

PAPER DETAILS

TITLE: Türkçe Öğretmeni Adaylarının Soru Hazırlamaya Dair Deneyim ve Görüşleri

AUTHORS: Duygu Yüceer

PAGES: 69-86

ORIGINAL PDF URL: <https://www.anadiliegitimi.com/tr/download/article-file/3357179>



Türkçe Öğretmeni Adaylarının Soru Hazırlamaya Dair Deneyim ve Görüşleri

*Duygu YÜCEER**

Öz

Ana dili eğitiminin temel amacı anlama ve anlatma becerilerini geliştirmektir. Ana dili derslerinde sorulan sorular hem anlama (okuma ve dinleme) ve anlatma (konuşma ve yazma) becerilerinin geliştirilmesi hem de bu becerilerin ölçülmesi ve değerlendirilmesi için önemli araçlardır. Bunun için öğretmen adaylarının soru sormaya dair görüş ve deneyimlerini belirlemek elzemdir. Bu bağlamda mevcut araştırmada Türkçe öğretmeni adaylarının soru hazırlama ile ilgili deneyim ve görüşlerini incelemek amaçlanmıştır. Bu çalışmada öncelikli amacı anlamları açığa çıkarmak ve yorumlamak olan temel nitel araştırma yaklaşımı benimsenmiştir. Türkiye’de bir Eğitim Fakültesi Türkçe Öğretmenliği Programında öğrenim görmekte olan yirmi öğretmen adayı araştırmanın katılımcılarını oluşturmuştur. Araştırmada temel veri toplama aracı olarak görüşmeden faydalanılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme formundan yararlanılan görüşmelerin verileri çözümlenip yorumlanırken tematik analize başvurulmuştur. Analiz sonuçlarına göre Türkçe eğitiminde soruların işlevi, soru türleri, sınıflandırma, dil becerileri ve soru hazırlama ile öneriler olmak üzere beş tema ortaya çıkmıştır.

Anahtar Kelimeler: Soru hazırlama, dil becerileri, öğretmen adayı

The Experiences and Opinions of Turkish Teacher Candidates about Question Preparation

Abstract

The main purpose of mother tongue education is to develop comprehension and expression skills. The questions asked in mother tongue classes are crucial tools for both the improvement of comprehension (reading and listening) and expression (speaking and writing) skills and the measurement and evaluation of these skills. For this, it is essential to determine the experiences and views of pre-service teachers about asking questions. In this context, the present study aimed to examine the experiences and views of pre-service Turkish language teachers about asking questions. In this study, a basic qualitative research approach, whose primary purpose is to reveal and interpret meanings, was adopted. Twenty pre-service teachers studying in Turkish Language Teaching Program in a Faculty of Education in Türkiye participated in this study. Interview was used as the main data collection tool. Thematic analysis was applied while analyzing and interpreting the interview data collected with a semi-structured interview form. The data analysis results revealed five themes: function of questions in Turkish language education, question types, classification, language skill and question preparation and suggestions.

Keywords: Question preparation, language skills, pre-service teacher

Giriş

Sorgulayıcı biçim ya da işleve sahip herhangi bir cümle soru olarak kabul edilmektedir (Willen, 1991). İletişimin sağlıklı bir şekilde kurulabilmesi ve sürdürülebilmesi adına soruların günlük hayatta önemli bir yeri vardır. Günlük hayatta önemli bir yeri olan soruların eğitimdeki değeri de vazgeçilmezdir. Ancak eğitici sorular (educative questions) ve günlük sorular (everyday questions)

* Dr. Öğretim Üyesi, Adıyaman Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, Adıyaman, yuceerduygu@gmail.com, ORCID: orcid.org/0000-0002-3963-2756

arasında önemli farklar vardır. Eğitici sorular pedagojik amaçlar, sınıf içi süreçler ve eğitsel sonuçlar için geliştirilir. Bu sorular tasarlama, formüle etme ve ortaya koyma olmak üzere üç aşamada şekillenir. Tasarım aşaması sorular üzerine uzun uzun düşünmeyi, formüle etme aşaması soruların şekil ve içerik bakımından uygunluğu için çaba sarf etmeyi ve ortaya koyma denilen son aşama ise soruları titizlikle ifade etmeyi gerektirir. Yani eğitici soruların üretilme süreci büyük bir dikkat ister (Dillon, 1983).

Sınıf içinde öğrencilere yöneltilen sorular pek çok işlevi yerine getirir (Myhill ve Dunkin, 2005). Bu işlevler sınıf yönetimini sağlamak, ön bilgilerin hatırlanmasını sağlamak, cevaplar için ipuçları sunmak, içeriğe dair bilgi toplamaya yönlendirmek, fikir ve kavramlar hakkında düşündürmek, özetlemek, uygulama becerilerini geliştirmek, ön bilgileri kontrol etmek, kelime dağarcığını geliştirmek, anlamayı kontrol etmek, çocukları nasıl öğrendikleri ve öğrenirken kullandıkları stratejiler hakkında düşünmeye davet ederek yansıtmaya becerilerini geliştirmek şeklinde sıralanabilir. Tüm bu işlevler nedeniyle eğitim faaliyetlerinin etkililiği önemli derecede öğretmenlerin soru sorma becerisinden etkilenir. Çünkü öğretimde iletişim esas alınır ve soru sorma sınıf içi sözlü iletişimin ayrılmaz bir parçasını oluşturmaktadır (Willen, 1991). Dolayısıyla bir öğretmenin etkili bir öğretim yapabilmesi iyi sorular sorabilmesiyle ilişkilidir.

