mümkündür.

Çocuk konuşmayı öğrendiği andan itibaren etrafındaki olay, kişi ve nesnelere hakkındaki sınırsız merakını gidermek için soru sormaya başlar. Soru sorma, çocuğun kendi kendine keşfettiği bir öğrenme tekniği olarak ilk çocukluk yıllarından itibaren onun eğitiminde önemli bir yer tutar. TDK Güncel Türkçe Sözlük'te (çevrimiçi) “Bir şeyi anlamak ve öğrenmek için duyulan istek” olarak tanımlanan merakın insanlarda bebeklikten yaşlılığa kadar her yaşta gözlenen bir davranış olduğu söylenebilir. Araştırmacılara göre (bkz. Akbulut, 1999; Akyol, 2012; Cheminaist, 2008; MacNaughton ve Williams, 2004) çocukları düşünmeye yönlendiren sorular sorma, onların çevrelerine karşı ilgi ve meraklarını uyandıran, onları meraklı olmaya teşvik eden önemli bir süreçtir.

Öğrenmenin, zihindeki sorulara cevap bulmaya yönelik olduğunda daha anlamlı hale geldiğini; bir konu üzerinde sorular sormaya başlanıldığında andan itibaren o konuyla ilgili düşünme sürecinin, buna bağlı olarak da öğrenmenin başladığını belirten Özkan (2011), düşünmeyi ve özellikle bilimsel düşünmeyi öğrenmede, soru sormanın önemini

vurgulamaktadır. Savage (1998) ise, öğretmenlerin soruları ölçme-değerlendirme dışında, düşünmeye teşvik etmek için sorduklarını; öğrencilerin düşünmesi üzerine olan en etkili stratejinin öğretmenin soru sorması olduğunu ve öğrencinin düşünme seviyesinin aslında doğrudan sorulan sorunun düzeyiyle orantılı olduğunu belirtmektedir. Bu bağlamda, yenilen 6-8 TDÖP'nin (MEB, 2006) pek çok yerinde öğrencilerin anlama sıralama, sınıflama, sorgulama, ilişki kurma, tahmin etme, analiz-sentez yapma, değerlendirme, yorumlama, zihinde yapılandırma, problem çözme, metinler arası anlam kurma, sorgulama, eleştirme gibi çeşitli zihinsel ve üst düzey becerilerinin geliştirilmesi gerektiğinin vurgulandığı düşünüldüğünde, bunları gerçekleştirebilmek için öğretmenlerin soruları hangi işlevlerde kullandıklarını bilerek tercih etmeleri gerektiği söylenebilir. Bu bağlamda, kavramsal çerçevenin bu bölümünde, eğitim-öğretimde soruların hangi amaçlarla kullanıldığı araştırmacıların görüşleri doğrultusunda tartışılmaktadır.

Cunningham'a (1971'den akt. Akbulut, 1999) göre, ortalama çalışma zamanlarının %70-80'ini soru sorarak geçiren öğretmenlerin büyük çoğunluğu eğitimin temel amacını düşünme yeteneğini geliştirme olarak algılamalarına rağmen sorularını bu maksatla kullanmamaktadır. Oysa Türkçe derslerinin temel becerileri özellikle de bu çalışmada ele alınan "okuma/ anlama", "dinleme/ anlama" süreçleri düşünüldüğünde soruların düşünmeyi yönlendirmede ve uyardırma en etkili araçlardan olduğu söylemek mümkündür. Öğretmenler öğrencilerin dikkatlerini ve meraklarını canlı tutmak, ilgilerini çekmek, anlamalarını sağlamak ve ölçmek, anlamlandırma sürecini yönlendirmek, iletişimi başlatmak ve sürdürmek gibi amaçlarla sorulardan yararlanırlar. Cotton (1989), sınıflarda öğretmenlerin sorduğu soruları, çocukların dikkatini öğrenecekleri konuya çeken ve neyi nasıl yapacakları konusunda onları yönlendiren uyarıcılar olarak tanımlamaktadır. Bu tanımda da soruların dikkat çekme, süreci yönlendirme gibi işlevleri üzerinde durularak soruların süreç temelli bir yaklaşımla kullanılmasına dikkat çekilmektedir. Son on yılda değişen eğitim felsefesinin getirisi olarak

eğitim-öğretim sürecinin değiştiği dolayısıyla bu değişimin Türkçe derslerindeki metin işleme sürecine de yansıdağı görölmektedir. Bununla birlikte, “Sorular -sürecin her aşamasında kullanıldığı halde- sadece anlamayı ölçmek amaçlı kullanılır” alışkanlığının/ yanılığının kırıldığı, soruların metin işleme sürecinin her bir aşamasında kullanılmasını teşvik etmek adına öğretmen kılavuz kitaplarındaki yönlendirmelerin buna göre planlanıp değiştirildiği; Yapılandırmacı Yaklaşım’ın 6-8 TDÖP (MEB, 2006) ve 1-5 TDÖP’nin (MEB, 2004) ölçme-değerlendirme süreçlerine yansımalarının Türkçe derslerinde ölçme ve değerlendirme aracı olarak kullanılan soruların soruluş zamanına ve niteliğine de yansıdağı görölmektedir. Jonhston vd. (2007), soru sormanın, çocuğun öğrenmesini desteklemenin yanında, onun öğrenmelerini değerlendirmek amacıyla da kullanılmasından dolayı önemli olduğunu vurgulamaktadırlar. Soruların ölçme- değerlendirme işlevi üzerinde duran Demirel (2002) ise soruların öğrenmeleri değerlendirmenin, öğrenciyi tanımanın, yerleştirmenin, öğrenme eksiklikleri ile güçlüklerini belirlemenin, öğretimi değerlendirmenin, öğretim programının sağlamlık ve işe yarama derecesi ve öğretim hizmetinin etkililiğini belirlemek amacıyla ölçme-değerlendirme işleminde kullanılabileceğini belirtmektedir. Boswell (2006) öğretmenlerin soruları; öğrencinin mevcut bilgisini ve tutumunu belirlemek, konuyu anlayıp anlamadığını ölçmek ve aktif öğrenmeyi sağlamak için sorduklarını ifade etmektedir. Bu bağlamda birçok araştırmacının öncelikle soruların ölçmek, değerlendirmek ve öğretim sürecini izlemek işlevleri üzerinde durdukları söylenebilir.

6-8 TDÖP’de (MEB, 2006) Türkçe dersinde ölçme ve değerlendirmenin farklı amaçlarla, farklı zamanlarda ve farklı ölçme araçları kullanılarak yapılabileceği vurgulanmakta Türkçe dersinin öğretim sürecinde ölçme ve değerlendirme uygulamalarının öğretimin başında, öğretim sürecinde ve sonunda olmak üzere üç boyutta ele alınabileceğine değinilmektedir. “ Ortaokul ve İmam Hatip Ortaokulu Okuma Becerileri Dersi Programı (OBDP)”nda (MEB, 2012) ise metin işleme sürecinde “eş zamanlı bir şekilde ve sürecin

tamamına yayılarak” yapılan bir ölçme değerlendirme yaklaşımına yer verildiği (Biçimlendirici [formative] ölçme-değerlendirme yaklaşımı) görülmektedir. Ölçme-değerlendirme sürecindeki tüm bu değişimlerin öğretmenlerin de sürece yaklaşımlarını güncellemeleri, soruları bu yaklaşım felsefesinde kullanmaları anlamına geldiğini söylemek mümkündür.

Öğretmenlerin soru sorma becerileri üzerine çalışan Yip (2004) soru sorma amaçlarını belirlediği çalışmasında, öğretmenlerin soruları; öğrencinin bilgiyi yapılandırmasını kolaylaştırmak, öğrencilerin düşüncelerini sorgulamak, tutarsız görüşlerini çözmelerine yardım etmek, eski bilgi ile yeni kavram arasında ilişki kurmalarına rehberlik etmek ve yeni kavramı farklı durumlara uygulamalarını sağlamak için kullandıklarını belirtmektedir. Öğrencilerin bilişsel alanda yapıcı, yaratıcı ve eleştirel düşünebilmesi, değerlendirme yapabilen bireyler olarak yetişmesi ve yaratmalar yapabilmesi için, bilişsel olarak güçlendirilmesi gerektiğini vurgulayan bir başka araştırmacı Özden (2010), öğretmenlerin soru sorarak öğrenci yaşantılarının yapılandırılmasına yardımcı olurken, öğrencinin de düşünmeyi ve akıl yürütmeyi öğrendiğini; öğretmenlerin, düşünceyi ateşleyici ve düşünmeyi üretici sorular üretmeleri, yüzeysel sorulardan kaçınmaları gerektiğini; yüzeysel soruların yüzeysel anlamaya yol açacağından dolayı düşünmeyi engelleyeceğini belirtmektedir.

Soruların düşünme üzerindeki etkisini ele alan diğer araştırmacılar (Johnston, Halocho & Chater, 2007; Brown & Wragg, 1993) soru sormanın bilişsel işlevlerinin; hatırlamayı sağlamak, anlamı derinleştirmek, hayal gücünü geliştirmek ve problem çözmeyi teşvik etmek olduğunu belirtmektedir (akt. Bay, 2011) . Öğretmenin sınıfta kullandığı dil ve sorduğu sorular düşünme becerilerinin öğretimi ve gelişimi için rehberli öğrenme desteği sağlanmasında bir anahtar niteliğindedir düşünme becerilerinin geliştirilmesi de sınıflarda düşünmeye dayalı etkinlikler sunma ve düşünme gerektiren, nitelikli soru sormaktan geçmektedir (Doğanay ve Yüce, 2010); Öğretim ortamında kullanılacak soruların

niteliklerinin yanında hangi amaçla kullanıldıkları da önemlidir. Pek çok bilim adamı tarafından soruların işlevsel kullanımından hareketle amaçlar oluşturulmuştur (Küçükahmet, 1999).

Araştırmacıların (Akyol, 2001; Ateş, 2011; Aydemir ve Çiftçi, 2008; Barth ve Demirtaş, 1996; Çivicioğlu, 1996; Durkin,1978/ 1979; Hervey, 2006; Özkan, 2011; Selçuk, 1994; Sönmez, 2003) öğrenme-öğretme sürecinde soruların işlevi konusunda hemfikir oldukları ve soruların kullanım amaçlarının tüm düşünceler etrafında şu şekilde sıralanabileceği söylenebilir:

- Konuya ilgi ve merakı artırmak,
- Dikkat çekmek,
- Odaklanmayı sağlamak,
- Öğrenciyi etkin kılmak,
- Öğrenme güçlüklerini belirlemek,
- Öğrencilerin düşüncelerini ifade etmelerine fırsatlar oluşturmak,
- Öğrencilerin ilgi ve yetenekleri açığa çıkarmak
- Öğrencilerin değerlendirme gücünü geliştirmek (Öz-değerlendirme, akran değerlendirmesi)
- Dersi izlemeye ve takibe teşvik etmek,
- Neyi ne kadar öğrendiklerini belirlemek,
- Davranışlarla ilgili neden-sonuç ilişkilerini belirlemek
- Hedef davranışların içeriğini geliştirmek
- Dersi öğrencilerin kendi deneyimleriyle ilişkilendirmek
- Sınıf yönetimini sağlamak
- Öğrenciler arasında hoşgörülü olmayı sağlamak

- Daha üst düzeylerde düşünmelerini ve derinlemesine anlamalarını sağlamak gibi amaçlarla kullanılabilceği ifade edilmektedir

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

1. *Daha çok bilgi edinmek için*
2. *Tartışma esnasında, bilgilerimizi artırmak için*
3. *Fikir alışverişinde bulunmak için*
4. *Açıklama istemek için*
5. *İnsanlara düşünüp, öğrenirken yardımcı olmak için*

Ur & Kerry'in (1990'den akt. Şevik, 2005) sıralamasında ise sayılanlar dışında:

- Öğrencilerden konu hakkında bir şeyler öğrenmek (gerçekler, fikirler, düşünceler),
- Sınıftaki öğrencileri, öğretmenin anlatım metodunu kullanmasına gerek kalmadan, çalışkan öğrencilerin verdiği cevaplarla bilgilendirmek,
- Sınıf içinde durumu zayıf olan öğrencilerin derse katılımlarına olanak sunmak,
- Öğrencilerin daha önceden öğrendikleri konuları tekrar etmelerini sağlamak,
- Öğretmenin öğrencilerin fikirlerine önem verdiğini sınıfa hissettirebilmek gibi amaçlar olduğu görölmektedir.

Metni Anlamlandırma Sürecinde Sorular

Okuma ve dinleme becerilerinin “anlama” ya dayanan beceriler olduğu düşünöldüğünde metni okuma ve dinleme aşamalarında anlama ve anlamlandırma süreçlerinin önemi ortaya çıkmaktadır. Akyol'a (2003) göre okuduğunu anlayan, anladığını da içinde yaşadığı ortamı geliştirmek amacıyla çeşitli yönlerden kullanabilen fonksiyonel okuyucuların yetiştirilmesi, okuma-yazma eğitim ve öğretiminin de buna göre düzenlenmesi gerekmektedir. Harris ve Sipay (1990, s.10) okumayı, “yazılı dilin anlamlı bir şekilde yorumlanması”; Anderson ve diğerleri (1985), “yazılı kaynaklardan anlam kurma (inşa

etme”); Perfetti (1986), “yazılı unsurların ışığında düşünme süreci”; Kavcar ve diğerleri (1995, s.41), “bir yazıyı, sözcükleri, cümleleri, noktalama işaretlerini görme, algılama ve kavrama süreci” şeklinde tanımlamışlardır. (Akt. Akyol, 2003: 13). Yukarıdaki tanımlarda göze çarpan husus anlamanın vurgulanmasıdır.

Dinleme becerisine ilişkin tanımlarda da “anlama” sürecinin vurgulandığı dikkat çekmektedir. Sever (1997) dinlemeyi, çocuğun yaşamında yer alan ilk ana dili ve “anlama” etkinliği olarak tanımlarken; Özbay (2010), konuşan ya da sesli okuyan bir kişinin vermek istediği sözlü mesajları doğru olarak anlayabilme etkinliği olarak tanımlamakta ve dinleme sürecinde “anlama” çabasının önemli rolü olduğunu vurgulamaktadır. Araştırmalar, öğretmenlerin soruları, anlama becerilerini geliştirmek veya daha üst düzeylerde düşünmelerini sağlamaktan ziyade genellikle öğrencilerin anlama düzeylerini sorgulama ve değerlendirme amaçlı kullandıklarını göstermektedir (Ateş, 2011; Brown, 1991; 1986; Durkin, 1978-79; Fordham, 2006; Hervey, 2006; Johnston, 1997). Ateş ve Akyol’a (2013) göre okuduğunu anlayan, anladığını da içinde yaşadığı ortamı geliştirmek amacıyla çeşitli yönlerden kullanabilen fonksiyonel okuyucuların yetiştirilmesi, okuma-yazma eğitim ve öğretiminin de buna göre düzenlenmesi gerekmektedir. Anlamanın gerçekleşme derecesinin ortaya konması hem öğrencinin eğitim sonucu kat ettiği mesafenin belirlenmesi hem de öğretmenin başladığı noktadan itibaren geldiği seviyeyi görmesi açısından önemlidir. Anlamanın gerçekleşme derecesini belirlemenin bir yolu da sorulardır (Yeşil ve Korkmaz, 2013).

Bugünün çocukları çeşitli yazılı/ sözlü/ görsel metinlerle karşı karşıya gelmekte ve bu metinler onların eleştirel ve stratejik okuyucular-dinleyiciler/izleyiciler olmalarını gerektirmektedir. Çocukların bugünün dünyasında problem çözebilen bireyler olarak yetişebilmeleri için karşılaştıkları metinlerle eleştirel bir şekilde etkileşim kurabilmelerinin sağlanmasının temel hedef olduğu söylenebilir. Hervey’e (2006) göre bu süreçte sadece

sorulan soruların türleri değil, soruların öğrencilerin dikkatini hangi noktaya odakladıkları da dikkate alınmalı; sorulan sorular öğrencileri, metnin nasıl sunulduğu, kimin düşüncelerini ve değerlerini ifade ettiği, yazarın yazma amacı, yazarın dil ve üslup tercihi ve öğrencilerin metne karşı kendi tepkileri hakkında öğrencileri düşündürmelidir.

Yenilenen öğretim programlarında metinlerin öğretiminde tematik yaklaşımın benimsendiği; metin içi, metin dışı ve metinler arası anlam kurma kavramlarına yer verildiği; okuma sürecinde “anlama” yerine “anlam kurma” kavramının öne çıkarıldığı; metin okunmadan önce kelime çalışmalarına yer verildiği; farklı düzeylerde zihinsel etkinlik yaptırmaya yönelik soru hazırlanmasının öneminin vurgulandığı görülmektedir. Yenilenen Türkçe öğretim programında okuduğunu anlama becerisinin ayrı bir boyut olarak ele alınmasının, bu önemli becerinin geliştirilmesine önemli katkı sağlayacağı düşüncesinde olan Özdemir (2011), anlamının üç ögeyi içerdiğini, bunların: anlaşılacak metin, anlayacak bir okur ve anlamının bir bölümü olduğu etkinlik olduğunu belirtmektedir. Özdemir (2011) ayrıca bu üç ögenin birbirleriyle ve bunları içine alan sosyokültürel bağlamla etkileşim içinde olduğunu; sosyokültürel bağlamın öğrencilerin deneyimlerini geliştirdiğini ve bu deneyimlerin de bağlamı etkilediğini ifade etmektedir.

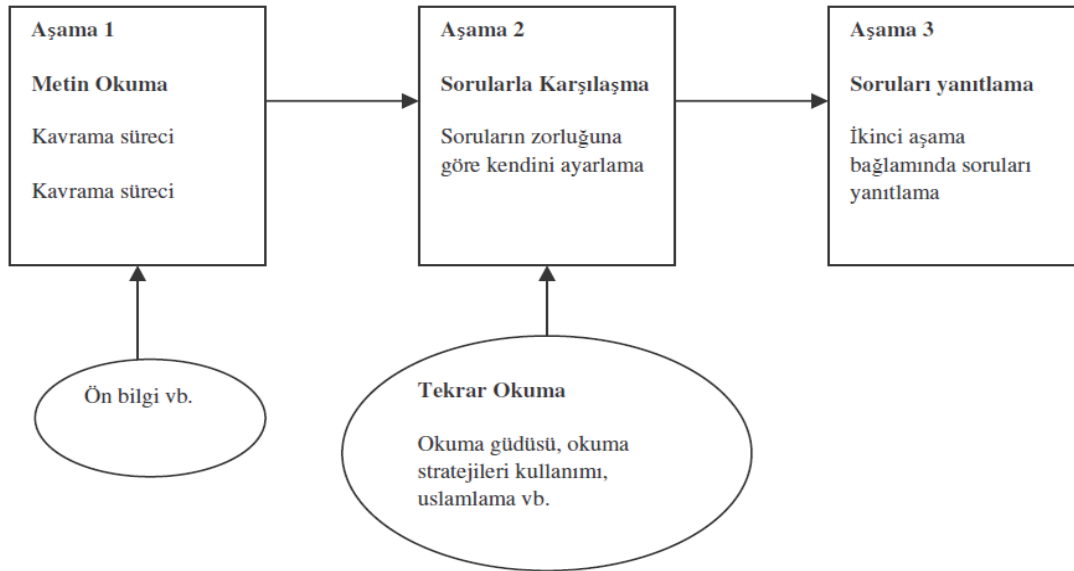
Metin işleme sürecinde metinle karşılaşan öğrenci metni çözümlerken anlama süreçlerini işe koşacaktır, burada anlamlandırma sürecinin etkililiğini arttıracak olan araçlar da sorulardır (Akyol, 2003; Akyol vd., 2013; Ateş, 2011; Ateş ve Akyol, 2013; Ülper ve Yalınkılıç, 2010; Ünal ve Köksal, 2007). Ders kitaplarındaki metinler, Türkçe derslerinde okuma, yazma, konuşma, dinleme ve dil bilgisine ait hedef ve kazanımların öğrencilere kazandırılmasında önemli işleve sahiptir. Bu metinler aracılığıyla aynı zamanda öğrencilerin zihinsel, duyuşsal ve sosyal yönden gelişmeleri de amaçlanmaktadır. Metinlerin amacına ulaşmasında ise, öğrencilerin bunları anlamlandırmasını, çözümlemesini ve yapılandırmasını sağlayan metne dayalı soruların işlevi büyüktür (Durukan, 2009). Ancak sorular her ne kadar

ders kitaplarında yer alsalar da öğretmenlerin kullandıkları kadarıyla vardırırlar ve öğretmenlerin kullanımlarıyla şekillenmektedirler.

Araştırmacılara göre (Akyol, 2012; Çeçen ve Çiftçi, 2007; Coşkun ve Taş, 2008; Güneyli, 2008), Türkçe öğretimi yazınsal (edebî) ve öğretici (edebî) nitelikli metinlerle yapılır ve bu metinler Türkçe öğretiminin merkezindedir. Türkçe Öğretiminin temel becerileri metinler aracılığıyla geliştirilir. Bu bağlamda metni anlama ve anlamlandırma süreçlerinde öğretmenlerin metin ve öğrenci arasındaki iletişimi yönlendirişi önem kazanmaktadır. Metinlerin etkileşimsel bir süreç olan anlamlandırılma sürecinin en önemli basamağının öğretmenler olduğunu ifade eden Tok ve Tüzel (2013), öğretmenlerin metni sorularla çözümleme ve metni diğer metinlerle birleştirmedeki rollerinin önemi üzerinde durmaktadırlar. Day & Park'a (2005) göre anlamamanın etkileşimsel bir sürece dayandırılması durumunda öğrencilerin bu etkileşimi yakalayabilecekleri anlama türleri ve soru biçimlerinin sınıf ortamında kullanılması gerekmektedir.

Akyol ve Ateş (2013) tarafından Türkçe dersi öğrenme-öğretme sürecinin anlama öğretimi açısından değerlendirilmesi amacıyla gerçekleştirilen çalışma kapsamında yapılan gözlemlerde öğretim sürecinde baskın anlama stratejisinin soru-cevap stratejisi olduğu, bu stratejinin temel öğretim ve değerlendirme aracı olarak kullanıldığı; süreçte gözlenen diğer tüm stratejilerin kullanımın da temelde bu stratejiye dayandığı belirlenmiştir. Ateş (2011), öğretmenlerin sunulan etkinlik ve sorulan sorularla öğrencilerin bağımsız olarak anlam kurmalarını beklemeden önce, onlara metinlerden nasıl anlam kurulacağını öğretmeleri gerektiğini ifade etmiştir. Ünal ve Köksal (2007) okumanın anlama ile sonuçlandırıldığında amacına ulaşacağını, anlamamanın ise doğrudan ölçülüp değerlendirilemeyeceğini; anlama düzeyini ölçmek için çeşitli tarz ve düzeyde sorulara gereksinim olduğunu belirtirken; Akyol (1997), Türkçe derslerinde, metnin anlamlandırılmasını sağlamak için temel yöntemin okuma öncesi, okuma sırası ve okuma sonrasında öğrencilere soru sormak olduğunu vurgulamıştır.

Öğrenciler, anlama, anlamlandırma amacıyla okuma/ dinleme edimini gerçekleştirmeden önce ya da sonra bu sorular ile karşılaşılır ve bu soruları cevaplamaya çalışırlar. Şekil 1’de tüm bu anlama ve soru cevaplama sürecine ilişkin bilişsel görünüm sunulmaktadır.



Şekil 1. Yanıtlama Bilişsel Süreci (Ozuru vd. 2007’den akt. Ülper ve Yalınkılıç, 2010) .

Hervey (2006) soruların öğrencilerin anlama sürecini kontrol etmesini, öz düzenleme becerilerini geliştirmesini ve okuma sürecinin sağlıklı bir şekilde devam etmesini sağlaması sebebiyle anlama sürecinin merkezini oluşturduğunu belirtmektedir. Sorular anlama becerilerinin geliştirilmesinde hem bir öğretim hem de bir değerlendirme aracı olarak görülmekte ve kullanılmaktadır. Buna göre iyi hazırlanmış anlama soruları okuyucunun metinle etkileşim kurmasına ve anlamı yapılandırmasına yardımcı olmaktadır. Bu şekilde öğrenciler, basit anlama düzeyinin ötesine geçip okuma sürecinde kişisel deneyimlerini kullanabilirler. Şekil 1’de görüldüğü gibi sorular yoluyla düşünme stratejisine başvuran öğrenciler, karşılaştıkları yeni olay, olgu, durum ve nesnelere ilgili karmaşık bilgi kümelerini yeniden yapılandırıp düzenler ve kendileri için anlamlı bir hale getirirler. Böylece, önceki bilgi ve yeni bilgi arasında ilişkinin kurulmasını sağlayan kodlama işlemi gerçekleşir (Ülper ve Yalınkılıç, 2010).

Alan yazındaki tüm bu bilgiler ışığında Türkçe dersi metin işleme sürecinde okunarak ya da dinlenerek kodlamaya alınan metnin anlamlandırılması aşamasında anlamının ölçülmesi ve anlama sürecinin etkili bir şekilde yönlendirilmesi için “sorular” a başvurmanın kaçınılmaz olduğu; ancak anlamlandırmanın üst düzey becerilerle, daha hızlı bir biçimde gerçekleşmesi adına öğretmenlerin gerek soruları tercih etmedeki farkındalıklarının gerekse soru-cevap yöntemini kullanmadaki becerilerinin önemli olduğu/ geliştirilmesi gerektiği söylenebilir.

Soruların Sınıflandırılması; Cevap Kaynaklarına Göre Sorular, Amaçlarına Göre Sorular

Alan yazında gerek soruların gerektirdiği bilişsel süreçler gerek soruların hazırlanış şekilleri, soruluş amaçları, soruların nasıl oluşturulacağı, onlarla ne yapılacağı ve neyin ölçülebileceği, gerekse de soruların cevap kaynaklarının yıllar boyunca birçok araştırmacı (Monroe ve Carter, 1923; Weideman, 1933; Bloom ve arkadaşları, 1956; Barrett ve Smitt, 1976; Pearson ve Johnson, 1978; Hyman, 1979; Armbruster ve Ostergag, 1989) tarafından tartışıldığı, bu konuda farklı görüşler ortaya atıldığı ve bu görüşlere dayalı olarak da farklı sınıflamalar yapıldığı görülmektedir (Akt. Akyol, 2012).

Özellikle Bloom (1956) tarafından geliştirilen taksonomi öğretmen soruları ve sınav soruları konusunda uzun bir süre temel alınmıştır. Sorular üzerine çalışan araştırmacılar (Can, 2006; Çepni vd., 2007; Ülper ve Yalınkılıç, 2010) Bloom Taksonomisi’nde yer alan bilişsel basamakların farklı soru sınıflandırmalarına (Morgan ve Saxton, 2006; Yip, 2004) da kaynaklık ettiğini belirtmektedirler.

Sorularla ilgili yapılan araştırmalarda soru türleri incelenirken genelde Bloom’un revize edilen taksonomisinin temel alındığı göze çarpmaktadır. Gerek Türkçe öğretmenlerinin soru sorma becerilerine/ Türkçe ders kitaplarındaki sorulara yönelik yapılan çalışmalarda (Durukan, 2009; Eyüp, 2012; Kaya, 2005; Koç, 2007; Kuzu, 2013; Şahin, 2010; Yılmaz ve

Keray, 2012) gerekse farklı alanlarda yapılan çalışmalarda (Aydemir ve Çiftçi, 2008; Ayvaci ve Türkdoğan, 2010; Baysen, 2006; Filiz, 2004; Koray vd., 2003; Mutlu, Uşak ve Aydoğdu, 2003; Özcan ve Açık, 2011; Özcan ve Oluk, 2007) Bloom Taksonomisi'nin temel alındığı görülmektedir.

Bloom Taksonomisi dışında yapılmış olan soru sınıflamalarından bazıları ise şunlardır: Kintsh tarafından metin sonu sorularının kavrama düzeyleri ele alınarak yapılan ikili sınıflama (Caldwell, 2008'den akt. Ülper ve Yalınkılıç, 2010); Day & Park (2005) tarafından yapılan altılı sınıflama; Sönmez (2004) ve Yalçın (2004) tarafından öğretim ortamlarında kullanılmak üzere geliştirilmiş olan sınıflamalar; Christenbury & Kelly (1983'ten akt. Filiz, 2004) tarafından ardışık ve ardışık olmayan sorular biçiminde yapılan ikili sınıflama; Big & Collis (1982'den akt. Filiz, 2004) tarafından ileri sürülen SOLO (Structure of Observed Learning Outcomes / Gözlenen Öğrenme Çıktılarının Yapısı) taksonomisi; Pearson & Johnson (1987'den akt. Akyol, 2012) tarafından geliştirilen, metin-okur ilişkisine odaklanan sınıflama; Barret & Smith (1976) tarafından yapılan ve alt basamaklar da içeren dörtlü sınıflama; Hyman (1979) tarafından yapılan dörtlü sınıflama; Barth ve Demirtaş (1997) tarafından soru düzeylerini dört kategoride tanımlayan sınıflama; Bloom'un bilişsel alan basamaklarına bağlı kalınarak Morgan & Saxton (2006); Yip (2004) tarafından yapılan sınıflamalar; Graesser vd. (1992) tarafından yapılan ikili sınıflama (Caldwell'den akt. Ülper ve Yalınkılıç, 2010); Ciardiello tarafından yapılan bellek sorularını kategorize eden dörtlü sınıflama (Caldwell'den akt. Ülper ve Yalınkılıç, 2010); Ülper ve Yalınkılıç (2010) tarafından bilişsel düzey ve kavrama alanları temel alınarak yapılan ikili sınıflama; Elijah & Legenza (1975'ten akt. Özdemir, 2011) tarafından Barret ve Sander'in yayınlarına dayalı olarak ortaya konan sınıflama; Irwin (1986'dan akt. Özdemir, 2011) okuduğunu anlamaya yönelik yapılan sınıflama; MEB (2004), MEB (2006) tarafından ölçme-değerlendirmede kullanım amaçlı

yapılan sınıflama ve MEB (2012) tarafından metin işleme sürecinde kullanılmak üzere yapılan üçlü sınıflama.

