

# An Investigation of the Questions Asked by Classroom Teachers in Turkish Lessons

**Mehmet Can**

Ministry of National Education  
24.arcan@gmail.com  
ORCID: 0000-0002-3103-5578

**Mustafa Yıldız**

Gazi University  
myildiz52@gmail.com  
ORCID: 0000-0003-3885-5322

## ABSTRACT

The aim of the study is to examine the questions asked by classroom teachers during the lesson process from a pedagogical perspective. In this direction, the study focused on identifying the questions asked by classroom teachers in the Turkish lesson, the source of the answer, the places where they were asked, the resources used in forming the questions, and the duration of the question-answer activity. The case study model, one of the qualitative research methods, was used in the study. The study group consisted of three different fourth grade classes of a public school in Bolu, Türkiye. Observation and interview were used as data collection techniques. In the study, Turkish lesson teacher questions, a review form and an interview form were used as data collection instruments. In each class, all Turkish lessons were observed for one week (eight hours), for a total of three weeks (24 hours). After the observations, the class teachers were interviewed. The main headings in the data collection instruments were accepted as themes and the data obtained were analyzed using the descriptive analysis method. As a result of the research, it was found that the majority (68%) of the questions asked by teachers in Turkish classrooms in terms of sources of answers were "in-text" questions that required low level thinking skills. It was found that a significant proportion (43.2%) of the questions used in the Turkish lesson consisted of questions created by the teachers. It was also found that the majority of questions (88.9%) were asked 'after reading' and that teachers spent almost half of the lesson (18 minutes 8 seconds) on question and answer activities.

**Keywords:** Turkish lesson, teacher questions, classification of answer sources, question-answer activity.

Questions are one of the most important sources of teacher-student interaction at all stages of education. Questions are one of the most important activities that increase interest and curiosity in the lesson, attract students' attention and increase their participation, encourage them, identify teaching deficiencies, enable students to express their thoughts, contribute to their learning (Akyol, 2020) and help students to make sense of the texts they read (Akyol et al., 2013; Cortese, 2020).

Reading comprehension skills, which are closely related to questioning, are actions that require making meaning from text (Green, 2019), inferential and evaluative thinking (Bailey Henry, 2018), recognition of the commonality of mind, text and context (Cramer, 2004; as cited in Bailey Henry, 2018), and interaction between text and reader (Humphries, 2013). In order to provide students with high-level comprehension skills, it is necessary to provide an environment in which they can engage in high-level interaction and inquiry (Raphael et al., 2006). As inquiry encourages students to think, it also contributes to increasing levels of comprehension (Humphries, 2013). Students' questioning of the texts they read helps them both be active in the reading process and associate the new information they acquire with their prior knowledge.

Received :June 6, 2023  
Revised :September 29, 2023  
Accepted:December 6, 2023

Okuma Yazma Eğitimi Araştırmaları,  
2023, 11(2), 95-109  
Research in Reading & Writing Instruction,  
2023, 11(2), 95-109  
<https://doi.org/10.35233/oyea.1310337>

The quality of the questions is also very important for the level of the learning process (Büyükalın Filiz, 2018). The questions to be used in the learning and teaching process should include features such as arousing students' sense of curiosity, opening the door to new knowledge and creating a basis for them (Kaya, 2005). According to the studies, teachers use this technique intensively in the lessons (Olivero, 2020), but it is noted that the questions they use consist of low-level questions that are not sufficient to direct students to higher level thinking skills (Kaya, 2005; Olivero, 2020). The proficiency levels of the questions mostly included in the textbooks and the proficiency results of the students from Türkiye in the PISA application are at the same level. In fact, at the second level of the PISA application, Türkiye is above the average of the Organization for Economic Cooperation and Development (OECD) countries. However, at the higher level questions, which are less common in Turkish textbooks, students scored below the average of OECD countries (Benzer, 2019). This study shows that students can be successful in the questions at the level at which they are confronted with. For this reason, it is obvious that it is necessary to include well-organized questions that require high-level thinking skills and well-organized questions that support students to associate and synthesize new information learned with previous knowledge (Olivero, 2020), interact with the text, develop critical thinking skills and better understand the text (Day, 2005).

In this direction, the aim of this study is to reveal the level of the questions used by fourth grade teachers in the Turkish lesson, the places of use, the source used in their creation and the time they spend on question-answer activities. In order to reach this main purpose of the study, answers to the following research questions were sought:

1. How many questions do classroom teachers ask on average in Turkish lessons?
2. What is the distribution of the questions asked by classroom teachers in Turkish lessons according to the answer source (in-text, out-of-text, intertextual)?
3. What is the distribution of the questions asked by classroom teachers in Turkish lessons according to the place of use (before reading, during reading, after reading)?
4. From which sources (textbook, activity sheets, internet, teacher questions) do classroom teachers get the questions they use in Turkish lessons?
5. How much time do classroom teachers allocate for asking questions (question-answer activity) in Turkish lessons?

## Method

### Model

Since the study aimed to reveal the existing situation in detail, the case study model, one of the qualitative research designs, was used. This type of study is a distinctive type in seeking answers to scientific issues (Büyükoztürk et al., 2020). In a research study using this model, the researcher adds depth to the research by obtaining answers to 'how' and 'why' questions (Ocak, 2019).

### Participants

Since it was planned to observe each class for eight hours a week in the research, the convenience sampling method was selected from the purposeful sampling methods. For this purpose, three fourth grade primary school teachers in the school where the researcher works were determined as the participants of the study. Two of the three female participants had a professional seniority of 16 years or more and one had a professional seniority of 6-10 years. One of the teachers had an Associate's degree and the other two had Bachelor's degrees. In addition, all the teachers stated that they had received no vocational training on "question preparation".

### Tools

#### *Interview Form*

Semi-structured interviews were conducted with the teachers to find out their perceptions about the distribution of the questions they used in class according to the answer source, the text process, the source from which they were obtained and the duration of the question-answer activity. There are six main questions in the interview form. The questions used were mostly aimed at revealing the relationship between the data obtained from observations and the perceptions of the relevant teachers. In line with this purpose, the teachers were asked questions such as "At which levels do you use questions intensively?", "Do you ask questions intensively before reading, during reading or after reading?", "What resources do you use intensively when creating the questions you use in the teaching of the lesson?". However, since the interview form was a semi-structured form, different questions were added during the implementation.

#### *Turkish Lesson Teacher Questions Observation Form*

Akyol's (1994) classification of response sources was used in preparing the observation form. In the classification,

questions are divided into three different levels: in-text, out-of-text and intertextual. In in-text questions, the answers to the questions asked are found in the text, in non-text questions, the answers to the questions asked are found outside the text, and in intertext questions, the answers to the questions asked are found in other texts (Akyol, 2020). Singer's (1978) usage of comprehension questions was utilized in determining the time of use of the questions during reading. According to Singer (1978), questions are divided into three categories according to their use: pre-reading, during reading and post-reading. As a result of the preliminary observations and evaluations made with field experts, the form was finalized by classifying the questions according to their sources of acquisition as textbooks, teacher questions, internet resources and activity sheets.

### **Data Collection**

The Turkish lesson was observed in the classroom for eight class hours in a week, as it was included in the fourth grade level, and the relevant data were written on the observation form created beforehand during the observation. Since it was aimed to observe the classroom environment naturally, the researcher did not intervene in the classroom environment in any way and collected data by sitting in the back row. The researcher entered the data obtained during the observation into the form as much as possible during the observation, and when this was not possible, on the same day, so that the data would not be decontextualized. The duration of the question-answer activities used in the lessons was timed by the researcher and started when the teacher asked the question and ended when the student finished the answer. The data collected at the end of each lesson day were entered electronically into the MS EXCEL program. The interviews with the teachers were conducted individually in the teacher's free class, in the teachers' room, and after the collection of the observational data of the study, including the confirmation of these data by the teachers. After confirming the observation data, the semi-structured interviews were started. During the interview, the researcher did not record the audio recordings in line with the teachers' requests in order to allow them to give natural answers, and a note-taking technique was used by the researcher. The interviews with each teacher lasted on an average of 20-25 minutes.

### **Data Analysis**

While processing the data in the observation form, which is one of the data collection tools of the research, separate coding was made in each section for more active use. In-text (Mİ), out-of-text (MD) and intertextual (MS), which denote the levels of the questions used; pre-reading (OÖ), during-reading (OE) and post-reading (OS), which denote the places where questions are used; textbook (ÖS), teacher questions (ÖS), internet resource (İK) and activity sheets (EK), which denote the sources utilized, were coded in the data collection tool. The data collected at the end of each observation day were reviewed and categorized so that the source of the answers to the questions could be observed during the lesson and the categorization of the questions could be done without taking them out of context. The four main headings of the form were accepted as themes and the data obtained were analyzed using the descriptive analysis method.

In the data analysis of the interview form, the questions used in the form were evaluated as themes and the data obtained from the participants were analyzed. The questions used in the interview form were related to each research question. The questions were divided into themes according to the source of the answer, the place of use in the reading process, the sources from which they were obtained, and the duration of the activity, including the answer. When presenting the results of the analysis, the information obtained during the interview and the direct sentences were included.