Kintsch (2005) de sınıfta sorulan soruların öğrencilerin öğretileni hatırlayıp hatırlamadığı ve anlayıp anlamadığı ile öğrendiklerini uygulayıp uygulayamadıklarını belirlemek gibi iki önemli işlevi olduğunu vurgular. Sorular bu işlevleri sayesinde öğrencilerin hem bilgi birikiminin desteklenmesine hem de öğrenmelerinin değerlendirilmesine olanak sağlar. Ana dili eğitimi derslerinin temel amacının anlama ve anlatma becerilerini geliştirmek olduğu düşünülürse soruların bu dersler için öneminin yadsınamaz olduğu görülür. Türkçe derslerinde sorular hem anlama (okuma ve dinleme) ve anlatma (konuşma ve yazma) becerilerinin geliştirilmesi hem de bu becerilerin ölçme ve değerlendirmesinin temel aracını oluşturmaktadır. Örneğin anlama becerilerinden olan okuma sırasında ve sonrasında soru sormak, hem okuma anlama becerisini ölçmek hem de anlama becerisini geliştirmek için bir strateji olarak kullanılmaktadır (Allington ve Weber, 1993). Ayrıca okuma anlama etkinliklerinde kullanılan soruların öğrencilerin anlamalarına, anlamı yapılandırılmalarına, öğrenmelerine yardımcı olduğu bilinmektedir (Anderson ve Biddle, 1975; Beck ve McKeown, 2002; Durkin, 1978-79).

Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın özel amaçlar bölümünde (MEB, 2019, s. 7) öğrencilerin “bilgiyi araştırma, keşfetme, yorumlama ve zihinde yapılandırma becerilerinin geliştirilmesi” ile “bilgiyi düzenleme, sorgulama, kullanma ve üretme becerilerinin geliştirilmesi” gibi üst düzey bilişsel becerilerin geliştirilmesine vurgu yapılmaktadır. Ayrıca programda ölçme ve değerlendirmenin sürekli olması gerektiği vurgulanır ve ilköğretim ikinci kademedeki itibaren hem süreç hem sonuç odaklı bir ölçme ve değerlendirme yaklaşımının benimsenmesi gerektiğinin altı çizilir. Türkçe eğitimi alanında gerek farklı zamanlarda (öğretim öncesi, süreci ve sonrası) gerek farklı yaklaşımlarla (süreç ya da sonuç odaklı) yapılan ölçme ve değerlendirmeler ile öğretim faaliyetlerinin öğrencilerin anlama ve anlatma becerilerine etkisini ortaya koymak amaçlanır. Ölçme ve değerlendirme, öğretim faaliyetlerinin öğrencilerde yeterli ilerlemenin sağlayıp sağlamadığını takip ve kontrol etmenin bir yoludur. Bu nedenle başarılı bir öğretimin en önemli unsurlarından biri ölçme ve değerlendirme, dolayısıyla ölçme ve değerlendirmenin en temel araçlarından biri olarak sorular olduğu söylenebilir.

Ana dili eğitiminde anlama ve anlatma becerilerinin geliştirilmesi konusunda hazırlanacak soruların düzeyleri de önemlidir. Üst düzey bilişsel becerilerin geliştirilmesi düşünülüyorsa bu sadece temel düzey zihinsel beceri gerektiren soruların sorulması ile mümkün görünmemektedir. Fordham (2006) her sorunun anlamlandırma süreçlerinde eşit derecede etkili olmadığını vurgulamıştır. Önemli olan iyi bir anlamlandırmanın temelini oluşturan stratejik sorular sormaktır. Cerdán, Vidal-Abarca, Martínez, Gilabert ve Gil (2009) araştırmalarında düşük düzeyli soruların basit zihinsel süreçler gerektirdiğinden derin anlamlandırmayı sınırlandırırken yüksek düzeyli soruların gerektirdiği daha karmaşık zihinsel süreçlerle derin anlamlandırmanın gelişimine hizmet ettiğini belirlemişlerdir. Davey ve McBride (1986) ise çıkarımsal düzeyde soruların okuyucuyu aktif kılarak metnin anlamlandırılma düzeyini artırdığını ortaya koymuşlardır. İyi tasarlanmış anlama soruları öğrencilerin anlam yaratmak veya anlamı inşa etmek için metinle etkileşime girmesine yardımcı olmaktadır (Day ve Park, 2005). Bu bağlamda yürütülmüş araştırmalarda dikkat çekilen bir diğer konu ise öğretmenlerin sordukları sorularla model olması ve sorular yardımıyla anlamın nasıl yapılandırılacağı konusunda rehberlik

etmesi gerekliliğidir (Davey ve McBride, 1986; Day ve Park, 2005; Duke ve Pearson, 2009; Fordham, 2006; Pressley, Johnson, Symons, McGoldrick ve Kurita, 1989).

Öte yandan Myhill ve Dunkin (2005) üst düzey bilişsel süreçleri gerektiren fikirleri, hipotezleri ve hayalleri davet eden kurgusal (spekülatif) sorular veya çocukları anladıklarını ifade etmeye davet eden süreç sorularının sınıftaki konuşma alanının çok azını işgal ettiğini ortaya koymuştur. Öğretmenler öğrencilerin öğrenmesinden ziyade kontrolü sürdürmek ve öğretimlerini desteklemek için sorulardan faydalanmaktadır. Düşünmeyi, analizi, kendi kendini incelemeyi ve sorgulamayı teşvik eden, yani üst düzey düşünmeyle ilgili sorular nispeten düşük sayıdadır (Tienken, Goldberg ve Dirocco, 2009). Çoğu öğretmen, iyi sorular için mükemmel rol modeller değildir. Öğretmen sorularının küçük bir yüzdesi üst düzey sorulardır; soruların çoğu anlaşılır materyallerle ilgili kısa yanıtli sorulardır (Dillon 1988; Kerry, 1987).