Bu sınıflamaların, öğretmenlerin “nerede”, “neyi”, “nasıl” sormaları gerektiğini öğrenmek yerine, soru sınıflandırmalarını bilerek derse baslarken, ders esnasında ve dersi bitirirken hangi soruyu, ne zaman sormaları gerektiğini öğrenmeleri; öğretmenlerin uygulamalarını kolaylaştırması; hedefledikleri bilişsel düzeyde soru sormaları ve böylelikle öğrencilerin üst düzeyde bilişsel beceriler gerçekleştirmelerine olanak sağlaması; mantıklı, tutarlı ve birbiriyle ilişkili sorular sormaları; soru sorarken aynı düzeyde soru sorma endişesini ortadan kaldırması ve soru sormayı beceri haline getirmeyi kolaylaştırması bakımından önemli olduğu söylenebilir (Tekindal, 1998; Filiz, 2004).

Soruların cevap kaynaklarına göre sınıflama çalışmalarının Pearson ve Johnson (1978’den akt. Akyol, 2012) tarafından başladığı görülmektedir. Pearson ve Johnson’ a (1978) göre sorular; cevabı metin içinde açık olarak verilen, cevabı metin içinde ima edilen ve cevabı metin dışında olan sorular olarak sınıflandırılmaktadır. Raphael (1986’dan akt. Akyol, 2012), Armbruster & Ostertag (1989’dan akt. Akyol, 2012) da cevabın kaynağı konusunda metin içi ve metin dışı bölgelerle sınırlı kalmışlardır. Daha sonra Golden (1987), Hartman (1992, 1993), Bloom ve Robertson (1993) ve Akyol (1994) tarafından soruların cevap kaynaklarına “metin içi”, “metin dışı” kategorilerinin yanında “metinler arası” olarak üçüncü bir kategori eklenmiştir (Akt. Akyol, 2012). Bu çalışmada, Akyol’un (1994, 1997, 2001, 2006, 2012) 1994’te geliştirdiği “cevap kaynaklarına göre sorular” sınıflaması kullanılmıştır.

Akyol’un (1994, 1997, 2011), cevap kaynaklarına göre yaptığı sınıflama, cevap kaynakları yönünden cevabı metin içerisinde, metin dışında ve metinler arasında olmak üzere üç kategoride ele alınmaktadır. Cevabı metin içerisinde yer alan sorular metin içi anlam kurmayı; cevabı metin içerisinde ima edilen ve cevaplanması için okuyucunun ön bilgilerini

ve deneyimlerini işe koşmasını gerektiren sorular metin dışı anlam kurmayı; cevaplanması için birden fazla kaynağa başvurmayı gerektiren sorular ise metinler arası anlam kurmayı işaret etmektedir.

Cevabı metin içerisinde olan sorular tanıma ve hatırlamaya dayalı sorulardır. Bu soruların cevabı metin içerisindeki bir paragrafta, paragrafta, paragraflar arasında, metinle ilgili resimde, tabloda veya bir tek cümlede olabilir. Örneğin “Çalışma kitabınızdaki bu metinde tanıtılan kişi kimdir?” (Ö1, S73), “Metnin ilk kahramanı kimdir?” (Ö3, S165), “Atatürk kız lisesinde hangi derse katılmıştır?” (Ö5, S157), “Görselde ne görüyorsunuz?” (Ö2, S43) gibi soruların bu tür için örnek verilebilecek sorular olduğu söylenebilir. Bu soruların hepsinin cevapları metin içinde/ görselde açıkça yer almaktadır. Dolayısıyla bu tür soruların öğrencilerin biraz dikkat ettiklerinde kolayca cevaplayabilecekleri sorular olduklarını söylemek mümkündür.

Cevabı metin dışında olan sorular ise cevabı metin içerisinde ima edilen veya olmayan sorulardır. Dolayısıyla bu tür soruların, anlamlandırma sürecine okuyucunun art alan bilgisini, dünya bilgisini veya deneyimlerini katmasına olanak vereceği söylenebilir. “Atatürk ikinci metindeki dünya vatandaşlarını ilgilendiren sözüyle ne anlatmak istemiştir?” (Ö1, S96), “Sizce Atatürk’ü tanımanın önemi nedir?” (Ö3, S5), “Metnin ana fikri nedir?” (Ö1, S92) gibi sorular metin okumadan da cevaplanabilecek ya da cevabı metnin derin yapısında saklı olan sorulardır.

Metinler arası sorular ise cevabı çeşitli metinlerin ilişkilendirilmesi sonucu ortaya çıkacak olan sorulardır. Okur bu soruların cevaplarını bulunurken değişik kaynaklardan hareketle sentezci bir yaklaşımla hareket eder. “Beydaba'yı araştırınız.” (Ö2, S186), “Bu ifadenin şiirdeki karşılığı hangi dizelerde vardır?” (Ö4, S50), “İskenderiye şehri ile Büyük İskender'in ilişkisini araştırınız.” (Ö2, S149), “Ömer Seyfettin ve Ziya Gökalp'in Türk diline

verdiği önemi araştırınız.” (Ö3, S75) gibi metinler arası araştırma yapmayı ve düşünmeyi gerektiren sorular bu tür sorulara örnek olarak verilebilir.

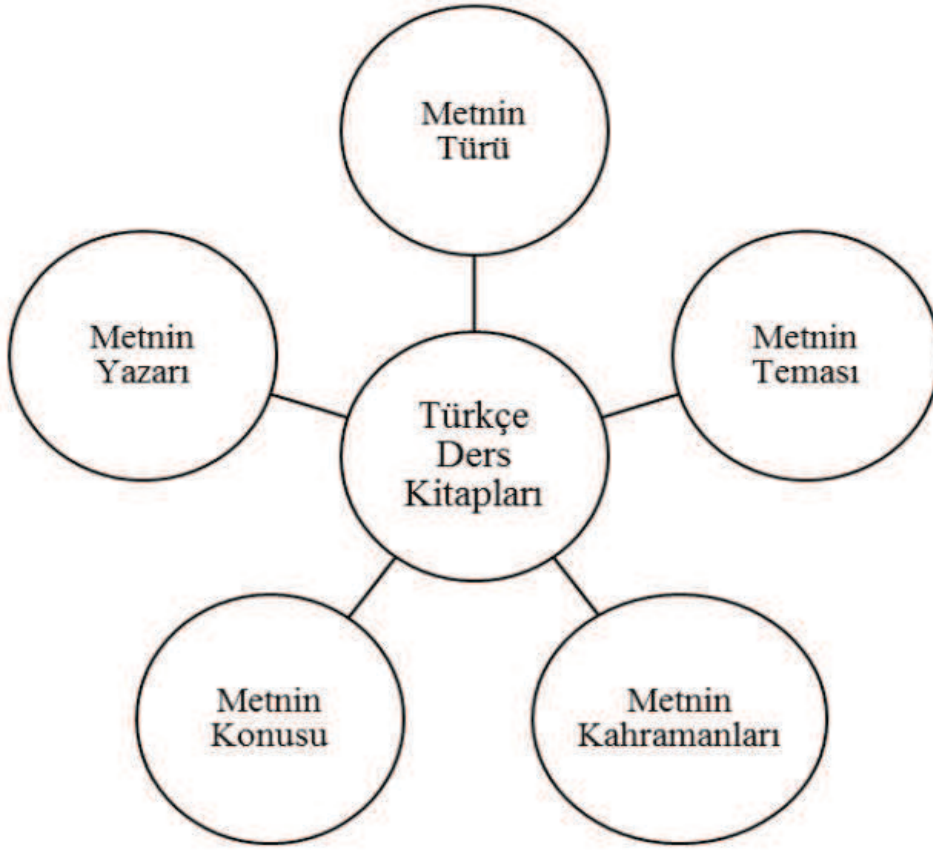
Akyol’a (2012) göre cevabı metin içinde olan sorular öğrencide eleştirel düşüncenin gelişmesine en az seviyede yardımcı olurken cevabı metin dışında olan sorular buna nazaran daha çok katkı sağlar. Çünkü cevabı belli bir yerde değildir ya da öğrenci cevabı yalnızca hatırlama ile bulamaz; öğretim sürecinde art alan bilgisini, dünya bilgisini, ön bilgilerini ya da kendi yorumunu getirir. Ancak cevabı metin içerisinde olan soruların katkısı olsa bile Akyol’a (2012) göre tek kaynakla sınırlı kaldıkları için öğrenciyi birden fazla kaynağa yöneltemezler. Akyol (2012), anlam kurma becerisinin öğrencilere kazandırılmasının öneminden bahsederken bunun her şeyden önce öğretmenlerin öğrenciyi değişik kaynaklara yönelten sorular sorabilmeleriyle ya da metinlerin bu tür soruları içermesiyle mümkün olacağını belirtmektedir. Nitekim araştırmalar (Akyol vd. 2013; Akyol, 2001; Çelik ve Esmer, 2012; Çomak, 2009; Ensar, 2002; Şengül, 2005; Uyanık, 2012) öğretmenlerin öğrencilerin üst düzey becerilerini en çok geliştiren, anlamlandırma sürecinde “yazarı öldüren ve okuyucuyu doğuran” (Barthes, 1988’den akt. Akyol, 2012) metinler arası soruları ihmal ettiklerini göstermektedir. Bu anlamda metinler arası sorularının az tercih edilmesinin ya da hiç kullanılmamasının öğrencilerden çağın, toplumun, tüm teknolojik ve bilimsel gelişmelerin beklediği ve eğitim sisteminin öngördüğü metinler arası düşünme, yaratıcı ve eleştirel düşünme becerilerinin gelişmesine en az seviyede katkı sağlanmasına neden olduğu söylenebilir.

Öğretmenlerin doğru sorularla öğrencilerin metinler arası ilişki kurmalarını sağlamaları konusunda hemfikir olan araştırmacılar (Akyol,2012; Akyol vd. 2013; Ateş ve Akyol, 2013; Tok ve Tüzel, 2013) ve metin sorularının/ öğretmenlerin hazırladığı sorularının en az metinler arası sorulardan oluştuğu sonucuna dayanan araştırmalar (Akyol, 2001; Akyol vd., 2013; Çelik ve Esmer, 2012; Çomak, 2009; Ensar, 2002; Kaya, 2006; Oral, 2011; Şengül,

2005; Uyanık, 2012) metinler arası soruların metin işleme sürecinde en az kullanılan soru türü olduğu; daha çok kullanılması gerektiği ve bunun nedenleri üzerinde önemle durmuşlardır.

Değişik türdeki metinlerin bir konu etrafında toplanarak hazırlandığı kitaplarla karşılaşan öğrencilerin metinler arası düşüneceği anlamına gelmeyeceğini dile getiren Akyol (1997), öğrencilere metinler arası düşünmenin öğretmenlerin sorduğu metinler arası sorularla kazandırılacağını belirtmiştir. Bu bağlamda metin işleme sürecinin hem hazırlık hem okuma/ anlama-dinleme/ anlama aşamalarında öğretmenlerin metinler arası sorulara daha çok yer vermeleri gerektiği; bunun metin işleme sürecinin niteliğini ve öğrencinin süreçteki etkinliğini arttıracığı söylenebilir. Nitekim Akyol (1996) metinler arası anlam kurmanın belirli bir tema, konu, kültür ve tarihi olay üzerinde okuma üniteleri ve kurslar düzenlenerek geliştirilebildiğini ve öğretmenlerin öğrencileri metinler arası anlam kurmaya yönlentemediklerini belirtmektedir.

Öğretmenlerin nitelikli sorular sormaları gerektiğini vurgulayan Tok ve Tüzel (2013) de özellikle metni çözümlenmede sadece metinden anlamı çıkarılabilecek sorular yerine öğrencilerin metin dışı unsurlarla ve diğer metinlerle ilişki kurmalarını sağlayacak metinler arası sorular sormaları gerekliliğinin önemini vurgulamışlardır. Tok ve Tüzel (2013), yapılandırmacı yaklaşımın da temele alındığı TDÖP'ye (MEB, 2006) göre hazırlanan ders kitaplarında metinlerin önceki metinlerle kesişim noktalarının olması gerektiğini belirterek bu kesişim noktalarını "Türkçe Ders Kitaplarında Kurulabilecek Metinler Arasılıklar" şekli ile şu şekilde somutlaştırmışlardır:



Şekil 2. Türkçe Ders Kitaplarında Kurulabilecek Metinler Arasılıklar

Bu çalışmada sorular soruluş amaçlarına göre türlerine ayrıştırılırken Akyol'un (1997, 2001, 2012) "amaçlarına göre sorular" sınıflaması kullanılmıştır. Akyol (1997; 2001) amaçlarına göre soruları; kimlik, listeleme, fikir belirtme, değerlendirme, neden-sonuç, tanımlama, karakterize etme, örneklendirme, özetleme, ödev, uygulama ve sonucu tahmin etme şeklinde 14 başlığa ayırmaktadır.

"Kimlik" türü sorular basit seviyeli düşünme becerilerini kullanmayı gerektiren sorulardır. Bu sorulara işi yapanın kim olduğu, ne iş yaptığı, nasıl yaptığı, nerede yaşadığı, olayın nerede, hangi tarihte veya hangi tarihlerde olduğu vb. konularda bilgi edinilmeye çalışılmaktadır. Örneğin "Çalışma kitabınızdaki bu metinde tanıtılan kişi kimdir?" (Ö1, S73), "Metnin ilk kahramanı kimdir?" (Ö3, S165), "Atatürk kız lisesinde hangi derse katılmıştır?" (Ö5, S157) gibi soruların bu tür için örnek verilebilecek sorular olduğu söylenebilir.

“Listeleme” türü sorular yine basit seviyeli düşünme becerilerini kullanmayı gerektiren sorulardır. Bu sorular bazen bir olayın aşamalarını dikkate almadan sıralanmasını, bazen de olayın aşamalarına dikkat ederek sıralamayı gerektiren sorulardır. Örneğin “Metne göre Meke Gölü’nün kuruma nedenlerini sıralayınız.” (Ö2, S118) sorusunun bu türde bir soru olduğu söylenebilir.

“Fikir belirtme” türü sorular okuyucunun yorum gücünü metne dayalı olarak kullanmasını gerektiren sorulardır. “Atatürk ikinci metindeki dünya vatandaşlarını ilgilendiren sözüyle ne anlatmak istemiştir?” (Ö1, S96) sorusu bu türdeki sorulara örnek verilebilir.

“Değerlendirme” türü sorular yüksek seviyeli bilişsel süreçleri (analiz, sentez gibi) kullanmayı gerektiren sorulardır. Burada okuyucunun önbilgilerini ve metindeki ipuçlarını kullanarak bir yargıya ulaşması gerekmektedir. “Sizce Atatürk’ü tanımanın önemi nedir?” (Ö3, S5), “İnsanların zor durumlarda birbirlerine destek olmasının önemi sizce nedir?” (Ö4, S72) gibi soruların değerlendirme kategorisine dâhil edilebilecek sorular olduğu söylenebilir.

“Neden-sonuç” soruları bir olayın nedenini veya sonucunu ya da her ikisini ortaya koymayı amaçlayan sorulardır. Neden-sonuç türündeki sorulara “Feride neden farklı bir kişiliğe bürünüyor?” (Ö4, S76), “Yazar anneannesinin sırrını diğer büyüklerine neden söylememiştir?” (Ö5, S206) gibi sorular örnek olarak verilebilir.

“Tanımlama” soruları olayı parçada geçtiği şekilde düzenli bir şekilde anlatmayı amaçlamaktadır. “Atatürk'e göre bilim nedir?”, “Yazar parçada mucizeyi nasıl tanımlıyor?” (Ö2, S55, 57) gibi sorular bu türdeki sorulara örnek olarak verilebilir.

“Karakterize etme” soruları olayı veya kişileri, duyguları ve hareketleri açısından tanımlamayı ve bir sonuca ulaşmayı amaçlamaktadır. “Çalışma kitabındaki bu metinde Orhan Veli nasıl tanıtılmıştır?” (Ö1, S74) sorusu bu türdeki sorulara örnek olarak verilebilir.

“Örneklendirme” türü sorular öğretilen veya anlatılan bir olayın daha iyi anlaşılması için sorulan sorulardır. “Metindeki 1. tekil şahıs anlatım özelliklerine örnekler veriniz.” (Ö1, S285) gibi sorular “örneklendirme” türündeki sorulara örnek gösterilebilir

“Karşılaştırma” soruları nesnelere veya olayların benzeyen veya benzemeyen yönlerini ortaya koymayı amaçlayan sorulardır. “Nefes Almak' şiiri ile 'Doğa Dedi ki' şiirini içerik yönünden karşılaştırınız.” (Ö1, S333) sorusu bu türdeki sorulara örnek olarak verilebilir.

“Ana fikir” soruları metnin vermek istediği mesajı, yargıyı ortaya koymayı amaçlayan sorulardır. “Metnin ana fikri nedir?” (Ö1, S92; Ö2, S66; Ö3, S73; Ö4, S78, Ö5, S26) sorusunun bu türde sorulmuş bir soru olduğu söylenebilir.

“Özetleme” soruları, yazarın anlattıklarının okuyucunun kelimeleriyle metnin özünü bozmadan kısaltılarak tekrar anlatılmasını amaçlayan sorulardır.

“Ödev” soruları bir konunun ders dışında araştırılarak hazırlanmasını amaçlayan sorulardır. “Türk tarihindeki, haritacılığa katkı sağlayan kâşifleri araştırınız.” (Ö21, S148), “Siz de doğa temalı bir şiir bulup defterinize yazınız.” (Ö1, S345) gibi soruları bu türdeki sorulara örnek göstermek mümkündür.

“Uygulama” soruları metinde anlatılanların hangi bölümde ve hangi mısralarda anlatıldığını buldurmayı amaçlayan veya bir işin yapılmasını isteyen sorulardır. “Parçada mucize sözcüğü nerede geçiyor?” (Ö2, S81), “Şiirde tekrar eden kelimeleri bulunuz.” (Ö3, S249) gibi sorular bu tür sorulara örnektir.

“Sonucu tahmin” etmeye dayalı sorular ise, paragrafta veya metinde verilen bilgilerden, açıklamalardan yola çıkarak gelecekte ne olabileceğini tahmin etmeyi amaçlayan sorulardır. “Bu genç kızın başına neler gelmiş olabilir?” (Ö4, S21) sorusu bu türdeki sorulara örnek gösterilebilir.

Metne Hazırlık ve Okuma/ Anlama-Dinleme/ Anlama Aşamasında Sorulan Sorular

Metin işleme sürecinde soruların soruluş zamanının anlamaya, anlamlandırmaya ve üst düzey bilişsel becerilerin süreçte etkin kılınmasına etkisi büyüktür. Sorunun soruluş amacı, programın kazandırılmak istenen temel becerileri, kazanımları, yürürlükteki program ve örtük program, sınıf yönetimiyle ilgili durumlar, dersin bağlamından hareketle gelişen doğaçlama öğretim etkinlikleri gibi hususlar sorunun soruluş zamanını etkileyebilir.

6-8 TDÖP'nin (MEB, 2006) temel yaklaşımının öğretmen kılavuz kitaplarına yansımaları olarak okuma ve dinleme süreçlerinde öğrencinin merkezde tutulabilmesi için öğretmenlerin sordukları soruların zamanlamasının önemi ortaya çıkmaktadır. Akyol'a (2012) göre metin öncesi soruları öğrenmenin oluşması için öğrencide okuyacağı/dinleyeceği metin hakkında merak uyandırıp ön bilgilerini kullanmasına olanak verirken metin sonu soruları (bu çalışmada metin sonu ve metin sırası soruları okuma/anlama-dinleme/ anlama aşaması olarak ele alınıyor) konu hakkında öğrenilenleri arttırmaktadır. Singer'a (1978'den akt. Akyol, 2012) göre anlamayı öğrenmek için ana strateji okuma öncesi, sırası ve sonrasında öğrencilere soru sormaktır. Metin öncesi sorular okuyucuda araştırmacı tavır geliştirirken metin sonrası sorular da okuyucunun geniş bir bakış açısı oluşturmasına yardımcı olur. OBDÖP'de (MEB, 2012) okuma metinlerini işleme süreci örneklerinde metne hazırlık ve anlama aşamalarına zaman ayrılması gerekliliğinin vurgulandığı görülmektedir. Metne hazırlık ve anlama aşamalarında yapılan etkinliklerde, güdülen amaçların farklı olması dolayısıyla sorulan soruların da farklılaştığı varsayılabilir

6-8 TDÖP'e (MEB, 2006) göre kılavuz kitaplarda her temanın kapsamında en az üç okuma bir dinleme/ izleme metnine yer verilmelidir. Kılavuz kitaplarda okuma ve dinleme metinlerinin işleniş süreçlerinde metne hazırlık, okuma/ anlama-dinleme/ anlama aşamaları bulunmaktadır. Metni okumadan önce sorulması istenilen sorular okumaya hazırlık soruları, metni okuduktan sonra sorulması istenilen sorular okuduğunu anlama ve çözümleme soruları,

metni dinlemeden önce sorulması istenilen sorular dinlemeye hazırlık soruları, metni dinledikten sonra sorulması istenilen sorular dinlediğini anlama ve çözümleme sorularıdır. Buradan hareketle Türkçe derslerinin temel materyali olan yazılı, görsel ya da sözlü metinlerin işleniş süreçlerinde hazırlık aşaması ve anlama aşamalarında kullanılan yöntemlerin ve araçların önemli olduğu söylenebilir. Ateş ve Akyol (2013) tarafından yapılan çalışmada öğretim sürecinde, öğrencilerin ön bilgilerini öğrenme ortamına getirmeye yönelik çalışmaları gerçekleştiren tüm katılımcıların, bunu sorular aracılığıyla gerçekleştirdikleri sonucuna ulaşılmıştır. Bu anlamda, bu aşamada sorulan soruların son derece önemli olduğunu söylemek mümkündür. Güneş'in (2007) belirttiği gibi yapılandırıcı öğretmen, öğrencinin önceden öğrendiği bilgileri, becerileri, düşünceleri yeni bilgiler vermeden önce araştırır. Yani öğrencilerin ön bilgilerini harekete geçirir. Çeşitli kavramlar hakkındaki görüşlerini belirtmeden önce öğrencilerin o kavramlar hakkındaki görüş ve düşüncelerini saptar.

Ateş (2011) tarafından ilköğretim beşinci sınıf Türkçe dersi öğrenme-öğretme sürecinin anlama öğretimi açısından değerlendirilmesine yönelik yapılan doktora çalışmasında da ulaşılan sonuçlardan biri; öğretmenlerin Türkçe dersi öğretim sürecinde en az zihinsel hazırlık çalışmalarına zaman ayırdıklarıdır. Esmer ve Çelik (2012), Güler (2001), Şahin (2010), Şengül (2005), gibi araştırmacılar tarafından yapılan çalışmalarda da ders kitaplarındaki metne hazırlık ve metin sonrası soruları incelenmiş olsa da bu soruları “metin öncesi” ve “metin sonrası” şeklinde inceleyen araştırmacıların (Akyol, 2001; Çomak, 2009) sayısının az olduğu dikkat çekmektedir. Ateş ve Akyol (2013) ise, öğretim sürecinde, öğrencilerin ön bilgilerini öğrenme ortamına getirmeye yönelik çalışmaları gerçekleştiren tüm katılımcıların, bunu sorular aracılığıyla gerçekleştirdikleri sonucuna ulaşmışlar ancak katılımcıların bu süreçte öğrencilerin getirmiş oldukları yazılar, gazete kupürleri, resim ve posterler gibi görsel unsurlarla anahtar kelimeler, metnin görsel öğeleri ve metnin başlığı gibi

özelliklerden faydalanmadıklarını; metnin anlamlandırılması sürecinde bu ön bilgilerle ilişki kurmadıklarını gözlemlemiştir.

Araştırmacılara (Akyol, 1997; Ensar, 2002) göre metne hazırlık soruları konu hakkında öğrenilenleri de arttırmaktadır Bir metin işlenirken, öğretim etkinliklerine bu sorular yoluyla yön verilmektedir. Hazırlık çalışmalarında incelenecek metnin konusuna, dil ve anlatımına tür ve biçimine, yazarına ait bilgileri içeren sorular sorulmalıdır. Bu araştırmalarla öğrenciler gerekli gözlemlere, basılı kaynakları incelemeye, ilgili kişilerin bilgilerine anılarına, açıklama ve kanılarına başvurmaya, gerekiyorsa film, tiyatro, konferans, nutuk vb. kaynaklardan faydalanmaya yöneltilmelidir (MEB, 1981).

Okuyucu, metin yazarının iletmeyi düşündüğünden çok daha fazlasına sahiptir. Okuyacağı metne beklentilerini, önceden edinilmiş bilgilerini ve sosyo-kültürel bilgilerini getirir (Yalçın, 2002). Metinden öğrenilecek yeni bilginin daha önceki öğrenilen bilginin kullanımıyla daha da anlamlılık kazanacağı düşünülürse metne hazırlık soruları hazırlanırken/ tercih edilirken bu soruların öğrencilerin, eski ve yeni bilgileri ilişkilendirmelerine, öğrenmeye güdülenmelerine, konular hakkında araştırmalar yapmaları ve tartışmalarda bulunabilmelerine katkı sağlaması gerektiği söylenebilir.

İlgili Araştırmalar

Bu bölümde; gerçekleştirilen çalışmanın alan yazında doldurduğu boşluğu anlamak, önceki çalışmalardan ayrılan yönlerini ortaya koymak ve bu konuda daha sonra yapılacak çalışmalara ışık tutmak amacıyla sorularla ilgili daha önce yapılan, bu çalışmayla doğrudan ve dolaylı olarak ilgisi bulunan çalışmalara değinilecektir

Eğitim bilimleri alan yazını incelendiğinde bu çalışma ile doğrudan ilişkili olan çok az çalışma olduğu; araştırmaların genelde ders kitaplarındaki sorular ya da sınav soruları üzerine yoğunlaştığı ya da öğretmenlerin soru hazırlama becerilerinin incelendiği dikkat çekmekte; öğretmenlerin süreçte sordukları soruların incelendiği çalışmalarla daha çok uluslararası alan

yazında karşılaşıldığı görülmektedir. Bu bölümde öncelikle, alan yazında, öğretmenlerin öğrenme-öğretme sürecinde kullandıkları soruları inceleyen çalışmalara yer verilmektedir.

Ulusal alan yazında Türkçe Eğitimi alanında Geçer (2004) tarafından Türkçe öğretmenlerinin soru sorma becerilerini ölçmek amacıyla yapılan araştırmada öncelikle öğretmenlerin bir gözlem formu aracılığıyla soru sorma konusundaki görüşleri alındığı, daha sonra öğretmenlerin ders işleme sürecinde gözlemlenerek ses kayıtlarının ve öğretmenlerin soru sorma, sınıf içi etkinliklerde sorulardan yararlanma performanslarının çözümlendiği görülmektedir. Araştırmacı çalışmada, öğretmenlerin sınıf içi etkinliklerde hangi soru stratejilerini kullandıklarını, soruları hangi oranda ve nasıl kullandıklarını, kullandıkları soruların kalıplarını, bu soru kalıplarının özelliklerine göre tasnifini, değerlendirilmesini, soruları hangi nitelikteki öğrencilere yönelttikleri gibi soru sorma stratejilerinin uygulamasına ilişkin problemleri betimsel olarak ortaya koymaya çalışmıştır. Araştırmanın sonucunda: işlenecek yeni bir konuya başlamadan önce öğretmenlerin sorulardan yararlanıp yararlanmadıklarına dair yapılan gözlemde konuya hazırlık aşamasında 18 öğretmenden sadece ikisinin birer soruya yer verdikleri; bu soruların da öğrencilerin bir konuya zihinsel olarak hazırlanması için uygun nitelikte sorular olmadığı ortaya konmuştur. Ayrıca çalışmada sorulardan öğrencilerin dinleme becerilerini de geliştirecek şekilde yararlanıldığı gözlemlenmiş; ancak sınıf içi etkinliklerde çoğunlukla alt düzey bilişsel becerilerin geliştirilmesine yönelik olan bilgi, kavrama (hatırlama) sorularının sorulduğu görülmüştür.

Geçer'in (2004) tespitlerinden biri, öğretmenlerin yetiştirmeleri sırasında aldıkları öğretim yöntem ve tekniklerine ilişkin derslerde, sorular ve soru sorma stratejileri konusuna daha fazla yer verilmesinin öğretmenlerin mesleki başarılarını arttıracaktır. Türkçe öğretmenlerinin, cevabını bilmedikleri soru geldiği zaman, sorunun cevabını o an bilmediklerini öğrencilerine açıklayabilmesi ve öğrenip daha sonra cevaplayacağını belirtmesi gerektiği de Geçer'in tespitleri arasında yer almaktadır.