### **Validity and Reliability**

Cresswell (2015) states that the most financially viable and widely used validity strategies in qualitative research are triangulation of data sources, detailed description and member checking. In our research, data obtained from observations were supported by interview data and data sources were triangulated. An attempt was made to increase the transferability of the study by including detailed descriptions of issues such as the creation of the forms used in the research, the identification of participants, the data collection process, and the data analysis. In addition, the researcher, which is expressed as the best way to increase the reliability of the research in qualitative studies (Büyükoztürk et al., 2020), had the participants confirm the data collected by the researcher, in other words, member control was performed and the participants' approvals were obtained. Again, an attempt was made to increase the quality of the research by supporting the study with numerical data. However, additional observers could not be used because no researchers with a good command of the subject area were available.

### **Ethical Statement**

In this study, the rules specified in the "Directive on Scientific Research and Publication Ethics of Higher Education Institutions" were followed and the actions specified under the title of "Actions Contrary to Scientific Research and Publication Ethics" were avoided. In the meeting of the Ethics Commission of Gazi University Rectorate held on

09.11.2022 and numbered 18, it was unanimously decided that there was no ethical drawback with the research code 2022-1184.

### Findings

In order to find the answer to how many questions the classroom teachers asked on average in Turkish lessons, the total number of questions asked by the participants was divided by the total number of lessons observed. It can be seen that teachers asked a total of 472 questions in 24 lesson hours, which is approximately 19.66 questions per lesson. In the interviews with the participating teachers, it was observed that all the teachers stated that they used the questions intensively.

When the distribution of the questions asked by classroom teachers in Turkish lessons according to the answer source is analyzed, it is seen that the questions they ask are mostly (68%) in-text questions. It was observed that out-of-text questions were used second (30.7%) and intertextual questions were used very rarely (1.3%). All participating teachers stated that they used "in-text" questions intensively in the interviews with them. In the interviews with the teachers, Teacher II stated that she used the 'in-text' questions to "make the students focus on the text", while Teacher III stated that she used them to "direct the students to the text".

When analysing the distribution of the questions asked by the classroom teachers in Turkish lessons according to the place of use, it can be seen that the questions asked by the teachers are mostly (87.9%) questions belonging to the post-reading period. Pre-reading questions were used in the second place (11.4%) and during reading questions were used by only one teacher (0.6%). Among the participants, teachers II and III stated that they used the questions they used in the lesson intensively after reading. However, although Teacher I stated that she used pre-reading questions intensively, as a result of the observations, it was observed that 75.5% preferred post-reading questions.

When analysing the sources from which the classroom teachers obtained the questions they asked in their Turkish lessons, it can be seen that the questions asked by the teachers were mostly (43.2%) created by themselves. Activity sheet questions were used in second place (24.4%), textbook questions in third place (21.4%), and internet-based questions in fourth place (11%). Teachers I and III stated that they used their own questions extensively. Although Teacher II stated during the interview that she made more use of the textbook, it was determined that she used the activity sheet questions more as a result of the observation data.

When analysing the time allocated by classroom teachers to the question and answer activity in Turkish lessons, it can be seen that teachers use the question and answer activity for an average of 18 minutes and 9 seconds in a lesson hour. These findings of the study are in parallel with the statements of the three participating teachers in the data of the interview conducted with the participants in their response to the question "With what intensity do you use questions in the teaching of Turkish lessons?" as they stated respectively, "I use questions very often.", "I use them very often.", and "I use them intensively" in the lesson.

### Conclusion and Discussion

According to the classification of answer sources, the level of the questions, starting from the lower level, is in-text, out-of-text, and intertextual. However, in the classification of the questions according to the answer sources in the study, it is seen that intertextual questions (1.3%), which use questions at the upper level, are used very rarely, while in-textual questions (68%), which are at the lower level, are used very intensively. This result is similar to the studies of Ateş (2011), Akyol et al. (2013), Kocaarslan and Yamaç (2017), and Yekeler Gökmen and Aktaş (2021), who categorized the questions according to the sources of answers. In addition, the questions used by the teachers in their written papers are similar to the studies of Kocaarslan and Yamaç (2017), who categorized the questions into levels according to Day and Park's (2005) classification in the literature, and Dindar and Demir (2006), who classified them according to Bloom's Taxonomy. Again, as Sarar Kuzu (2013) and Altun and Yıldız (2023) stated in their studies examining the questions in the Turkish textbook according to Bloom's revised taxonomy, it was found that low-level questions were used intensively. Baysen (2006), who analysed the questions asked by the teachers during the lesson according to Bloom's Taxonomy, found that 56% of them used the questions at the lowest level.

In the study, it was observed that the participants used the questions they used in class with a very high intensity (87.9%) after reading. Although this result of the study overlaps with Ateş (2011) in terms of the classification of the most intensively used questions, it differs in terms of rate. While this rate was 64.6% in Ateş's study, it was 88.9% in this study. The same difference is observed for the pre-reading questions. While the rate of pre-reading questions was 32.2% in Ateş's study, it was 11.4% in this study.

The sources of the questions used for such intensive and important purposes in the teaching process are obtained are also important. In the study, it was observed that the participants mostly (43.2%) used the questions they created themselves. Akyol et al. (2013) found in their study that 93.4% of the teachers used their own questions in addition to the textbook. This result is supported by the fact that in our study, teacher questions were used at the highest rate.

Leven and Long (1981) found in their study that teachers spend most of a class period asking questions (McComas & Abraham, 2004). In the study conducted by Kılıç and Erkuş (2015), it is shown that teachers utilize questions in their lessons at an average rate of 55%. In this study, it was observed that the participants spent almost half of one class hour (18 minutes and 9 seconds) on question and answer activities. However, considering that the total answer time for many questions did not exceed a few seconds, it can be argued that students were not given enough opportunity to think. This finding of the study differs from the finding of the study conducted by Kılıç and Erkuş (2015). In their study, Kılıç and Erkuş (2015) stated that teachers stated that they waited for 26 seconds on average. However, considering that 172 out of 472 questions in this study had a total question answer time of less than 26 seconds, it can be stated that teachers did not wait long enough after asking the question.

The study has a number of limitations. The most important of these are the duration of the observation and the number of classes observed. More classes can be observed in future research. This could give researchers more clues about teachers' questioning skills in Turkish lessons. Another limitation is that only one text type (narrative) was observed in all classes. If teachers' processes of processing different text types are observed, new findings can be reached about how their questioning skills change according to text types. In addition, the classification according to the source of the answer, the place of use, the resource utilized, and the duration of the question-answer activity in the data analysis can also be seen as a limitation. It can be suggested that new researchers contribute to the field with more and different classifications.

# Sınıf Öğretmenlerinin Türkçe Derslerinde Sordukları Soruların İncelenmesi

**Mehmet Can**

Milli Eğitim Bakanlığı

24.arcan@gmail.com

ORCID: 0000-0002-3103-5578

**Mustafa Yıldız**

Gazi Üniversitesi

myildiz52@gmail.com

ORCID: 0000-0003-3885-5322

## ÖZ

Çalışmada, sınıf öğretmenlerinin ders sürecinde sordukları soruların pedagojik açıdan incelenmesini amaçlamaktadır. Bu doğrultuda çalışmada, sınıf öğretmenlerinin Türkçe dersinde sordukları soruların; cevap kaynağını, sorulma yerlerini, soruları oluştururken yararlanılan kaynakları ve soru-cevap etkinliğinin süresini belirlemeye odaklanılmıştır. Çalışmada, nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması modeli kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu Bolu'da bir devlet okulunun üç farklı dördüncü sınıf şubesi oluşturmaktadır. Veri toplama tekniği olarak gözlem ve görüşmeye başvurulmuştur. Araştırmada veri toplama araçları olarak Türkçe dersi öğretmen soruları inceleme formu ve görüşme formu kullanılmıştır. Her sınıfta, bir hafta (sekiz saat) olmak üzere toplam üç hafta (24 saat) gözlem yapılarak bütün Türkçe dersleri gözlemlenmiştir. Gözlemlerin ardından sınıf öğretmenleriyle görüşme yapılmıştır. Veri toplama araçlarında yer alan ana başlıklar tema olarak kabul edilip elde edilen veriler betimsel analiz yöntemi ile analiz edilmiştir. Araştırma sonucunda öğretmenlerin Türkçe dersinde sordukları soruların cevap kaynakları bakımından çoğunluğunun (%68) düşük düzey düşünme becerisi gerektiren "metin içi" sorular olduğu görülmüştür. Türkçe dersinin işlenişinde kullanılan soruların önemli bir kısmını (%43.2) öğretmenler tarafından oluşturulan sorulardan oluştuğu belirlenmiştir. Bunlara ek olarak soruların büyük çoğunluğunun (%88.9) "okuma sonrası" sorulduğu ve öğretmenlerin dersin neredeyse yarısını (18 dakika, 8 saniye) soru cevap etkinliğine ayırdıkları belirlenmiştir.