Anlama ve anlatma becerilerinin geliştirilmesi ve yoklanmasında sorulan soruların düzeyi yanında türleri de etkilidir. Kintsch (2005) genel olarak açık uçlu soruların daha derin bir düzeyde anlamayı teşvik etme eğiliminde olduğu konusundaki fikir birliğinden bahseder. Aynı zamanda anlamının yekpare değil, aynı anda farklı seviyelerde meydana gelen karmaşık bir süreç olduğunu vurgular. Bu durum farklı düzey ve türlerde soruların bir arada kullanımının daha etkili olduğunu ortaya koymaktadır. Lamb (1976) de araştırmasında üst düzey bir sorunun üst düzey bir yanıtı ortaya çıkardığını söyler ve öğrencilerin test başarısını artırmanın yolunun çeşitli soru türlerinde soru sormak ve farklı zorluk seviyelerinde soruları dengeli kullanmak olduğunu ifade eder. Willen (1991) de soru sorma ile ilgili çeşitli araştırma çalışmalarından sentezlediği öğretim önerilerinin bir listesini sunduğu araştırmasında benzer noktalara dikkat çeker.

İfade edildiği üzere soruların ana dili eğitim ve öğretiminin önemli unsurlarından birini oluşturması nedeniyle ulusal alanyazın tarandığında öğretmenlerin soru hazırlama beceri ve yeterlilikleri konusunda yapılmış pek çok araştırmaya ulaşılmıştır. Yapılan bu araştırmalarda çeşitli kademe ve branşlardaki öğretmenlerin gerek sınıf içi değerlendirmeler gerek sınavlar için ürettikleri sorulara odaklanılmıştır. Hem süreç hem de sonuç odaklı ölçme ve değerlendirmenin bir parçası olarak soru sormayı inceleyen bu araştırmaların genellikle soru sorma stratejileri, soru türleri ile soruların bilişsel düzeyleri çerçevesinde şekillendiği tespit edilmiştir. Çalık ve Aksu (2019) da Türkiye’de 2000-2018 yılları arasında yapılmış 37 araştırma üzerinden yürüttükleri sistematik incelemede öğretmenlerin soru sorma davranışlarına dair benzer temalara erişmiştir. Türkçe öğretmenlerinin soru hazırlama becerileri konusunda yapılmış araştırmalardan bazıları konularına göre şöyle sınıflandırılabilir:

a. Yazılı sınav sorularının niteliğinin değerlendiren araştırmalar (Bekaroğlu, 2007; Çintaş Yıldız, 2015; Göçer, 2016a; Göçer, 2016b; Kanık Uysal, 2022; Karatay ve Dilekçi, 2019; Kavruk ve Çeçen, 2013; Özen 2020)

b. Beceri temelli soru hazırlama yeterliliğini değerlendiren araştırmalar (Arap, 2015; Damar, 2016; Keray Dinçel ve Deniz, 2019)

Türkçe öğretmenlerinin hazırladıkları yazılı sınav sorularının niteliğini değerlendiren araştırmalar daha çok soruların ölçmeyi hedeflediği bilişsel düzeyi belirleme çerçevesinde şekillenmiştir (Bekaroğlu, 2007; Çintaş Yıldız, 2015; Göçer, 2016b; Kanık Uysal, 2022; Kavruk ve Çeçen, 2013). Bloom ve Dettmer taksonomisi ya da PISA okuma becerileri yeterlilik düzeylerinin ölçüt alındığı bu araştırmaların işaret ettiği ortak sonuç ise öğretmenlerin hazırladıkları soruların alt düzey bilişsel becerileri ölçer nitelikte olduğudur. Üst düzey becerileri ölçmek ve geliştirmek yönünden ise sorular hem sayı hem nitelik bakımından yetersizdir. Türkçe öğretmenlerinin hazırladıkları yazılı sınav sorularının niteliğini değerlendiren diğer araştırmaların ise (Göçer, 2016a; Karatay ve Dilekçi, 2019; Özen 2020) daha çok farklı soru tipleri ve dil becerilerini ölçme bağlamında sınavların geçerlilik ve güvenilirliğine odaklandığı görülmüştür. Bu araştırmaların vardığı ortak sonuç da soruların geçerlilik ve güvenilirlik anlamında yeterli olmadığı yönündedir. Türkçe öğretmenlerinin beceri temelli soru hazırlama yeterliliğini değerlendiren araştırmalarda (Arap, 2015; Damar, 2016; Keray Dinçel ve Deniz, 2019) okuma, dinleme ve yazma becerisi bağlamında öğretmenlerin soru hazırlama becerileri incelenmiştir. Kullanılan soru tipleri, soruların ölçmeyi ve geliştirmeyi hedeflediği bilişsel düzey ve soruların ölçme ve değerlendirme ilkelerine uygunluğunu inceleyen bu araştırmalarda varılan ortak sonuç ise öğretmenlerin bu konularda yeterliliklerini geliştirmeye ihtiyaç duydukları yönündedir.

Soru hazırlama becerileri konusunda doğrudan Türkçe öğretmeni adaylarının hedef kitle olarak incelendiği iki ulusal çalışma mevcuttur (Eyüp, 2012; İstanbullu, 2021). Bunlardan Eyüp (2012) tarafından yapılan çalışmada, Türkçe öğretmen adaylarının farklı edebi türlerdeki metinlere yönelik hazırladığı sorular Bloom sınıflamasına göre incelenmiştir. Araştırma sonuçlarına göre hazırlanan soruların daha çok alt düzey bilişsel seviyede kümelendiği ve üst düzey düşünme becerisi geliştirme bakımından yetersiz olduğu tespit edilmiştir. İstanbullu (2021) ise 3. sınıf Türkçe öğretmeni adaylarına okuma okuryazarlığına yönelik soru sorma eğitimi verdiği uygulamalı bir araştırma yürütmüştür. Araştırma, eğitim alan öğretmen adaylarının üst düzey yeterlilikleri ölçen sorular hazırlama bakımından ilerlediğini ve soru sorma öz yeterliliklerinin arttığını ortaya koymuştur. Öte yandan PISA yeterlilik düzeyleri göz önünde bulundurulduğunda ön test ölçüm sonuçları öğretmen adaylarının hazırladıkları soruların % 88'i alt düzey, %6'sı orta düzey ve sadece %5'i üst düzey yeterlilikleri belirlemeye yönelik olduğunu ortaya koymuştur. Öğretmen adayları üst düzey soru hazırlamada zorlanmalarını yeterince uygulama yapamamış olmalarına bağlamıştır. Gerek Türkçe öğretmeni gerekse Türkçe öğretmeni adaylarının soru hazırlama becerilerini konu alan çalışmaların sonuçları incelendiğinde karşılaşılan tablonun büyük farklılıklar göstermediği ve benzer noktalara dikkat çekildiği görülmektedir. Yükseköğretim düzeyinin örgün eğitimin son halkasını oluşturduğu düşünülürse Türkçe öğretmeni adayları ile çalışmak öğretmen yetiştirme programının hedeflerine ulaşmasının sağlanması adına önemlidir. Alanda yaşanan ve bahsi geçen sorunların aşılabilmesi için öğretmenlere mesleğe başlamadan yeterli teorik bilgiyi ve uygulama deneyimini sağlamak atılacak temel adımlardan birini teşkil edecektir. Bunun için ise öncelikle öğretmen adaylarının konuya dair görüş ve deneyimlerini belirlemek elzemdir. Öte yandan hedef kitle olarak doğrudan Türkçe öğretmeni adaylarının soru hazırlama deneyimini konu alan çalışmaların sayısı ve içerik bakımından sınırlı olduğu görülmektedir. Bu bağlamda mevcut çalışmada Türkçe öğretmeni adaylarının soru hazırlama ile ilgili deneyim ve görüşlerini incelemek amaçlanmıştır.