Öğretmenlerin ders esnasında sordukları sorular üzerine yapılan bir diğer çalışma Can (2006) tarafından Türk Dili ve Edebiyatı öğretmenlerinin sınıf içi etkinliklerdeki soru sorma stratejilerini ve bu stratejilerin ders içinde daha etkili nasıl kullanılacağını belirlemek amacıyla yapılmıştır. Bu çalışmada Türk Dili ve Edebiyatı öğretmenlerinin soru sorma yöntemini kullanarak dil öğretiminden beklenenleri ne derece gerçekleştirebildikleri, daha özel anlamda ise soruların eğitim-öğretim sürecindeki yerleri, Türk Dili ve Edebiyatı öğretmenlerinin sınıf içi etkinliklerde hangi soru sorma stratejilerini ne derece doğru kullandıkları, kullandıkları soruların düzeyleri, soruların öğrencilere yöneltiliş biçimleri, öğrencilere hangi pekiştirme tekniklerinin uygulandığı, soru sorma yöntemi uygulanırken görülen problemler betimsel olarak ortaya konmaya çalışılmış; bu amaçla 12 öğretmen, araştırmacı tarafından 3 ders saati gözlemlenmiş, gözlemlenen öğretmenlere anket de uygulanmıştır. Ayrıca öğrencilerin soru sorma etkinliğine ilişkin tutumlarını ortaya koymak amacıyla, uygulanan anketle 249 öğrencinin de görüşleri alınmıştır. Uygulamadaki eksiklikler ve aksaklıklar ortaya konulduktan sonra, bunların giderilmesi için çözüm önerileri sunulmuştur.

Türkçe Eğitimi ve Türk Dili Edebiyatı alanlarında yapılan ve öğretmenlerin sınıf içi soru sorma becerilerinin gözlemlendiği bu araştırmalar dışında; Fen Bilgisi Eğitimi alanında Baysen (2006) tarafından, sınıf öğretmenlerinin sınıfta sorduğu sorular ile öğrencilerin bu sorulara verdikleri cevapların düzeyinin incelenmesi amacıyla yapılan araştırmada, Bloom Taksonomisi'nin kullanılarak soruların incelendiği görülmektedir. Araştırma sonucunda öğrencilerin verdiği cevapların genelde öğretmenlerin sordukları soruların düzeyinde olduğu; öğretmenlerin bilgi düzeyi sorular sormayı tercih ettikleri; verilen cevapların genelde sorulan soruların düzeyinde olduğu tespit edilmiştir.

Fen Bilgisi Eğitimi alanında Baysen vd. (2003) tarafından yapılan bir başka çalışmada ise “Soru Sorma ve Dinleme Becerileri” başlığı altında “bekleme süresi” incelenmiştir.

Araştırmada 12 öğretmenin sınıf içi etkinlikleri süresince gözlemlendiği ve soru sorduktan sonra bekleme süresine dikkat edilerek öğretim yapılan grubun başarısının diğer gruba göre daha yüksek olduğu sonucuna ulaşıldığı görülmüştür.

Kasar (2013) tarafından yapılan Matematik Eğitimi alanında “Matematik Derslerinde Alternatif Çözüm Yollarına Ve Farklı Soru Türlerine Ne Ölçüde Yer Verilmektedir?: Sınıf İçi Uygulamalardan Örnekler” adlı çalışmada Matematik dersi sınıf içi uygulamalarında öğretmenlerin farklı soru türlerine ve alternatif çözüm yollarına ne ölçüde yer verdiklerini incelemiştir. Elde edilen veriler öğretmenlerin tek cevaplı (kapalı uçlu) ve çok cevaplı (açık uçlu) olarak sınıflandırılan soru türlerini ne sıklıkta kullandıkları ve alternatif çözümlere ne ölçüde yer verdikleri yönünden analiz edilmiştir. Elde edilen sonuçlar, öğretmenlerin sınıf içi uygulamalarında çok cevaplı sorulara çok az sıklıkta yer verdiklerini ve alternatif çözümlere yeteri ölçüde fırsat tanımadıklarını göstermektedir.

Uluslararası alan yazında ise ders sürecinin gözlemlenerek yapıldığı Godferey’in (2001), “Öğretmen Soruları, Öğrenci Cevapları Ve Eleştirel Düşünme” başlıklı araştırmasının olduğu görülmektedir. Yabancı dil sınıflarında öğretmenlerin, öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerini geliştirmeye yönelik ne derecede soru sorduklarının tespitine çalışıldığı bu araştırmada düşük seviyeli yazma derslerinde öğretmenlerin eleştirel düşünme becerilerine odaklandığı, diğer ileri seviye yazma derslerinde ise hem metin anlamaya hem de eleştirel düşünmeye vakit ayrıldığı sonuçlarına ulaşılmıştır.

Kılıç (2012) tarafından öğretmenlerin sınıf içi uygulamaları sırasında hangi tür soruları tercih ettiklerini, hangilerini ihmal ettiklerini belirlemek amacıyla yapılan tez çalışmasında öğretmenlerin en çok kısa cevap gerektiren soruları tercih ettiği, uzun cevap ve derin kavrayış gerektiren soruları ihmal ettiği sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca öğretmenlerin kullandıkları soru türleriyle ilgili alışkanlıkları olduğu; bir ya da birkaç soru türünde yoğunlaştıkları ve bu soru türlerinin de öğretmenler arasında benzerlik gösterdiği belirlenmiştir.

Sosyal Bilgiler Eğitimi alanında ise Yeşil (2008) tarafından yapılan “Sosyal Bilgiler Aday Öğretmenlerinin Sınıf İçi Öğretimde Sorulardan Yararlanma Yeterlikleri” adlı çalışmada, veriler, staj uygulaması sürecinde sosyal bilgiler aday öğretmenlerinin, diğer öğretmen adayları tarafından gözlenmesi ile toplanmıştır. Araştırma sonucunda, öğretmen adaylarının, sorulardan yararlanırken öğrencilerin zihinsel gelişmişlik ve bilgi düzeylerini dikkate almadıkları; ders kitaplarında yer alan, ezber bilgiyi ve alt düzey düşünmeyi gerektiren soruları çok fazla kullanıp üst düzey sorulara yeterince yer vermedikleri; sınıf içi öğretim sürecinde sorulardan yararlanma konusunda hem nitelikli soru hazırlama, hem soru sorma hem de geribildirim verme tekniği konusunda bir takım yetersizliklerinin bulunduğu sonuçlarına ulaşılmıştır

Akbulut'un (1999) ilköğretim okullarında görevli öğretmenlerin soru sorma becerilerini incelediği ve öğretmen sorularının analizini yaptığı araştırmasında, sorulan soruların büyük çoğunluğunun olaylara, olgulara dayanan, daha az sayıda üst düzey bilişsel beceriler gerektiren bilgi düzeyindeki sorular olduğu; öğretmenlerin çoğunun sınıfta sordukları soruların anlaşılması için bazı soruları aynen tekrar ettikleri; ayrıca, öğretmenlerin çoğunluğunun sordukları soruların düzeyinden haberdar olmadıkları ve etkili soru sorma becerisine sahip olmadıkları sonuçlarına ulaşılmıştır.

Yine uluslararası alan yazında rastlanan, Storey (2004) tarafından okul öncesinde düşünce becerilerini geliştirmeye yönelik öğretmen sorularının ne düzeyde olduğunu ortaya koymak amacıyla yapılan çalışma, aynı okulda çalışan dokuz öğretmen üzerinde gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın ön uygulamasında her öğretmen bir etkinlikte gözlenmiş ve etkinlikte sordukları sorular, amacına, bilişsel düzeyine ve yapısına göre analiz edilmiştir. Ön uygulama sonrasında öğretmenlere eğitim verilmiştir. Atölye çalışmasından sonra öğretmenler tekrar etkinliklerde gözlenmiştir. Araştırmanın sonucunda, öğretmenlerin

etkinliklerde sordukları soru sayısında ve sorularının amaç, yapı ve bilişsel düzeylerinde artış olduğu ortaya konulmuştur.

Floyd (1960), 40 ilkokul öğretmeni ile yaptığı araştırmada öğretmenlerin %93'ünün sınıfta soru sorduğu bulgusunu elde etmiştir. Sorulan soruların %42'sinin hatırlama düzeyinde olduğunu sadece %6'sının düşünmeye teşvik edici türde olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Stevens (1912) ve Floyd (1960), yüksekokul ve ilkokul öğretmenlerinin bir günde kaç soru sorduğunu ve bu soruların düzeylerini araştırmışlar; soruların hatırlama düzeyinde yoğunlaştığını saptamışlardır (Akt. Wilen, 1991). Benzer sonuçlar, Brualdi (1998) ve Ellis (1993) tarafından da elde edilmiştir (Akt. Gall, 1970) Bu araştırmacılar, öğretmenlerin eğitim durumlarında düşük seviyeli soruları yüksek seviyeli sorulara göre daha çok tercih ettiklerini ortaya koymuşlardır.

Gall (1970), 1912 ile 1970 yılları arasında öğretmen soruları ile ilgili yapılan çalışmaları gözden geçirmiş, elli yıllık süre boyunca öğretmen sorularında bir değişiklik olmadığı sonucuna varmıştır. Sonuç olarak, öğretmen sorularının %60'ının bilgiye dayalı, %20'sinin düşünmeyi gerektiren, geriye kalan %20'sinin ise diğer amaçlara yönelik sorular olduğunu belirtmiştir.

Sınıf öğretmenliği alanında Özkan (2011) tarafından, matematik dersi öğretiminde sınıf içi sorulan soruların ve verilen cevapların öğretim hedeflerinin seviyesine uygunluğu ile sınıf içi soruların niteliklerini belirlemek amacıyla yapılan çalışmada 5 farklı ilköğretim okulunda, 4 ve 5. sınıf matematik derslerinde, sınıf öğretmenlerinin sorduğu sorular ve öğrencilerin verdiği cevapların düzeyleri belirlenmeye çalışılmıştır. Ayrıca, sınıf içi öğretimde cevaplama şekillerine göre ve yöneltilme biçimlerine göre soruların sayı ve niteliği incelenmiştir. Elde edilen bulgulara göre, öğretmenlerin; hatırlamak ve anlamak düzeyindeki sorulara %48, uygulamak düzeyindeki sorulara %46, üst düzey öğrenme becerilerin

ölçülmesinde kullanılan analiz etmek, değerlendirmek ve yaratmak düzeyindeki sorulara %6 oranında yer verdikleri tespit edilmiştir.

Bu araştırmaların dışında alan yazında yine öğretmenlerin öğrenme-öğretme sürecinde gözlemlenmesi sonucuyla yapılan ve verilen soru-cevap öğretiminin öğretmenlerin soru sorma becerisine etkisinin araştırıldığı çalışmalara rastlanmaktadır.

Bu doğrultuda gerçekleştirilen Filiz'in (2002) "Soru-cevap Yöntemine İlişkin Öğretimin Öğretmenlerin Soru Sorma Düzeyine ve Teknikleri Etkisi" isimli çalışmasında, sınıf öğretmenlerine verilen soru-cevap yöntemi öğretiminin öğretmenlerin soru sorma bilgisi ve teknikleri üzerine etkisi incelenmiş; araştırma sonucunda bilişsel alanın her basamağında verilen eğitiminin soru sorma düzeylerinin değişmesinde olumlu yönde etkili olduğu bulunmuştur.

Yaylı (2009) tarafından hizmet öncesi Türkçe öğretmenlerinin fakülte-okul işbirliği sürecinde sorgulamaya dayalı yaklaşımı benimseyerek öğretmen sorularını gözlemleri ve değerlendirmeleri amacıyla yapılan çalışmada, öğretmen adayları okuma parçalarının işlenişi sırasında gözledikleri Türkçe öğretmenlerinin sorularını genel olarak yetersiz bulmuşlardır. Aday öğretmenler, rehber öğretmenlerin konunun yapısına göre *analiz*, *sentez*, *değerlendirme* gibi üst düzey düşünmeye teşvik edici sorular yönelttiği gibi, öğrencilerin *önbilgilerini* görmek amacıyla bilgi ve kavrama basamağına hitap eden sorular da yönelttiklerini belirtmişlerdir.

Ayrıca, Aslan'ın (2011) üst düzey soru sorma becerilerini geliştirmeye dönük öğretim uygulamalarının Türk dili ve edebiyatı öğretmen adaylarının soru sorma becerilerine etkisini saptamak amacıyla yaptığı çalışma, Bay'ın (2011) okul öncesi öğretmenlerinin sordukları soruların bilişsel hiyerarşisinin yapısını ortaya koymak amacıyla yaptığı çalışmada da geliştirilen "Soru Sorma Becerisi Öğretim Programı'nın etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Alan yazında öğretmenlerin ders işleme sürecinde sordukları soruların farklı amaçlar doğrultusunda incelendiği bu araştırmaların dışında, öğretmenlerin soru hazırlama becerilerinin incelendiği çalışmalara da rastlanmaktadır. Bunlardan Türkçe Eğitimi alanında öğretmenlerin soru sorma tercihlerini ve bilgilendirici ve hikâye edici metinlere yönelik soru hazırlama becerilerini belirlemeye yönelik olanlara; Akyol, Yıldırım ve Çetinkaya'nın (2013); Eyüp'ün (2012) çalışmaları; aynı amaçla Türk Dili ve Edebiyatı alanında Aydemir ve Çiftçi'nin (2008) yaptıkları çalışmalar örnek verilebilir. Bu çalışmaların ortak sonucu, öğretmenlerin üst düzey düşünme becerilerini geliştirmeye yönelik sorular sormadıklarıdır.

Aynı amaç doğrultusunda Fen Bilgisi Eğitimi alanında Özcan ve Akçan (2010), Koray, Altunçekiç ve Yaman (2003) tarafından yapılan çalışmalara rastlanmaktadır. Bu araştırmaların ortak sonucu da öğretmen adaylarının sordukları soruların alt düzey düşünme becerilerini geliştirmeye yönelik sorular olduğudur.

Öğretmenlerin öğrenme-öğretme sürecinde sordukları soruları ve soru hazırlama becerilerini inceleyen çalışmalar dışında, yazılı kaynaklardaki sorularla ilgili alan yazında çok fazla çalışmanın olduğu dikkat çekmektedir. Özellikle ders kitaplarındaki metin sorularıyla ilgili (metin altı soruları, çalışma kitaplarındaki sorular, öğretmen kılavuz kitaplarındaki sorular) eğitim bilimleri alan yazınında çok fazla çalışmaya rastlanmaktadır.

Esmer ve Çelik (2012) tarafından, MEB yayınları 5. Sınıf Türkçe ders kitaplarındaki Türkçe okuma metinleriyle ilgili soruların soruluş amaçlarına ve cevap kaynaklarına göre incelenmesi amacıyla yapılan çalışmada 32 metin incelenmiştir. Bu araştırma bu konuda yapılan çalışmalar arasında en günceli olması ve bu çalışmada kullanılmış olan Akyol'un metin soruları için yaptığı sınıflamaların yeğlenmesi bakımından araştırmaya kaynaklık etmektedir. Çalışma sonucunda, kitapta yer alan soruların %79,4'ünün düşük seviyeli bilişsel süreçleri kullanmayı gerektiren kimlik, listeleme, neden-sonuç, tanımlama sorularından oluştuğu; değerlendirme, sonucu tahmin etme gibi düşünme ve yargılamayı gerektiren

sorulara oldukça az yer verildiği; karakterize etme, özetleme ve ödev türü sorulara yer verilmediği bulgularına ulaşılmıştır. Ders kitabında cevabı metinler arasında olan bir soruya yer verildiği; kitapta yer alan soruların %66,8'inin cevabı metin içinde olan sorulardan oluştuğu görülmüştür.

Uyanık (2012) tarafından nitel türde betimsel bir çalışma olarak desenlenen çalışmada ise, ilköğretim 5.sınıf Türkçe öğrenci çalışma kitabında yer alan soru ve etkinlikler metin içi, metin dışı ve metinler arası bakımından incelenmiştir. Ortaya çıkan sonuçlara göre, kitapta yer alan soru ve etkinliklerin büyük çoğunluğunun öğrencileri ezbere yönelten, üst düzey bilişsel süreçleri kullanmayı teşvik etmeyen, cevabı metin içerisinde yer alan türden oldukları; değerlendirme, sonucu tahmin etme, çıkarım yapma, olaylar üzerinde düşünme ve yargılamayı gerektiren metin dışı ve metinler arası soru ve etkinliklerin yok denecek kadar az olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Çomak'ın (2009) 6. Sınıf Türkçe Öğretmen Kılavuz Kitaplarındaki sorular üzerine yaptığı yüksek lisans tezinde öğretmen kılavuz kitaplarındaki temel dil becerileriyle ilgili sorular, amaçları ve cevap kaynakları açısından incelenmiştir. Bu inceleme, bu çalışmanın alt problemlerinden birine ışık tutması bakımından önemlidir. Zira, Türkçe öğretmenleri metin işleme sürecinde sordukları sorularının çoğunu kılavuz kitaptan almakta ya da buradan esinlenerek üretmektedir. Çalışmanın sonunda öğretmen kılavuz kitaplarındaki dört temel dil becerisiyle ilgili sorular, nicelik ve nitelik olarak yeterli değildir sonucuna varılmıştır.

Şengül (2005) "İlköğretim 8. Sınıf Türkçe Ders Kitaplarındaki Metinlere Dayalı Olarak Hazırlanan Sorular Üzerine Bir İnceleme" adlı çalışmasında, öncelikle, araştırmanın amacına bağlı olarak, soru sorma becerileriyle ilgili kuramsal bir çerçeve oluşturmuş, daha sonra 2003-2004 eğitim-öğretim yılında ilköğretim okullarının 8. sınıflarında okutulmak üzere önerilen 13 ders kitabındaki 486 metnin tamamında yer alan 971 metne hazırlık, 4508 metin sonu sorusu olmak üzere toplam 5479 soruyu, bilişsel alan basamakları ve Akyol'un

(2001) metin soruları için oluşturduğu “soruluş amaçları”, “cevap kaynakları” ve “hazırlanış şekillerine göre sorular” sınıflamalarını temel alarak incelemiştir. Çalışmada, soruların Temel Eğitim Okulları Türkçe Eğitim Programı’nda belirlenen hedefler ve bu hedeflere bağlı olarak öğrencilere kazandırılması düşünülen davranışların gerçekleştirilmesine yeterli düzeyde katkı sağlayamadığını ortaya konmuştur.

Ensar (2002), ilköğretim 6. sınıf Türkçe ders kitaplarındaki anlama sorularını incelediği çalışmada seçtiği kitaplardaki soruları hazırlanış şekillerine, cevap kaynaklarına ve amaçlarına göre analize tabi tutmuştur. Araştırma sonucunda diğer araştırmacılar gibi (gerek cevap kaynaklarına göre gerekse de amaçlarına göre sınıflama temel alınarak yapılan analizlerde) düşük seviyeli bilişsel süreçleri geliştirmeye yönelik soruların daha çok kullanıldığı sonucuna ulaşmıştır.

Akyol (2001), 1999-2000 öğretim yılında ilköğretim okulları 5. sınıflarda okutulmak üzere önerilen Türkçe ders kitaplarındaki okuma metinleriyle ilgili soruları, soruluş amaçlarına, hazırlanış şekillerine ve cevap kaynaklarına göre analiz ettiği araştırmasında, soruların büyük çoğunluğunun öğrencileri ezbere yönlendirdiğini; değerlendirme, sonucu tahmin gibi düşünme ve yargılamayı gerektiren sorulara ya hiç yer verilmediğini ya da oldukça az yer verildiğini ortaya koymuştur. Araştırmacı, altı kitapta yer alan soruların yarısından fazlasının (78.76) sırasıyla “kimlik, özetleme, neden-sonuç, listeleme ve tanım” türü sorulardan oluştuğunu ve bu soruların hemen hemen hepsinin cevabı metin içerisinde olduğunu ortaya koymuştur.

Akyol’ un (1997), “Okuma Metinlerindeki Soruların Sınıflandırılması” adlı çalışmasında önce sorular kategorilere göre sınıflandırarak kategoriler hakkında bilgi verilmiş daha sonra bu türlerin öğrenme üzerindeki etkileri ele alınmış, son olarak soruların metinlerde yerleştirilmiş oldukları kısımlara göre okuma anlama üzerindeki etkileri incelenmiştir. Sorular hazırlanırken üç temel kategoriye (cevabı metin içerisinde açık olarak verilen, ima edilen veya

hiç verilmeyen, cevabı metinler arasında olan) dikkat edilmesi gerektiğini vurgulayan araştırmacı, çalışmasında cevap kaynaklarına göre sorular ulamına önceki sınıflamalardan farklı olarak “cevabı metinler arasında olan sorular” tipini eklemiş ve çalışmasında bu türün önemi üzerinde dururken; çalışmasının öğretmenlere okuma metinlerindeki soruları sınıflandırmada ve farklı türlerde soru hazırlamada yardımcı olacağını; metin yazarlarına da soruları hazırlamada rehberlik edeceğini dile getirmiştir.

Bölüm III

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Bu araştırma doğasına uygun olarak nitel araştırma yöntemlerinden “durum çalışması” (case study) olarak desenlenmiştir. Durum çalışması, güncel bir olguyu kendi gerçek yaşam çerçevesi içinde çalışan ve durumları çok yönlü, sistemli ve derinlemesine inceleyen görgül bir araştırma yöntemidir (Yıldırım ve Şimşek, 2005, s. 277). Durum çalışması, durumun sınırlanması, araştırma olgusunun belirlenmesi, veri setinin araştırılması, bulguların oluşturulması, yorumların yapılması ve sonuçların yazılması aşamalarını içerir. Nitel bir durum çalışmasının en temel özelliği bir ya da birkaç olayın derinlemesine incelenmesidir. Bir duruma ilişkin etkenler (ortam, bireyler, olaylar, süreçler vb.) bütüncül bir yaklaşımla araştırılır ve ilgili durumu nasıl etkiledikleri ve durumdan nasıl etkilendikleri ortaya konmaya çalışılır (Yıldırım ve Şimşek 2005, s. 77). Bu çalışmada Ortaokul Türkçe öğretmenlerinin metin işleme sürecinde kullandıkları soruların türlerinin belirlenmesinde Akyol’un (1994, 1997, 2001) okuma metinlerindeki soru türlerinin incelenmesine yönelik oluşturduğu “amaçlarına göre sorular” ve “cevap kaynaklarına göre sorular” sınıflamalarının kullanılması ile araştırma konusunun sınırlandırılması; öğretmenlerin soruları kullanma durumlarının metin işleme sürecinde gözlemlenerek verilerin toplanması açısından “durum çalışması” yönteminin kullanılması tercih edilmiştir.

Bu çalışma, “Türkçe öğretmenlerinin bilgilendirici ve edebî metin işleme sürecinde soru türlerini kullanmaları” ve “metin işleme sürecinin her bir aşamasında soru türlerini kullanmaları” alt durumlarından “metin işleme sürecinde soruların kullanımı” ana durumuna ulaşıldığı için “iç içe geçmiş çoklu durum deseni” olarak yürütülmüştür.

Araştırmanın Katılımcıları

Araştırmanın çalışma grubu kolay ulaşılabilir olması açısından Tekirdağ'ın Malkara ilçesindeki ortaokullardan seçilen beş Türkçe öğretmeninden oluşmaktadır. Bu doğrultuda araştırmada uygun ve gönüllü katılımcıları araştırmaya dâhil etmek adına “kolay ulaşılabilir örnekleme yöntemi” kullanılmıştır.

Kolay ulaşılabilir örnekleme yönteminin yeğlenmesinin bir diğer amacı da araştırmaya hız ve pratiklik kazandırmaktır. Bu yöntemde örnekleme seçilecek bireyler araştırmacının kişisel görüşüne göre belirlenir. Bireyler, evrenin her yerinden temsil gücü yüksek, ulaşılması ve bilginin toplanması kolay olduğu umulanlar arasından seçilir (Yıldırım ve Şimşek, 2005). Araştırmada kolay ulaşılabilir örnekleme yönteminin kullanılmasının diğer amacı da geçerlik ve güvenilirliğin sağlanması adına bilimsel çalışmaların alana ve eğitimcilere olan katkısının bilincinde olan gönüllü öğretmenlerin araştırmaya dâhil edilmek istenmesidir. Bundan dolayı araştırmanın verileri Tekirdağ'ın Malkara ilçesinde üç farklı ortaokulda görev yapmakta olan aynı zamanda yüksek lisans öğrenimi gören 3; lisans öğrenimini tamamlayarak vekil öğretmen olarak çalışmaya hak kazanmış 2 Türkçe öğretmenin ders işleme süreçlerinde toplanmıştır.

Veri Toplama Araçları

Aşağıda çalışmanın her bir amacını gerçekleştirmek amacıyla kullanılmış olan veri toplama teknikleri ve veri toplama araçları yer almaktadır.

Tablo 1

Verilerin Toplanmasında Kullanılan Teknikler ve Araçlar

Araştırma Soruları	Veri Toplama Teknikleri	Veri Toplama Araçları
Türkçe öğretmenlerinin metin işleme sürecinde soruları kullanma durumları nasıldır?	Gözlem	Ses kayıt cihazı Gözlem formu
Türkçe öğretmenlerinin bilgilendirici ve edebî metin türlerine yönelik kullandığı soru tipleri nasıl farklılaşmaktadır?	Gözlem	Ses kayıt cihazı, Gözlem formu
Türkçe öğretmenlerinin metin işleme sürecinin her bir aşamasında (metne hazırlık; okuma/ anlama, dinleme/ anlama) kullandığı soru tipleri nasıldır?	Gözlem	Ses kayıt cihazı Gözlem formu

Tabloda görüldüğü gibi araştırmanın veri toplama sürecinde ses kayıt cihazı ve araştırmacı tarafından oluşturulan gözlem formu (Ek A) kullanılmıştır. Gözlem formu, gözlem yapılmadan önce, gözlem sürecinde ve gözlem sonrasında büyük öneme sahiptir. Gözlem formu, gözlem öncesinde, gözlemin sistemliliğini sağlamak amacı taşırken, gözlem sürecinde verilerin kaydedilmesini sağlamak, gözlem sonrasında ise verileri nitel ya da nicel olarak değerlendirmeyi kolaylaştırmak amacıyla kullanılmaktadır. Hangi süreçte kullanılırsa kullanılsın, konuya ve amaca bağlı olarak çeşitli şekillerde oluşturulabilir (Karasar, 2009, s. 159-160). Bu çalışmada gözlem formunun bu özelliklerinden dolayı ve çalışmanın amacına bağlı olarak özellikle soru sınıflamalarına dâhil edilmeyen soruları ve öğretmenlerin metne hazırlık ve anlama aşamasında soruları kullanma durumlarını belirlemek adına gözlem formu kullanılmıştır.

Verilerin Toplanması

Araştırma verileri toplanırken gözlem tekniğinden yararlanılmıştır. Gözlem, araştırmaya gerçek durumlarda neler olduğuna ilişkin daha güvenilir bilgi sağlamanın yanı sıra görüşme gibi etkileşim gerektiren verileri desteklemede de kullanılan etkili bir veri

toplama aracıdır. Gözlem, her hangi bir ortamda ya da kurumda oluşan davranışı ayrıntılı olarak tanımlamak amacıyla kullanılan bir yöntemdir. Ancak gözlem, basit anlamda sadece normal durumlarda sık olarak görülmeyen davranışları ortaya çıkarmak için kullanılmaz. Eğer bir araştırmacı, her hangi bir ortamda oluşan bir davranışa ilişkin ayrıntılı, kapsamlı ve zamana yayılmış bir resim elde etmek istiyorsa, gözlem yöntemini kullanabilir (Bailey, 1982'den akt. Şimşek ve Yıldırım, 2005).

Bu araştırmada durumunun doğal ortamında belirlenmesi adına veriler “gözlem” tekniği kullanılarak ses kayıt cihazı yardımı ile toplanmıştır. Tez önerisinde verilerin toplanması aşamasında araç olarak “kamera” kullanılacağı belirtilse de öğretmenlerin kameraya olan fobisi ve tepkilerinden dolayı gözlemlerin süreçte en doğal şekilde gerçekleştirilmesi adına kamera kullanımından vazgeçilmiş ve ses kayıt cihazı kullanılmıştır. Bunun yanı sıra gerek veri toplama araçlarını çeşitleyerek araştırmanın geçerlik ve güvenilirliğini yükseltmek gerekse de gözlem sürecinde toplanan verileri desteklemek amacıyla araştırmacı tarafından oluşturulan “gözlem formu” kullanılmıştır.

Verilerin Analizi

Bu araştırma toplanan verilerin analizinde “betimsel analiz” ve “içerik analizi” teknikleri kullanılmıştır. Betimsel analiz çalışmanın daha önceden belirlenen bir kavramsal çerçevesinin olması durumunda araştırmacılara avantaj sağlamaktadır. Bu analizde veriler, önceden belirlenen temalara ya da kategorilere göre özetlenir ve yorumlanır. Verilerin sunulmasında araştırmanın başında ortaya konulan araştırma soruları dikkate alınır (Yıldırım ve Şimşek, 2005). Betimsel analiz tekniğinin bu yönleri, bu araştırmadaki verilerin analizi için uygun görülmüştür. Çünkü araştırmada Türkçe öğretmenlerinin metin işleme sürecinde kullandıkları soruların türlerinin belirlenmesinde Akyol'un (1994, 1997, 2001) okuma metinlerindeki soru türlerinin incelenmesine yönelik oluşturduğu “amaçlarına göre sorular” ve “cevap kaynakların göre sorular” sınıflamalarının kullanımına önceden karar verilmiş olması,

dolayısıyla verilerin belli temalara göre analiz edilecek olması betimsel analiz yönteminin kullanımını zorunlu kılmıştır.