**Anahtar kelimeler:** Türkçe dersi, öğretmen soruları, cevap kaynakları sınıflandırması, soru-cevap etkinliği.

Eğitim hayatının her aşamasında öğretmen ve öğrenci etkileşiminin en önemli kaynaklarından biri de sorulardır. Allen (1990) soru sormayı, "bilgi edinmek için kullanılan cümle" olarak tanımlamaktadır. Sorular; derse ilgi ve merakı artırmak, öğrencilerin dikkatini çekmek ve katılımlarını arttırmak, onları teşvik etmek, öğretim eksikliklerini belirlemek, öğrencilerin düşüncelerini ifade edebilmelerini sağlamak, öğrenmelerine katkı sağlamak (Akyol, 2020) ve öğrencilerin okudukları metinlerden anlam oluşturmalarını sağlamak için uzun zamanlardan bu yana kullanılan bir tekniktir (Cortese, 2020). Sorular, öğrencilerin metinlerde yer alan bilgilerden anlam kurmalarına yardımcı olan (Akyol vd., 2013) ve sorgulama becerilerini geliştiren en önemli etkinliklerden biridir. Yüzyıllar boyunca etkili bir eğitim ve değerlendirme aracı olarak kullanılmakta olan soru cevap tekniği (Olivero, 2020), öğretmenlere sınıf ortamlarını ve derslerinin içeriğini düzenlemede, öğrencilerin edindikleri bilgileri zihinlerine işlemesinde ve onların anlama düzeylerini belirlemede oldukça önemli bir tekniktir (McComas ve Abraham, 2004).

Soru sormayla yakından ilgili olan okuduğunu anlama becerisi; metinden anlam kurmayı (Green, 2019), çıkarımsal ve değerlendirci düşünmeyi (Bailey Henry, 2018), zihin, metin ve bağlamın ortaklığını fark etmeyi (Cramer, 2004; Akt. Bailey Henry, 2018) ve metinle okuyucu arasında etkileşimi (Humphries, 2013) zorunlu kılan bir eylemdir. Öğrencilerin anlama becerisi

Geliş Tarihi :6 Haziran 2023

Düzeltilme Tarihi :29 Eylül 2023

Kabul Tarihi :6 Aralık 2023

Okuma Yazma Eğitimi Araştırmaları,  
2023, 11(2), 95-109  
Research in Reading & Writing Instruction,  
2023, 11(2), 95-109  
<https://doi.org/10.35233/oyea.1310337>

kazanabilmeleri için okuma sürecinde aktif olmaları, bir okuma hedefine sahip olmaları, çıkarımsal ve değerlendirici düşünme becerilerine sahip olmaları, metinle etkileşimde bulunabilmeleri ve okudukları ile ön bilgileri arasında bağlantı kurmaları gerekmektedir. Öğrencilere üst düzey anlama becerisi kazandırmak için onları üst düzey etkileşimde ve sorgulamada bulunabilecekleri ortamlar sağlamak gereklidir (Raphael, vd., 2006). Sorgulama, öğrencileri düşünmeye teşvik ettiği için anlama düzeyinin artmasına da katkı sağlar (Humphries, 2013). Öğrencilerin okudukları metinleri sorgulamaları hem okuma sürecinde aktif olmalarına hem de edindikleri yeni bilgileri ön bilgileri ile ilişkilendirmelerine katkı sağlar.

Sınıf ortamlarında eğitim gören çocukların farklı zekâ düzeyinde oldukları gerçeğini dikkate aldığımız zaman, kullanılan soruların hem basit düzeyli hem de yüksek düzeyli sorulardan oluşması gerektiği söylenebilir. Yine aynı gerçek dikkate alındığında farklı düzeylerde soruların kullanım oranları da son derece önemlidir. Eğitimcilerin okulda kullandıkları soruların niteliği öğrenme sürecinin düzeyi için de son derece önemlidir (Büyükalın Filiz, 2018). Öğrenme ve öğretme sürecinde kullanılacak soruların birtakım özellikleri içerisinde barındırması gerekmektedir. Bunlar; öğrencilerin merak duygusunu uyandırma, yeni bilgilere kapı açma ve yeni bilgilere temel oluşturma olarak ifade edilebilir (Kaya, 2005). Yapılan çalışmalara göre, öğretmenler derslerde bu tekniği yoğun olarak kullanmakta (Olivero, 2020) ancak kullandıkları soruların yoğun olarak düşük düzeyli ve öğrencileri üst düzey düşünme becerilerine yönlendirmede yetersiz olan sorulardan (Kaya, 2005; Olivero, 2020) oluştuğu belirtilmektedir.

Öğrencilerin öğrenme ortamlarında karşılaştıkları soruların bilişsel düzey oranları ile Türkiye'nin Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı (PISA) uygulamasından elde ettiği sonuçların bilişsel düzeyleri arasında benzerlik görülmektedir. Örneğin ders kitaplarında yoğunlukla yer alan soruların yeterlilik seviyeleri ile PISA uygulamasında Türkiye'den öğrencilerin yeterlilik sonuçları aynı seviyededir. Hatta PISA uygulamasının ikinci düzeyinde Türkiye, Ekonomik İşbirliği ve Kalkınma Örgütü (OECD) ülkelerinin ortalamasının üstündedir. Ancak Türkiye'de okutulan ders kitaplarında daha az yer alan üst düzey sorularda ise öğrenciler OECD ülkelerinin ortalamasının altına yer almışlardır (Benzer, 2019). Bu çalışma öğrencilerin hangi düzey sorularla karşı karşıya gelirlerse o düzeyde yer alan sorularda başarılı olabildiklerini göstermektedir. Bu nedenle; öğrenilen yeni bilgilerin önceki bilgilerle ilişkilendirilmesine ve sentezlenmesine (Olivero, 2020), öğrencilerin metinle etkileşime girmelerine, eleştirel düşünme becerilerini geliştirmelerine ve metni daha iyi anlamalarına destek sağlayan (Day, 2005) üst düzey düşünme becerileri gerektiren ve iyi düzenlenmiş olan sorulara öğretim sürecinde yer vermenin gerekliliği ortadadır.

Öğretim sürecinde yaygın olan sorular okuma metinlerinden üretilen sorulardır. Okuma metinlerindeki sorular; okuma öncesi, okuma esnası ve okuma sonrası olmak üzere üçe ayrılabilir. Öğrencilere okuma öncesinde, okuma esnasında ve okuma sonrasında sorular sormak onların metni daha iyi anlamalarına yardımcı olur. Okuma öncesi sorular öğrencilerin metinde sorulacak sorulara odaklanmalarını sağlar ve araştırmacı bir tutum geliştirmelerine katkıda bulunur. Okuma sonrası soruları ise öğrencilerin metne daha fazla odaklanmalarına katkı sağlar (Singer, 1978). Okuma esnası soruları ise okuma öncesi sorularla birlikte ön bilgileri aktif hâle getirilmesine katkı sağlayan sorulardır (Ateş, 2011). Her üç soru türünün de öğrencilerin okudukları metinleri anlama düzeylerine katkı sağladığı göz önüne alındığında öğretmenlerin öğretim esnasında bu üç tür soruya da yer vermeleri gerektiği söylenebilir.

Eğitim ortamlarında kullanılan sorularla ilgili literatürde çok fazla çalışma yer almaktadır. Bu çalışmaları, öğretmenlerin veya öğrencilerin bir metne yönelik yazdıkları soruların inceleyen, sınav kâğıtlarında yer alan soruları inceleyen ve ders kitaplarında yer alan soruları inceleyen çalışmaları olarak üç ana başlığa ayırabiliriz. Öğretmen ve öğrencilerin bir metne yönelik olarak yazmış oldukları soruları inceleyen çalışmalarda (Akyol vd. 2013; Büyükalın Filiz, 2009; Çakıcı vd., 2012; Yekeler Gökmen ve Aktaş, 2021) farklı taksonomi ve sınıflandırmalarda soruların düzeyleri incelenmiş ancak genel olarak düşük düzeyli soruların kullanıldığı tespit edilmiştir. Öğretmenlerin hazırlamış oldukları sınav kâğıtlarındaki soruları inceleyen çalışmalarda da (Aydın ve Uçgun, 2020; Dindar ve Demir, 2006; Güfta ve Zorbaz, 2008; Kanık Uysal vd. 2022; Kocaarslan ve Yamaç, 2017) düşük düzeyli soruların yoğun olarak kullanıldığı ifade edilmektedir. Son olarak literatürde yaygın araştırma konusu olarak ders kitaplarındaki soruların incelendiği çalışmalarda da (Akyol, 2001; Altun ve Yıldız, 2023; Benzer, 2019; Çeliktürk Sezgin ve Gedikoğlu Özilhan, 2019; Eroğlu, 2019; Kaya, 2005; Olivero, 2020; Özdemir, 2011; Sarar Kuzu, 2013) yine düşük düzeyli soruların yoğun olarak kullanıldığı belirtilmektedir. Sonuçta her üç başlık altında yer alan çalışmaların tümünde de düşük düzeyli soruların yoğun olarak kullanıldığı ifade edilmektedir.