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Türkçe öğretmeni adaylarının soru hazırlama ile ilgili deneyim ve görüşlerinin incelenmesi amacıyla gerçekleştirilen bu çalışma, öncelikli amacı anlamları açığa çıkarmak ve yorumlamak (Merriam, 2013) olan temel nitel araştırma yaklaşımı doğrultusunda yürütülmüştür.

Katılımcılar

Araştırmanın katılımcıları, durumları daha derinlemesine anlamaya imkân sağlayan amaçlı örneklem yöntemlerinden biri olan ölçüt örneklem aracılığıyla belirlenmiştir (Patton, 2014; Yıldırım ve Şimşek, 2011). Araştırmanın amacı kapsamında belirlenen ölçütler şunlardır:

- Eğitim Fakültesi Türkçe öğretmenliği programında öğrenim görüyor olmak,
- Türkçe eğitimi alanında soru hazırlamayı deneyimlemiş olmak,
- Araştırmaya katılmaya gönüllü olmak.

Bu ölçütler doğrultusunda araştırma Türkiye’de bir Eğitim Fakültesi Türkçe Öğretmenliği Programında öğrenim görmekte olan toplam yirmi katılımcı ile yürütülmüştür. Bu katılımcıların altısı dört ve on dördü üçüncü sınıf düzeyindedir. Katılımcıların hepsi Türkçe eğitimi alanında soru hazırlamayı deneyimledikleri en az bir ders almıştır. Bu dersler “Türkçe Öğretiminde Sınav Hazırlama ve Değerlendirme (TÖSHD), Sınıf İçi Öğrenmelerin Değerlendirilmesi (SİÖD), Dil Bilgisi Öğretimi (DBÖ), Yabancılar Türkçe Öğretimi (YTÖ) ve Öğretmenlik Uygulaması (ÖU)” olarak ifade edilmiştir. Katılımcıların tamamı araştırmaya gönüllü olarak katılmıştır.

Katılımcıların on biri erkek ve dokuzu kadındır. Katılımcıların çoğunun kendilerini algıladıkları sosyoekonomik düzey orta iken bir katılımcı düşük ve iki katılımcı yüksek sosyoekonomik düzeye sahip olduklarına dair görüş beyan etmiştir. Katılımcıların anne-baba eğitim durumları da dahil olmak üzere onlara dair ayrıntılı bilgiler Tablo 1’de sunulmuştur.

Tablo 1.
Katılımcı Bilgileri

Katılımcı	Sınıf Düzeyi	Cinsiyet	Sosyoekonomik Düzey	Anne Eğitim Durumu	Baba Eğitim Durumu	Soru Hazırlamayı Deneyimlediği Dersler
K1	4	Kadın	Orta	Ortaokul	Lise	TÖSHD
K2	3	Erkek	Orta	Lise	Üniversite	TÖSHD-SİÖD
K3	3	Kadın	Orta	İlkokul	Lise	TÖSHD
K4	4	Erkek	Orta	İlkokul	İlkokul	TÖSHD
K5	3	Kadın	Orta	Okumaz-Yazmaz	İlkokul	TÖSHD
K6	3	Erkek	Orta	Lise	Lise	TÖSHD
K7	4	Kadın	Orta	Okumaz-Yazmaz	Lise	SİÖD
K8	3	Kadın	Orta	İlkokul	Ortaokul	TÖSHD
K9	3	Erkek	Orta	İlkokul	Lise	TÖSHD
K10	3	Erkek	Orta	Okumaz-Yazmaz	İlkokul	SİÖD
K11	3	Erkek	Orta	Okur-Yazar	Ortaokul	SİÖD
K12	3	Erkek	Orta	İlkokul	İlkokul	TÖSHD
K13	3	Kadın	Orta	Okumaz-Yazmaz	İlkokul	TÖSHD
K14	4	Kadın	Orta	Okumaz-Yazmaz	Üniversite	SİÖD-DBÖ-YTÖ
K15	3	Kadın	Orta	Okumaz-Yazmaz	Okumaz-Yazmaz	TÖSHD
K16	4	Erkek	Orta	İlkokul	Üniversite	TÖSHD-ÖÜ
K17	3	Kadın	Yüksek	İlkokul	Lise	TÖSHD
K18	4	Erkek	Yüksek	İlkokul	Lise	TÖSHD
K19	3	Erkek	Orta	Okumaz-Yazmaz	İlkokul	TÖSHD
K20	3	Erkek	Düşük	İlkokul	Lise	TÖSHD