Bu bağlamda her öğretmenin 5 hafta gözlemlemesi sonucu 25 haftalık bir gözlemin ürünü olan veriler Microsoft Office yazılım paketinde yer alan Microsoft Excel programının çalışma sayfasına girilerek, çalışmanın başında belirlenen araştırma sorularına yönelik, temel alınacak sınıflandırmanın kategorilerine göre özetlenmiştir. Araştırmanın alt amaçlarına yönelik veriler analiz edilirken Akyol'un (1997, 2001, 2011) "Amaçlarına Göre Sorular" ve "Cevap Kaynaklarına Göre Sorular" sınıflamaları kullanılmıştır.

Akyol'un (2012) "Amaçlarına Göre Sorular" sınıflamasına araştırmacı tarafından (yüksek lisans yapan üç öğretmen ve iki uzamanın görüşüne başvurularak) "diğer" kategorisi eklenmiştir. Öğretmenlerin diğer kategorisi altında sordukları sorular MAXQDA© adlı nitel veri analizi programında içerik analizi yapılarak bu kategoriye ait sorular için amaçlar belirlenmiştir.

İçerik analizi, insanların söyledikleri ve yazdıklarının açık talimatlara göre kodlanarak nicelleştirilmesi, sayısallaştırılması süreci olarak tanımlanmaktadır (Balcı, 2013, s. 229). İçerik analizinde temel amaç, toplanan verileri açıklayabilecek kavramlara ve ilişkilere ulaşmaktır. Bu kapsamda içerik analizinde öncelikle toplanan veriler kavramsallaştırılır, daha sonra ortaya çıkan kavramlar mantıklı bir şekilde düzenlenir ve buna göre temalar oluşturulur. İçerik analizinde yapılan temel işlem birbirine benzeyen verileri belirli kavramlar ve temalar çerçevesinde bir araya getirmek ve bunları anlaşılacak biçimde düzenleyerek yorumlamaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2005, s. 227). Kısacası içerik analizinde, mevcut metinlerin nicel ve nitel boyutlarından hareketle, mevcut olmayan yani bilinmeyen sosyal gerçeğin bazı boyut ve kesitlerine yönelik bir takım bulguların elde edilmesi amaçlanmaktadır. Araştırmada "Amaçlarına Göre Sorular" sınıflamasındaki türlerin hiçbirine dâhil edilemeyen sorular diğer

kategorisi altında toplanmış; bu sorulardan birbirine benzeyenler belirli kavramlar ve temalar çerçevesinde bir araya getirilmiş ve bunlar anlaşılacak biçimde düzenleyerek yorumlanmıştır.

Elde edilen verilerin kodlanması, temaların bulunması, temaların düzenlenmesi, bulguların tanımlanması ve yorumlanmasında MAXQDA[®] adlı nitel veri analizi programından yararlanılmıştır.

Araştırmanın Geçerlik ve Güvenirliği

Nitel araştırmalarda, araştırmacılar, üzerinde araştırma yapılan kişilerin içinde buldukları ortam ya da üzerinde araştırma yapılan konu, olay ve olguların geçtiği yerlerin geniş bir biçimde betimlemesini yaparlar. Böylece verilerin hangi ortamlardan elde edildiği ya da benzeri ortamlar için hangi anlamları ifade ettiği belirlenerek geçerlik güvenirlilik sağlanmış olur (Ekiz, 2004, s. 429). Bu bağlamda, yapılacak gözlemler öncesinde de gözlemlerin yapılacağı ortamların psikolojik ve fiziksel atmosferine bakılarak bunun verileri toplama sürecine yapabileceği olumsuz etkiler belirlenmiş; gözlemlerin yapılacağı sınıfların mevcudu, fiziksel özellikleri ve öğrencilere ilişkin bilgiler toplanmış; sınıfın grup başarısı ve özelliklerine ilişkin bilgiler okul yönetimi ve diğer öğretmenlerle görüşülerek, velilerin de bu konudaki görüşlerine başvurularak belirlenmiştir.

Araştırmaya katılacak öğretmenlerin belirlenmesinde gönüllülük esas alınmış; geçerlik ve güvenirliliğin sağlanması adına bilimsel çalışmaların alana ve eğitimcilere olan katkısının bilincinde olan gönüllü öğretmenler araştırmaya dâhil edilmiştir.

Araştırma öncesinde bir bilgilendirici, bir edebî metin işleme sürecinde gerçekleştirilen pilot çalışma ile veri toplama sürecinde karşılaşılabilecek sorunlar tespit edilmeye çalışılmıştır. Pilot çalışma esnasında öğretmenlerin ve öğrencilerin kameraya olan fobisi ve tepkilerinden dolayı dersin sık sık bölüdüğü ve öğretmenlerin ve öğrencilerin doğallığını yitirdiği görülmüştür. Bu bağlamda gözlemlerin süreçte en doğal şekilde

gerçekleştirilmesi adına kamera kullanımından vazgeçilmiş ve verilerin toplanmasında ses kayıt cihazı kullanılmıştır.

Bunun yanı sıra gözlem sürecinde toplanan verileri desteklemek ve veri toplama araçlarını çeşitlenmesine gidilmesi adına araştırmanın geçerlik ve güvenilirliğini yükseltmek amacıyla araştırmacı tarafından oluşturulan “gözlem formu” kullanılmıştır.

Araştırmada veri toplama sürecinde toplanan öğretmen sorularının, verilerin analizi sürecinde temel alınan “Amaçlarına Göre Sorular” sınıflamasındaki soru türlerinin hangisine dâhil edilmesi konusunda yaşanan tereddütleri ortadan kaldırarak geçerlik güvenilirliği sağlamlaştırmak amacıyla “bilgilendirici” ve “edebî” metin türlerinden olmak üzere iki adet metin işleme sürecindeki sorular sınıflamadaki soru türleriyle ilgili bilgilerle birlikte tablolaştırılarak (Ek B) yüksek lisans yapan üç öğretmenin görüşlerine sunulmuştur. Öğretmenlerin ve ardından iki uzmanın bu soruların hangi türlere dâhil edilmesi gerektiği konusundaki görüşleri ortak paydada birleştirilip sınıflamadaki 14 adet soru türüne “diğer” başlığı ile yeni bir kategori eklenmesi kararı alınmıştır. Bu kategorideki sorular ayrı bir analize tabi tutularak soruların sorulma amaçları belirlenmiştir.

Araştırmada geçerlik ve güvenilirliği sağlamak için Johnson'nın (2005, s. 21) ifade ettiği basamaklar göz önünde bulundurulmuştur.

- 1) Gözlemleri dikkatli bir biçimde ve tam olarak kaydetmek: Veri toplama sürecinde kullanılacak araçlar süreç sonunda her aşamadan sonra analiz edilerek; EXCEL ve MAXQDA veri analizi programlarına işlenmiştir.
- 2) Verilerin toplanmasında ve analiz edilmesinde kullanılan tüm aşamaları tanımlamak: Tüm veri toplama ve analiz sürecine ilişkin bulgular ayrı ayrı betimlenip sınıflandırılmıştır.
- 3) Önemli olan her şeyin kaydedildiğine ve raporlaştırıldığına emin olmak: Ses kayıtlarının çözümlenmesine ilişkin raporlar itina ile incelenecektir.

- 4) Verilerin tanımlanması ve yorumlanmasında nesnel davranmak
- 5) Yeterli veri kaynağı kullanmak: Araştırmada veri toplama tekniklerinde ve araçlarında çeşitleme yoluna gidilmiştir.

Bölüm IV

Bulgular ve Yorum

“Türkçe öğretmenlerinin metin işleme sürecinde soruları kullanma durumlarını ortaya koyma” Alt Amacına Yönelik Bulgular ve Yorum

1. alt amaca yönelik bulgular ve yorumun yer aldığı bölümde: “Öğretmenlerin Bilgilendirici ve Edebî Metin İşleme Sürecinde Sordukları Sorulara İlişkin Bulgular ve Yorum”, “Öğretmenlerin Metin İşleme Sürecinde Sordukları Soruların Metne Hazırlık ve Okuma/ Anlama-Dinleme/ Anlama Aşamalarına Göre Dağılımına İlişkin Bulgular ve Yorum”, “Öğretmenlerin Metin İşleme Sürecinde Sordukları Soruların Amaçlarına Göre Dağılımına İlişkin Bulgular ve Yorum”, “Öğretmenlerin Metin İşleme Sürecinde Sordukları Soruların Cevap Kaynaklarına Göre Dağılımına İlişkin Bulgular ve Yorum” a yer verilmiştir.

Öğretmenlerin Bilgilendirici ve Edebî Metin İşleme Sürecinde Sordukları Sorulara İlişkin Bulgular ve Yorum.

Bu bölümde öğretmenlerin bilgilendirici ve edebî metin işleme süreçlerinde kullandıkların soruların niceliksel dağılımına ilişkin bulgular yer almaktadır.

Tablo 2

Öğretmenlerin Bilgilendirici ve Edebî Metin İşleme Sürecinde Sordukları Sorular

Öğretmenler	Bilgilendirici Metin		Edebi Metin		Toplam
	f	%	f	%	
Ö1	285	66.5	143	33.5	428
Ö2	171	59.7	115	40.3	286
Ö3	194	65.3	103	37.7	297
Ö4	117	59.6	79	40.3	196
Ö5	126	58.8	88	41.2	214
Toplam	893	62.8	528	37.2	1421

5 Öğretmenin toplam 17 metin işleme sürecinde sordukları soruların sayısı 1421'dir. 1. öğretmenin (Ö1) 285 soru bilgilendirici metin işleme sürecinde, 143 soru edebî metin işleme sürecinde sorarak 5 haftalık gözlem sürecinde toplam 428 soru sorduğu görülmektedir. Ö1'in 5 haftalık gözlem sürecinde biyografi ve makale türlerinde 2 bilgilendirici metin (Atatürk; Kişiliği, İlkeleri, Düşünceleri, Dünya Yuvarlakmış); şiir ve hikâye türünde 2 edebî metin (Doğa Dedi ki, Sığırcık Kayası) olmak üzere 4 metin işlediği; sorduğu soruların yarısından fazlasını (%66.5) bilgilendirici metin işleme sürecinde, kalanını (%33.5) edebî metin işleme sürecinde sorduğu görülmektedir.

5 haftalık gözlem sürecinde bir söyleşi türünde (Atatürk'ü Tanımak), bir haber yazısı türünde (Güneybatı Anadolu Ormanları) ve bir makale türünde (Yukarıda Ne Var Ne Yok?) olmak üzere toplam 3 bilgilendirici metin; fabl türünde (Dostluğun Değeri) ve masal türünde (Altın Perçemli Çocukla Sırma Saçlı Kız) toplam 2 edebî metin işleyen 2. öğretmenin (Ö2) sorduğu toplam 286 sorunun 171'ini (%59.7) bilgilendirici metin işleme sürecinde, 115'ini (%40.3) edebî metin işleme sürecinde sorduğu görülmektedir.

5 haftalık gözlem sürecinde söyleşi türünde (Atatürk'ü Tanımak), makale türünde (Atatürk'ün Türk Diline Verdiği Önem) olmak üzere toplam 2 bilgilendirici metin ve şiir türünde (Çocukluk), fabl türünde (Dostluğun Değeri) olmak üzere toplam 2 edebî metin işleyen 3. öğretmenin (Ö3) sorduğu toplam 297 sorunun 194' ünü (%65.3) bilgilendirici 103'ünü (%37.7) edebî metin işleme sürecinde sorduğu görülmektedir.

5 haftalık gözlem sürecinde 1 gezi yazısı türünde (Ceviz), 1 eleştiri türünde (Saygı) olmak üzere 2 bilgilendirici metin ve 1 şiir türünde (Birlikte), 1 roman türünde (Çalığışu) olmak üzere 2 edebî metin işleyen 4. öğretmenin (Ö4) sorduğu toplam 196 sorunun 117'sini (%59.6) bilgilendirici metin işleme sürecinde, 79'unu (%40.3) edebî metin işleme sürecinde sorduğu görülmektedir.

5 haftalık gözlem sürecinde anı türünde 2 (Anadolu'nun Sesi, Karamelli Akide Şekeri), deneme türünde 1 (Komşuluk) olmak üzere 3 bilgilendirici metin ve masal türünde 1 (Nilüfer Prenses) olmak üzere 1 edebî metin işleyen 5. öğretmenin (Ö5) sorduğu toplam 214 sorunun 126'sını (%58.8) bilgilendirici metin işleme sürecinde 88'ini (%41.2) edebî metin işleme sürecinde sorduğu görülmektedir.

Toplam 25 hafta gözlemlenen 5 öğretmenin metin işleme sürecinde sordukları soruların yarısından fazlasını (%62.8) bilgilendirici metin işlerken sordukları, soru sayısının edebî metinlerde düştüğü (%37.2) görülmektedir. Bu bulgudan hareketle ve çalışma grubundan ulaşılan sonuç dâhilinde öğretmenlerin bilgilendirici metin işleme sürecinde daha fazla soru sordukları belirtilebilir. Bu durumun bilgilendirici metinlerin didaktik içeriğinden ve metin yapısından; öğretmenlerin bilgilendirici metinde işlenen evrensel konunun bilgi düzeyinde daha iyi kavranması için analiz, sentez, değerlendirme düzeylerinde anlamlandırma yapılarak konunun günlük yaşamla ilişkilendirilmesine dayalı sorulara bilgilendirici metin işleme sürecinde daha çok yer vermelerinden kaynaklandığı söylenebilir.

Öğretmenlerin Metin İşleme Sürecinde Sordukları Soruların Metne Hazırlık ve Okuma/ Anlama-Dinleme/ Anlama Aşamalarına Göre Dağılımına Yönelik Bulgular ve Yorumlar.

Bu bölümde bulgular ve yorum kısmında öğretmenlerin metin işleme sürecinin hazırlık ve anlama (okuma/ anlama-dinleme/ anlama) aşamalarında sordukları soruların niceliksel dağılımına ilişkin bulgulara yer verilmiştir.

Tablo 3

Öğretmenlerin Metin İşleme Sürecinde Sordukları Soruların Metne Hazırlık ve Okuma/Anlama-Dinleme/Anlama Aşamalarına Göre Dağılımı

Öğretmenler	Metne Hazırlık		Okuma/Anlama-Dinleme/Anlama		Toplam
	f	%	f	%	
Ö1	140	32.7	288	67.7	428
Ö2	24	8.3	262	91.7	286
Ö3	81	27.2	216	72.8	297
Ö4	59	30.1	137	69.9	196
Ö5	28	13	186	87	214
Toplam	332	23.3	1089	76.7	1421

Ö1'in 5 haftalık metin işleme sürecinde sorduğu soruların %67.7'sini okuma/ anlama-dinleme/ anlama aşamasında, %32.7'sini metne hazırlık aşamasında sorduğu görülmektedir. Bu bulgudan hareketle öğretmenin okuma/anlama-dinleme/anlama aşamasına zaman ayırmasının yanında metne hazırlık aşaması için de zaman ayırdığı, bu öğretmen için doldurulan gözlem formundan yola çıkılarak da öğretmenin her bir metin işleme sürecinde metne hazırlık aşamasında da sorular sorduğu söylenebilir.

Ö2'nin 5 haftalık metin işleme sürecinde sorduğu soruların %91.7'sini okuma/ anlama-dinleme/anlama aşamasında, %8.3'ünü metne hazırlık aşamasında sorduğu görülmektedir. Bu bulgudan hareketle öğretmenin metin işleme sürecinin büyük bir kısmını -neredeyse tamamını- anlama aşamasına ayırdığı metin öncesi hazırlık aşamasına çok az zaman ayırdığı söylenebilir. Ö2'ye yönelik gözlem formlarına bakıldığında da öğretmenin sadece bir metni işlerken hazırlık çalışması yaptırdığı gözlemlenen diğer metin işleme süreçlerinde metne hazırlık aşamasına zaman ayırmadığı görülmüştür.

Ö3'ün 5 haftalık metin işleme sürecinde sorduğu soruların % 72.8'ini okuma/anlama-dinleme/anlama aşamasında, %27.2'sini metne hazırlık aşamasında sorduğu görülmektedir. Bu bulgudan hareketle Ö3'ün metne hazırlık ve okuma/anlama-dinleme/anlama aşamalarına

zaman ayırdığı söylenebilir. Bu öğretmene yönelik gözlem formları incelendiğinde bir metin dışında diğer metinleri işleme sürecinde hazırlık aşamasına zaman ayırdığı ifade edilebilir.

Ö4'ün 5 haftalık metin işleme sürecinde sorduğu soruların %69.9'unu okuma/ anlama- dinleme/ anlama aşamasında, %30.1'ini metne hazırlık aşamasında sorduğu görülmektedir. Bu bulgudan hareketle öğretmenin metne hazırlık ve anlama aşamalarına zaman ayırdığı söylenebilir. Ö4'e yönelik gözlem formları incelendiğinde bir metin dışında diğer metinleri işleme sürecinde hazırlık aşamasına zaman ayırdığı ifade edilebilir.

Ö5'in 5 haftalık metin işleme sürecinde sorduğu soruların %87'sini okuma/anlama- dinleme/anlama aşamasında, %13'ünü metne hazırlık aşamasında sorduğu görülmektedir. Bu bulgudan ve gözlem formlarından hareketle öğretmenin anlama aşamasına gerekli zamanı ayırdığı ancak metne hazırlık aşamasına gereken zamanı ayırmadığı; işlediği her metnin hazırlık aşamasında soru sorduğu halde bazen tek soruyla bile yetinerek metni okumaya/ okutmaya geçtiği söylenebilir.

5 öğretmenin sordukları soruların %76.7'sini okuma/anlama-dinleme/anlama aşamasında, %23.3'ünü de metne hazırlık aşamasında sordukları görülmektedir. Bu bulgudan ve gözlem formlarından hareketle öğretmenlerin söz konusu olan her bir aşamaya zaman ayırdıkları ancak öğrencilerin ön bilgilerini harekete geçirmeye, ilgilerini canlı tutmaya, metin ile günlük yaşantıları arasında bağ kurmaya, onları metnin konusuna bilişsel ve duyuşsal yönden hazırlamaya yarayan metne hazırlık sorularına yeterince yer vermedikleri söylenebilir.

Öğretmenlerin Metin İşleme Sürecinde Sordukları Soruların Amaçlarına Göre Dağılımına İlişkin Bulgular ve Yorum.

Bu bölümde öğretmenlerin metin işleme sürecinde kullandıkları soruların Akyol'un (1997, 2001, 2012) "Amaçlarına Göre Sorular" sınıflamasına yönelik türlerine ilişkin bulgular ve yorum ifade edilmiştir.

Tablo 4

Öğretmenlerin Metin İşleme Sürecinde Sordukları Soruların Amaçlarına Göre Dağılımı

Kategoriler	f	%
Kimlik	197	13.8
Listeleme	30	2.1
Fikir Belirtme	232	16.3
Değerlendirme	42	2.9
Neden-Sonuç	183	12.8
Tanımlama	15	1
Karakterize Etme	11	0.7
Örneklendirme	28	1.9
Karşılaştırma	55	3.8
Ana Fikir	34	2.3
Özetleme	13	0.9
Ödev	60	4.2
Uygulama	79	5.5
Sonucu Tahmin	43	3.1
Diğer	399	28
Toplam	1421	100

Öğretmenlerin metin işleme sürecinde sordukları soruların amaçlarına göre dağılımına ilişkin tabloya bakıldığında basit seviyeli düşünme becerilerini (tanıma ve hatırlama gibi) kullanmayı gerektiren “kimlik” türündeki soruların %13.8’lik bir payla 3. sırada yer aldığı görülmektedir. Araştırmacı tarafından oluşturulan “diğer” kategorisi ve sınıflamada yer alan “fikir belirtme” kategorisinden sonra öğretmenlerin en çok tercih ettiği soru türünün kimlik türündeki soruların olması “öğretmenler alt düzey düşünme becerilerine dönük sorulara fazla zaman ayırmaktadır” yorumuna ulaştırabilir. Kimlik kategorisindeki sorularla işi yapanın kim olduğu, ne iş yaptığı, nerede yaşadığı, nasıl yaptığı, olayın nerede, hangi tarihte meydana geldiği, metindeki anlatımın kimin ağzından yapıldığı vb. hususlarda bilgi edinilmeye çalışılmaktadır. Örneğin “Çalışma kitabınızdaki bu metinde tanıtılan kişi kimdir?” (Ö1, S73), “Metnin ilk kahramanı kimdir?” (Ö3, S165), “Atatürk kız lisesinde hangi derse katılmıştır?” (Ö5, S157) gibi soruların bu türe giren sorular olduğu söylenebilir.

“Listeleme” türü sorular yine basit seviyeli düşünme becerilerini kullanmayı; bazen bir olayın aşamalarını dikkate almadan sıralanmasını, bazen de dikkat ederek sıralamayı gerektiren sorulardır. Tabloya bakıldığında listeleme kategorisindeki soruların %2.1 gibi

küçük bir paya sahip olduğu görülmektedir. Örneğin “Metne göre Meke Gölü nün kuruma nedenlerini sıralayınız.” (Ö2, S118) sorusu bu kategoriye dâhil edilen bir sorudur.

“Fikir belirtme” türü sorular okuyucunun yorum gücünü metne dayalı olarak kullanmasını gerektiren sorulardır. “Atatürk ikinci metindeki dünya vatandaşlarını ilgilendiren sözyle ne anlatmak istemiştir?” (Ö1, S96) sorusu bu türdeki sorulara örnek verilebilir. Analiz sonuçlarına göre öğretmenlerin sorduğu listeleme türdeki soruların %16.3'lük bir payla 2. sırada yer aldığı görülmektedir. Bu bulgudan hareketle öğretmenlerin, “diğer” kategorisindeki sorulardan sonra, amaçlarına göre sorulardan en çok tercih ettiği soru türünün fikir belirtme tipi soruların olduğu söylenebilir.

“Değerlendirme” soruları yüksek seviyeli bilişsel süreçleri (analiz, sentez gibi) kullanmayı gerektiren okuyucunun ön bilgilerini, dünya bilgisini, metindeki ipuçlarını kullanıp bir yargıya ulaşarak yorum yaptığı soru türüdür. Tabloya yansıyan analiz sonucuna göre öğretmenlerin sorduğu sorular içinde “değerlendirme” türü sorular %2.9 gibi az bir paya sahiptir ve 15 soru tipi içinde 9. Sırada yer almaktadır. “Sizce Atatürk’ü tanımanın önemi nedir?” (Ö3, S5), “İnsanların zor durumlarda birbirlerine destek olmasının önemi sizce nedir?” (Ö4, S72) gibi sorular değerlendirme kategorisine dâhil edilen sorulardır ve öğrencilerin üst düzey düşünme becerilerini etkin kılar. Bu alan yazın bilgisinden ve bulgudan hareketle “öğretmenler üst düzey bilişsel becerileri geliştirmeye yönelik olan değerlendirme türü soruları beklenenden az kullanmaktadırlar” yorumu yapılabilir.

Öğrencinin bir konu veya olaydaki nedenleri ve sonuçları fark etmesine yardımcı olan “neden-sonuç” türündeki sorulara “Feride neden farklı bir kişiliğe bürünüyor?” (Ö4, S76), “Yazar anneannesinin sırrını diğer büyüklerine neden söylememiştir?” (Ö5, S206) soruları örnek olarak verilebilir. Analiz sonuçlarına bakıldığında bu türdeki soruların %12.8'lik payla 4. sırada yer aldığı görülmektedir. Bu bulgudan hareketle; öğretmenlerin, öğrencilerin neden-

sonuç ilişkileri kurmaya yönelik zihinsel becerilerini geliştirmeleri adına bu sorulara gerektiği kadar yer verdikleri söylenebilir.

“Tanımlama” soruları olayı parçada geçtiği şekilde düzenli bir şekilde anlatmayı amaçlar ve alt düzey düşünme becerilerini kullanmayı gerektirir. Bu türdeki sorulara “Atatürk’e göre bilim nedir?”, “Yazar parçada mucizeyi nasıl tanımlıyor?” (Ö2, S5, S57) gibi sorular örnek verilebilir. Tabloda, öğretmenlerin sorduğu tanımlama türü soruların %1’lik bir paya sahip olduğu görülmektedir. Alan yazın bilgisinden ve bulgudan hareketle bu türdeki soruların az olmasının istenilen bir durum olduğu söylenebilir.

“Örneklendirme” türü sorular öğretilen veya anlatılan bir olayın daha iyi anlaşılması için sorulan sorulardır. “Metindeki 1. tekil şahıs anlatım özelliklerine örnekler veriniz.” (Ö1, S285) gibi sorular örneklendirme türündeki sorulara örnek gösterilebilir. Analiz sonuçlarına göre bu tür sorular %1.9’luk gibi çok az bir paya sahiptir. Bu sonuçtan hareketle “Öğretmenler hedefledikleri beceriye ve öğretmek istedikleri bilgiye göre bu türdeki soruları daha fazla kullanmalıdırlar” yorumu yapılabilir.

“Karşılaştırma ve kıyaslama” soruları nesnelere veya olayların benzeyen veya benzemeyen yönlerini ortaya koymayı amaçlayan üst düzey düşünme becerileri gerektiren sorulardır. Öğretmenlerin sorduğu amaçlarına göre soruların %3.8’nin “karşılaştırma” türünde olduğu görülmektedir. Bu bulgudan hareketle öğretmenlerin karşılaştırma-kıyaslama türü sorulara yeterince yer vermeyerek öğrencilerin karşılaştırma yapma gibi üst düzey becerilerinin gelişmesine gerektiği kadar katkı sağlayamadığı söylenebilir.

Ana fikri bulmaya yönelik sorular öğrencilerin metnin tamamından genel bir yargıya ulaşmasını sağlayan sorulardır. Bu alan yazın bilgisinden de hareketle bu türdeki soruları, öğrencileri ezberden uzaklaştıran ve metinle günlük yaşantıları arasında ilişki kurmalarını sağlayan üst düzey beceri soruları olarak yorumlamak mümkündür. Analiz sonuçlarına göre bu tür soruların tüm sorular içindeki payının %2.3 olduğu görülmektedir. Gözlem formlarına

bakıldığında hemen hemen her öğretmenin işledikleri metinlerin sonunda ana fikir sorularına yer verdikleri de ifade edilebilir. Ancak öğretmenlerin genelde “Metnin ana fikri nedir?” (Ö1, S92; Ö2, S66; Ö3, S73; Ö4, S78, Ö5, S26) şeklindeki alışlagelen “ana fikir” sorularından başka dolaylı ve eğlenceli yollarla ana fikri buldurmaya yönelik soruları tercih etmedikleri gözlenmiştir. Bu gözlemden de hareketle öğretmenlerin, öğrencilerin zaten çok sevmediği ana fikir sorularına yönelik tutumlarını pekiştirdikleri ve bunun istenilen bir durum olmadığı söylenebilir.

“Özetleme” soruları, yazarın anlattıklarının okuyucunun kelimeleriyle metnin özünü bozmadan kısaltılarak tekrar anlatılmasını amaçlayan ve üst düzey bilişsel beceri gerektiren sorulardır. Özetleme soruları aracılığıyla öğretmenler öğrencilerin metindeki olayların ya da düşüncelerin akışını anlayıp anlamadıklarını ölçme olanağı bulurlar. Tabloda Özetleme soruları ile ilgili payın %0.9 gibi çok az bir değer olduğu görülmektedir. Bu bulgudan hareketle “Öğretmenler özetleme sorularına oldukça az yer veriyorlar” yorumu yapılabilir ve öğretmenlerin özetleme türü sorulara daha fazla ve farklı biçimlerde yer vermeleri gerektiği söylenebilir.

“Ödev” soruları bir konunun ders dışında araştırılarak hazırlanmasını amaçlayan sorulardır. Ödev soruları öğrencinin ders dışında da çalışmasını, araştırmasını ve sorumluluk kazanmasını sağlama gibi bir öneme sahip olmasının yanında öğrencileri 1-5 TDÖP'nin (MEB, 2004) temel becerileri arasında yer alan metinler arası okumaya yöneltmesi bakımından da son derece önemlidir. Öğretmenlerin ödev türünde “Türk tarihindeki, haritacılığa katkı sağlayan kâşifleri araştırınız.” (Ö21, S148), “Siz de doğa temalı bir şiir bulup defterinize yazınız.” (Ö1, S345) gibi sorular sordukları; analiz sonuçlarına bakıldığında ödev sorularının öğretmenlerin sorduğu sorular içinde %4.2'lik paya sahip olduğu görülmektedir. Bulgudan, gözlem formlarından ve ödev sorularının öneminden hareketle bu payın istenilenin altında olduğu söylenebilir.

“Uygulama” soruları metinde anlatılanların hangi bölümde veya hangi mısralarda anlatıldığını buldurmayı amaçlayan genelde şiir türündeki metinlerin özelliklerinin kavratılması sağlayan sorulardır. Öğretmenlerin sordukları sorulardan “Parçada mucize sözcüğü nerede geçiyor?” (Ö2, S81), “Şiirde tekrar eden kelimeleri bulunuz.” (Ö3, S249) gibi sorular bu tür sorulara örnektir. Alt düzey bilişsel beceri gerektiren “uygulama” türündeki sorular, analiz sonuçlarına göre tüm sorular içinde %5.5 gibi bir paya sahiptir. Bu bulgudan hareketle öğretmenlerin uygulama türündeki sorulara daha az, bunun yerine üst bilişsel beceriler gerektiren türdeki sorulara daha fazla yer vermeleri gerektiği söylenebilir.