Eğitim ortamında özellikle de Türkçe derslerinde soruların kullanımı çok eskilere dayanmakla birlikte yapılan birçok araştırmada soruların yeterince etkin kullanılmadığı (Akyol, 2001; Akyol vd., 2013; Benzer, 2019; Çeliktürk Sezgin ve Gedikoğlu Özilhan, 2019; Güfta ve Zorbaz, 2008; Kanık Uysal vd., 2022; Özdemir, 2011) ifade edilmektedir. Okuduğunu anlama becerisini ve üst düzey düşünme becerilerini geliştirdiği Türkiye'deki literatür tarafından açıkça ifade edilen soru sorma tekniği ile ilgili çalışmaların büyük bir çoğunluğu ise doküman incelemesi şeklinde olmuştur. Gözlem olarak yürütülen çalışmalar olarak da Baysen (2006) ve Ateş'in (2011) çalışmaları alan yazında yer almaktadır. Baysen (2006) çalışmasında 12 farklı öğretmenin birer saatlik dersini gözlemlemiştir. Araştırmacının yapmış olduğu çalışmada bir ders saatini incelemesi özellikle Türkçe dersi gibi bir metin çerçevesinde haftada sekiz saat işlenen bir ders için yeterli veri sağlayamadığı ifade edilebilir. Ateş (2011) ise çalışmasında beş katılımcı gözlemlenmiştir. Ancak yapılan bu çalışmada da Türkçe dersinin tamamı değil, metin odaklı bir çalışma yürütülmüştür. Türkiye'deki Türkçe derslerinin hafta boyunca bir metin çerçevesinde işlendiği göz önüne alındığında öğretmenlerin kullandıkları soruları değerlendirmek için bir hafta boyunca işlenen tüm Türkçe derslerinin gözlemlenmesinin gerekli olduğu söylenebilir. Araştırmacının literatüre bu bağlamda katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Bu doğrultuda yapılan çalışmanın amacı, dördüncü sınıf öğretmenlerinin Türkçe dersinde kullanmış oldukları soruların düzeylerini, kullanım yerlerini, oluşturulmasında yararlanılan kaynağı ve soru-cevap etkinliğine harcadıkları süreyi ortaya çıkarmaktır. Araştırmanın bu temel amacına ulaşmak için aşağıdaki araştırma sorularına cevaplar aranmıştır:

1. Sınıf öğretmenleri Türkçe derslerinde ortalama kaç soru sormaktadırlar?
2. Sınıf öğretmenlerinin Türkçe derslerinde sordukları soruların cevap kaynağına göre dağılımı (metin içi, metin dışı, metinler arası) nasıldır?
3. Sınıf öğretmenlerinin Türkçe derslerinde sordukları soruların kullanım yerlerine (okuma öncesi, okuma sırası, okuma sonrası) göre dağılımı nasıldır?
4. Sınıf öğretmenleri Türkçe derslerinde kullandıkları soruları hangi kaynaklardan (ders kitabı, etkinlik kâğıtları, internet, öğretmen soruları) almaktadırlar?
5. Sınıf öğretmenlerinin Türkçe derslerinde soru sormaya (Soru-cevap etkinliğine) ayırdıkları süre ne kadardır?

## Yöntem

### Model

Çalışmada var olan durumun ayrıntılı bir şekilde ortaya konulması hedeflendiği için nitel araştırma desenlerinden durum çalışması modeli kullanılmıştır. Bu çalışma türü bilimsel konulara yanıt aramada ayırt edici bir türdür (Büyüköztürk vd., 2020). Bu modelin kullanıldığı araştırmalarda araştırmacı “nasıl” ve “neden” türündeki soruların yanıtlarını elde ederek araştırmasına derinlik katar (Ocak, 2019). Yapılan bu çalışmada da sınıf öğretmenlerinin Türkçe derslerinde soruları “nasıl” ve “neden” kullandıkları irdelendiği için durum çalışması modeli kullanılmıştır.

### Çalışma Grubu

Yapılan araştırmada her bir sınıfın haftada sekiz saat gözlemlenmesi planlandığı için araştırmada amaçlı örnekleme yöntemlerinden kolay ulaşılabilir örnekleme yöntemi seçilmiştir. Bunun için de araştırmacının görev yaptığı okulda bulunan üç ilkokul dördüncü sınıf öğretmeni araştırmanın katılımcıları olarak belirlenmiştir. Bu öğretmenler görev yaptıkları sınıflarda haftalık sekiz, toplamda ise 24 saat gözlemlenmişlerdir. Katılımcı olan üç kadın öğretmenin ikisi 16 yıl ve üzeri, biri ise 6-10 yıl arası bir mesleki kıdeme sahiptir. Öğretmenlerden biri ön lisans, diğer ikisi ise lisans düzeyinde eğitime sahiptirler. Ayrıca tüm öğretmenler “soru hazırlama” ile ilgili herhangi bir mesleki eğitim almadıklarını ifade etmişlerdir.

### Veri Toplama Araçları

Araştırma verilerinin toplanmasında alan yazın taranarak araştırmacı tarafından oluşturulan görüşme ve gözlem formu kullanılmıştır. Bu formlara alan uzmanlarının görüşleri doğrultusunda son şekli verilmiştir.

### Görüşme Formu

Sınıf içerisinde kullanmış oldukları soruların; cevap kaynağına, metin sürecine, edinildikleri kaynağa ve soru-cevap etkinliğinin süresine göre dağılımı konularında algılarının neler olduğunu ortaya koymak için öğretmenlerle yarı yapılandırılmış görüşme gerçekleştirilmiştir. Görüşme formu oluşturulurken pilot gözlem uygulamasından elde edilen verilerin ışığında taslak bir form hazırlanmıştır. Daha sonra hazırlanan bu taslak form sınıf eğitimi alanında lisansüstü derslerine giren bir öğretim üyesinin görüşlerine sunulurken geliştirilmiş ve düzenlenen forma dair çalışma kapsamı dışındaki bir sınıf öğretmeni ile pilot görüşme yapılmıştır. Yapılan pilot görüşme etkinliği doğrultusunda ilgili form yeniden düzenlenmiş ve alan uzmanının görüşleri yeniden alınarak görüşme formuna son şekli verilmiştir. Hazırlanan görüşme formunda altı tane ana soru bulunmaktadır. Kullanılan sorularda yoğunlukla gözlemlerden elde edilen verilerle, ilgili öğretmenlerin algıları arasındaki ilişkiyi ortaya çıkarmak hedeflenmiştir. Bu amaç doğrultusunda, görüşme formu oluşturulurken öğretmenlere; ‘Hangi düzeylerde soruları yoğun olarak kullanırsınız?’, ‘Soruları yoğunlukla okuma öncesinde mi, okuma esnasında mı, okuma sonrasında mı sorarsınız?’, ‘Dersin işlenişinde kullandığınız soruları oluştururken yoğunlukla hangi kaynakları kullanırsınız?’ gibi sorular sorulmuştur. Ancak hazırlanan görüşme formu yarı yapılandırılmış bir form olduğu için uygulama esnasında farklı sorular da eklenmiştir.

### Türkçe Dersi Öğretmen Soruları Gözlem Formu

Sınıf öğretmenlerinin Türkçe dersinde kullanmış oldukları soruların incelenmesi amacıyla “Türkçe Dersi Öğretmen Soruları Gözlem Formu” geliştirilmiştir. Formun hazırlanmasında Akyol’un (1994) cevap kaynakları

sınıflandırmasından yararlanılmıştır. Sınıflandırmada sorular metin içi, metin dışı, metinler arası olarak üç farklı düzeye ayrılmaktadır. Metin içi sorularda sorulan soruların cevapları metin içerisinde, metin dışı sorularda sorulan soruların cevapları metin dışında, metinler arası sorular da ise sorulan soruların cevapları başka metinlerde yer almaktadır (Akyol, 2020). Okuma esnasında soruların kullanım zamanlarının belirlenmesinde ise Singer'in (1978) anlama sorularının kullanım yerlerinden yararlanılmıştır. Singer'e göre (1978) sorular, kullanım yerlerine göre; okuma öncesi, okuma esnası ve okuma sonrası olmak üzere üçe ayrılmaktadır. Ayrıca form hazırlanırken Ateş'in (2011) hazırladığı gözlem formundan da yararlanılmıştır. İlgili form oluşturulduktan sonra sınıf eğitimi alanında lisansüstü derslere giren bir öğretim üyesinin görüşleri doğrultusunda gerekli düzeltmeler ve eklemeler yapılarak taslak form oluşturulmuştur. Daha sonra ilgili form kullanılarak bir Türkçe dersi gözlemlenmiş ve alan uzmanı ile yapılan pilot uygulama değerlendirilmiştir. Yapılan değerlendirmeler neticesinde soruların edinilme kaynaklarına göre ise; ders kitabı, öğretmen soruları, internet kaynağı ve etkinlik kâğıtları olarak sınıflandırılması yapılarak forma son hâli verilmiştir.

### **Verilerin Toplanması**

Araştırmanın verileri sınıf ortamında yapılan gözlemlerden elde edilen ve öğretmenlerle yapılan görüşmelerden elde edilen verilerden oluşmaktadır. Sınıf ortamında elde edilen veriler "Türkçe Dersi Öğretmen Soruları Gözlem Formu" ile araştırmacı tarafından öğretmenlerin bir hafta boyunca işledikleri Türkçe derslerinden elde edilmiştir. Araştırmacı İlköğretim Kurumları Haftalık Ders Çizelgesinde dördüncü sınıf seviyesinde yer aldığı şekilde bir haftada sekiz ders saati süresince sınıf içerisinde gözlem yapmış ve gözlem esnasında daha önceden oluşturulan gözlem formuna ilgili veriler yazılmıştır. Araştırmacı, gözlem yapılacak okulda çalıştığı için öğretmenlerle gözlem öncesinde ayrı ayrı görüşmüştür. Sınıflarda bir metin işlenişine ilgili bir haftalık bütün Türkçe derslerini gözlemesi gerektiğini ifade etmiştir. Öğretmenlerden onay alındıktan sonra sınıflarda ana gözlem öncesinde bir ders saati bulunmuş öğrenci ve öğretmenlerin, araştırmacıya alışmaları sağlanmıştır. Araştırmacı aynı okulun öğretmeni olduğu için gözlem yapılan tüm sınıflarda araştırma öncesinde de bazen derslere girmektedir. Bu durum da öğretmenlerin, araştırmacının gözlemlerinde doğal davranışlarına katkı sağladığı söylenebilir. Araştırmanın katılımcılarından görüntü ya da ses kaydı alınması ile ilgili onay alınmadığı için ses ve görüntü kaydı alınamamıştır.