Araştırmacının Rolü

Araştırmacı Türkçe Öğretmenliği lisans programından mezun olmuş ve yüksek lisans, doktora da kapsayan lisansüstü eğitimini aynı alanda tamamlamıştır. Lisansüstü eğitimi döneminde nitel araştırma yöntemleri ve nitel veri analizine dair dersler alarak başarıyla tamamlayan araştırmacı aynı zamanda nitel verilerin analiz ve görselleştirilmesinde MAXQDA programının kullanımına dair kursa katılmıştır. 2010 yılından beri Türkçe Eğitimi alanında akademisyen olarak görev yapan araştırmacı girdiği “Okuma Eğitimi” ve “Öğretmenlik Uygulaması” derslerinde öğrencilerin alanda soru hazırlama becerilerini gözlemleme fırsatı bulmuş, ardından Sınıf İçi Öğrenmelerin Değerlendirilmesi ile Türkçe Öğretiminde Sınav Hazırlama ve Değerlendirme derslerini vererek öğrencilerin alanda soru hazırlama deneyimlerinin bir paydaşı olmuştur. Bu alanı öğrencilerin kendi gözünden derinlemesine anlama ve kazandığı bu anlayışı paylaşma ihtiyacı onu bu araştırma konusuna yönlendirmiştir.

Verilerin Toplanması

Temel nitel araştırma eğitim alanında kullanılan en yaygın nitel araştırma yaklaşımlarındandır. Temel nitel araştırmada veriler; görüşmeler, gözlemler ya da doküman analizi yoluyla toplanır (Merriam, 2013, s. 22-24). Bu araştırmada temel veri toplama aracı olarak görüşmeden faydalanılmıştır.

Görüşmeler gerçekleştirilmeden önce araştırmacı tarafından amaçlar doğrultusunda yarı yapılandırılmış görüşme soruları oluşturulmuştur. Oluşturulan soruların Türkçe öğretmeni adaylarının soru hazırlamaya yönelik görüş, deneyim ve önerilerini derinlemesine ele almaya imkan sağlayacak mahiyette olmasına odaklanılmıştır. Bunun için sorular hazırlandıktan sonra biri Türkçe eğitimi diğeri ise nitel araştırmalar alanında iki uzmanın daha görüşlerine başvurularak gerekli düzenlemeler

yapılmıştır. Ardından esas katılımcılarla görüşmeye geçilmeden önce üç öğrenci ile pilot görüşme yapılarak yarı yapılandırılmış görüşme formuna son hali verilmiştir. Araştırma için yirmi katılımcının hepsi ile birebir yüz yüze görüşmeler yapılmıştır. Görüşmelerin tamamında katılımcıların izni doğrultusunda daha sonra deşifre edilmek üzere ses kaydı alınmıştır. Ayrıca araştırmada katılımcılar K1, K2 gibi kod isimlerle anılarak gerçek kimlik bilgileri saklı tutulmuştur. Görüşmelerle ilgili ayrıntılı bilgilere Tablo 2’de yer verilmiştir:

Tablo 2.
Görüşme Bilgileri

Katılımcılar	Görüşme Tarihi	Görüşme Süresi (dk.)
K1	2.06.2022	29
K2	2.06.2022	12
K3	2.06.2022	23
K4	26.05.2022	26
K5	23.05.2022	17
K6	24.05.2022	20
K7	24.05.2022	30
K8	24.05.2022	24
K9	23.05.2022	15
K10	23.05.2022	15
K11	23.05.2022	11
K12	23.05.2022	16
K13	23.05.2022	29
K14	18.05.2022	24
K15	17.05.2022	29
K16	15.07.2022	29
K17	16.05.2022	20
K18	16.05.2022	34
K19	16.05.2022	45
K20	16.05.2022	29
Toplam		477 dk.

Verilerin Analizi

Araştırmada toplam 477 dakika süren görüşme verilerinin çözümlenmesi ve yorumlanmasında tematik analizden yararlanılmıştır. Tematik analiz verilerdeki örüntüleri (temaları) belirleme, analiz etme ve raporlamada kullanılarak derinlemesine betimleme olanağı sunan bir analiz yöntemidir (Braun ve Clarke, 2006). Araştırma kapsamında verilerin analizinde MAXQDA Analytics Pro 2020 adlı nitel veri analizi programından yararlanılmıştır.

İnandırıcılık

Araştırmada inandırıcılığı sağlamak adına uzman incelemesi ve katılımcı teyidine başvurulmuştur. Araştırma görüşme formlarının oluşturulması dışında verilerin toplanması ve analizi aşamalarında da hem alanda hem de nitel araştırmalar konusunda deneyimli bir uzmanın görüşlerine başvurulmuştur. Ayrıca yapılan ilk analizlerin ardından katılımcılara tekrar ulaşılarak onayları alınmıştır. Bunlara ek olarak aktarılabilirliği sağlamak adına sürecin ayrıntılı bir betimlemesi yapılmış ve doğrudan alıntılara yer verilmiştir.

Araştırma ve Yayın Etiği

Bu çalışmada “Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi” kapsamında uyulması belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin ikinci bölümü olan “Bilimsel

Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler” başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbirini gerçekleştirilmemiştir.

Etik Kurul İzni

Kurul adı = Adıyaman Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Etik Kurulu

Karar tarihi= 14.03.2022

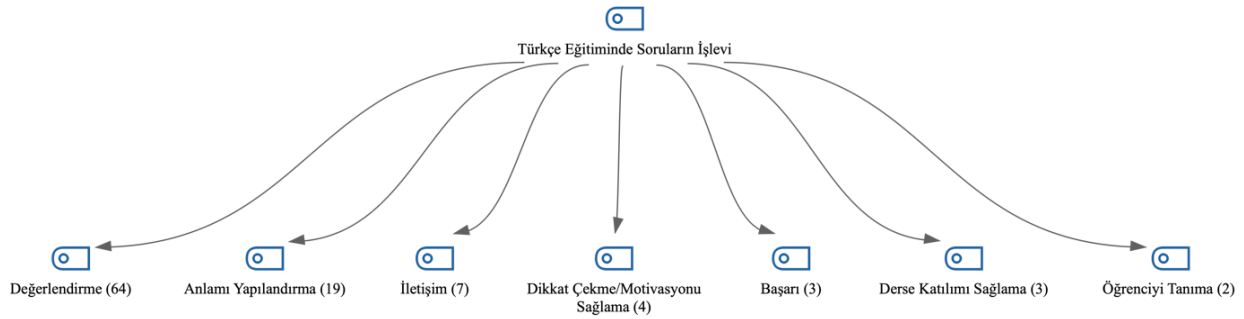
Belge sayı numarası= 237

Bulgular

Türkçe öğretmeni adaylarının soru hazırlama ile ilgili deneyim ve görüşlerinin incelenmesi amacıyla gerçekleştirilen bu çalışmada verilerin analizi sonucu beş tema belirlenmiştir.