Sonucu tahmin etmeye dayalı sorular ise, paragrafta veya metinde verilen bilgilerden, açıklamalardan ya da herhangi bir durumdan yola çıkılarak gelecekte ne olabileceğini tahmin ettirmeyi amaçlayan sorulardır. Bu tür sorular üst düzey düşünme becerilerini gerektiren sorular kapsamındadır ve öğretmenlerin sorduğu şu soruyla örneklendirilebilir: “Bu genç kızın başına neler gelmiş olabilir?” (Ö4, S21). Tabloya göre “sonucu tahmin” türü soruları tüm sorular içindeki payı %3.1’dir. Bu bulgudan hareketle öğretmenlerin üst düzey bilişsel beceriler gerektiren bu tür sorulara çok fazla yer vermedikleri ve vermeleri gerektiği söylenebilir.



Şekil 3. Diğer Kategorisi Sorularının Soruluş Amaçlarına İlişkin MAXQDA© Programı

Kod Haritası

Sınıflamanın dışında kalan soruların analizi sonucu elde edilen temaların: “söz varlığını zenginleştirme, dikkat çekme, metnin tür özelliklerini kavratma, günlük hayatla ilişkilendirme, farklı disiplinlerle ilişkilendirme, örtülü anlam bulma, öznel- nesnel yargıları ayırt etme, dinleme-okuma kurallarını öğrenme” olduğu görülmektedir. Soruların belirlenen bu amaçlara göre dağılımı aşağıda yer alan tablodaki gibidir.

Tablo 5

Diğer Kategorisindeki Soruların Soruluş Amaçlarına Göre Dağılımı

Kodlar	f	%
Söz Varlığını Zenginleştirme	168	42.1
Dikkat Çekme	54	13.5
Metnin Tür Özelliklerini Kavratma	52	13
Günlük Hayatla İlişkilendirme	49	12.2
Farklı Disiplinlerle İlişkilendirme	49	12.2
Örtülü Anlam Bulma	12	3
Öznel-Nesnel Yargıları Ayırt Etme	9	2.2
Dinleme-Okuma Kurallarını Öğrenme	6	1.5
Diğer Kategorisi Toplam	399	100

Tabloya bakıldığında öğretmenlerin metin işleme sürecinde sordukları ve sınıflamanın dışında kalan soruların %42.1’inin “söz varlığını zenginleştirme” amacı ile sorulduğu görülmektedir. Soruların nerdeyse yarısına tekabül eden bu oranın; öğretmenlerin, öğrencilerin sözcük dağarcıklarını geliştirmeye yönelik soruları önemsediklerinin göstergesi olduğu söylenebilir.

Öğretmenlerin söz varlığını zenginleştirmeye yönelik “Uygarlık nedir?” (Ö1, S15), “İçinde kulak kelimesinin geçtiği bildiğiniz başka deyimler var mı?” (Ö1, S66), “Bilinç kelimesinin eş anlamlısı nedir?” (Ö3, S38) gibi sorular sordukları görülmektedir.

6-8 TDÖP’nin (MEB, 2006) dinleme ve okuma öğrenme alanlarına yönelik amaçlarından biri de “söz varlığını zenginleştirme” dir. Öğretmenlerin metin işleme

sürecinde tercih ettikleri ve incelenen bu amaç altındaki soruların, programdaki “Söz Varlığını Zenginleştirme” amacı altındaki dinleme (%12.5) ve okuma kazanımlarına (1, 2, 3) yönelik olduğu söylenebilir

Diğer kategorisi altında “dikkat çekme” amacı ile sorulan soruların %13.5’lik bir paya sahip olduğu; öğretmenlerin günlük hayatla ilişkilendirme (%12.2) amacıyla da sorular sordukları görülmektedir. Öğretmenlerin bu amaç altındaki soruları genelde çalışma kitabındaki söz varlığını zenginleştirmeye yönelik kelime çalışmalarını yaptırırken sordukları gözlemlenmiştir. Öğretmenlerin “Şu ampule bakınca aklımıza kim geliyor?” (Ö2, S39), “Yoğun duygular deyince aklınıza ne geliyor?” (Ö3, S43) gibi soruları dikkat çekmek için kullanırken; “Başınıza bir şey geldiğinde anneniz ve babanızla paylaşınca nasıl hissedersiniz?” (Ö2, S78), “Siz hayatınızda metinde anlatılan gibi bir olayla karşılaştınız mı?” (Ö4, S67) gibi soruları ise günlük hayatla ilişkilendirme amacıyla kullandıkları görülmektedir.

Diğer kategorisi altında öğretmenlerin sordukları soruların %13’ünü “metnin tür özelliklerini kavratma” amacı ile sordukları ve 6-8 TDÖP’nin (MEB, 2006) okuma öğrenme alanının “Okuduğu Metni Anlama ve Çözümleme” amacı altındaki “Metnin türüyle ilgili özellikleri kavrar” (kazanım 15), “Metindeki söz sanatlarının anlatıma olan katkısını fark eder” (k.18), “Metinde yararlanılan düşünceyi geliştirme yollarının işlevlerini açıklar” (k. 19) kazanımlarına yönelik olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin bu amaç altındaki soruları genelde çalışma kitabındaki metnin türüne yönelik olan etkinlikleri yaptırırken sordukları gözlemlenmiştir. “Metin biyografi türünün hangi özelliklerini taşımaktadır?” (Ö1, S57), “Bu metin başka hangi türde yazılabilirdi?” (Ö3, S43) gibi sorular öğretmenlerin bu amaçla sorduğu sorulara örnek olarak gösterilebilir.

Diğer kategorisi altında öğretmenlerin sordukları soruların %12.2’sini “farklı disiplinlerle ilişki kurma” amacı ile sordukları görülmektedir. Öğretmenlerin sorduğu “GAP projesi hakkında ne biliyorsunuz?” (Ö2, S37), “Kurtuluş mücadelesi nasıl başlıyordu?” (Ö5,

S37) gibi sorular da bu amaçla sorulan sorulara örnek olarak gösterilebilir. Diğer kategorisindeki sorular incelendiğinde bu tema altında yer alan soruların genellikle Fen ve Teknoloji, Sosyal Bilgiler, İnkılap Tarihi, Bilişim Teknolojileri, Müzik, Görsel Sanatlar ve Medya Okuryazarlığı disiplinleriyle ilişkili olduğu görülmektedir.

Öğretmenlerin metin işleme sürecinde tercih ettikleri “örtülü anlam bulma” (%3) ve “öznel-nesnel yargıları ayırt etme” (%2.2) temaları altında yer alan soruların da 6-8 TDÖP’nin (MEB, 2006) “Dinleneni/izleneni anlama ve çözümleme” amacı altında yer alan “Dinlediklerindeki/ izlediklerindeki örtülü anlamları bulur” (k.9); “Dinlediklerinde/izlediklerinde yer alan öznel ve nesnel yargıları ayırt eder.” (k.13); “Okuduğu metni anlama ve çözümleme” amacı altındaki: “Okuduklarındaki örtülü anlamları bulur.” (k.10), “Okuduklarındaki öznel ve nesnel yargıları ayırt eder.” (k.11) kazanımları ile örtüştüğü görülmektedir. Bu bağlamda öğretmenlerin örtülü anlam bulmaya yönelik sordukları soruların (%3) yetersiz olduğu söylenebilir. Öğretmenlerin “Metinde geçen 'Sonunda can tatlı geldi' cümlesindeki örtülü anlam nedir?” (Ö1, S71), “Bir tane örtülü anlam örneği verir misiniz?” (Ö5, S45) gibi soruları örtülü anlam bulma amacıyla sordukları; “ ‘En önemli' söz grubunun cümleyi öznel yapmadaki etkisi nedir?” (Ö1, S63), “2. cümleyi öznellik-nesnellik bakımından inceleyiniz.” (Ö1, S54) gibi soruları ise öznel-nesnel yargıları ayırt etme amacıyla sordukları görülmektedir.

“Dinleme ve okuma kurallarını öğrenme” temasına dâhil olan soruların oranının da %1.5 gibi düşük bir değer olduğu görülmektedir. 6-8 TDÖP’nin (2006) “Dinleme/izleme kurallarını uygulama”, “Okuma kurallarını uygulama” amaçları düşünüldüğünde öğretmenlerin, öğrencilerin uygulayacağı okuma ve dinleme kuralları ile ilgili üst bilişsel bilgi vermek için bu soruları sordukları söylenebilir. “Metni okuyan arkadaşınız hangi sesli okuma kurallarına uymadı?” (Ö1, s.59) sorusu gibi örnekler bu amaç altına dâhil edilmiştir. Öğretmenlerin bu amaç altında sordukları soruların yetersiz olduğu söylenebilir.

Öğretmenlerin metin işleme sürecinde sordukları sorulara soruluş amaçlarına göre genel olarak bakıldığında öğrencilerin yüksek düzeydeki bilişsel süreçleri (analiz, sentez, değerlendirme vb.) kullanmasını gerektiren değerlendirme (%2.9), karşılaştırma (%3.8), sonucu tahmin (%3.1), ana fikir (%2.3), ödev (%4.2)” gibi soruların toplam payının %15.5 gibi düşük bir değer olduğu; soruların yarısından fazlasını (%54.3) düşük düzeyde bilişsel süreçlerin kullanımını gerektiren kimlik (%13.8), listeleme (%2.1), neden-sonuç (%12.8), tanımlama (%1), uygulama (%5.5)” özetleme (%0.9), fikir belirtme (%16.3) türü soruların oluşturduğu görülmektedir.

Öğretmenlerin Metin İşleme Sürecinde Sordukları Soruların Cevap Kaynaklarına Göre Dağılımına İlişkin Bulgular ve Yorum.

Bu bölümde öğretmenlerin metin işleme sürecinde kullandıkları soruların Akyol’un (1994,1996, 1997, 2001) “cevap kaynaklarına göre sorular” sınıflamasına göre dağılımına ilişkin bulgular ve yoruma yer verilmiştir.

Tablo 6

Öğretmenlerin Metin İşleme Sürecinde Sordukları Soruların Cevap Kaynaklarına Göre Dağılımı

Kategoriler	f	%
Metin içi	378	26.6
Metin dışı	957	67.3
Metinler arası	86	6.1

Öğretmenlerin metin işleme sürecinde sordukları soruların cevap kaynaklarına göre dağılımına ilişkin tabloya bakıldığında “metin dışı” soruların tüm sorular içinde en büyük paya (%67.3) sahip olduğu, bunu “metin içi” (%26.6) ve “metin dışı” (%6.1) soruların izlediği görülmektedir.

Çalışmanın analiz sonuçlarına bakıldığında ise öğretmenlerin en çok tercih ettikleri soruların cevaplarının kaynağının metin dışı (%67.3) olduğu cevabı “metinler arası”nda olan soruların en az (%6. 1), metin içi soruların ise %26.6 oranında tercih edildiği görülmektedir

“Türkçe öğretmenlerinin bilgilendirici ve edebî metin türlerine yönelik kullandığı soru türlerinin nasıl farklılaştığını belirleme” Alt Amacına Yönelik Bulgular ve Yorum

Araştırmanın 2. alt amacı altında öğretmenlerin metin işleme sürecinde sordukları soruların edebî ve bilgilendirici metin işleme süreçlerinde nasıl farklılaştığı sorusuna cevap bulmak adına, bu bölümde: öğretmenlerin bilgilendirici ve edebî metin işleme sürecinde sordukları soruların metne hazırlık ve okuma/anlama-dinleme/anlama aşamalarına göre dağılımına ilişkin bulgular ve yoruma, öğretmenlerin bilgilendirici ve edebî metin işleme sürecinde sordukları soruların amaçlarına göre dağılımına ilişkin bulgular ve yoruma ve öğretmenlerin bilgilendirici ve edebî metin işleme sürecinde sordukları soruların cevap kaynaklarına göre dağılımına ilişkin bulgular ve yoruma yer verilmiştir.

Öğretmenlerin Bilgilendirici ve Edebî Metin İşleme Sürecinde Sordukları Soruların Metne Hazırlık ve Okuma/ Anlama-Dinleme/ Anlama Aşamalarına Göre Dağılımına İlişkin Bulgular ve Yorumlar.

Bu bölümde, öğretmenlerin bilgilendirici ve edebî metin işleme süreçlerinin hazırlık ve anlama (okuma/ anlama-dinleme/ anlama) aşamalarında sordukları soruların niceliksel dağılımına ilişkin bulgulara yer verilmiştir.

Tablo 7

Öğretmenlerin Bilgilendirici ve Edebî Metin İşleme Sürecinde Sordukları Soruların Metne Hazırlık ve Okuma/ Anlama-Dinleme/ Anlama Aşamalarına Göre Dağılımı

Bilgilendirici Metin				Edebî Metin			
Metne Hazırlık		Okuma/ Anlama Dinleme/ Anlama		Metne Hazırlık		Okuma/ Anlama Dinleme/ Anlama	
f	%	f	%	f	%	f	%
206	23.1	687	76.9	126	23.8	402	76.2

Tabloya bakıldığında öğretmenlerin bilgilendirici metin işleme sürecinin metne hazırlık aşamasında sordukları soruların payının %23.1; edebî metinde ise %23.8 olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin okuma/ anlama-dinleme/ anlama aşamasında ise bilgilendirici

metin işlerken %76.9; edebî metin işlerken %76.2 oranında soru sordukları görülmektedir. Bu bulgulardan hareketle; öğretmenlerin metin işleme sürecinin metne hazırlık ve metni anlama aşamalarında sordukları soruların değerlerinin bilgilendirici ve edebî metinlerde farklılaşmadığı, öğretmenlerin her bir metin türünde metin işleme sürecinin her bir aşaması için zaman ayırdıkları söylenebilir.

Öğretmenlerin Bilgilendirici ve Edebî Metin İşleme Sürecinde Sordukları Soruların Amaçlarına Göre Dağılımına İlişkin Bulgular ve Yorum.

Bu bölümde öğretmenlerin bilgilendirici ve edebî metin işleme süreçlerinde sordukları soruların Akyol (1997, 2001, 2011)'un "Amaçlarına Göre Sorular" sınıflamasına göre dağılımına ilişkin bulguları ve yorumu ifade edilmiştir.

Tablo 8

Öğretmenlerin Bilgilendirici Ve Edebî Metin İşleme Sürecinde Sordukları Soruların Amaçlarına Göre Dağılımı

Soru Amaçları	Bilgilendirici Metin		Edebî Metin	
	f	%	f	%
Kimlik	99	11	98	18.5
Listeleme	47	5.2	27	5.1
Fikir Belirtme	137	15.3	95	17.9
Değerlendirme	29	3.2	13	2.4
Neden-Sonuç	129	14.4	54	10.2
Tanımlama	8	0.8	7	1.3
Karakterize Etme	8	0.8	3	0.5
Örneklendirme	21	2.3	7	1.3
Karşılaştırma	27	3.1	28	5.3
Ana Fikir	15	1.6	19	3.5
Özetleme	5	0.5	8	1.5
Ödev	42	8.5	28	5.3
Uygulama	38	4.2	41	7.7
Sonucu Tahmin	25	2.8	18	3.5
Diğer	276	30.9	101	19.1
Toplam	893	100	528	100

Öğretmenlerin bilgilendirici metin işleme sürecinde en çok “diğer” kategorisindeki soruları (%30.9) (söz varlığını zenginleştirme, dikkat çekme, metnin tür özelliklerini kavratma, günlük hayatla ilişkilendirme, farklı disiplinlerle ilişkilendirme, örtülü anlam bulma, öznel-nesnel yargıları ayırt etme, dinleme-okuma kurallarını öğrenme gibi amaçlarla) tercih ettikleri; diğer kategorisindeki soruları edebî metin işleme sürecine nazaran (%19.1) bilgilendirici metin işlerken daha fazla kullandıkları; öğretmenlerin edebî metin işleme sürecinde de en çok diğer kategorisindeki soruları daha çok tercih ettikleri görülmektedir.

Öğretmenlerin bilgilendirici metin işleme sürecinde diğer kategorisindeki sorulardan sonra en çok öğrencinin metne dayalı olarak yorum gücünü kullandığı “fikir belirtme” (%15.3) türündeki soruları tercih ettikleri; edebî metin işleme sürecinde ise bu oranın %17.9 olduğu görülmektedir. Bu bulgudan hareketle öğretmenlerin “fikir belirtme” türündeki soruları bilgilendirici metin işleme sürecinde daha çok kullandıkları; bilgilendirici metin işleme sürecinde öğrencilerin metindeki bilgi ya da düşüncülerden hareketle yorum yapmasına yönelik sorulara daha çok ihtiyaç duydukları söylenebilir.

Edebî metin işleme sürecinde ise öğretmenlerin diğer kategorisindeki sorulardan sonra en çok basit seviyeli düşünme becerilerinin işe koşulduğu “kimlik” türündeki soruları kullandıkları (%18.5); bu oranın bilgilendirici metin işleme sürecinde %11’e düştüğü görülmektedir. Bu bulgudan hareketle öğretmenlerin cevabı metin içerisinde açık bir biçimde yer alan “kimlik” türü sorulara edebî metin işleme sürecinde daha çok ihtiyaç duydukları; bu durumun edebî metinlerin daha çok olaya dayalı olan metin yapısından kaynaklandığı söylenebilir.

Öğrencinin bir konu veya olaydaki nedenleri ve sonuçları fark etmesine yardımcı olan “neden-sonuç” türündeki soruların ise %14.4’lük pay ile bilgilendirici metin işleme sürecinde edebî metin işleme sürecine göre (%10.2) daha çok kullanıldığı görülmektedir. Her iki metin işleme sürecinde de “fikir belirtme” ve “kimlik” türü sorulardan sonra en çok tercih

edilen soru türünün “neden-sonuç türü sorular olduğu; öğretmenlerin metin içinde nedeni ya da sonucu belirtilen soruların yanında öğrencilerin üst düzey düşünme becerilerini harekete geçirecek olan, nedeni/ sonucu metinde olmayan soruları da tercih ettikleri söylenebilir. Öğretmenlerin sordukları neden sonuç türündeki soruların bilgilendirici metin işleme sürecinde daha çok kullanılmasının öğretici metinlerdeki izleğin ya da konunun nedenleri ve sonuçları üzerinde daha fazla durulmasından kaynaklandığı ifade edilebilir. Öğretmenler bilgilendirici metin işleme sürecinde: “Galileo okuduğu okulu neden terk etmiştir?” (Ö1, S107), “Kilise Galileo’dan Dünya’nın döndüğü fikrinden vazgeçmesini sizce neden istemiştir?” (Ö1, S108) gibi neden-sonuç türü sorular sorarken edebî metin işleme sürecinde; “Hasan Ağa’nın sığırcık kuşlarını köyden uzaklaştırmak istemesinin sebebi nedir?” (Ö1, S370) gibi sorular sordukları görülmektedir.

Bilgilendirici metin işleme sürecinde öğretmenlerin yukarıda geçen soru türlerinden sonra %8.5 oranında “ödev” türü soruları yeğledikleri görülmektedir. Yukarıda 1. alt amaca yönelik bulguların altında belirtildiği üzere ödev türündeki soruların öğrencileri metinler arası okumaya/ düşünmeye yönlendirmesi ve sorumluluk bilinci kazandırması açısından önemli olduğu ve öğrencilerin üst düzey becerilerini geliştirdiği söylenebilir. Öğretmenlerin ödev türündeki soruları edebî metin işleme sürecinde %5.3’lük payla bilgilendirici metin işleme sürecine göre daha az yeğledikleri görülmektedir. Bu bulgulardan hareketle öğretmenlerin ödev vermeye, bilgilendirici metin işleme sürecinde daha çok ihtiyaç duydukları, bunun da bilgilendirici metindeki bilinmeyen kavramların edebî metinlerdekine nazaran daha fazla olmasından kaynaklandığı söylenebilir.

Edebî metin işleme sürecinde ise “diğer”, “kimlik” ve “fikir belirtme” türündeki sorulardan sonra öğretmenlerin en çok “uygulama” türündeki soruları (%7.7) kullandıkları bu oranın bilgilendirici metin işleme sürecinde daha az olduğu (%4.2) görülmektedir. Bu durumun uygulama türündeki soruları öğretmenlerin özellikle “şiir” türündeki edebî metinleri

işleme sürecinde daha çok tercih etmesinden kaynaklandığı söylenebilir. Öğretmenler şiir (edebî metin) türünde metin işlerken “uygulama” türündeki soruları, anlatılanların hangi mısralarda anlatıldığını buldurmak amacıyla sormaktadırlar. Öğretmenlerin bu amaçla sordukları soruların öğrencilerin dikkatini çektiği ve öğrencileri güdülediği ancak bu tür soruların fazla tercih edilmesinin öğrencilerin sadece alt düzey düşünme becerilerini geliştirdiği için yapılandırmacı yaklaşıma uygun olmadığı söylenebilir. Öğretmenler edebî metin işleme türünde ödev türünde: “Şiirde doğa nerelerde konuşturulmuştur?” (Ö1, S316) gibi soruları (daha çok şiir çözümlerken) kullanırken; bilgilendirici metin işleme sürecinde: “Meliha, parçada mucize nerede geçiyor?” (Ö2, S81) gibi soruları kullandıkları görülmektedir.

Yukarıda analizi yapılan soru türlerinden sonra öğretmenlerin hem bilgilendirici metin (%5.2) hem de edebî metin işleme sürecinde (%5.1) düşük seviyeli bilişsel süreçler gerektiren “listeleme” türü soruları tercih ettikleri görülmektedir. Öğretmenlerin “listeleme” ve (bilgilendirici metinde %5.2; edebî metinde %5.1) ve “tanımlama” (bilgilendirici metinde %0.8; edebî metinde %1.3) türü soruları tercih etme oranlarının her iki türdeki metin işleme sürecinde farklılaşmadığı söylenebilir.

“Özetleme” türü soruların ise hem bilgilendirici metin (%0.5) hem de edebî metin (%1.5) işleme sürecinde yine çok az tercih edildiği görülmektedir. Edebî metin işleme sürecinde “özetleme” türü soruların daha çok kullanılmasının, öğretmenlerin daha çok olaya dayalı edebî metinlerde olay akışını özetlemek için bu soruları sormasından kaynaklandığı söylenebilir. Edebî metin işleme sürecinde öğretmenlerin “Metnin başlangıcında anlatılan olaylar nelerdir?” (Ö1, S375) gibi sorular sorarken bilgilendirici metin işleme sürecinde “Bu metinden Atatürk’ün kişilik özellikleriyle ilgili neler öğrendiğinizi kısaca anlatınız?” (Ö1, S25) gibi sorular sordukları görülmektedir.

Bilgilendirici metin işleme sürecinde yüksek seviyeli bilişsel süreçleri gerektiren “değerlendirme” türü soruların %3.2 oranında tercih edildiği görülürken, edebî metin işleme sürecinde %2.4 oranında tercih edildiği görülmektedir. Öğretmenler bilgilendirici metin işleme sürecinde “Kilisenin Galileo’yu fikrinden vazgeçmemesi sonucunda cezalandırması hakkında neler düşünüyorsunuz?” (Ö1, S109), “Atatürk’ü tanımanın önemi sizce nedir?” (Ö3, S3) gibi değerlendirme amaçlı sorular kullanırken, edebî metin işleme sürecinde “Farklı özelliklere sahip olduğu için başkalarını dışlayan insanlar hakkında neler düşünüyorsunuz?” (Ö4, S66), “Zor koşullar altında yaşayan insanlar için yardım duygusu sizce neyi ifade eder?” (Ö4, S111) gibi değerlendirme amaçlı sorular sormaktadırlar.

Yine üst düzey düşünme becerilerini gerektiren ve geliştiren “karşılaştırma” türü soruların ise edebî metin işleme sürecinde (%5.3) bilgilendirici metin işleme sürecine (%3.1) nazaran daha çok kullanıldığı görülmektedir. Öğretmenler edebî metin işlerken “ ‘Nefes Almak’ şiiri ile 'Doğa Dedi ki' şiirini içerik yönünden karşılaştırmamız.” (Ö1, S333), “3. ve 4. görselde gördüklerinizin ortak özellikleri nedir?” (Ö1, S297) gibi karşılaştırma amaçlı sorular kullanırken, bilgilendirici metin işlerken “Daha önce okuduğunuz bu metin ile şimdi okuduğumuz metin arasında benzer yönler var mıdır? Açıklayınız.” (Ö1, 168), “Hatay, Alanya, Antalya, Mersin, Bodrum; bu yerlerin ortak özellikleri nelerdir?” (Ö2, S77) gibi karşılaştırma amaçlı sorular kullanmaktadırlar. Bu bulgulardan hareketle öğretmenlerin karşılaştırma türü sorulara edebî metin işleme sürecinde daha çok ihtiyaç duydukları bunda olaya dayalı metinlerdeki karakterleri ve şiir türündeki metinleri karşılaştırma gibi soruların etkili olduğu söylenebilir.

Sonucu tahmin türü soruların da -çok fark olmamakla birlikte- edebî metin işleme sürecinde (%3.5) bilgilendirici metin işleme sürecine (%2.8) göre daha çok tercih edildiği görülmektedir. Bu durumun “Dinlediğiniz bu metnin devamı olsaydı sizce olaylar nasıl gelişirdi?” (Ö1, S430) gibi sonucu tahmin sorularını öğretmenlerin roman, öykü gibi edebî

metinlerin olay akışını tahmin ettirmek amacıyla kullanmalarından kaynaklandığı söylenebilir. Üst düzey düşünme becerilerini harekete geçiren bu türdeki soruların (1.3. alt amaca yönelik bulgular ve yorumda da belirtildiği gibi) daha fazla tercih edilmesi -özellikle bilgilendirici metinlerde- gerektiği söylenebilir.

Metnin iletisini kavratmaya yönelik olan “ana fikir” sorularının da edebî metin işleme sürecinde (%3.5) bilgilendirici metin işleme sürecine (%1.6) nazaran daha fazla kullanıldıkları görülmektedir. Bu farkın öğretmenlerin ana fikir sorularını kullanmayı olaya dayalı edebî metinlerde daha çok tercih etmelerinden, bilgilendirici metinleri çözümlerken ana fikir sorusu üretememelerinden; hikâye, roman gibi edebî metin türlerinde ana fikir sorusu sorma alışkanlıklarının olmasından kaynaklandığı söylenebilir. Öğretmenlerin bilgilendirici metinleri işleme sürecinde daha fazla, edebî metin işleme sürecinde daha farklı sorularla metnin iletisini kavratmaları gerektiği ifade edilebilir.

Öğretmenlerin Bilgilendirici ve Edebî Metin İşleme Sürecinde Sordukları Soruların Cevap Kaynaklarına Göre Dağılımına İlişkin Bulgular ve Yorum.

Bu bölümde öğretmenlerin sordukları soru türlerinin bilgilendirici metin ve edebî metin işleme sürecinde cevap kaynaklarına göre nasıl farklılaştığına ilişkin bulgular ve yoruma yer verilmiştir.

Tablo 9

Öğretmenlerin Bilgilendirici ve Edebî Metin İşleme Sürecinde Sordukları Soruların Cevap Kaynaklarına Göre Dağılımı

Soruların Cevap Kaynakları	Bilgilendirici Metin		Edebî Metin	
	f	%	f	%
Metin içi	194	21.7	184	34.8
Metin dışı	647	72.4	245	46.4
Metinler arası	52	5.9	99	18.8
Toplam	893	100	528	100

Tablo 8'e bakıldığında bilgilendirici metin işleme sürecinde öğretmenlerin en çok “metin dışı” soruları (%72.4), edebî metin işleme sürecinde de en çok metin dışı soruları (%46.4) tercih ettikleri ancak bilgilendirici metinlerin çözümlenmesinde, edebî metinlerinkine göre daha fazla metin dışı sorunun sorulduğu görülmektedir. Bilgilendirici metin işleme sürecinde öğretmenlerin, sadece metinden anlamı çıkarılabilecek sorular yerine öğrencilerin metin dışı unsurlarla ilişki kurabilmelerini sağlayan metin dışı soruları daha çok kullanmalarının öğretmenlerin bilgilendirici metinlerde (anlatılan düşüncenin ya da savunulan görüşün) verilmek istenen bilginin ya da iletinin metin dışı anlam kurdurabilmeye daha elverişli olmasından kaynaklandığı söylenebilir.

Öğretmenlerin bilgilendirici ve edebî metin işleme sürecinde metin dışı sorulardan sonra en fazla “metin içi” soruları (bilgilendirici metin: %21.7; edebî metin: %34.8) kullandıkları, metin içi soruların en çok edebî metin işleme sürecinde kullanıldığı görülmektedir. Bu durumun daha çok olaya dayalı olan edebî metinlerin metin içi anlam kurma ile çözümlenmesi düşüncesi ve alışkanlığından kaynaklandığı, bunun yapılandırmacı yaklaşımın gerektirdiği süreçlere uzak olduğu, öğretmenlerin geleneksel eğitim anlayışına dönük bu alışkanlıklarını kırmaları gerektiği söylenebilir. Metin içi soruların bilgilendirici metinleri işleme sürecine göre edebî metinleri işleme sürecinde daha fazla olması edebî metin işleme sürecindeki cevabı metin içinden kolaylıkla bulunabilecek ve basit seviyeli bilişsel süreçler gerektiren “kimlik” türü soruların fazla olmasından kaynaklandığı da ifade edilebilir (bulgular 2. 2).