Araştırmada sınıf ortamının doğal olarak gözlenmesi hedeflendiğinden, araştırmacı herhangi bir şekilde sınıf ortamına müdahil olmayıp en arka sırada oturarak veri toplamıştır. Araştırmacı gözlem esnasında elde ettiği verileri bağlamlarından kopmaması için, mümkün olduğunca gözlem esnasında, mümkün olmadığında ise aynı gün içerisinde forma işlemiştir. Derslerde kullanılan soru-cevap etkinliklerinin süreleri araştırmacı tarafından kronometre tutularak öğretmenin soruyu sormasından itibaren başlatılmış ve öğrencinin yanıtı bitirmesi ile sonlandırılmıştır. Her ders gününün sonunda toplanan veriler elektronik ortamda MS EXCEL programına işlenmiştir.

Araştırmanın diğer bir aşaması olan öğretmen görüşmeleri de yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Öğretmenlerle yapılan görüşmeler araştırmanın gözlem verilerinin toplanması sonrasında ve bu verilerin öğretmenler tarafından teyidini de içerecek şekilde bireysel olarak ilgili öğretmenin boş dersinde, öğretmenler odasında yapılmıştır. Gözlem verileri teyit edildikten sonra yarı yapılandırılmış görüşmelere başlanılmıştır. Görüşme esnasında öğretmenlerin doğal cevaplar vermeleri için istekleri doğrultusunda ses kaydı yapılmamış araştırmacı tarafından not alma tekniği kullanılmıştır. Her bir öğretmenle yapılan görüşmeler ortalama 20-25 dakika kadar sürmüştür.

### **Verilerin Analizi**

Araştırmanın veri toplama araçlarından biri olan gözlem formuna veriler işlenirken daha aktif kullanım için her bir bölümde ayrı kodlamalar yapılmıştır. Kullanılan soruların düzeylerini ifade eden metin içi (Mİ), metin dışı (MD) ve metinler arası (MS); soruların kullanım yerlerini ifade eden okuma öncesi (OÖ), okuma esnası (OE) ve okuma sonrası (OS); yararlanılan kaynakları ifade eden ders kitabı (DK), öğretmen soruları (ÖS), internet kaynağı (İK) ve etkinlik kâğıtları (EK) olarak veri toplama aracına kodlanmıştır. Sorulan sorulara verilmesi istenilen cevapların kaynağının nerede olduğu ders esnasında gözlemlenebileceği için her gözlem günü sonunda toplanan veriler gözden geçirilerek sınıflandırması yapılmıştır. Örneğin, bir öğretmenin sorduğu "Atasözü ne demektir?" sorusu eğer atasözleri ile ilgili bir metnin öncesinde sorulmuşsa, cevap kaynağına göre 'metin dışı' olarak ifade edilebilirken aynı soru okuma sonrasında sorulduğunda ise 'metin içi' olarak ifade edilebilir. Bundan dolayı da ilgili soruların sınıflandırmalarının bağlamdan kopmadan yapılması gerekmektedir. Günlük olarak MS EXCEL programına işlenen veriler çalışmanın gözlem bölümünün bitmesi ile formun dört ana başlığı olan; cevap kaynağına, kullanım yerlerine, yararlanılan kaynağa ve soru-cevap etkinliğinin süresine göre sınıflandırılmıştır. Bu ana başlıklar tema olarak kabul edilip elde edilen veriler betimsel analiz yöntemi ile analiz edilmiştir.

Görüşme formunun veri analizinde ise formda kullanılan sorular tema olarak değerlendirilip katılımcılardan elde edilen verilerin analizi yapılmıştır. Görüşme formunda kullanılan sorular her bir araştırma sorusu ile ilişkilendirilmiştir. Soruların; cevap kaynağına, okuma sürecinde kullanılma yerlerine, edinildikleri kaynaklara ve cevaplanma dâhil etkinliğin süresine göre temalarda yer verilmiştir. Yapılan analiz sonuçları ortaya konulurken görüşme esnasında elde edilen bilgilere, doğrudan cümlelere yer verilmiştir.

## Geçerlik ve Güvenirlik

Cresswell (2015) nitel araştırmalarda hem mali açıdan en uygun hem de en yaygın kullanılan geçerlik stratejilerini; veri kaynaklarını üçgenleme, ayrıntılı betimleme ve üye kontrolü olarak ifade etmektedir. Araştırmamızda gözlemlerden elde edilen veriler, görüşme verileri ile desteklenerek veri kaynaklarını üçgenlemesi yapılmıştır. Araştırmada kullanılan formların oluşturulması, katılımcıların belirlenmesi, veri toplama süreci, veri analizi gibi konularda ayrıntılı betimlemelere yer verilerek çalışmanın transfer edilebilirliği artırılmaya çalışılmıştır. Ayrıca nitel çalışmalarda araştırmanın güvenilirliğini arttırmmanın en iyi yolu (Büyüköztürk vd., 2020) olarak ifade edilen araştırmacının toplamış olduğu verileri katılımcılara teyit ettirmesi yani üye kontrolü de yapılarak katılımcıların onayları alınmıştır. Yine çalışma sayısal verilerle desteklenerek araştırmanın niteliği artırılmaya çalışılmıştır. Ancak konu alanına hâkimiyeti olan araştırmacılar ulaşılabilir olmadığı için ek gözlemciye başvurulamamıştır.

## Etik Beyan

Bu çalışmada “Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi” kapsamında belirtilen kurallara uyulmuş, “Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler” başlığı altında belirtilen eylemlerden kaçınılmıştır. Araştırma için Gazi Üniversitesi Etik Komisyonu’nun 09.11.2022 tarih ve 18 sayılı toplantısında 2022-1184 araştırma kodu ile etik açıdan bir sakınca bulunmadığına yönelik oy birliği ile karar verilmiştir.

## Bulgular

Araştırmanın bu bölümünde araştırmanın alt soruları, araştırmada veri toplama araçları olarak kullanılan gözlem ve görüşme formundan elde edilen veriler yardımı ile cevaplanmaya çalışılmıştır.

Araştırmanın birinci alt sorusu sınıf öğretmenlerinin Türkçe derslerinde ortalama kaç soru sorduklarıdır. Bu alt sorunun cevabını bulmak için katılımcıların toplam sordukları soru sayısı, toplam gözlem yapılan ders sayısına bölünerek ifade edilmeye çalışılmıştır.

**Tablo 1**

*Sınıf Öğretmenlerinin Türkçe Derslerinde Sordukları Soru Sayısı*

Katılımcılar	<i>f</i>	$\bar{x}$
Birinci öğretmen	194	24.25
İkinci öğretmen	122	15.25
Üçüncü öğretmen	156	19.50
Toplam	472	19.66

Tablo 1 incelendiğinde öğretmenlerin 24 ders saatinde toplam olarak 472 tane soru sordukları görülmektedir. I. öğretmenin sorduğu ortalama soru sayısı 24.25, II. öğretmenin sorduğu ortalama soru sayısı 15.25, III. öğretmenin ise 19.50 olarak görülmektedir. Toplam değere baktığımızda ise öğretmenlerin ders başına ortalama olarak yaklaşık 19.66 soru sordukları görülmektedir. Katılımcı öğretmenlerle yapılan görüşmelerde de; I. öğretmenin “Derslerin işlenişinde soruları çok sık olarak kullanırım.”, II, Öğretmenin “Derslerin işlenişinde soruları çok sıklıkla kullanırım” ve III. öğretmenin ise “Derslerin işlenişinde soruları yoğun olarak kullanırım.” dedikleri kaydedilmiştir.

Araştırmanın ikinci alt sorusu sınıf öğretmenlerinin Türkçe derslerinde sordukları soruların cevap kaynağına göre dağılımının nasıl olduğudur. Bu alt soruya cevap bulmak için katılımcıların sordukları soruların cevap kaynağına göre dağılımı incelenerek ifade edilmeye çalışılmıştır.

**Tablo 2**

*Sınıf Öğretmenlerinin Türkçe Derslerinde Sordukları Soruların Cevap Kaynaklarına Göre Dağılımı*

Soru Düzeyleri	<i>f</i>	%
Metin içi	321	68
Metin Dışı	145	30.7
Metinler Arası	6	1.3
Toplam	472	100

Tablo 2 incelendiğinde öğretmenlerin sordukları soruları büyük ölçüde (%68) metin içi sorulardan oluştuğu görülmektedir. Metin dışı soruların ise ikinci sırada yoğun olarak kullanıldığı (%30.7), metinler arası soruların ise çok az (%1.3) kullanıldığı görülmüştür. Tüm katılımcı öğretmenler kendileri ile yapılan görüşmelerde de yoğun olarak “metin içi” soruları kullandıklarını belirtmişlerdir. Araştırmanın gözlemleri de öğretmenlerin bu söylemlerini desteklemektedir. Öğretmenlerle yapılan görüşmelerde ‘metin içi’ soruları kullanma amaçları olarak da; II. öğretmen “Öğrencilerin metne odaklanmalarını sağlamak” için kullandığını ifade ederken, III. öğretmen ise “Öğrencileri metne yönlendirmek” için kullandığını ifade etmiştir. Bu iki öğretmenin metin içi soruları kullanma amaçları birbirlerine yakinken, I. öğretmen ise “Öğrencilerin metni anlayıp anlamadıklarını ölçmek” için kullandığını ifade etmektedir. Ayrıca I. öğretmen metin dışı soruları da ikinci sırada en yoğun kullandığını ifade etmiştir. Bu tür soruları kullanım amacını ise “Metni kendi hayatları ile bağdaştırmaları” olduğunu söylemiştir.