Tema: Türkçe Eğitiminde Soruların İşlevi

Türkçe öğretmeni adaylarının Türkçe eğitimde soruların işlevi temasına dair görüşlerini gösteren kodlu bölüm temelli hiyerarşik kod alt kod modeli aşağıdaki gibidir:



Şekil 1. Türkçe Öğretmeni Adaylarının Türkçe Eğitimde Soruların İşlevi Temasına Dair Görüşlerini Gösteren Kodlu Bölüm Temelli Hiyerarşik Kod Alt Kod Modeli

Bu bağlamda Türkçe eğitimde soruların işlevi teması başarı, öğrenciyi tanıma, dikkat çekme ve motivasyonu sağlama, anlamı yapılandırma, derse katılımı sağlama, değerlendirme ile iletişim olmak üzere yedi kategoride ele alınmıştır.

Kategori: Başarı

Katılımcılar Türkçe eğitiminde öğretmenin sınıfa yönelttiği soruların öğrenci başarısını artırmanın bir yolu olduğunu ifade etmişlerdir. Kimi zaman bu “metnin içeriği ile ilgili ön bilgileri öne çıkarıp öğrencilerin metne daha çok ilgi duymalarını sağlayarak (K5)” kimi zamansa ipuçları ile onları “doğru bilginin kaynağına götürerek (K1)” sağlanmaktadır.

Kategori: Öğrenciyi Tanıma

Soruların Türkçe eğitimindeki işlevlerinden biri de öğrenciyi tanımadır. Sorularla öğrencinin sadece akademik özellikleri hakkında değil kişisel özellikleri hakkında da bilgi edinmek mümkündür. K15 öğrencinin kişisel özellikleri hakkında bilgi edinmenin tek yolunun sorular olduğunu ifade ederken K19 derste yöneltilen soruların öğrencilerin duygu, düşünce ve yaşantılarına dair bilgiler sağladığını ifade etmiştir.

Kategori: Dikkat Çekme/Motivasyonu Sağlama

Türkçe öğretmeni adayları sordukları soruların bir diğer işlevi olarak da dikkat çekmeyi belirtmiştir. Sorular derse başlarken “konuya dikkat çekme (K18)” amaçlı kullanılabileceği gibi dersin ilerleyen aşamalarında “konsantrasyon kaybını gidermek (K9)” amaçlı da kullanılabilmektedir.

Kategori: Anlamı Yapılandırma

Katılımcıların soruların işlevi olarak ifade ettikleri bir diğer konu ise anlamın yapılandırılmasıdır. K13, soruların bu işlevini öğrencileri ezberden uzaklaştırıp yaparak ve yaşayarak öğrenme fırsatı sunmasına bağlamıştır. K7 soruların derste verilen yeni bilgilerin önceki bilgilerle bağlantısının kurulmasını sağlayarak somutlaşmaya hizmet ettiğini söylemiştir. K1 ise anlamın yapılandırılması sürecinde soruların öğrencilere bir pusula gibi yol gösterdiğine dikkat çekmiştir. Öğretim sürecinde öğretmenlerin sorular aracılığıyla öğrenci gelişimlerini adım adım izlemenin, dönütlerle de birleştirdiğinde başarıya götürdüğünü ifade etmiştir. Ayrıca soruların öğrencileri düşünmeye teşvik etmesinin anlamı yapılandırmanın temelini oluşturduğunu belirtmiştir. Bunu en iyi ifade eden cümlelerden biri de K10'a aittir: "... (sorular) düşündürerek bize yol gösterir aslında."

Kategori: Derse Katılımı Sağlama

Katılımcılar soru sormanın işlevlerinden biri olarak derse katılımı sağlamayı ifade etmişlerdir. Soruların hem öğrencilerin söz hakkı alarak somut bir şekilde derse katılımını sağlamada hem de konudan uzaklaşan zihinlerini tekrar düşünmeye teşvik ederek zihinsel katılımı sağlamada yararlı olduğu belirtilmiştir. K13 özellikle derse katılım konusunda isteksiz olan ve sorumluluktan kaçan öğrencilerin katılımını sağlamada soruların önemine dikkat çekmiştir.

Kategori: Değerlendirme

Katılımcılar dil öğretiminde soruların işlevleri arasında ölçme ve değerlendirmeyi de saymışlardır. Öğretmen adayları soruların öğretimi değerlendirme, çıktıları değerlendirme, öğrenme eksikliklerini belirleme ve hazırbulunuşluğu yoklamada kullanılabileceğini ifade etmişlerdir.

Alt Kategori: Öğretimi Değerlendirme

Türkçe öğretmeni adayları yapılan değerlendirmelerde kullanılan soruların öğretimi değerlendirme imkânı yarattığını ifade etmişlerdir. Bu sorular derslerde kullanılan yöntem ve tekniklerin, araç ve gereçlerin öğretme sürecinde kullanımının yeterliliği ve verimliliğine dair bilgi sunmaktadır. Bu konuda K11 şunları söylemiştir: "Sorular soruyoruz öğrencilerin eksik yönlerini görmek için, hangi durumda olduklarını görmek için. Ona göre yöntem ve teknik değiştiriyoruz. Belki kusur bizde olabilir."