Öğretmenlerin “metinler arası” soruları ise edebî metin işleme sürecinde (%18.8) bilgilendirici metinleri işleme sürecine göre (%5.9) daha fazla kullandıkları görülmektedir. Tek kaynağa dayanmayan dolayısıyla öğrenciyi planlı bir şekilde birden çok kaynağa yönlendirilen metinler arası soruların edebî metin işleme sürecinde daha fazla tercih edilmesinin nedenleri konusunda kesin yorumlara, yargılara varmak güçtür. Öğretmenlerin

edebî metin işleme sürecinde “Beydaba'yı araştırınız.” (Ö2, S186), “Bu ifadenin şiirdeki karşılığı hangi dizelerde vardır?” (Ö4, S50) gibi metinler arası araştırma yapmayı ve düşünmeyi gerektiren soruları tercih ettikleri, bilgilendirici metin işleme sürecinde ise “İskenderiye şehri ile Büyük İskender'in ilişkisini araştırınız.” (Ö2, S149), “Ömer Seyfettin ve Ziya Gökalp'in Türk diline verdiği önemi araştırınız.” (Ö3, S75) gibi sorular kullandıkları görülmektedir.

“Türkçe öğretmenlerinin metin işleme sürecinin her bir aşamasında (metne hazırlık; okuma/ anlama-dinleme/izleme-anlama) kullandığı soru türlerini belirleme” Alt Amacına Yönelik Bulgular ve Yorum

Araştırmanın 3. Alt amacına yönelik bulgular ve yorumlar kısmında öğretmenlerin metin işleme sürecinin hazırlık ve anlama (okuma/anlama-dinleme/anlama) aşamalarında sordukları soruların amaçlarına ve cevap kaynaklarına ilişkin bulgular ve yoruma yer verilmiştir.

Öğretmenlerin Metne Hazırlık ve Okuma/ Anlama – Dinleme/ Anlama Aşamasında Sordukları Soruların Amaçlarına Göre Dağılımına İlişkin Bulgular ve Yorum.

Bu bölümde öğretmenlerin metne hazırlık ve okuma anlama-dinleme/ anlama aşamalarında sordukları soruların Akyol'un (1996, 1997, 2001, 2011, 2012) amaçlarına göre sınıflamasına göre yapılan analizine ilişkin bulgular ve yoruma yer verilmiştir.

Tablo 10

Öğretmenlerin Metne Hazırlık ve Okuma/ Anlama – Dinleme/ Anlama Aşamasında Sordukları Soruların Amaçlarına Göre Dağılımı

Amaçlarına Göre Sorular	Metne Hazırlık		Okuma/ Anlama Dinleme/ Anlama	
	f	%	f	%
Kimlik	17	5.1	180	16.5
Listeleme	6	1.8	24	2.2
Fikir Belirtme	74	22.2	163	14.9
Değerlendirme	9	2.7	33	3.1
Neden-Sonuç	40	12.1	143	13.1
Tanımlama	0	0	15	1.3
Karakterize Etme	1	0.3	10	0.9
Örneklendirme	1	0.3	27	2.4
Karşılaştırma	14	4.2	41	3.7
Ana Fikir	2	0.6	32	2.9
Özetleme	2	0.6	11	1.1
Ödev	19	5.7	41	3.7
Uygulama	9	2.7	70	6.4
Sonucu Tahmin	15	4.5	28	2.5
Diğer	123	37.1	276	25.3

Tabloya bakıldığında, metne hazırlık aşamasında diğer kategorisindeki sorulardan (%37.1) sonra öğretmenlerin en çok “fikir belirtme” türü soruları tercih ettikleri, bu durumun anlama aşamasında farklılaştığı; anlama aşamasında diğer kategorisindeki sorulardan (%25.3) sonra en çok “kimlik” türündeki soruların (%16.5) yeğlendiği bunu “fikir belirtme” türündeki soruların (%14.9) takip ettiği görülmektedir. Kimlik sorularının metne hazırlık aşamasındaki payı ise %5.1’dir. Bu durumun metne hazırlık aşamasının metni okumadan önce gerçekleştirilmesinden, metne hazırlık aşamasının ön bilgileri harekete geçirmeye yönelik çalışmaları içermesinden kaynaklandığı söylenebilir.

Metne hazırlık aşamasında yukarıda belirtilen soru türlerinden sonra en çok “neden-sonuç” türü soruların (%12.1) kullanıldığı, anlama aşamasında bunu “fikir belirtme” sorularından (%14.9) sonra “neden-sonuç” sorularının (%13.1) takip ettiği görülmektedir. Neden-sonuç türündeki soruların oranlarının hazırlık ve anlama aşamalarında çok farklı

olmadığı görülürken fikir belirtme türündeki soruların hazırlık aşamasında (%22.2) daha fazla kullanılması dikkat çekicidir. Bu durumun hazırlık aşamasında öğretmenlerin metnin konusuna, görsellerine ilişkin öğrencilerin fikirlerini sormalarından ve metne hazırlık aşamasındaki metinlerde anlatılanlarda yer alan fikir belirtmeye yönelik sorulardan kaynaklandığı söylenebilir. Hazırlık aşamasında “Atatürk'ün bu sözünden ne anlıyorsunuz?” (Ö2, S1), “Sizce şair en uzak mesafenin iki kafa arasındaki mesafe olduğunu söyleyerek ne anlatmak istiyor?” (Ö3, S207) gibi fikir belirtme soruları sorulurken, anlama aşamasında; “Başkan güvercinin burada anlatmak istediği nedir?” (Ö3, S166), “Yazar burada mucize diyerek neyi kast etmiş olabilir?” (Ö2, S79) gibi fikir belirtme soruları sorulmuştur.

Metne hazırlık aşamasında basit düzeyli düşünme becerilerini kullanmayı gerektiren listeleme (%1.8), karakterize etme (%0.3), örneklendirme (%0.3), tanımlama (%0) türü soruların az kullanıldığı ya da hiç kullanılmadığı söylenebilir. Anlama aşamasında ise genellikle cevabı metin içerisinde olan bu soru türlerinin kullanım oranların arttığı görülmektedir: listeleme: %2.2, karakterize etme %0.9, örneklendirme %2.4, tanımlama %1.3. Bu durumun bu türdeki soruların cevaplarının genellikle metin içinde olmasından kaynaklandığı söylenebilir.

Metne hazırlık aşamasında bu türdeki sorulardan sonra en çok kullanılan soru türünün “sonucu tahmin” (%4.5) olduğu görülmektedir. Sonucu tahmin sorularının oranının anlama aşamasında azalarak %2.5 olması dikkat çekicidir. Bu durumun öğretmenlerin hazırlık aşamasında görsellerden, başlıktan ya da metinle ilgili farklı metinlerden yola çıkarak tahmin çalışmaları yapmalarından kaynaklandığı söylenebilir. Hazırlık aşamasında “Sizce bu görselin birliktelikle ne ilgisi var?” (Ö4, S39), “Şiirin başlığından yola çıkarak şiirde ne anlatılacağını tahmin eder misiniz?” (Ö4, S47), “Avukatın yerinde siz olsanız ne yapardınız?” (Ö4, S75) gibi sonucu tahmin soruları sorulurken, anlama aşamasında; “Bu genç kızın başına neler

gelmiş olabilir?” (Ö4, S21), “Siz yazarın yerinde olsaydınız böyle bir durumda tepkiniz ne olurdu?” (Ö4, S149) gibi sonucu tahmin soruları kullanılmaktadır.

Metne hazırlık aşamasında üst düzey düşünme becerileri gerektiren “karşılaştırma” türü soruların %4.2 oranında kullanıldığı görülürken bu oranın anlama aşamasında %3.7’ye düştüğü görülmektedir. Hazırlık aşamasında öğretmenler “Görseldeki oyuncaklarla çocukken sahip olduğunuz oyuncakları kıyaslar mısınız?” (Ö3, S197), “Tahtadaki bu kelimelerin birbirine benzeyen özellikleri ve birbirinden farklı özellikleri nelerdir?” (Ö5, S196) gibi karşılaştırma soruları sorarken, anlama aşamasında; “Başkanla farenin ortak özellikleri nelerdir?” (Ö3, S182), “Yaşlı ve genç arasındaki fark nedir?” (Ö5, S148) gibi karşılaştırma türü sorular sormaktadırlar. Bu bulgulardan hareketle öğretmenlerin anlama aşamasında da karşılaştırma türü sorulara daha çok yer vermeleri gerektiği söylenebilir.

Öğretmenlerin “ödev” türü soruları da metne hazırlık aşamasında daha çok kullandıkları (%5.7), anlama aşamasında oranın düştüğü (%3.7) görülmektedir. Bu durumun metnin konusuna, yazarına ya da ilgili olduğu disiplinlere yönelik bilgilerin araştırılmasına ilişkin ödevlerin metin öncesinde verilmesinden kaynaklandığı söylenebilir. Öğretmenlerin hazırlık aşamasında sorduğu sorulara örnek olarak “Beydaba'yı araştırınız.” (Ö2, S186), “Rıfat Ilgaz'ın Türkçemiz adlı şiirini defterinize yazınız.” (Ö3, S179) gibi sorular verilebilirken, anlama aşamasına örnek olarak; “Emirhan Hz. Süleyman'ın hikâyesini araştırır mısın?” (Ö2, S53), “Okuduğum yeri ana fikir olarak kabul edip bir fabl yazınız.” (Ö3, S190) soruları verilebilir.

“Uygulama” türü soruların ise anlama aşamasında daha fazla kullanıldığı (%6.4), hazırlık aşamasında bu oranın azaldığı (%2.7) görülmektedir. Bu durumun, bu türdeki soruların cevaplarının metnin içinde yer almasından kaynaklandığı söylenebilir. Hazırlık aşamasında öğretmenler “Metni okurken olayın geçtiği yerin altını çiziniz.” (Ö4, S6), “Şair bu kelimeyi hangi cümle içinde kullanmıştır?” (Ö1, S306) gibi uygulama türünde sorular

kullanırken, anlama aşamasında; “Şiirde doğa nerelerde konuşturulmuştur?” (Ö1, S316), “Parçada savaşın getirdiği zorluklardan nerelerde bahsediliyor?” (Ö4, S104) gibi sorular kullanılmaktadır.

“Değerlendirme” türü soruların da anlama aşamasında daha fazla sorulduğu (%3.1), hazırlık aşamasında bu oranın düştüğü (%2.7) görülmektedir. Hazırlık aşamasında öğretmenlerin “Eğitim açısından Hasan Ali Yücel'in önemi nedir?” (Ö3, S258) gibi sorular sorarken, anlama aşamasında; “Atatürk'ü tanımanın önemi sizce nedir?” (Ö3, S3) gibi sorular sordukları görülmektedir. Bu bulgulardan hareketle öğretmenlerin metne hazırlık ve anlama aşamalarında sordukları değerlendirme türü soruların kullanımını arttırmaları gerektiği söylenebilir.

“Ana fikir” sorularının ise hazırlık aşamasındaki payının %0.6 olduğu görülmektedir; bu payı çalışma kitabında metne hazırlık çalışmaları için seçilen metinlerin ya da öğretmenlerin metnin konusuyla bağlantılı olarak seçtiği metinlerin ana fikirlerini buldurmaya yönelik soruların oluşturduğu söylenebilir. Ana fikir sorularının anlama aşamasındaki payı ise %2.9'dur. Bulgulardan hareketle; öğretmenlerin ana fikir sorularının sayısını arttırması, soruluş biçimini değiştirmesi gerektiği söylenebilir.

“Özetleme” türü soruların da hazırlık aşamasında payının %0.6 olduğu; bu payı, çalışma kitabındaki metne hazırlık çalışmalarında yer alan metinleri özetleme amacı taşıyan soruların oluşturduğu söylenebilir. Anlama aşamasında bu payın %1.1 olduğu görülmektedir. Hazırlık aşamasında öğretmenlerin “Bu metinden Atatürk'ün kişilik özellikleriyle ilgili neler öğrendiğinizi kısaca anlatınız?” (Ö1, S25) gibi özetleme soruları sordukları görülürken, anlama aşamasında; “Metnin başlangıcında anlatılan olaylar nelerdir?” (Ö1, S375) gibi sorular sordukları görülmektedir.

Öğretmenlerin Metne Hazırlık ve Okuma/ Anlama – Dinleme/ Anlama Aşamasında Sordukları Soruların Cevap Kaynaklarına Göre Dağılımına İlişkin Bulgular ve Yorum.

Bu bölümde öğretmenlerin metne hazırlık ve anlama aşamalarında sordukları soruların cevap kaynaklarına ilişkin bulgular ve yorum ifade bulmuştur.

Tablo 11

Öğretmenlerin Metne Hazırlık ve Okuma/ Anlama – Dinleme/ Anlama Aşamasında Sordukları Soruların Cevap Kaynaklarına Göre Dağılımı

Soruların Cevap Kaynakları	Metne Hazırlık		Okuma/ Anlama Dinleme/ Anlama	
	f	%	f	%
Metin içi	40	12.1	338	31.1
Metin dışı	259	78	698	64.1
Metinler arası	33	9.9	53	4.8
Toplam	332	100	1089	100

Soruların metin işleme sürecinin metne hazırlık aşamasındaki dağılımına bakıldığında, öğretmenlerin en çok cevabı “metin dışı” nda olan soruları (%78), daha sonra “metin içi” soruları (%12.1), en az da “metinler arası” soruları (%9.9) kullandıkları; bu sıralamanın anlama aşamasında da metin dışı (%64.1), metin içi (%31.1), metinler arası (%4.8) biçiminde olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin metne hazırlık aşamasında kullandığı soruların cevap kaynaklarına göre en çok metin dışı sorulardan (%78) oluştuğu görülmektedir. Bu payın metin içi sorulara (%12.1) ve metinler arası sorulara (%9.9) kaymasının metne hazırlık aşaması için çalışma kitabına konulan metinler ve bunlarla ilgili kitapta yer alan ya da öğretmenlerin kendilerinin ürettiği sorular olduğu söylenebilir. Yine de öğretmenlerin hazırlık aşamasında en çok metin dışı soruları yeğlemelerinin hazırlık aşamasında esas metin okunmadan önce sorulan soruların genelde ön bilgileri harekete geçirme, günlük yaşamla ilişkilendirmeye yönelik metin dışı sorulardan kaynaklandığı belirtilebilir.

Tabloya bakıldığında metin içi soruların, anlama aşamasında %31.1'lik payla metne hazırlık aşamasına göre (%12.1) daha çok kullanıldığı; ancak anlama aşamasında da öğretmenlerin en çok metin dışı soruları (%64.1) tercih ettikleri görülmektedir.

Öğretmenlerin metinler arası soruları ise hazırlık aşamasında (%9.9) anlama aşamasına (%4.8) göre daha çok kullandıkları görülmektedir. Bu durumun öğretmenlerin özellikle metin türlerini karşılaştırma, metinlerde anlatılanları karşılaştırma gibi çalışmalara metne hazırlık aşamasında yer vermelerinden kaynaklandığı söylenebilir. “Daha önce okuduğunuz bir hikâye var mı? Hangi hikâye?” (1, S367), “Sizce bu şiirin okuyacağımız şiir ile ilgisi nedir?” (3, S192) gibi metinler arası soruları öğretmenler metne hazırlık aşamasında sormuşlardır.

Bölüm IV

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Türkçe Öğretmenlerinin Metin İşleme Sürecinde Sordukları Soruların Amaçlarına Göre ve Cevap Kaynaklarına Göre Niceliksel Dağılımına İlişkin Sonuçlar ve Tartışma

Bu bölümde öğretmenlerin metin işleme sürecinde sordukları soruların amaçlarına ve cevap kaynaklarına göre niceliksel sonuçlarına, “amaçlarına göre sorular” sınıflamasının altına araştırmacı tarafından oluşturulup eklenen “diğer” kategorisinin altında yer alan soru türlerinin sonuçlarına ilişkin tartışmalar ifade bulmuştur.

Öğretmenlerin Metin İşleme Sürecinde Sordukları Soruların Amaçlarına Göre Dağılımına İlişkin Niceliksel Sonuçlar ve Tartışma.

Öğretmenlerin metin işleme sürecinde sordukları soruların içinde öğrencilerin yüksek düzeydeki bilişsel süreçleri (analiz, sentez, değerlendirme vb.) kullanmasını gerektiren değerlendirme (%2.9), karşılaştırma (%3.8), sonucu tahmin (%3.1), ana fikir (%2.3), ödev (%4.2)” gibi soruların toplam payının %15.5 gibi düşük bir değer olduğu; soruların yarısından fazlasını ise (%54.3) düşük düzeyde bilişsel süreçlerin kullanımını gerektiren “kimlik (%13.8), listeleme (%2.1), neden-sonuç (%12.8), tanımlama (%1), uygulama (%5.5)” özetleme (%0.9), fikir belirtme (%16.3) türü soruların oluşturduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Çoğu araştırma (Türkçe, Türk Dili ve Edebîyatı, Fen Bilgisi, Sosyal Bilgiler Öğretimi vb. alanlarda), üst düzey soruların basit anlamayı ölçen sorulardan daha fazla metinsel bilgiyi bünyesinde barındırdığını ortaya koymuştur. Bu sebeple derinlemesine anlamayı ölçen soruların anlama sürecine daha fazla katkı sağlayabileceği ifade edilmektedir (Cerdan vd. 2009'den akt. Akyol vd., 2013). Ancak görüldüğü üzere gerek Bloom Taksonomisi baz alınarak yapılan gerekse de soruların hazırlanış şekillerine, amaçlarına ve cevap kaynaklarına yönelik sınıflamaların temel alınarak yapıldığı araştırmalar (Akyol, 1994, 1996, 1997, 2001; Aslan, 2011; Aydemir ve Çiftçi, 2008; Ayvacı ve Türkdoğan, 2010; Çomak, 2009; Doğanay

ve Yüce, 2010; Durukan, 2009; Ensar, 2002; Esmer ve Çelik, 2012; Güfta ve Zorbaz, 2008; Özcan ve Akcan, 2010; Özdemir vd., 2007; Şengül, 2005; Yaylı, 2009) hem ders kitaplarında hem de eğitim ortamlarında daha çok bilgi ve ezber gerektiren alt düzey bilişsel beceriler gerektiren soruların kullanıldığını göstermektedir. Alan yazındaki bu araştırmalar da bu çalışmanın sonuçlarıyla örtüşür niteliktedir.

Analiz sonuçları ve alan yazındaki benzer çalışmaların sonuçları ışığında denilebilir ki: 6-8 TDÖP'nin (MEB, 2006) yaklaşımının gereği olarak öğrencilere eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme, problem çözme, iletişim, girişimcilik, araştırma gibi üst düzey bilişsel süreçlerin kullanımını gerektiren öğretim ortamlarını sağlayabilmeleri için, öğretmenler Türkçe dersi metin işleme sürecinde “değerlendirme, sonucu tahmin, karşılaştırma, ana fikir” gibi soru türlerine daha fazla yer vermeli, bununla birlikte kimlik, listeleme, tanımlama, uygulama gibi soru türlerini de gerektiği kadarıyla, doğru amaçlar doğrultusunda kullanmalıdırlar.

Diğer Kategorisi Altındaki Soruların Soruluş Amaçlarına İlişkin Sonuçlar ve Tartışma.

“Diğer” kategorisindeki soruların, analiz sonucuna göre % 28’lik payla öğretmenlerin en çok kullandıkları soru türü olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Sınıflamanın dışında kalan soruların analizi sonucu elde edilen temalar: “söz varlığını zenginleştirme”, “dikkat çekme”, “metnin tür özelliklerini kavratma”, “günlük hayatla ilişkilendirme”, “farklı disiplinlerle ilişkilendirme”, “örtülü anlam bulma”, “öznel-nesnel yargıları ayırt etme”, “dinleme-okuma kurallarını öğrenme”dir.

Öğretmenlerin metin işleme sürecinde sordukları ve sınıflamanın dışında kalan soruların %42,1’inin “söz varlığını zenginleştirme” amacı ile sorulduğu sonucuna ulaşılmıştır. Soruların nerdeyse yarısına tekabül eden bu oranın; öğretmenlerin, öğrencilerin sözcük dağarcıklarını geliştirmeye yönelik soruları önemsediklerinin göstergesi olduğu söylenebilir.

Özbay ve Melanlıoğlu (2008) tarafından bireyin sahip olduğu kelime hazinesinin, onun anlama ve anlatma becerisini etkilediği noktasından hareketle gerçekleştirilen ve öğrenciye yeni kelimelerin kazandırılması sırasında dikkat edilmesi gereken noktalar ile kelime ğretim yöntemleri üzerinde durulan çalışmada, kelime çalışmalarında öğrencinin dikkatini çekecek çeşitli yöntem ve tekniklerden yararlanılması gerektiği belirtilmiştir. Bu tekniklerden biri de eğitim-öğretimde en çok tercih edilen yöntemlerden biri olan (Ateş, 2011; Ateş ve Akyol, 2013; Barth ve Demirtaş, 1996; Can, 1996; Kayman, 1997; Yıldırım, 2000) olan soru-cevap tekniğidir. Söz varlığını geliştirme çalışmalarında öğretmenlerin bilinmeyen kelimelere yönelik sorularla öğrencilerin metin işleme sürecinde anlamı yapılandırmalarını kolaylaştıracadığı söylenebilir. Bu anlamda öğretmenlerin bu amaçla sordukları sorulara ilişkin bulguların metin işleme süreci için olumlu sonuçlar ifade ettiği söylenebilir.

Bu çalışmadaki diğer kategorisi altında analiz edilen sorular içinde öğretmenlerin “dikkat çekme” (%13,5) ve “günlük hayatla ilişkilendirme” (%12,2) amacıyla sorular sordukları sonucuna ulaşılmıştır. Topçuoğlu, nal ve Bursalı (2013) tarafından Türkçe ğretmenlerinin motivasyon faktörlerini kullanma durumlarını ve konuya dair görüşlerini ortaya çıkarmak amacıyla yapılan çalışmada ğrenci motivasyonunu arttırmada en çok dikkat çekmeden (%70) ve konuyu gerçek yaşamla ilişkilendirmeden (%70) yararlanıldığı ortaya konulmuştur. Bu çalışmada da öğretmenlerin dikkat çekme ve günlük yaşamla ilişkilendirme amaçlarıyla sordukları soruların diğer kategorisi altındaki sorular içinde en çok kullanılan sorular arasında yer aldıkları sonucuna ulaşılmıştır. Türkçe ğretmenlerinin bu soruları öğrencilerin ilgisini canlı tutmak ve motivasyonlarını arttırmak amacıyla kullandıkları söylenebilir.

Diğer kategorisi altında öğretmenlerin sordukları soruların %13’n “metnin tür özelliklerini kavratma” amacı ile sordukları sonucuna ulaşılmıştır. 6-8TDP’nin (MEB,2006) okuma öğrenme alanının “Okuduğu Metni Anlama ve çözümlleme” amacı altındaki “Metnin

türüyle ilgili özellikleri kavrar” (kazanım 15), “Metindeki söz sanatlarının anlatıma olan katkısını fark eder” (k.18), “Metinde yararlanılan düşünceyi geliştirme yollarının işlevlerini açıklar” (k.19) kazanımları düşünüldüğünde bu amaçla sorulan sorularının Türkçe dersi kazanımların gerçekleştirilmesine katkı sağlayacağı söylenebilir.

Diğer kategorisi altında öğretmenlerin sordukları soruların %12.2’sini “farklı disiplinlerle ilişki kurma” amacı ile sordukları sonucuna ulaşılmıştır. Yapılandırmacı yaklaşımla hazırlanan Türkçe dersi öğretim programında, öğrencilerin bütüncül ve çok yönlü düşünmesine olanak sağlayan uygulamalara yer verilmesi hedeflenmektedir. Özellikle yenilenen öğretim programlarıyla gündeme gelen ara disiplin kavramı da söz konusu amaçlara hizmet edecek bir unsur olarak düşünülmüştür. Edinilen bilgi ve becerinin farklı disiplinlerle ilişkilendirilmesine olanak sağlayan ara disiplin etkinlik ve kazanımları, yenilenen öğrenci merkezli öğretim programlarının önemli bir boyutunu oluşturmaktadır. 6-8 TDÖP’de (MEB, 2006) öğrencilerin disiplinler arası bir bakış kazanmalarının amaçlandığı dile getirilmiş, derslerin ara disiplinlerle ilişkilendirilerek işlenmesi gerektiği vurgulanmıştır. Bu bağlamda Türkçe öğretmenlerinin metin işleme sürecinde dersin sunduğu bu fırsatı bilinçli bir biçimde kullanabilmek adına, gerektiğinde “farklı disiplinlerle ilişki kurma” amacıyla sorular sormalarının programın amaçlarının gerçekleşmesine katkı sağlayacağı söylenebilir.

Öğretmenlerin metin işleme sürecinde tercih ettikleri “örtülü anlam bulma” (%3) ve “öznel-nesnel yargıları ayırt etme” (%2.2) temaları altında yer alan soruların çok fazla tercih edilmediği sonucuna ulaşılmıştır. Onan ve Tiryaki (2012) tarafından yapılan çalışmada Türkçede örtülü anlam oluşturan unsurlar, ana dili öğretimindeki işlevleri çerçevesinde ele alınmış ve örtülü anlamların öğrencilerin soyut düşünme, yaratıcı düşünme ve yaratıcı dil becerilerini geliştirmede, bilgi işleme sürecinde bilgiyi uzun süreli bellekte kalıcı hâle getirmede ve okuma/ anlama sürecinde etkili oldukları tespit edilmiştir. Bu bağlamda öğretmenlerin örtülü anlam bulmaya yönelik sordukları soruların (%3) çok kullanılmamasının

anlamlandırma sürecini olumsuz etkileyeceği söylenebilir. Kurudayıoğlu ve Çelik (2013) tarafından Türkçe öğretmeni adaylarının okumaya ve okuma eğitimine ilişkin öz yeterlik algılarının tespiti amacıyla yapılan çalışmada “okuduklarındaki öznel ve nesnel yargıları ayırt edebilme konularında öğretmen adaylarının kendilerini geliştirmeleri gerekmektedir.” sonucunun (bu çalışmadaki “öznel-nesnel yargıları ayırt etme” amacıyla sorulan soruların oranının yetersizliğini bakılacak olunursa) çalışmanın bu sonucuyla örtüştüğü söylenebilir.

“Dinleme ve okuma kurallarını öğrenme” temasına dâhil olan soruların oranının da %1,5 gibi düşük bir değer olduğu görülmektedir. 6-8 TDÖP’nin (MEB,2006) “Dinleme/izleme kurallarını uygulama, “Okuma kurallarını uygulama” amaçları düşünüldüğünde öğretmenlerin, öğrencilerin uygulayacağı okuma ve dinleme kuralları ile ilgili üst bilişsel bilgi vermek için bu soruları sordukları ancak bu kazanımların gerçekleştirilmesine en az düzeyde katkı sağlayabildikleri söylenebilir.

Metin İşleme Sürecinde Sordukları Soruların Cevap Kaynaklarına Göre Dağılımına İlişkin Niceliksel Sonuçlar ve Tartışma.

Çalışmada öğretmenlerin metin işleme sürecinde sordukları “metin dışı” soruların tüm sorular içinde en büyük paya (%67.3) sahip olduğu, bunu “metin içi” (%26.6) ve “metinler arası” (%6.1) soruların izlediği sonucuna ulaşılmıştır. Öğretim süreci bütün olarak değerlendirildiğinde, anlam kurma çalışmalarının zihinsel hazırlık sürecinden değerlendirme aşamasına kadar bir bütün olarak ve birbiriyle ilişkili şekilde gerçekleştirilmesi gerektiğini ifade eden Ateş ve Akyol (2013), öğrenme-öğretme sürecinin etkinlikler arası anlam kurmadan metinler arası anlam kurmaya doğru şekillendirilmesi gerektiğini, bu süreç içerisinde, sadece metin içi ve metin dışı anlam kurma çalışmalarına değil, metinler arası anlam kurma çalışmalarına da yer verilmesi gerektiğini belirtmişlerdir.

Çalışmanın analiz sonuçlarına bakıldığında ise öğretmenlerin en çok tercih ettikleri soruların cevaplarının kaynağının metin dışı (%67.3) olduğu cevabı metinler arasında olan

soruların en az (%6.1), metin içi soruların ise %26.6 oranında tercih edildiği görülmektedir. Çalışma sonucunda en az “metinler arası” soruların tercih edildiği sonucu alan yazında bu konuda yapılan çalışmaların (Akyol vd. 2013; Akyol, 2001; Çelik ve Esmer, 2012; Çomak, 2009; Ensar, 2002; Şengül, 2005; Uyanık, 2012) sonuçlarıyla örtüşmektedir. Bu sonuçlardan yola çıkarak öğretmenlerin, öğrencilerin üst düzey becerilerini en çok geliştiren; anlamlandırma sürecinde “yazarı öldüren ve okuyucuyu doğuran” (Barthes, 1988’den akt. Akyol, 2012) “metinler arası” soruları ihmal ettikleri söylenebilir. Bu anlamda metinler arası sorularının az tercih edilmesinin ya da hiç kullanılmamasının öğrencilerden çağın, toplumun, tüm teknolojik ve bilimsel gelişmelerin beklediği ve eğitim sisteminin öngördüğü metinler arası düşünme, yaratıcı ve eleştirel düşünme becerilerinin gelişmesine en az seviyede katkı sağladığı söylenebilir.

Türkçe Öğretmenlerinin Sordukları Soruların Edebî ve Bilgilendirici Metin İşleme Sürecinde Nasıl Farklılaştığına Yönelik Tartışma ve Sonuç

Bu bölümde öğretmenlerin edebî ve bilgilendirici metin işleme sürecinde sordukları soruların niceliğine, amaçlarına ve cevap kaynaklarına göre nasıl değiştiğine ilişkin sonuçlar tartışılmıştır.