Araştırmanın üçüncü alt sorusu sınıf öğretmenlerinin Türkçe derslerinde sordukları soruların kullanım yerlerine göre dağılımının nasıl olduğudur. Bu alt soruya cevap bulmak için de katılımcıların sordukları soruların kullanım yerlerine göre dağılımı incelenerek ifade edilmeye çalışılmıştır.

**Tablo 3**

*Sınıf Öğretmenlerin Türkçe Derslerinde Sordukları Soruların Kullanım Yerlerine Göre Dağılımı*

Soruların Kullanım Yerleri	f	%
Okuma Öncesi	54	11.4
Okuma Esnası	3	0.6
Okuma Sonrası	415	87.9
Toplam	472	100

Tablo 3 incelendiğinde öğretmenlerin sordukları soruların çok büyük oranda (%87.9) okuma sonrasına ait sorulardan oluştuğu görülmektedir. Okuma öncesi soruların ise ikinci sırada yoğun olarak kullanıldığı (%11.4), okuma esnasında soruların ise yalnız bir öğretmen tarafından 3 (%0.6) tane kullanıldığı görülmüştür. Katılımcılardan, II. ve III. öğretmenler derste kullandıkları soruları okuma sonrasında yoğun olarak kullandıklarını ifade etmişlerdir. Bu katılımcıların sınıflarında yapılan gözlem sonuçları ile görüşmede ifade ettikleri durum paralellik göstermektedir. Ancak I. öğretmen soruları yoğun olarak okuma öncesinde kullandığını ifade ettiği halde yapılan gözlemler sonucunda %75.5 oranında okuma sonrası sorularını tercih ettiği görülmüştür.

Araştırmanın dördüncü alt sorusu ise sınıf öğretmenlerinin Türkçe derslerinde sordukları soruları hangi kaynaktan edindikleridir. Araştırmanın bu alt soruya cevap bulmak için katılımcıların sordukları soruların edindikleri kaynaklara göre dağılımı incelenerek ifade edilmeye çalışılmıştır.

**Tablo 4**

*Sınıf Öğretmenlerin Türkçe Derslerinde Sordukları Soruların Kaynaklarına Göre Dağılımı*

Soru Kaynakları	f	%
Ders Kitabı	101	21.4
Etkinlik Kâğıdı	115	24.4
İnternet Kaynağı	52	11
Öğretmen Soruları	204	43.2
Toplam	472	100

Tablo 4 incelendiğinde öğretmenlerin sordukları soruları en fazla (%43.2) kendilerinin oluşturdukları görülmektedir. Etkinlik kâğıdı sorularının ikinci (%24.4), ders kitabı sorularının üçüncü (%21.4), internet kaynaklı soruların ise dördüncü ve en az (%11) kullanıldığı görülmüştür. Katılımcılardan I. ve III. öğretmenler, kendi sorularını yoğun olarak kullandıklarını ifade etmişlerdir. I. öğretmenin yoğun olarak öğretmen sorularını sorduğu ancak III. öğretmenin ise görüşmede ifade ettiğinin aksine ders kitabından daha fazla yararlandığı yapılan gözlemler sonucunda belirlenmiştir. II. öğretmen ise görüşme esnasında ders kitabından daha fazla yararlandığını ifade etmesine rağmen gözlem verileri neticesinde etkinlik kâğıdı sorularını daha fazla kullandığı tespit edilmiştir.

Araştırmanın beşinci alt sorusu ise sınıf öğretmenlerinin Türkçe derslerinde soru cevap etkinliğine ne kadar süre ayırdıklarıdır. Araştırmanın bu alt soruya cevap bulmak için de katılımcıların soru sorma ve öğrencilerin soruyu cevaplama süreleri kaydedilerek ifade edilmeyle çalışılmıştır.

**Tablo 5**

*Sınıf Öğretmenlerin Türkçe Derslerinde Soru Cevap Etkinliğine Ayırdıkları Süre*

Katılımcılar	Toplam Süre	$\bar{x}$
Birinci öğretmen	165 dk 8 sn	20dk 38 sn
İkinci öğretmen	152 dk 52 sn	19 dk 11 sn
Üçüncü öğretmen	117 dk 31 sn	14 dk 41 sn
Toplam	435 dk 31 sn	18 dk 9 sn

Tablo 5 incelendiğinde öğretmenlerin soru cevap etkinliğini ortalama 18 dakika 9 saniye olarak yoğun bir şekilde kullandıkları görülmektedir. Araştırmanın bu bulguları, katılımcılarla yapılan görüşmenin verilerinde “Türkçe dersinin işlenişinde soruları hangi yoğunlukta sorarsınız?” sorusunda üç katılımcı öğretmenin sırasıyla belirttikleri gibi derslerin işlenişinde soruları “Çok sık olarak kullanırım.”, “Çok sıklıkla kullanırım.” ve “Yoğun olarak kullanırım.” ifadeleri ile de paralellik göstermektedir.

Yapılan görüşmelerde I. öğretmenin Türkçe dersinin işlenişinde soruları, “Öğrencilerin konuyu kavrayıp kavramadıklarını öğrenmek, okuduğunu anlama ve ifade etme becerisini ölçmek” için kullandığını ifade etmiştir. II. öğretmen, “Öğrencilerin anlama becerisini ölçmek, yönergeleri uygulayıp uygulamadığını ölçmek, çıkarım yapmalarını sağlamak, kelime hazinelerini zenginleştirmek ve dikkatlerini çekmek” için soruları kullandığını söylemiştir. III. öğretmen ise soruları, “Öğrencilerin ön bilgilerini ölçmek, pekiştirmek, kontrol etmek ve öğrencileri aktif hâle getirmek” için kullandığını söylemiştir.

Katılımcılar soru sorarken ise soruların; “kısa, öz ve anlaşılır olmasına, kazanımları kapsayıp kapsamadığına, öğrencilerin seviyelerine uygunluğun olup olmadığına, günlük hayatla ilişkili olup olmadığına, metinle ilişkili olmasına, öğretmenin vermek istediği mesaja yönelik olmasına” dikkat ettiklerini belirtmişlerdir.

### Sonuç ve Tartışma

Türkiye’de 2005 yılında eğitim sisteminde yapılan reformlarla birlikte eğitim felsefesi ‘yapılandırmacı yaklaşım’ olarak belirlenmiştir. Bu yaklaşım araştırma, sorgulama ve akıl yürütme gibi üst düzey düşünme becerilerini ön planda tutan bir eğitim felsefesidir (Sara Kuzu, 2013). Cevap kaynakları sınıflandırmasına göre soruların düzeyi, alt düzeyden başlamak üzere metin içi, metin dışı ve metinler arası şeklindedir. Ancak yapılan araştırmada cevap kaynaklarına göre soruların sınıflandırılmasında üst düzeyde soruların kullanıldığı metinler arası sorulardan çok az kullanıldığı (%1.3), alt düzeyde yer alan metin içi sorularının ise (%68) çok yoğun olarak kullanıldığı görülmektedir. Bu sonuç, soruların cevap kaynaklarına göre sınıflandırmasını yapan Ateş’in (2011), Akyol vd.’nin (2013), Kocaarslan ve Yamaç’ın (2017) ve Yekeler Gökmen ve Aktaş’ın (2021) çalışmaları ile de benzerlik göstermektedir. Ayrıca öğretmenlerin yazılı kâğıtlarında kullanmış oldukları soruları alan yazında yer alan Day ve Park’ın (2005) sınıflandırmasına göre düzeylere ayıran Kocaarslan ve Yamaç’ın (2017) çalışmasıyla ve Bloom Taksonomisine göre sınıflandıran Dindar ve Demir’in (2006) çalışmaları ile de yakınlık göstermektedir. Yine, Sara Kuzu’nun (2013) 6. sınıf Türkçe ders kitabında yer alan soruları Bloom’un yenilenmiş taksonomisine göre incelediği çalışmasında da ifade ettiği gibi yoğun olarak düşük düzeyli soruların kullanıldığı görülmüştür. 8. sınıf Türkçe ders kitabında yer alan tema sorularının Yenilenmiş Bloom Taksonomisi’ne göre incelenmesini yapan Altun ve Yıldız (2023) da Türkçe ders kitaplarındaki tema değerlendirme sorularının yoğun olarak alt düzey sorulardan oluştuğunu ifade etmektedirler. Son olarak öğretmenlerin ders esnasında sormuş oldukları soruları Bloom Taksonomisine göre inceleyen Baysen (2006) da %56 oranında en alt düzeydeki soruları kullandıklarını ifade etmiştir. Özdemir ve Kiroğlu (2019) yapmış oldukları araştırmada dördüncü sınıfta üst düzey soruları cevaplama zorlanan öğrencilerin altıncı sınıfta da aynı zorluğu yaşadıklarını belirtmişlerdir. Bu durum da öğrencilerin ilköğretimde üst düzey sorularla karşılaşmaları gerektiğini ortaya koymaktadır. Araştırmamızda gözlemlenen öğretmenlerin üst düzey soruları çok az kullandıkları belirlenmiştir. Ayrıca Ateş vd.’nin (2016) ifade ettiği gibi derslerde yoğun olarak bilgi düzeyinde soruların kullanılması öğrencilerin metin ile etkileşime girmelerini sağlama konusunda eksikliğe neden olmaktadır. Bundan dolayı da öğrencilerin metinle etkileşime girebilecekleri metin dışı ve metinler arası sorularının kullanımının artırılması öğrencilerin metinle daha fazla etkileşime girebilmelerine olanak sağlayabilir. Soru sorma becerisi ile ilgili, öğretmenlerin yeterliliklerinin belirlenip buna göre eğitim planlamalarının yapılması gerekmektedir. Bunun için de öğretmenlerin ders esnasında kullandıkları soruların incelenmesi de araştırılması gereken önemli bir durumdur. Yapılan bu araştırmada da soruların yoğun olarak kullanımı ile birlikte istenilen düzeyde nitelikli sorulardan oluşmadığı görülmüştür.