Benzer şekilde K3 de soruların kendi öğretim süreçlerine dair öğretmenlere bir öz değerlendirme yapma imkânı sunduğunu belirtmiştir. Çünkü sorular öğretmenlere neyi, ne kadar öğretebildiklerini görme şansı vermektedir.

Alt Kategori: Çıktıları Değerlendirme

Katılımcılar soruların Türkçe derslerinde yapılan değerlendirmelerde öğrenci başarısını belirleme fırsatı sunduğunu ifade etmiştir. Sorular sayesinde öğretmenler öğrencilerin konuları ne kadar öğrendiğini tespit ederek onlara bir başarı puanı verebilmektedir. K20 ve K16 soruların bu işlevini hasat-ürün alma metaforu ile ifade etmiştir. Eğitimde sürecin verimliliğinin öğrencinin süreç sonunda kazandığı bilgi ve beceriler üzerinden değerlendirilmesi çiftçinin hasat, ürün alma süreci ile bağdaştırılmıştır. Bu bağlamda ürün çiftçiye, sınıfın aldığı notlar ise öğretmene verimliliğe dair dönüt sunmaktadır.

Alt Kategori: Öğrenme Eksikliklerini Belirleme

Öğretmen adayları sorular aracılığıyla öğrenme eksiklerinin belirlenebileceğini ifade etmiştir. Süreç devam ederken sorulan sorular öğrencilerin eksik ya da yanlış öğrenmelerinin tespit edilmesinde faydalıdır. K11 bu yönüyle soruları büyütece benzetmiştir. Öğrencilerin verdikleri cevaplardan mesela çoktan seçmeli testlerde işaretlenmediği çeldiriciden bile neleri bilip bilmediğinin anlaşılabilceğini söylemiştir.

Alt Kategori: Hazırbulunuşluk/Ön Bilgileri Yoklama

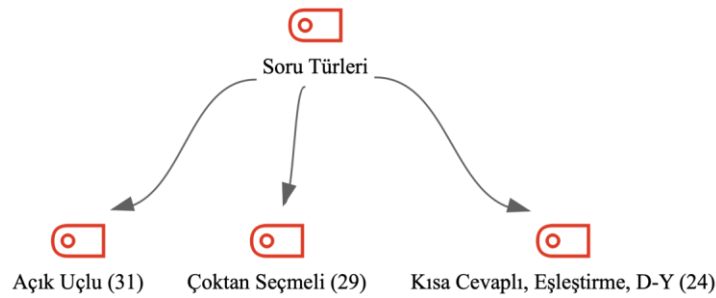
Katılımcılar bir konunun öğretimine başlamadan önce öğretmenin süreci planlaması ve yönetiminde öğrencinin hazırbulunuşluğunu belirlemenin önemine dikkat çekerek bunun yolunun sorulardan geçtiğini vurgulamışlardır. K7'nin bu durumun yapılandırmacı yaklaşımla da bağlantısını ortaya koyduğu görüşü şöyledir: "Türkçe öğretmenleri, önceki bilgilerden hareketle yeni bilgiler öğretmek için dersin başında sorabilir soruları. Öğrencilerin neleri bilip bilmediğini öğrenerek derslerin çerçevesini hazırlamak için dersin başında kullanır soruları."

Kategori: İletişim

Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının belirttiği bir diğer soru işlevi soruların iletişimi sağlamasıdır. K14, öğretmen ve öğrenci arasındaki iletişimin zaten sorular yoluyla oluştuğunu ifade edip sorular olmadığı sürece öğretmen ve öğrencinin sağlam bir ilişkisi ve iletişimi olabileceğini düşünmediğini ortaya koymuştur. Soruların temel iletişim aracı olması işlevi dışında eğitimde dönüt sağlama işlevinin de katılımcılarca altı çizilmiştir. Sorular olmasaydı öncelikle öğrencilerin hedef kazanımlara ne kadar ulaştıklarını asla anlayamazdık diyen K11 bunu vurgulamıştır.

Tema: Soru Türleri

Soru türleri teması açık uçlu sorular, çoktan seçmeli sorular ile kısa cevaplı, eşleştirme gerektiren ve doğru yanlış tipi sorular olmak üzere üç kategoride ele alınmıştır. Türkçe öğretmeni adaylarının soru türleri temasına dair görüşlerini gösteren kodlu bölüm temelli hiyerarşik kod alt kod modeli aşağıdaki gibidir:



Şekil 2. Türkçe Öğretmeni Adaylarının Soru Türleri Temasına Dair Görüşlerini Gösteren Kodlu Bölüm Temelli Hiyerarşik Kod Alt Kod Modeli

Katılımcıların tamamına yakını farklı soru türlerini de kullanarak soru hazırlamanın düşündüklerinden çok daha zor bir iş olduğunu ifade etmiştir.

"K18: Derse ilk başladığımız haftaları hatırlıyorum, soru hazırlamak ilk başta bana bilmediğimden dolayı kolay geliyordu. Soru hazırlanır diye düşünüyordum. İşin içerisine girdikçe soru hazırlamanın gerçekten zor ve emek isteyen bir iş olduğunu gördüm."

Kategori: Açık Uçlu Sorular

Katılımcılar açık uçlu soru hazırlamanın düşündüklerinden zor olduğunu ifade etmişlerdir. Katılımcılar için açık uçlu soru hazırlamada karşılaşılan temel zorluklardan biri bu soru tipini kısa cevaplı sorulardan ayırt etmek olmuştur:

"K12: Klasik soruların öğrencilerin üst düzey bilişsel becerisini ölçtüğünün çok farkında değildim. İlk hazırladığım açık uçlu sorular kısa cevaplıya yakın sorulardı. Sonrasında öğrendim klasik soruların biraz daha iyi yoruma dayalı olması gerektiğini ve kısa cevaplı sorulardan farklı olması gerektiğini."

"K16: En başta açık uçlu soruda hepimiz hata yaptık. Kısa cevaplı sorular sorduk. Daha sonra açık uçlu soruların daha üst becerileri, öğrencinin aslında o konuyla ilgili düşüncelerini öğrenmek istediğimizde başvurmamız gereken sorular olduğunu öğrendik."