Öğretmenlerin Edebî ve Bilgilendirici Metin İşleme Sürecinde Sordukları Soruların Niceliksel Durumuna İlişkin Sonuçlar ve Tartışma.

5 Öğretmenin toplam 17 metin işleme sürecinde sordukları soruların sayısı 1421’dir. Toplam 25 hafta gözlemlenen 5 öğretmenin metin işleme sürecinde sordukları soruların yarısından fazlasını (%62.8) bilgilendirici metin işlerken sordukları, soru sayısının edebî metinlerde düştüğü (%37.2) sonucuna ulaşılmıştır. Bu durumun bilgilendirici metinlerin didaktik içeriğinden ve metin yapısından; öğretmenlerin bilgilendirici metinde işlenen evrensel konunun bilgi düzeyinde daha iyi kavranması için analiz, sentez, değerlendirme düzeylerinde anlamlandırma yapılarak konunun günlük yaşamla ilişkilendirilmesine dayalı

sorulara bilgilendirici metin işleme sürecinde daha çok yer vermelerinden kaynaklandığı söylenebilir.

Öğretmenlerin Edebî ve Bilgilendirici Metin İşleme Süreçlerinde Kullandıkları Soruların Amaçlarına Göre Dağılımına İlişkin Sonuçlar ve Tartışma.

Öğretmenlerin bilgilendirici metin işleme sürecinde “diğer” kategorisindeki sorulardan sonra en çok öğrencinin metne dayalı olarak yorum gücünü kullandığı “fikir belirtme” türündeki soruları tercih ettikleri; edebî metin işleme sürecinde ise bu oranın arttığı görülmektedir

Öğretmenlerin cevabı metin içerisinde açık bir biçimde yer alan “kimlik” türü sorulara edebî metin işleme sürecinde daha çok ihtiyaç duydukları görülmektedir; bu durumun edebî metinlerin daha çok olaya dayalı olan metin yapısından kaynaklandığı söylenebilir. Alan yazında edebî metinleri okumanın ve anlamının bilgi verici metinlere göre daha kolay olduğu; okuyucuların bu tür metinleri okuma ve anlamada daha başarılı olduğunun vurgulandığı görülmektedir (Akyol ve Temur, 2006; Baştuğ, 2012; Graesser vd. 1991; Hiebert, 2003). Bu bağlamda öğretmenlerin genelde olaya dayalı olan edebî metinleri (hikâye, roman vb.) çözümlenme sürecinde “kim, ne zaman, nerede, kim ile” gibi metin içinden kolayca bulunabilecek cevapları olan ve basit seviyeli bilişsel süreçler gerektiren sorular sormalarının olaya dayalı metinlerin doğasından kaynaklandığı ancak bu çalışmanın sonuçlarına göre öğretmenlerin bu türdeki sorulara diğer soru kategorilerine göre değerlendirildiğinde daha az zaman ayırması gerektiği söylenebilir. Alan yazındaki bazı çalışmaların (Akyol, 2002; Çomak, 2009; Ensar, 2002; Uyanık, 2012) sonuçları da bu sonuçları destekler niteliktedir.

Her iki metin işleme sürecinde de “fikir belirtme” ve “kimlik” türü sorulardan sonra en çok tercih edilen soru türünün “neden-sonuç” türü sorular olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin sordukları neden sonuç türündeki soruların bilgilendirici metin işleme

sürecinde daha çok kullanılmasının öğretici metinlerdeki izleğin ya da konunun nedenleri ve sonuçları üzerinde daha fazla durulmasından kaynaklandığı ifade edilebilir.

Öğretmenlerin “ödev” türündeki soruları edebî metin işleme sürecinde %5.3'lük payla bilgilendirici metin işleme sürecine göre daha az yeğledikleri görülmektedir. Bu sonuçlardan hareketle öğretmenlerin ödev vermeye, bilgilendirici metin işleme sürecinde daha çok ihtiyaç duydukları, bunun da bilgilendirici metindeki bilinmeyen kavramların edebî metinlerdekine nazaran daha fazla olmasından kaynaklandığı söylenebilir. Akyol'un (2012) belirttiği gibi bilgi vermeye dayalı metinlerin öğretilmesi ve anlaşılması yapılarından dolayı hikâye etmeye dayalı metinlerden daha zordur. Bu bağlamda öğretmenlerin bilgilendirici metinlerin doğası gereği bu türdeki metinlerin çözümlenmesinde metin işleme sürecinde ödev soruları ile anlamlandırma aşamasını sürecin dışına taşıma gereği duydukları söylenebilir.

Edebî metin işleme sürecinde ise diğer, kimlik ve fikir belirtme türündeki sorulardan sonra öğretmenlerin en çok “uygulama” türündeki soruları kullandıkları bu oranın bilgilendirici metin işleme sürecinde daha az olduğu görülmektedir. Bu durumun uygulama türündeki soruları öğretmenlerin özellikle “şiir” türündeki edebî metinleri işleme sürecinde daha çok tercih etmesinden kaynaklandığı söylenebilir. Öğretmenler şiir (edebî metin) türünde metin işlerken “uygulama” türündeki soruları, anlatılanların hangi mısralarda anlatıldığını buldurmak amacıyla sormaktadırlar. Öğretmenlerin bu amaçla sordukları soruların öğrencilerin dikkatini çektiği ve öğrencileri güdülediği ancak bu tür soruların fazla tercih edilmesinin öğrencilerin sadece alt düzey düşünme becerilerini geliştirdiği için yapılandırmacı yaklaşıma uygun olmadığı söylenebilir.

Yukarıda sonuçları verilen ve tartışılan soru türlerinden sonra öğretmenlerin hem bilgilendirici metin hem de edebî metin işleme sürecinde düşük seviyeli bilişsel süreçler gerektiren “listeleme” ve “tanımlama” türü soruları tercih ettikleri görülmektedir. Öğretmenlerin bu türlerdeki soruları tercih etme oranlarının her iki türdeki metin işleme

sürecinde farklılaşmadığı söylenebilir. Özetleme türü soruların da hem bilgilendirici metin (hem de edebî metin işleme sürecinde yine çok az tercih edildiği görülmektedir. Öğrencilerin metni daha hızlı anlamlandırmaları ve daha iyi kavramaları açısından özetleme türü soruları daha fazla; klişe özet sorulardan daha farklı biçimlerde kullanmaları gerektiği söylenebilir.

Öğrencilerin üst düzey düşünme becerilerine en çok katkısı olacak soru türlerinden biri olan “değerlendirme” türü soruların bilgilendirici metin işleme türünde az tercih edildiği ancak edebî metin işleme sürecinden daha fazla kullanıldığı görülmektedir. Bu sonuçtan ve alan yazındaki diğer çalışmaların sonuçlarından hareketle; öğretmenlerin her iki metin işleme sürecinde de öğrencilerin problem çözme, yaratıcı ve eleştirel düşünme gibi üst düzey becerilerini geliştiren “değerlendirme” türü soruları daha fazla kullanmaları gerektiği söylenebilir.

Yine üst düzey düşünme becerilerini gerektiren ve geliştiren “karşılaştırma” türü soruların ise edebî metin işleme sürecinde bilgilendirici metin işleme sürecine nazaran daha çok kullanıldığı görülmektedir. Bu sonuçlardan hareketle öğretmenlerin karşılaştırma türü sorulara edebî metin işleme sürecinde daha çok ihtiyaç duydukları bunda olaya dayalı metinlerdeki karakterleri ve şiir türündeki metinleri karşılaştırma gibi soruların etkili olduğu; öğretmenlerin bilgilendirici metin işleme sürecinde öğrencilerin karşılaştırmalar yapmalarını sağlayacak soruları daha fazla kullanmaları gerektiği söylenebilir.

Sonucu tahmin türü soruların da -çok fark olmamakla birlikte- edebî metin işleme sürecinde bilgilendirici metin işleme sürecine göre daha çok tercih edildiği görülmektedir. Üst düzey düşünme becerilerini harekete geçiren bu türdeki soruların daha fazla tercih edilmesi -özellikle bilgilendirici metinlerde- gerektiği söylenebilir.

Metnin iletisini kavratmaya yönelik olan “ana fikir” sorularının da edebî metin işleme sürecinde bilgilendirici metin işleme sürecine nazaran daha fazla kullanıldıkları görülmektedir. Bu farkın, öğretmenlerin ana fikir sorularını kullanmayı olaya dayalı edebî

metinlerde daha çok tercih etmelerinden, bilgilendirici metinleri çözümlerken ana fikir sorusu üretememelerinden; hikâye, roman gibi edebî metin türlerinde ana fikir sorusu sorma alışkanlıklarının olmasından kaynaklandığı söylenebilir. Öğretmenlerin bilgilendirici metinleri işleme sürecinde daha fazla, edebî metin işleme sürecinde daha farklı sorularla metnin iletisini kavratmaları gerektiği ifade edilebilir.

Öğretmen adaylarının hazırlamış oldukları soruların hatırlama kategorisinde yoğunlaşmasının özellikle Türkçe öğretimi için oldukça yetersiz olduğunu, öğrencilerin üst düzey düşünme becerilerinin geliştirilmesinin amaçlandığı Türkçe dersinde metne yönelik soruların sadece hatırlama ve anlama düzeyinde değil aynı zamanda öğrencilerin zihinsel becerilerini geliştirecek nitelikte sorularla yapılması gerektiğini vurgulayan Eyüp (2012) çalışmasında bu anlayıştan uzak hazırlanan soruların öğrencinin zihinsel gelişimine katkısının çok düşük düzeyde olacağını üzerinde durmuştur. Tüm bu sonuçlar dâhilinde farklı amaçlarla sorulan her türdeki sorunun bilgilendirici metin ve edebî metinleri işlerken farklılaştığı; bazı soru türlerinde anlamlı farklar olmasa da öğretmenlerin bilgilendirici metinleri çözümlerken farklı, edebî metinleri çözümlerken farklı türdeki soruları tercih ettikleri, bunun da metinlerin yapısının farklı türdeki soruları gerektirmesinden, farklı türlerde soru soruluş ihtiyacının değişmesinden kaynaklandığı; öğretmenlerin edebî ve bilgilendirici metin işleme süreçlerinde üst düzey becerileri geliştirecek soruların sayısının arttırmaları gerektiği söylenebilir.

Öğretmenlerin Edebî ve Bilgilendirici Metin İşleme Süreçlerinde Kullandıkları Soruların Cevap Kaynaklarına Göre Dağılımına İlişkin Sonuçlar ve Tartışma.

Öğretmenlerin bilgilendirici ve edebî metin işleme sürecinde “metin dışı” sorulardan sonra en fazla “metin içi” soruları kullandıkları, metin içi soruların en çok edebî metin işleme sürecinde kullanıldığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu durumun daha çok olaya dayalı olan edebî metinlerin metin içi anlam kurma ile çözümlenmesi düşüncesi ve alışkanlığından

kaynaklandığı, bunun yapılandırmacı yaklaşımın gerektirdiği süreçlere uzak olduğu, öğretmenlerin geleneksel eğitim anlayışına dönük bu alışkanlıklarını kırmaları gerektiği söylenebilir. Metin içi soruların bilgilendirici metinleri işleme sürecine göre edebî metinleri işleme sürecinde daha fazla olması edebî metin işleme sürecindeki cevabı metin içinden kolaylıkla bulunabilecek ve basit seviyeli bilişsel süreçler gerektiren “kimlik” türü soruların fazla olmasından kaynaklandığı da ifade edilebilir. Öğretmenlerin “metinler arası” soruları ise edebî metin işleme sürecinde bilgilendirici metinleri işleme sürecine göre daha fazla kullandıkları sonucuna ulaşılmıştır.

Öğretmenlerin doğru sorularla öğrencilerin metinler arası ilişki kurmalarını sağlamaları konusunda hemfikir olan araştırmacılar (Akyol,2012; Akyol vd. 2013; Ateş ve Akyol, 2013; Tok ve Tüzel, 2013) ve metin sorularının/ öğretmenlerin hazırladığı sorularının en az metinler arası sorulardan oluştuğu sonucuna dayanan araştırmalar (Akyol, 2001; Akyol vd. , 2013; Çelik ve Esmer, 2012; Çomak, 2009; Ensar, 2002; Şengül, 2005; Uyanık, 2012) metinler arası soruların metin işleme sürecinde en az kullanılan soru türü olduğunun; daha çok kullanılması gerektiğinin ve bunun nedenleri üzerinde önemle durmuşlardır. Bu bağlamda öğretmenlerin metnin türüne ve yapısına uygun soru seçmesinin soruların niteliğini arttıracığı; bu bilinçle seçilen soruların öğrencinin anlamlandırma ve ifade becerilerini olumlu etkileyeceği söylenebilir. Bilgilendirici metin işleme sürecinde öğretmenlerin, sadece metinden anlamı çıkarılabilecek sorular yerine öğrencilerin metin dışı unsurlarla ilişki kurabilmelerini sağlayan metin dışı soruları daha çok kullanmalarının öğretmenlerin bilgilendirici metinlerde (anlatılan düşüncenin ya da savunulan görüşün) verilmek istenen bilginin ya da iletinin metin dışı anlam kurdurabilmeye daha elverişli olmasından kaynaklandığı söylenebilir. Öğretmenlerin edebî metinleri işleme sürecinde sordukları metin dışı soruların daha az olmasının, sadece şiir, roman, hikâye gibi edebî metinlerde anlatılanlara

yönelik sorular sormalarından ileri geldiği, öğretmenlerin edebî metinleri işleme sürecinde metin dışı anlam kurmaya yönelik sordukları sorularda yetersiz kaldıkları ifade edilebilir.

Türkçe Öğretmenlerinin Metin İşleme Sürecinin Her Bir Aşamasında (Metne hazırlık ve Anlama) Kullandıkları Sorulara İlişkin Sonuçlar ve Tartışma

Bu bölümde; öğretmenlerin metne hazırlık ve okuma/ anlama-dinleme/ anlama aşamalarında kullandıkları soruların niceliğine, amaçlarına göre ve cevaplarına göre türlerine ilişkin sonuçlar tartışılmıştır.

Öğretmenlerin Metne Hazırlık ve Okuma/ Anlama-Dinleme/ Anlama Aşamalarında Kullandıkları Soruların Niceliksel Dağılımına İlişkin Sonuçlar ve Tartışma.

Ulaşılan sonuçlar öğretmenlerin metin işleme sürecinde soruların sorulduğu aşamalara dikkat etmediği hatta bazen hazırlık çalışması yaptırmayıp okuma ya da dinleme aşamasına geçtiklerini göstermektedir. Öğretmenlerin sadece metne hazırlık aşamasında sordukları soru sayısının azlığından yola çıkarak metne hazırlık aşamasına az zaman ayrılıyor yorumunu yapmak eksik ve yanlış bir yorum olabilir. Çünkü öğretmenlerin bazıları metne hazırlık aşamasında soru-cevap yöntemini az kullanmış diğer yöntemlerle bu aşamaya zaman ayırmış olabilirler.

6-8 TDÖP'nin (MEB, 2006) temel yaklaşımın öğretmen kılavuz kitaplarına yansımaları olarak okuma ve dinleme süreçlerinde öğrencinin merkezde tutulabilmesi için öğretmenlerin sordukları soruların zamanlamasının önemi ortaya çıkmaktadır. OBDÖP'de (MEB, 2012) okuma metinlerini işleme süreci örneklerinde metne hazırlık ve anlama aşamalarına zaman ayrılması gerekliliğinin vurgulandığı görülmektedir. Metne hazırlık ve anlama aşamalarında yapılan etkinliklerin, güdülen amaçların farklı olması dolayısıyla sorulan soruların da farklılaştığı varsayılabilir. Buradan hareketle Türkçe derslerinin temel materyali olan yazılı, görsel ya da sözlü metinlerin işleniş süreçlerinde hazırlık aşaması ve anlama aşamalarının önemi ortaya çıkmaktadır. Akyol ve Ateş (2013) tarafından yapılan çalışmada öğretim

sürecinde, öğrencilerin ön bilgilerini öğrenme ortamına getirmeye yönelik çalışmaları gerçekleştiren tüm katılımcıların, bunu sorular aracılığıyla gerçekleştirdikleri sonucuna ulaşılmıştır. Bu anlamda bu aşamada sorulan sorular son derece önemlidir.

Ateş (2011) tarafından ilköğretim beşinci sınıf Türkçe dersi öğrenme-öğretme sürecinin anlama öğretimi açısından değerlendirilmesine yönelik yapılan doktora çalışmasında da ulaşılan sonuçlardan biri: öğretmenlerin Türkçe dersi öğretim sürecinde en az zihinsel hazırlık çalışmalarına zaman ayırdıklarıdır ve bu çalışmanın sonuçlarıyla uyusmaktadır. Bazı araştırmacılar (Esmer ve Çelik, 2012; Güler, 2001; Şahin, 2010; Şengül, 2005) tarafından yapılan çalışmalarda da ders kitaplarındaki metne hazırlık ve metin sonrası soruları incelenmiş olsa da bu soruları “metin öncesi” ve “metin sonrası” şeklinde inceleyen araştırmacıların (Akyol, 2001; Çomak, 2009) ulaştığı sonuçlar bu sonuçlarla örtüşmektedir. Akyol’un (2001) çalışmasındaki sonuçları da Milli Eğitim Bakanlığı tarafından hazırlanan kitapta hiçbir metin öncesi soruya yer verilmediği ancak okuma kitaplarında metne hazırlık sorularına dengeli bir şekilde yer verildiği yönündedir.

Öğretmenlerin Metne Hazırlık ve Okuma/ Anlama-Dinleme/ Anlama Aşamalarında Sordukları Soruların Amaçlarına Göre Dağılımına İlişkin Sonuçlar ve Tartışma.

Öğretmenlerin anlamlandırma sürecinin her bir aşamasında amaçlarına göre soru türlerinden hemen hemen her soru türüne yer verdikleri; fikir belirtme, karşılaştırma, ödev ve sonucu tahmin gibi soru türlerine metne hazırlık aşamasında daha çok yer verdikleri görülmektedir. Araştırmalar, hangi tür sorunun, hangi sınıf seviyesinde ve hangi yüzdelerde sorulması gerektiği konusuna bir açıklık getirmemiş olsa da (Akyol, 2012) çalışmanın sonuçlarına göre metnin hazırlık ve okuma/ anlama-dinleme/ anlama aşamalarında sorulan üst düzey düşünme becerileri gerektiren soruların arttırılması gerektiği söylenebilir. Anlama aşamasında en çok “kimlik” türü soruların sorulması; “değerlendirme, sonucu tahmin,

karşılaştırma, ana fikir” gibi üst düzey düşünme becerilerinin gelişimine katkı sağlayacak soruların payının az olması bu yoruma götüren sebeplerdendir.

Öğretmenlerin Metne Hazırlık ve Okuma/ Anlama-Dinleme/ Anlama Aşamalarında Sordukları Soruların Cevap Kaynaklarına Dağılımına İlişkin Sonuçlar ve Tartışma.

Soruların metin işleme sürecinin metne hazırlık aşamasındaki dağılımına bakıldığında, öğretmenlerin en çok cevabı metin dışında olan soruları (%78), daha sonra metin içi soruları (%12.1), en az da metinler arası soruları (%9.9) kullandıkları; bu sıralamanın anlama aşamasında da metin dışı (%64.1), metin içi (%31.1), metinler arası (%4.8) biçiminde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Akyol (2001) da 5. Sınıf Türkçe ders kitaplarındaki metin sorularının analizini yaptığı çalışmada metin sorularını “metin öncesi sorular” ve “metin sonrası sorular” şeklinde ayırarak cevap kaynaklarına göre incelemiş, metin öncesi soruların yaklaşık 99.27’sinin cevap kaynağının metin dışı olduğu sonucuna ulaşmıştır. Bu çalışmada da öğretmenlerin metne hazırlık aşamasında kullandığı soruların cevap kaynaklarına göre en çok “metin dışı” sorulardan (%78) oluştuğu görülmektedir. Bu payın metin içi sorulara (%12.1) ve metinler arası sorulara (%9.9) kaymasının sebebinin metne hazırlık aşaması için çalışma kitabına konulan metinler ve bunlarla ilgili kitapta yer alan ya da öğretmenlerin kendilerinin ürettiği sorular olduğu söylenebilir. Yine de öğretmenlerin hazırlık aşamasında en çok metin dışı soruları yeğlemelerinin, hazırlık aşamasında esas metin okunmadan önce sorulan soruların genelde ön bilgileri harekete geçirme, günlük yaşamla ilişkilendirmeye yönelik sorulan ve cevapları metin dışında olan sorulardan kaynaklandığı söylenebilir.

Akyol (2001) tarafından yapılan çalışmada; metin sonrası soruların yaklaşık 97.28’inin cevap alanının metin içi olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenlerin kılavuz kitaplara bağlılığı düşünüldüğünde -çalışmalar bunu göstermektedir (Ateş ve Akyol, 2013; Ateş, 2011)- bu değişimin (yapılandırmacı yaklaşımın gereği olarak) kılavuz kitaplardaki metin içi soruların sayısının metin dışı sorulara kaydırılmasından ve sınıf düzeyleri yükseldikçe metin

içi anlam kurma etkinlikleri azaltılırken, metin dışı ve metinler arası anlam kurma etkinliklerinin arttırılma gerekliliğinden (Akyol, 2012) kaynaklandığı söylenebilir.

Akyol (2001) tarafından incelenen altı kitaptan sadece birinde (metin öncesi ve sonrası soruları içinde) metinler arası sorunun yer aldığı sonucuna ulaşılmıştır. Metin sorularını bütün olarak inceleyen çalışmaların (Akyol vd. 2013; Akyol, 2001; Çelik ve Esmer, 2012; Çomak, 2009; Ensar, 2002; Şengül, 2005; Uyanık, 2012) sonuçları da bu çalışmanın sonuçlarıyla örtüşmekte ve metinler arası soruların daha fazla kullanılması gerektiği yorumuna götürmektedir.

Tüm bu sonuçlar ve alan yazından hareketle; öğrencilerin çağın gerektirdiği üst düzey düşünme becerilerinin geliştirilmesi için, öğretmenlerin hem bilgilendirici metin, hem edebî metin işleme süreçlerinin her bir aşamasında (metne hazırlık gerekse de okuma/ anlama- dinleme/ anlama) farklı türlerdeki soruları tüm bu değişkenlerin ve soru türlerinin farkındalığı ile kullanmaları gerektiği ancak bunun hala yapılandırmacı yaklaşımın istediği düzeyde olmadığı söylenebilir.

Öneriler

Ortaokul Türkçe öğretmenlerinin metin işleme sürecinde sordukları soru türlerinin belirlenmesi amacıyla yapılan durum çalışmasının sonuçlarından yola çıkılarak şu öneriler getirilmiştir:

- Üniversitelerde eğitim fakültelerinin lisans derslerinde öğretmen adaylarının soru türleri ve soru-cevap yöntemi konusunda farkındalıklarının arttırılması amacı ile müfredatta buna yönelik müstakil bir derse yer verilebilir ya da eğitim derslerinin içeriğine ek olarak bu yönde eklemeler yapılabilir; öğretim elemanları “öğretmenlik uygulamaları” kapsamında öğretmen adaylarına soru-cevap yöntemine ilişkin uygulamalar ya da gözlemler yaptırabilir.

- Öğretmenlerin metin işleme sürecinde kullandıkları sorular farklı soru sınıflamaları kullanılarak incelenebilir. Özellikle OBDP’de (MEB, 2012) yer alan soru sınıflaması öğretmenlerin öğrenme-öğretme sürecinde sordukları soruların incelenmesinde kullanılabilir.
- Öğretmenlerin metin işleme sürecinin “yazma”, “konuşma” ve “dil bilgisi” aşamalarında sordukları sorular da farklı sınıflamalar kullanılarak incelenebilir.
- Soru-cevap yönteminin kullanımına ilişkin bir öğretim programı geliştirilip, soru-cevap yöntemi öğretiminin etkililiğinin incelendiği araştırmalar yapılabilir.
- Öğretmen sorularının niteliğinin öğrenci sorularına etkisi araştırılabilir.
- Öğrencilerin metin işleme sürecinde sordukları soruların türlerine yönelik incelemeler yapılabilir.
- Öğretmenlerin metin işleme sürecinde soruları kullanırken kılavuz kitaba ne kadar bağlı kaldıkları araştırılabilir.
- Öğretmenlerin sorulara yönelik görüşleriyle metin işleme sürecinde sordukları soruların niteliğine yönelik karşılaştırmalı çalışmalar yapılabilir.
- Öğretmenlerin metin işleme sürecinde sordukları sorular öğretim programlarına uygunluğu yönünden karşılaştırılabilir.
- Öğretmenlerin metin işleme sürecinde soru-cevap yöntemini kullanmalarına ilişkin eylem araştırması yapılabilir.
- Dinleme metinlerinde öğretmenlerin dinleme öncesinde sordukları soruların anlamlandırma sürecini nasıl etkilediğine ilişkin daha fazla araştırma yapılabilir.
- Metin işleme sürecinin “yazma” aşamasında öğretmenlerin çok ya da az soru sormalarının yazma becerisine etkisi araştırılabilir.

Kaynakça

- Açıkgöz K. Ü. (2003a). *Aktif öğrenme*. Eğitim Dünyası Yayınları. İzmir
- Açıkgöz, K.Ü. (2003b). *Etkili öğrenme ve öğretme*. İzmir: Eğitim Dünyası Yayınları.
- Akbulut, T. (1999). *İlköğretim Okullarında Görevli Öğretmenlerin Soru Sorma Becerilerinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Çukurova Üniversitesi, Adana.
- Akyol, H. (1994). *An analysis of questions in three fourth grade basal reader anthologies from an intertextual perspective* (Unpublished Doctoral Dissertation) University Of Pittsburgh.
- Akyol, H. (1996). Metinler arası (intertextuality) okuma ve sorular. *Bilgi Çağında Eğitim*, 8-11.
- Akyol, H. (1997). Okuma metinlerindeki soruların sınıflandırılması. *Eğitim Ve Bilim*. 21(105), 10-17.
- Akyol, H. (2001). İlköğretim okulları 5. sınıf kitaplarındaki okuma metinleriyle ilgili soruların analizi. *Eğitim Yönetimi*, (26), 169-178.
- Akyol, H. (2003). *Türkçe ilk okuma yazma öğretimi*, Ankara: Gündüz Eğitim Ve Yayıncılık.
- Akyol, H. (2012). *Yeni programa uygun Türkçe öğretim yöntemleri* (5.Baskı). Ankara: Kök Yayıncılık.
- Akyol, H., ve Temur, T. (2006). İlköğretim üçüncü sınıf öğrencilerinin okuma düzeyleri ve sesli okuma hataları. *Ekev Akademi Dergisi*, 29, 259-274.
- Armbruster, B.B., & Ostertag, J. (1989). *Questions in elementary science and social studies textbooks* (Report No 463). Cambridge: Bolt, Beranek And Newman, Mass; Illinois University.

- Aslan, C. (2011). Soru sorma becerilerini geliştirmeye dönük öğretim uygulamalarının öğretmen adaylarının soru oluşturma becerilerine etkisi. *Eğitim Ve Bilim*, 36, 236-249.
- Aşıcı, M. (1998). Türkçe Ders Kitaplarında, Soru Sorma Becerilerinin Metinleri Anlamada Kullanılması, *VII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi*. Konya: Selçuk Üniversitesi.
- Ateş, S. (2011). *İlköğretim beşinci sınıf Türkçe dersi öğrenme- öğretim sürecinin anlama öğretimi açısından değerlendirilmesi* (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Ateş, S. ve Akyol H. (2013). Türkçe dersi öğrenme-öğretim sürecinin anlama öğretimi açısından değerlendirilmesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 11(3), 268-300
- Aydemir, Y. ve Çiftçi, Ö. (2008). Edebîyat öğretmeni adaylarının soru sorma becerileri üzerine bir araştırma. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5, 103-115
- Aydın, M. Z. (1993). *Din eğitim ve öğretiminde buldurma (Sokrates) yöntemi* (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Ayvacı, H. Ş. Ve Türkdoğan, A. (2010). Yeniden yapılandırılan Bloom Taksonomisine göre fen ve teknoloji dersi yazılı sorularının incelenmesi. *Türk Fen Eğitimi Dergisi*, 7, 13-25.
- Balcı, A.(2013). *Sosyal bilimlerde araştırma, yöntem, teknik ve ilkeler* (10. Baskı). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Barret, T.C., & Smith, R.J. (1976). *Teaching reading in the middle grades*. Addison-Wesley: Reading, Massachusetts
- Barth, L. J., Demirtaş, A. (1996). *İlköğretim sosyal bilgiler öğretimi*, Ankara: Yök World Bank. Megep.
- Baştuğ, M. (2012). *İlköğretim birinci kademe öğrencilerinin akıcı okuma becerilerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi* (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.