Yapılan çalışmada katılımcıların derste kullandıkları soruları çok büyük bir yoğunlukta (%87.9) okuma sonrasında kullandıkları gözlemlenmiştir. Çalışmanın bu sonucu Ateş'in (2011) en yoğun kullanılan soru sınıflaması ile örtüşse de oran olarak farklılaşmaktadır. Ateş'in çalışmasında bu oran %64.6 iken yapılan bu çalışmada ise oran %88.9 olarak belirlenmiştir. Aynı farklılık okuma öncesi sorularında da görülmektedir. Ateş'in çalışmasında okuma öncesi soruların oranı %32.2 iken yapılan bu çalışmada ise oran %11.4 olarak belirlenmiştir. Bu farklılığın temel sebebi, yapılan bu çalışmada bir hafta boyunca tüm Türkçe derslerinin gözlemlenerek verilerin toplanması olabilir. Örneğin II. katılımcı olan öğretmen derste kullandığı etkinlik kâğıdı sorularının sadece % 3.6'sı okuma öncesi, %96.4'ü ise okuma sonrası sorulardan oluşmaktadır. Bu katılımcının etkinlik kâğıdında yer alan soruları kullandığı dersin araştırma dışına çıkarıldığı düşünüldüğünde, okuma sonrası sorularının oranının düşeceği ve okuma öncesi sorularının ise oranının artacağı söylenebilir.

Sorular öğretim ortamlarında; ilgi ve merakı arttırmak, dikkat çekmek, öğrencileri aktif hâle getirmek, öğrenme güçlüklerini belirlemek, öğrencileri soru sormaya teşvik etmek, öğrencilerin ifade becerilerini geliştirmek, öğrencilerin tartışma yoluyla öğrenmelerine katkı sağlamak ve öğrencilere farklı zihinsel süreçleri kullanırmak gibi amaçlar için kullanılır (Akyol, 2020). Öğretim sürecinde bu kadar yoğun ve önemli amaçlar doğrultusunda kullanılan soruların hangi kaynaklardan edinildiği de önem arz etmektedir. Araştırmada katılımcıların en fazla (%43.2) kendilerinin oluşturduğu soruları kullandıkları gözlemlenmiştir. Akyol vd. (2013) yaptıkları araştırmada öğretmenlerin % 93.4'ünün ders kitabı dışında kendi sorularını da kullandıklarını ifade etmektedirler. Bu sonuç yaptığımız çalışmada da en yüksek oranda öğretmen sorularının kullanılması ile desteklenmektedir. Ancak aynı çalışmada öğretmenlerin soru sormada büyük ölçüde ders kitaplarına bağlı kaldıkları bulgusu yapılan bu çalışma ile desteklenmemektedir. Çalışmada ders kitabı kaynaklı soruların oranı (%21.4) en çok kullanılan soru kaynağı olarak üçüncü sırada yer almaktadır. Yapılan araştırmadan elde edilen sonuçlar ışığında Türkçe derslerinin işlenişinde kullanılan soruların neredeyse yarısının öğretmen sorularından oluştuğu gözlemlenmiştir. Öğretmenlerin Türkçe derslerinin işlenişinde soruları bu derece çok kullandıkları ve bunları büyük bir oranda kendilerinin oluşturduğu göz önüne alındığında, her üç öğretmenin de soru oluşturma ile ilgili herhangi bir hizmet içi eğitim almamış olmaları ise irdelenmesi gereken başka bir önemli durumdur. Ayrıca Arslan'ın (2011) yapmış olduğu çalışma incelendiğinde öğretmenlere soru oluşturma konulu eğitim verildiğinde oluşturdukları soruların düzeylerinde de yükselme olacağı görülmektedir.

Leven ve Long (1981) çalışmalarında öğretmenlerin bir ders saatinin büyük bir çoğunluğunu soru sorarak geçirdiklerini bulmuşlardır (McComas ve Abraham, 2004). Kılıç ve Erkuş (2015) tarafından yapılan araştırmada ise öğretmenlerin derslerde ortalama %55 oranında sorulardan yararlandıklarını göstermektedir. Yapılan bu araştırmada da katılımcıların bir ders saatinin neredeyse yarısını (18 dakika 9 saniye) soru cevap etkinliğine ayırdıkları gözlemlenmiştir. Ancak birçok soruda toplam soru cevap süresi birkaç saniyeyi geçmediği dikkate alındığında öğrencilere yeteri kadar düşünme fırsatı verilemediği ifade edilebilir. Çalışmanın bu bulgusu, Kılıç ve Erkuş'un (2015) yapmış oldukları çalışma bulgusu ile farklılık göstermektedir. Kılıç ve Erkuş (2015) yaptıkları çalışmada öğretmenlerin ortalama olarak 26 saniye beklediklerini ifade ettiklerini belirtmişlerdir. Ancak yapılan bu çalışmada 472 sorunun 172 tanesinin toplam soru cevap süresinin 26 saniye altında olduğu düşünüldüğünde öğretmenlerin soruyu sorduktan sonra yeterince beklemedikleri ifade edilebilir. Yapılan gözlemlerde öğretmenlerin derslerde çok fazla etkinlik yaptıkları bunun için de öğrencilere soruları yönettiklerinde cevap vermeleri için yeteri kadar düşünmelerine zaman veremedikleri gözlemlenmiştir. Ayrıca Türkçe derslerinde "soru cevap etkinliği" için harcanan sürenin belirlenmesi öğretimin diğer unsurlarına ayrılması gereken sürenin ihmal edilip edilmediği hakkında öğretmen ve araştırmacılara bilgi sağlamaktadır. Yapılan araştırmada derslerin neredeyse yarısının bu etkinliğe ayrıldığı gözlemlenmiştir. Bu bilgi üzerinden Türkçe öğretiminde dil becerilerinin geliştirilmesine daha çok zaman ayrılması gerektiği sonucuna ulaşılabilir. Ayrıca soru-cevap etkinliklerine ayrılan sürenin bir kısmının beceri öğretimine dönük uygulama ve etkinliklere ayrılması gerektiğine ilişkin farkındalık oluşturma da beklenmektedir.

Öğretmenlerin sayısal olarak çok fazla soru kullanmaları yerine daha az ve etkili soruları kullanmaları öğrencilerin hem düşünmelerine fırsat sağlayacağı hem de üst düzey düşünme becerilerini geliştireceği ifade edilebilir. Bunu gerçekleştirebilmek için Türkçe dersinin etkili bir şekilde nasıl işlenebileceği, metin işleme süreçlerinin doğası, dil becerilerinin öğretimine uygun etkinlikler konusunda öğretmenlerin güçlendirilmesi gerekmektedir. Ayrıca tüm katılımcıların "soru hazırlama" ile ilgili bir hizmet içi eğitim almadıkları göz önüne alındığında bu önerinin dikkate alınmasının gerekliliği daha da önem arz etmektedir.

Araştırmanın bazı sınırlılıkları bulunmaktadır. Bunların başında gözlem süresi ve gözlemlenen sınıf sayısıdır. Bundan sonraki araştırmalarda daha fazla sayıda sınıf gözlemlenebilir. Bu durum araştırmacılara öğretmenlerin Türkçe dersinde soru sorma becerileri hakkında daha fazla ipucu verilebilir. Bir diğer sınırlılık ise bir öğretmenin yalnızca bir metin türünü (hikâye edici) işleme sürecinin gözlemlenmesidir. Öğretmenlerin farklı metin türlerini işleme süreçleri gözlemlenirse soru sorma becerilerinin metin türlerine göre nasıl bir değişim gösterdiği konusunda yeni bulgulara ulaşılmış olur. Ayrıca veri analizinde cevap kaynağına, kullanım yerlerine, yararlanılan kaynağa ve soru-cevap etkinliğinin süresine göre sınıflandırılma yapılması da bir sınırlılık olarak görülebilir. Yeni araştırmacıların daha fazla ve farklı sınıflandırmalar ile alana katkı yapmaları önerilebilir.