- Bay, N. (2011). *Öğretmenlerine verilen soru sorma becerisi öğretiminin etkisinin incelenmesi*. Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Baysen, E. , Soylu, H. ve Baysen, F. (2003). Soru sorma ve dinleme süresi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 11(1), 53-58.
- Baysen, E. Öğretmenlerin sınıfta sordukları sorular ile öğrencilerin bu sorulara verdikleri cevapların düzeyleri, *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 14(1), 21-28.
- Berci, M.E. & Griffith, B. (2005). What does it mean to question?. *Interchange*, 36(4), 405-430
- Beskisiz, E. (2009). *Beşinci sınıf öğretmenlerinin öğrenme stillerine göre sosyal bilgiler dersinde sordukları soru türleri ve bilişsel düzeylerinin incelenmesi*. Çukurova Üniversitesi, Adana
- Bloom, B.S. (1956). *Taxonomy of educational objectives: handbook 1: cognitive domain*. Longman: New York
- Boswell, C. (2006). The art of questioning: improving critical thinking. annual review of nursing education. *Proquest Nursing & Allied Health Source*, 4, 291.
- Brown, R. G. (1991). *School of thoughts: how the politics of literacy shape thinking in the classroom*. San Francisco: Jossey Bass
- Brualdi, A.C. (1998). Classroom questions, practical assessment, research & evaluation. *Retrieved* , 6(6).
- Büyükalın Filiz, S. (2002). *Soru-Cevap Yöntemine İlişkin Öğretimin Öğretmenlerin Soru Sorma Düzeyi Ve Tekniklerine Etkisi* (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Büyükalın, Filiz, S. (2004). *Öğretmenler İçin Soru Sorma Sanatı*. Ankara: Asil Yayın Dağıtım

- Calp, Ş. (2006). *Üçüncü sınıf Türkçe ders kitaplarındaki metinlerle ilgili soru ve etkinliklerin 1981 ve 2005 tarihli Türkçe programlarında yer alan davranışlar ile kazanımlara uygunluğunun karşılaştırılması* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Atatürk Üniversitesi, Erzurum.
- Can, R. (2006). *Türk dili ve edebiyatı öğretmenlerinin soru sorma becerileri üzerine bir alan araştırması (orta öğretim birinci sınıf-sınıf içi etkinliklerde)*. Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Changpakorn, S. (2007). *An Investigation Of Thai Teachers' Use Of Questions To Enhance students' Thinking Skills In Reading Comprehension* (Unpublished Doctoral Dissertation). The University Of Northern Colorado.
- Coşkun, E. ve Taş, S. (2008). Ders kitaplarına metin seçimi açısından Türkçe öğretim programlarının değerlendirilmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5 (10), 60-74.
- Cotton, K. (1989). (ED 312 030) *Classroom questioning*. School Improvement Research
- Çeçen, M. A. ve Çiftçi, Ö. (2007). İlköğretim 6. sınıf Türkçe ders kitaplarında yer alan metinlerin tür ve tema açısından incelenmesi. *Millî Eğitim*, 173, 39-49.
- Çivicioğlu, N. (1996). Öğretme ortamı ve soru. *TÖMER Dil Dergisi*, (44).
- Çomak, G. (2009). *İlköğretim kurumlarının 6. sınıflarında okutulan yeni müfredata uygun Türkçe ders kitaplarının şekil ve içeriği, öğretmen kılavuz kitaplarında önerilen sorular üzerine bir inceleme* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Pamukkale Üniversitesi, Denizli.
- Çüçen A. K. (2001). *Bilgi felsefesi*. Bursa: Asa Kitap Evi.
- Day, R .R. & Park, J. (2005). Developing reading comprehension questions. *Reading In A Foreign Language*. 17, 60-73.

- Demirel, Ö. (2002). *Plandan değerlendirmeye öğretme sanatı*. Ankara: Pegem A Yayıncılık
- Doğanay, A. Ve Yüce, S. G. (2010). Öğrencilerin düşünme becerilerinin geliştirilmesinde rehberli yardım: bir öğretmenin sözel ifadelerinin analizine ilişkin durum çalışması. *Kuram Ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 16, 185-214
- Durkin, D. (1978-1979). What classroom observations reveal about reading comprehension instruction. *Reading Research Quarterly*, 14, 481-533.
- Durukan, E. (2009). 7. sınıf Türkçe ders kitaplarındaki metinleri anlamaya yönelik sorular üzerine taksonomik bir inceleme. *Milli Eğitim*, 181, 84-93.
- Durukan, E. (2009). 7. sınıf Türkçe ders kitaplarındaki metinleri anlamaya yönelik sorular üzerine taksonomik bir inceleme. *Milli Eğitim*, 181, 84-93.
- Duster, S. (1997). *Classroom questioning how teacher use it to promote creativity and higher level thinking*. The Faculty Of PacificLutheran University, America
- Ekiz, D. (2004). *Eğitimde araştırma yöntem ve metotlarına giriş. nitel, nicel ve eleştirel kuram metodolojileri*. Ankara: Anı Yayıncılık
- Ensar, F. (2002). *İlköğretim 6. Sınıf Türkçe ders kitaplarındaki metin altı soruları üzerine bir inceleme* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Ensar, Ferhat. (2002). *İlköğretim 6. Sınıf Türkçe Ders Kitaplarındaki Metin Altı Soruları Üzerine Bir İnceleme*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Esmer, B. ve Çelik, Ö. (2012). 5. Sınıf Türkçe Ders Kitaplarındaki Okuma Metinleriyle İlgili Soruların İncelenmesi. *11. Ulusal Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu*. Rize: Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi.
- Eyüp, B. (2012). Türkçe öğretmeni adaylarının hazırladığı soruların yeniden yapılandırılan Bloom Taksonomisi' ne göre değerlendirilmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi* 20(3),965-982

- Fordham, N. W. (2006). Strategic questioning. *Principal Leadership*, 7, 33-37.
- Gall, M. (1970). *The use of questions in teaching* . (Report A70-9). Washington: Teacher Education Division Publication Series.
- Gall, M. (1984). Synthesis of research on teachers questioning. *Education Leadership*, 40-47.
- Gall, M. D. (1970). The use of questions in teaching. *Review Of Educational Research*, 15, 707-721.
- Geçer, K. (2004), *Temel eğitim ikinci kademe birinci sınıf Türkçe öğretmenlerinin sınıf içi etkinliklerde soru sorma stratejileri üzerine bir araştırma*. Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Gipps, C. V. (1984). *Beyond testing*. London: The Farmer Press.
- Godfrey Kathleen A. (2001). *Teacher questioning techniques, student responses and critical thinking* (Master's Thesis). Portland State University, Portland.
- Good, T.L. & Brophy, J.E. (2000). *Looking in classroom*. New York: Longman.
- Graesser, A., Golding, J. M & Long, D. L. (1991). *Narrative Representation And Comprehension*. In R. Bar, M. L. Kamil, P. Mosenthal & P. D. (Eds.), *Handbook Of Reading Research* (Vol. II) White Plains, NY: Longman. (ciltli kitap)
- Güfta, H. ve Zorbaz, K. Z. (2008). İlköğretim ikinci kademe Türkçe dersi yazılı sınav sorularının düzeyleri üzerine bir değerlendirme. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitü Dergisi*, 17, 205-218.
- Güler, F. (2001). *İlköğretim II. kademe Türkçe ders kitaplarındaki metinlerin Türkçe öğretimi bakımından değerlendirilmesi* Dalı (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Atatürk Üniversitesi, Erzurum.
- Güneyli, A. (2008). Metin türlerine göre okuduğunu anlama becerisinin sınanması (Ankara üniversitesi örneği), *Millî Eğitim*, 179, 82-92.
- Hamaker, C. (1986). The effects of adjunct questions on prose learning. *Review Of Educational Research*, 212- 242.

- Harlen, W. (2003). *Enhancing inquiry through formative assessment*. San Francisco: Exploratorium.
- Hervey, S. (2006). Who asks the questions?. *Teaching Prek*, 8(37), 68-69.
- Hervey, S. (2006). Who asks the questions?. *Teaching Prek-8*, 37, 68-69.
- Hiebert, E. H. (2003). *the role of text in developing fluency: a comparison of two interventions*. Paper Presented At The Annual Meeting Of The Americaneducational Research Association, Chicago, IL.
- Hunkins, F.P. (1972). *Questioning strategies and techniques*. America: Allyn & Bacon.
- Hyman, R.T. (1979). *Strategic questioning*. Prentice Hall: Englewood Cliffs, New Jersey
- Hynds, S. (1990). *Challing qestions in the literature classroom*. New York: Center For The Learning And Teaching Of Literature.
- Johnson, A. P. (2005). *A short guide to action research*. USA: Pearson Publishing.
- Johnston, J., Halocha, J., Chater, M. (2007). *Developing teaching skills in the primary school*. America: Open University Press.
- Johnston, P. H. (1997). *Knowing literacy: constructive literacy assessment*. New ME: Stenhouse.
- Kalaycı, N. ve Büyükalan, Filiz S. (2001). Soru sorma becerisinde ustalaşmak. *Gazi Kitabevi Sosyal Bilimler Dergisi*, 57-69.
- Karasar, N. (2009). *Bilimsel Araştırma Yöntemi* (16. Baskı), Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Kasar N. (2013). *Matematik derslerinde alternatif çözüm yollarına ve farklı soru türlerine ne ölçüde yer verilmektedir?: sınıf içi uygulamalardan örnekler*. Gaziantep Üniversitesi, Gaziantep.
- Kauchak, D. V. (1998). *Learning And Teaching: Research based method*. Boston: A Viacom Company 160 Gould Street Needham Heights.

- Kavcar C., Oğuzkan F. ve Sever S. (2004), *Türkçe öğretimi- Türkçe ve sınıf öğretmenleri için*. Ankara: Engin Yayınevi.
- Kaya, G. (2005). *2003- 2004 eğitim- öğretim yılında ilköğretim 7. sınıflarda okutulacak Türkçe ders kitaplarında hazırlık çalışmaları ve metni anlama sorularının incelenmesi*. Mustafa Kemal Üniversitesi, Hatay.
- Kayman, F. (1997). *Ortaokullarda Türkçe Öğretiminde En Çok Kullanılan Öğretim Metotları Ve Bu Metotların Uygulanmasında Karşılaşılan Problemler* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Kılıç, P. (2012). *Sınıf ve ilköğretim matematik öğretmenlerinin tercih ettikleri soru türlerinin incelenmesi*. Gaziantep Üniversitesi, Gaziantep.
- Koç, C. (2007). *Aktif öğrenmenin okuduğunu anlama, eleştirel düşünme ve sınıf içi etkileşim üzerindeki etkileri* (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- Koray, Cansüngü Ö. ve Yaman S. (2002). Fen bilgisi öğretmenlerinin soru sorma becerilerinin Bloom Taksonomisine göre değerlendirilmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 10 (2), 317-32.
- Koray, Ö. , Altunçekiç, A. Ve Yaman, S. (2003). Fen bilgisi öğretmen adaylarının soru sorma becerilerinin Bloom Taksonomisine göre değerlendirilmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*,7(7). 13.10.2014 tarihinde <http://pauegitimdergi.pau.edu.tr/Makaleler/43426473> adresinden indirilmiştir.
- Kurudayıoğlu, M ve Çelik G. (2013). Türkçe öğretmeni adaylarının okumaya ve okuma eğitimine ilişkin özyeterlik algıları. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(4), 109- 138.
- Kutlu, Ö. (1996). Okul eğitiminde “soru sorma”nın işlevi. *Bilim Ve Teknik Dergisi*, 343, 525.
- Küçükahmet, L. (2002). *Öğretimde planlama ve değerlendirme*. Ankara: Nobel

- Mackay, L. (1997). *Soru sorma sanatı* (Çevirenler: A. Bora ve O. Cankoçak). Ankara : Kaynak Kültür Ve Sanat Ürünleri Ltd. Şti. Marshall
- MEB. (1981). Temel Eğitim Okulları Türkçe Eğitim Programı. Tebliğler Dergisi.
- MEB. (2004). *İlköğretim türkçe dersi öğretim programı ve klavuzu* (1-5. Sınıflar). Ankara: Talim Ve Terbiye Kurulu Başkanlığı.
- MEB. (2006). *İlköğretim Türkçe dersi öğretim programı ve kılavuzu* (6, 7 Ve 8. Sınıflar). Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Talim Ve Terbiye Kurulu Başkanlığı.
- MEB. (2012). *Ortaokul ve imam hatip ortaokulu okuma becerileri dersi programı*. Ankara: Talim Ve Terbiye Kurulu Başkanlığı.
- Miller, S. S. (2006). *How teachers spend instructional time in the primary grades and how this influences student achievement* (Unpublished Doctoral Dissertation). The University Of Utah, U.S.A.
- Morgan, N. & Saxton, J. (1994). *Asking better questions models, techniques and classroom activities for engaging students in learning*. Ontario, Kanada: Pembroke Publishers.
- Mutlu, M., Uşak, M. ve Aydoğdu, M. (2003). Fen bilgisi sorularının Bloom Taksonomisine göre değerlendirilmesi. *Gazi Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(2), 87-95.
- Oğuzkan, F. (1989). *Orta dereceli okullarda öğretim (amaç, ilke, yöntem ve teknikler)* (2.Baskı). Ankara.
- Onan B. ve Tiryaki E. N. (2012), Türkçede örtülü anlam oluşturan unsurlar ve ana dili öğretimindeki işlevleri. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9(19), 223-240.

- Oral B. (2011). *Milli eğitim bakanlığı 9. sınıf Türk edebiyatı ders kitabında yer alan metin altı sorularının ve etkinliklerinin yapılandırmacı yaklaşıma uygunluğu*. Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Özbay M. ve Melanlıoğlu D. (2008). Türkçe eğitiminde kelime hazinesinin önemi. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(1), 30-45.
- Özbay, M. (2002). İlköğretim okulları Türkçe ders kitaplarındaki anlama sorularının öğrencilerin düşünme becerilerine katkısı. *Türk Dili*, 609, 536–546.
- Özbay, M. (2006). *Türkçe özel öğretim yöntemleri*. Ankara: Öncü Kitap Basımevi.
- Özbay, M. (2010). *Türkçe öğretimi yazıları*. Ankara: Öncü Kitap.
- Özcan S. ve Açık, F. (2011). SBS Türkçe sorularıyla Türkçe ders kitaplarında soruların örtüşme düzeyi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 4(16), 355- 370.
- Özcan, S. ve Akcan, K. (2010). Fen bilgisi öğretmen adaylarının hazırladığı soruların içerik ve Bloom Taksonomisi' ne uygunluk yönünden incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 18, 323-330.
- Özdemir, B. (2011). *İlköğretim 1 – 5. Sınıflar Türkçe Ders Kitaplarında Kullanılan Okuduğunu Anlama Sorularının İncelenmesi*. Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Özdemir, M., Özdemir, O., ve Çetinkaya, Ç. (2007). İlköğretim 1-5 Sınıflar Türkçe Çalışma Kitaplarındaki Soruların Analizi. *İlköğretim Kongresi*. Ankara.
- Özden, Y. (2008). *Öğrenme ve öğretme*. Ankara: Pegem A Yayıncılık
- Özkan, (2011). Matematik dersinde öğretmenlerin ders içi yönelttiği sorular ve öğrenci cevapları düzeyi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 10(35), 64- 81.
- Ralph, Edwin G. (1999). oral questioning skills of novice teachers: any questions?. *Journal Of Instructional Psychology*, 26(4), 286.
- Saban, A. (2000). *Öğrenme öğretme süreci, yeni teori ve yaklaşımlar*. Ankara: Nobel Yayıncılık.

- Sanders, N.M. (1966). *Classroom questions: what kinds*. New York: Harper & Row
- Sarar, Kuzu, T. (2013). Türkçe ders kitaplarındaki metin altı sorularının yenilenmiş Bloom Taksonomisindeki hatırlama ve anlama bilişsel düzeyleri açısından incelenmesi. *CÜ Sosyal Bilimler Dergisi*, 37(1), 58- 76.
- Savage, L.B. (1998). Eliciting critical thinking skills through questioning. *Clearing House*, 7(5), 291-293.
- Selçuk, Z. (1994). Öğrencilerin tanınması ve öğretim niteliğinin geliştirilmesi bakımından soru sormanın önemi. *Bilgi Çağında Eğitim*, (11), 23-30.
- Sever, S. (2000). *Türkçe öğretimi ve tam öğrenme*. Ankara: Anı Yayıncılık
- Sönmez, V. (1994). *Program geliştirmede öğretmen El Kitabı*. Ankara: Anı Yayıncılık
- Sönmez, V. (2003). *Program Geliştirmede Öğretmen Elkitabı* (10.Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık
- Storey, S. (2004). *Teacher questioning to improve early childhood reasoning*. Arizona University.
- Stronge, J.H. (2002). *Qualities of effective teachers*. alexandria, VA: Association For Supervision And Curriculum Development
- Şaşan, H. (2002). Yapılandırmacı öğrenme. *Yaşadıkça Eğitim Dergisi*, 74(75), 49-52.
- Şengül, M. (2005). *İlköğretim 8. sınıf Türkçe ders kitaplarındaki metinlere dayalı olarak hazırlanan sorular üzerine bir inceleme* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Fırat Üniversitesi, Elazığ.
- Şevik, M. (2015). Yabancı dil öğretiminde sorular, öğrenci cevapları ve öğretmen davranışları. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 38(2), 1-19.
- TDK, Güncel Türkçe Sözlük, [Http://Www.Tdk.Gov.Tr/Index.Php?Option=Com_Gts](http://www.tdk.gov.tr/index.php?option=com_gts) adresinden 25. 12. 2014 15: 31' de alındı.

- Thomas, L.G., Ricky L.S., Kathleen, H.H. & Hugh, E. (1987). Student passivity: a study of question asking in k-12 classrooms. *American Sociological Association*. 60(3), 181-199.
- TIMSS & PIRLS [Http://Www.Timss.Org](http://www.timss.org) [Http://Pirls.Bc.Edu](http://Pirls.Bc.Edu) adresinden 20. 12. 2014 tarihinde alınmıştır.
- Tok, M. ve Tüzel, S. (2013). Türkçe öğretiminde metin antolojisi. *Anadili Eğitimi Dergisi*, 1(2), 88- 96.
- Tok, M., Eren, Y. (2014). Türkçe öğretmen adaylarının metin algıları. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 11(25), 245-263.
- Topçuoğlu, Ünal F. ve Bursalı H. (2013). Türkçe öğretmenlerinin motivasyon faktörlerine ilişkin görüşleri, *Middle Eastern & African Journal Of Educational Research*, 5, 7-22.
- Topping, K., And Ferguson, N. (2005). effective literacy teaching behaviours. *Journal Of Research In Reading*, 28, 125-243.
- Uyanık, G. (2012). İlköğretim Beşinci Sınıf Türkçe Çalışma Kitabında Yer Alan Okuma Metinlerine Ait Soru ve Etkinliklerin Türlerine Göre İncelenmesi. . *11. Ulusal Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu*. Rize: Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi.
- Ülper, H. ve Yalınkılıç, K. (2010). Son iki Türkçe programına göre hazırlanan Türkçe ders kitaplarındaki metin sonu sorularının nicel ve nitel görünümü. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 3, 449-461.
- Ünal, E. ve Köksal, K. (2007). Okuduğunu anlama ve sorular. *Bilim Eğitim Ve Düşünce Dergisi*, 7(4), 1- 13.
- Wilens, W. (1991). *Questioning skills for teachers. what research says to the teacher* (3. Edition). Washington, DC: National Education Association, ERIC Education Resources Information Center. (ED 332 983).

- Yağmur, Şahin E. (2010). İlköğretim Türkçe ders kitaplarının Bloom Taksonomisi' ne göre OKS Türkçe sorularıyla örtüşme düzeyi. *Ekev Akademi Dergisi*, 14(43),187- 202.
- Yalçın, A. (2002). *Türkçe öğretim yöntemleri*. Ankara: Akçağ Yayınları.
- Yalçın, S. (1994). *Metinden öğrenme ilkelerine göre hazırlanan ders kitabının öğrenci erişimine etkisi* (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
Yayın Dağıtım.
- Yaylı, D. (2009). Türkçe öğretmeni yetiştirmede bir fakülte-okul işbirliği araştırması: öğretmen soruları. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1, 81-91.
- Yeşil R. ve Korkmaz Ö. (2013). Öğrenci ve öğretmen sorularına dayalı farklı öğretim uygulamalarının öğrencilerin akademik başarısına etkisi. *The Journal Of Academic Social Science Studies*, 6(1), 1567-1585.
- Yeşil, R. (2008). Sosyal bilgiler aday öğretmenlerinin sınıf içi öğretimde sorulardan yararlanma yeterlikleri (AEÜ Eğitim Fakültesi örneği). *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi* 9(3), 161-174.
- Yıldırım, A. Ve Şimşek, H. (2005). Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri, Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yıldırım, V. (2000). İlköğretim okulu beşinci sınıf öğretmenlerinin öğretim yöntemleri konusundaki görüşleri (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Fırat Üniversitesi, Elazığ
- Yılmaz E. ve Keray B. (2012). Söyleşi metinleri yoluyla sekizinci sınıf öğrencilerinin soru sorma becerilerinin yenilenmiş Bloom Taksonomisine göre incelenmesi. *Sakarya University Journal Of Education*. 2(4), 20- 31.
- Yip, D.Y. (2004). Questioning skills for conceptual change in science instruction. *Journal Of Biological Education*, 38(2), 76-83.

Ekler

Ek A: Gözlem Formu

Tarih :**Gözlemin Başlama Saati:****Gözlemin Yapıldığı Okul:****Gözlemin Bitiş Saati:****Sınıf:****Öğrenci Sayısı:****İşlenen Metin:****Metnin Türü:****Gözlemin Konusu:****Gözlemin Amacı:****Araştırma Soruları:**

- 1) Öğretmenin metinden tamamen bağımsız olarak sordukları sorular nelerdir?
- 2) Öğretmenin ödev verme amacıyla ya da verdiği ödevlerle ilgili sorduğu sorular nelerdir?
- 3) Öğretmen metne hazırlık aşamasında sorulardan nasıl yararlandı?

Ek B: Soru Analizi Geçerlik-Güvenirlik Uzman Görüş Formu

Adı- Soyadı:

Çalıştığı kurum:

Eğitim Durumu:

Sevgili öğretmen arkadaşlarım, ortaokul Türkçe öğretmenlerinin metin işleme sürecinde kullandıkları soruların incelenmesine yönelik yürüttüğüm tez çalışmada uzman görüşlerine ihtiyacım var. Benim için değerli görüşlerinizi aşağıdaki sınıflamayı özümseyerek paylaşırsanız çalışmama katkı sağlamış olacaksınız. Aşağıda 7. Sınıfta işlenen hikâye türündeki ‘Okumak İstiyorum’ başlıklı metin ve 8. sınıfta işlenen ‘Atatürk (Kişiliği, İlkeleri, Düşünceleri)’ başlıklı biyografi türündeki metin ilgili bir öğretmenin metni işleme sürecinde sorduğu 122 adet soru bulunmaktadır. Yapmanız gereken yine aşağıda verilen Akyol (1997; 2001)’ un ‘ amaçlarına göre sorular’ sınıflamasındaki soru tiplerini özümsemek ve aşağıdaki 122 adet sorunun karşısına bu sınıflamada yer alan soru tiplerinden hangisine girdiğini yazmaktır.

Akyol (1997; 2001) amaçlarına göre soruları; kimlik, listeleme, fikir belirtme, değerlendirme, neden-sonuç, tanımlama, karakterize etme, örneklendirme, karşılaştırma, ana fikir, özetleme, ödev, uygulama ve sonucu tahmin etme şeklinde 14 başlığa ayırmaktadır.

Kimlik türü sorular basit seviyeli düşünme becerilerini kullanmayı gerektiren sorulardır. Bu sorulara işi yapanın kim olduğu, ne iş yaptığı, nasıl yaptığı, nerede yaşadığı, olayın nerede, hangi tarihte veya hangi tarihlerde olduğu vb. konularda bilgi edinilmeye çalışılmaktadır. Akyol (2012; 219) bu soru tipi ile ilgili şu örnekleri vermektedir: ‘Atatürk nerede, kiminle karşılaştı?’, ‘Parça kimin ağzından anlatılmış?. Esmer ve Çelik (2012) de şu örneği vermiştir: ‘Atatürk Ankara’ya geldiğinde neye önyak olmuştur?’

Listeleme türü sorular yine basit seviyeli düşünme becerilerini kullanmayı gerektiren sorulardır. Bu sorular bazen bir olayın aşamalarını dikkate almadan sıralanmasını, bazen de olayın aşamalarına dikkat ederek sıralamayı gerektiren sorulardır. . Akyol bu soru tipi ile ilgili şu örnekleri vermektedir: ‘Üçüncü dörtlükte şair toprağın bize kazandırdığı şeylerden hangilerini sayıyor?’ Bu soruyu cevaplama öncelik- sonralık diye bir kurala uyma yoktur. Toprağın kazandırdıkları gelişigüzel bir sırayla sayılabilir. ‘Bu yazıda anlatılan olayları sırasıyla anlatınız. Mesela birinci olay, Bayındır Han’ ın şölen vermesidir.’ Esmer ve Çelik (2012) de şu örneği vermiştir: ‘Şiirde ormanın faydaları nasıl sıralanıyor?’

Fikir belirtme türü sorular okuyucunun yorum gücünü metne dayalı olarak kullanmasını gerektiren sorulardır. . Akyol, bu soru tipi ile ilgili şu örnekleri vermektedir: ‘Yaşlı ana sözleriyle ne anlatmak istiyor?’

Değerlendirme türü sorular yüksek seviyeli bilişsel süreçleri (analiz, sentez gibi) kullanmayı gerektiren sorulardır. Burada okuyucunun önbilgilerini ve metindeki ipuçlarını kullanarak bir yargıya ulaşması gerekmektedir. . Akyol, bu soru tipi ile ilgili şu örnekleri vermektedir: ‘Matbaanın bulunuşunun önemi nedir?’, ‘Atatürk ilkelerine sahip çıkmak niçin

gerekli ve önemlidir? Esmer ve Çelik (2012) de şu örneği vermiştir: ‘Olaylardan haberdar olmak günlük hayatımızı nasıl etkiler?’

Neden- sonuç soruları bir olayın nedenini veya sonucunu ya da her ikisini ortaya koymayı amaçlayan sorulardır. . Akyol, bu soru tipi ile ilgili şu örnekleri vermektedir: ‘Türkiye ile komşu olan Ortadoğu ülkeleri dünya için neden önemlidir?’ Esmer ve Çelik (2012) de şu örneği vermiştir: ‘Bilim kurgu türündeki film veya çizgi filmler ilginizi çekiyor mu? Neden?’

Tanımlama soruları olayı parçada geçtiği şekilde düzenli bir şekilde anlatmayı amaçlamaktadır. . Akyol, bu soru tipi ile ilgili şu örnekleri vermektedir: ‘Yazara göre kitap tiryakisi olmak için nasıl okumalıyız?’ Esmer ve Çelik (2012) de şu örneği vermiştir: ‘Yazara göre, deyim nedir?’

Karakterize etme soruları olayı veya kişileri, duyguları ve hareketleri açısından tanımlamayı ve bir sonuca ulaşmayı amaçlamaktadır. . Akyol, bu soru tipi ile ilgili şu örneği vermektedir: ‘Kendine güvenen insanların duruşu nasıldır?’

Örneklendirme türü sorular öğretilen veya anlatılan bir olayın daha iyi anlaşılması için sorulan sorulardır. . Akyol, bu soru tipi ile ilgili şu örneği vermektedir: ‘Atatürk’ ün akılcılık ve bilim konusundaki görüşlerine metinden örnekler veriniz.’. Esmer ve Çelik (2012) de şu örneği vermiştir: ‘Karşılaştığınız bir güçlüğü yenmek için neler yaptığınızı örnekler vererek açıklayınız?’

Karşılaştırma soruları nesnelerin veya olayların benzeyen veya benzemeyen yönlerini ortaya koymayı amaçlayan sorulardır. . Akyol, bu soru tipi ile ilgili şu örneği vermektedir: ‘Yazıya göre gramofon ve pikabın benzer ve farklı yönleri nelerdir?’ Esmer ve Çelik (2012) de şu örneği vermiştir: ‘ heykellerin resimden farkı ne olabilir?’

Ana fikir soruları metnin vermek istediği mesajı, yargıyı ortaya koymayı amaçlayan sorulardır. . Akyol, bu soru tipi ile ilgili şu örneği vermektedir: ‘Bu yazıdan çıkardığınız sonuç (ana düşünce) nedir?’

Özetleme soruları, yazarın anlattıklarının okuyucunun kelimeleriyle metnin özünü bozmadan kısaltılarak tekrar anlatılmasını amaçlayan sorulardır. . Akyol, bu soru tipi ile ilgili şu örneği vermektedir: ‘Yukarıdaki anıda geçen olayları anlatınız.’ .

Ödev soruları bir konunun ders dışında araştırılarak hazırlanmasını amaçlayan sorulardır. . Akyol, bu soru tipi ile ilgili şu örnekleri vermektedir: ‘Mimar Sinan niçin Türk mimarisinin en büyük ustasıdır? Araştırınız.’ .

Uygulama soruları metinde anlatılanların hangi bölümde ve hangi mısralarda anlatıldığını buldurmayı amaçlayan veya bir işin yapılmasını isteyen sorulardır. . Akyol, bu soru tipi ile ilgili şu örnekleri vermektedir: ‘Şair, sevinçlerini de üzüntülerini de yurduyla paylaştığı için mutlu olduğunu belirtiyor. Bu duyguların belirtildiği dizeler hangileridir?’. Esmer ve Çelik (2012) de şu örneği vermiştir: “Sulucahöyük’ü Türkiye haritasında bulup gösteriniz?”

Akyol, H. (2001). İlköğretim Okulları 5. Sınıf Kitaplarındaki Okuma Metinleriyle İlgili Soruların Analizi. Eğitim Yönetimi. (26):169-178.

Ayol, H. (2012). Programa Uygun Türkçe Öğretim Yöntemleri. Ankara: Pegem Akadem

Bencan ARAP
Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı, Yüksek Lisans Öğrencisi