## Kaynakça

- Akyol, H. (1994). *An analysis of questions in three fourth-grade basal reader anthologies from an intertextual perspective* [Unpublished doctoral dissertation]. University of Pittsburgh.
- Akyol, H. (2001). İlköğretim okulları 5. sınıf Türkçe kitaplarındaki okuma metinleriyle ilgili soruların analizi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 26(26), 169-178. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/kuey/issue/10370/126917>
- Akyol, H. (2020). *Programa uygun Türkçe öğretim yöntemleri*. Pegem Akademi.
- Akyol, H., Yıldırım, K., Seyit, A., ve Çetinkaya, Ç. (2013). Anlamaya yönelik nasıl sorular soruyoruz?. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(1), 41-56. <https://dergipark.org.tr/en/pub/mersinefd/issue/17382/181527>
- Altun, K. ve Yıldız, D. (2023). Yenilenmiş Bloom Taksonomisi ve PISA okuma becerileri yeterliklerine göre 8. sınıf Türkçe ders kitabı tema değerlendirme sorularının incelenmesi. *Ege Eğitim Dergisi*, 24(1), 90-106. <https://doi.org/10.12984/egedfd.1128483>
- Ateş, S. (2011). *İlköğretim beşinci sınıf Türkçe dersi öğrenme-öğretme sürecinin anlama öğretimi açısından değerlendirilmesi* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Gazi Üniversitesi.
- Ateş, S., Güray, E., Döğmeci, Y. & Gürsoy, F. F. (2016). Öğretmen ve öğrenci sorularının gerektirdikleri zihinsel süreçler açısından karşılaştırılması. *Okuma Yazma Eğitimi Araştırmaları*, 4(1), 1-13. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/oyea/issue/27301/287409>
- Aslan, C. (2011). Soru sorma becerilerini geliştirmeye dönük öğretim uygulamalarının öğretmen adaylarının soru oluşturma becerilerine etkisi. *Eğitim ve Bilim*, 36(160). <http://eb.ted.org.tr/index.php/EB/article/viewFile/713/273>
- Aydın, M., ve Uçgun, D. (2020). Ortaokul Türkçe dersi sınav sorularının Program'daki kazanımlara göre incelenmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 8(2), 343-356. <https://doi.org/10.16916/aded.678478>
- Bailey-Henry, S. (2018). *Teachers' Perspective of Question-Answer Relationship and Reading Comprehension: A Case Study* [Unpublished doctoral dissertation]. University of Phoenix.
- Baysen, E. (2006). Öğretmenlerin sınıfta sordukları sorular ile öğrencilerin bu sorulara verdikleri cevapların düzeyleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 14(1), 21-28. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/kefdergi/issue/49106/626652>
- Benzer, A. (2019). Türkçe ders kitaplarının PISA okuma yeterlik düzeyleri ile imtihanı. *Okuma Yazma Eğitimi Araştırmaları*, 7(2), 96-109. <https://doi.org/10.35233/oyea.659740>
- Büyükalın Filiz, S., (2009). Soru cevap yöntemi eğitiminin öğretmenlerin soru sorma bilgisi ve soru sorma tekniklerine etkisi. *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 3, 167-195. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/sbedergi/issue/11252/134476>
- Büyükalın Filiz, S., Çelik, S., ve Toraman, Ç. (2018). Sınıf İçi Soru Sorma Teknikleri Ölçeği'nin (SİSSTÖ) geliştirilmesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 16(2), 197-212. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/tebd/issue/41575/449004>
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç-Çakmak, E., Akgün, Ö., Karadeniz, Ş., ve Demirel, F. (2020). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Pegem Akademi
- Creswell, J. W., & Yöntemleri, N. A. (2015). *Beş yaklaşıma göre nitel araştırma ve araştırma deseni*. Mesut Bütün ve Selçuk Beşir Demir, çev. ed.). Siyasal. (Orijinal metin basım tarihi 2013)
- Cortese, E. E. (2020). The application of question-answer relationship strategies to pictures. *The Reading Teacher*, 57(4), 374-380. <http://dx.doi.org/10.29322/IJSRP.12.06.2022.p12647>
- Çakıcı, Y., Ürek, H., ve Dinçer, E., (2012) İlköğretim öğrencilerinin soru oluşturma becerilerinin incelenmesi, *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(1), 43-68. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/mersinefd/issue/17379/181469>
- Çeliktürk Sezgin, Z., ve Gedikoğlu Özilhan, Y. (2019). 1.-8. sınıf Türkçe ders kitaplarındaki metne dayalı anlama sorularının incelenmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 7(2), 353-367. <https://doi.org/10.16916/aded.530191>
- Day, R. R., & Park, J. S. (2005). Developing reading comprehension questions. *Reading in a foreign language*, 17(1), 60-73. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ689120.pdf>
- Dindar, H. ve Demir, M. (2006). Beşinci sınıf öğretmenlerinin fen bilgisi dersi sınav sorularının bloom taksonomisine göre değerlendirilmesi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 26(3), 87-96. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/gefad/issue/6752/90792>
- Eroğlu, S. (2019). *6. sınıf Türkçe ders kitaplarındaki metin altı okuma-anlama soru ve etkinliklerinin güncellenmiş Bloom taksonomisi'ne göre değerlendirilmesi*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Balıkesir Üniversitesi.
- Green, S. (2019). *The effects of question-answer relationship (SCİ) instruction on standardized reading test scores of third grade students* [Unpublished doctoral dissertation]. University of North Carolina.

Güfta, H., ve Zorbaz , K. Z. (2008). İlköğretim ikinci kademe Türkçe dersi yazılı sınav sorularının düzeyleri üzerine bir değerlendirme. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 17(2), 205-218. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/cusosbil/issue/4379/60044>

Humphries, J. M. (2013). *Exploring students' questions, reading motivations, and processes during comprehension of narrative text* [Unpublished doctoral dissertation]. Fordham University.

Kanık Uysal, P., Akın Arıkan, Ç., Acar Erdol, T., Bayrak Özmutlu, E., ve Akyol, H. (2022). Türkçe dersi sınav sorularının özgünlük, madde türü, madde yazma ölçütleri ve bilişsel düzey açısından incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 47(210). <https://doi.org/10.5281/zenodo.7394230>

Kaya, G. (2005). 2003-2004 Eğitim-Öğretim yılında ilköğretim 7. sınıflarda okutulacak Türkçe ders kitaplarındaki hazırlık çalışmaları ve metni anlama sorularının incelenmesi [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi.

Kılıç, D., ve Bahattin, E. (2015). Sınıf öğretmenlerinin soru sorma stratejileri ve karşılaştıkları sorunlar. *Manas Journal of Social Studies*, 4(5), 230-243. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/mjss/issue/40500/485209>

Kocaarslan, M., ve Yamaç, A. (2018). Sınıf öğretmenlerinin Türkçe dersi sınavlarında sordukları metne dayalı anlama sorularının incelenmesi. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(2), 431-448. <https://doi.org/10.24315/trkefd.356769>

Kuzu, T. S. (2004). Etkileşimsel modele uygun okuma öğretiminin Türkçe bilgilendirici metinleri anlama düzeyine etkisi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 37(1), 55-77. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/509203>

McComas, W. F., & Abraham, L. (2004). Asking more effective questions. *Rossier School of Education*, [http://www.usc.edu/programs/cet/private/pdfs/usc/Asking\\_Better\\_Questions.pdf](http://www.usc.edu/programs/cet/private/pdfs/usc/Asking_Better_Questions.pdf).

Ocak, G. (2019). Eğitimde Bilimsel Araştırma Yöntemleri. *Pagem Akademi*.

Olivero, S. (2020). *The type of questions being promoted in a 3 rd grade reading textbook* [Unpublished doctoral dissertation]. Seton Hall University.

Özdemir, B. (2011). *İlköğretim 1-5. sınıflar Türkçe ders kitaplarında kullanılan okuduğunu anlama sorularının incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Ankara Üniversitesi.

Özdemir, Y., & Kıroğlu, K. (2019). Okuduğunu anlama becerilerinin gelişimine uzamsal bir bakış. *Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(1), 85-124. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/736602>

Raphael, T. E., Highfield, K., & Au, K. H. (2006). QAR now: A powerful and practical framework that develops comprehension and higher-level thinking in all students. *Scholastic*.

Sarar Kuzu, T. (2013). Türkçe ders kitaplarındaki metin altı sorularının yenilenmiş Bloom taksonomisindeki hatırlama ve anlama bilişsel düzeyleri açısından incelenmesi. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 37(1), 58-76. <http://cujos.cumhuriyet.edu.tr/en/download/article-file/49910>

Singer, H. (1978). Active comprehension: From answering to asking questions. *The Reading Teacher*, 31(8), 901-908. <http://www.jstor.org/stable/20194673>

Yekeler Gökmen, A. D. ve Aktaş, N. (2021). İlkokul öğrencilerinin farklı metin türlerine yönelik soru sorma becerileri. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 9(3), 726-739.

Yıldırım, K. (2010). Raising the quality in qualitative research. *Elementary Education Online*, 9(1). <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/90795>

#### **Etik Beyan**

Bu çalışmada “Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi” kapsamında belirtilen kurallara uyulmuş, “Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler” başlığı altında belirtilen eylemlerden kaçınılmıştır.

Araştırma için Gazi Üniversitesi Etik Komisyonu'nun 09.11.2022 tarih ve 18 sayılı toplantısında 2022-1184 araştırma kodu ile etik açıdan bir sakınca bulunmadığına yönelik oy birliği ile karar verilmiştir.

#### **Etik Kurul İzin Bilgileri**

Etik Kurul Adı: Gazi Üniversitesi Etik Komisyonu

Etik Kurul Karar Tarihi: 09.11.2022

Etik Kurul Karar Sayısı: 2022-1184