Açık uçlu soru hazırlamada katılımcıları zorlayan diğer unsurlar ise soruların düzeyini ayarlamak ve soruları sınırlandırmak olmuştur:

“K18: Genellikle açık uçlu soruları hazırlamak zor. Çünkü o biraz daha üst bilişsel beceriler isteyen bir soru tekniği.”

“K15: Yazılı yoklamalarda sorulara cevap anahtarı oluşturmada biraz sıkıntı yaşadım. Çünkü nasıl sınırlandırmam gerektiğini bilmiyordum. Sıkıntı yaşadığım nokta sınırlandırma yapamamamdı.”

Kategori: Çoktan Seçmeli Sorular

Katılımcılar üniversite seviyesine gelene kadar birçok sınavdan geçtikleri ve bu sınavlar da çoğunlukla çoktan seçmeli olduğu için bu soru tipine oldukça aşinadır. Bu aşinalık ve maruziyet katılımcılarda bu soru türünü hazırlamanın kolay olduğu algısına neden olmakla birlikte soruyu çözen değil üreten konumunda olmak algılarında yanıldıklarını ortaya koymuştur:

“K18: Ben bugüne kadar sınavları hep çözen tarafta olduğum için, hep test sorularına maruz kaldığım için hazırlaması da kolaydır diye düşünmüştüm. Hiç hazırlayan tarafından düşünmemiştim ama gerçekten bu test sorularını hazırlarken büyük bir emek olduğunu fark ettim.”

Katılımcılar çoktan seçmeli sorular hazırlarken en temel zorluğun seçenekleri oluşturmak ve sağlam çeldiriciler hazırlamak olduğunu ifade etmiştir.

“K2: Çoktan seçmelilerde de cevap hazırlamada, şıkları hazırlamada zorlandım.”

“K15: Test hazırlarken aslında okuması çok kolay testin ama seçenek hazırlamada sıkıntı yaşadım. Çünkü seçeneklerin homojen olması gerekiyordu. Çeldiricilerin iyi olması gerekiyordu. Ben bu konuda çok sıkıntı yaşadım. Benim oluşturduğum çeldiriciler basit düzeydeydi. Zorlayıcı değildi, herhangi bir çeldirici yoktu. Yani metin okunduğunda hemen çıkabilecek sorulardı.”

Kategori: Kısa Cevaplı, Eşleştirme, D-Y

Katılımcılar kısa cevaplı, eşleştirme gerektiren ve doğru-yanlış tipi soruların diğer soru tiplerine oranla daha kolay hazırlandığını ifade etmişlerdir. Buna gerekçe olarak ise bu soru tiplerinin üst düzey düşünme talep etmemesini göstermişlerdir.

“K18: Genellikle kolay olan hatırlama düzeyinde sorular hazırlamak. Mesela bu kısa cevaplı sorular olabilir, boşluk doldurma soruları olabilir. Çünkü bu sorular ekseriyetle hatırlama, anlama düzeyinde oldukları için bunları hazırlamak da cevap anahtarı hazırlamak da kolay, daha az emek harcanıyor.”

“K3: Özellikle doğru yanlışların hazırlaması çok kolay. Çünkü çok üst bir beceri aramıyoruz zaten doğru yanlışta. Onun için metni okuduğunda anlamış mı, metni hatırlıyor mu gibisinden...”

Bu soru tiplerinde soru hazırlamayı açık uçlu ve çoktan seçmeli sorulara oranla çok daha kolay bulan katılımcılar süreçte karşılaştıkları zorlukları rahatlıkla aştıklarını ifade etmişlerdir.

Tema: Sınıflandırma

Katılımcılar soru hazırlamada sınıflandırmaları işe dahil etmeye çalıştıklarında hazırladıkları soruların genellikle basit düzeyde olduğunu tespit etmişlerdir.

“K1: Ben hep tek tip soru hazırlayan biriyim. Bilgi, kavrama...”

“K10: Hatırlama basamağı en kolay basamaktı. Sorularım genellikle daha çok oralarda oluyordu.”

Üst düzey, daha karmaşık bilişsel beceriler gerektiren sorular hazırlamak ise katılımcıları zorlamıştır:

“K6: Seviyesi zor soru hazırlamaya çalışırken oldukça zorlandım.”

“K17: Analiz etme, değerlendirme gibi basamaklarda soru hazırlamak zordu. Üst düzeyler çok zordu.”

Katılımcılar üst düzey soru hazırlamada yaşadıkları sıkıntıları farklı nedenlere bağlamıştır. Kimi bunu soru hazırlama konusundaki deneyimsizliğiyle (K9) kimi ise kendisinin metni anlama düzeyiyle (K18) ilişkilendirmiştir. Daha farklı bir bakış açısından bakarak bu durumu yaratıcılıkla ilişkilendiren K11'in ise konuya dair görüşü şöyledir: “Öncelikle bizim yaratıcılığımızı geliştirmemiz gerekiyor aslında. Direkt kolaycılığa kaçıp aslında somut bir şeyden alıp soruyoruz. Yaratma kısmında öyle olmuyor ama. Öğrenciden yeni bir şey oluşturabilmesi için ona açık kapı bırakmamız gerekiyor.”

Sınıflandırmalardan faydalanırken katılımcıların yaşadığı bir diğer zorluk ise hazırladıkları sorunun tam olarak hangi basamağa hitap ettiğini belirlemek olmuştur.

“K19: Taksonomi kullanımıyla ilgili zor gelen kısım net bir kısımda tutunmak. Özellikle üst seviyelerde uygulama, değerlendirme, yaratma tarzında. Tam basamağa karar vermek zor oluyor.”

“K13: ...tam olarak ayırt edemiyorum soruları. Soruyu yazıyorum ama anlama basamağı mı, yaratıcılık basamağı mı, değerlendirme mi onu tam kestiremiyorum.”

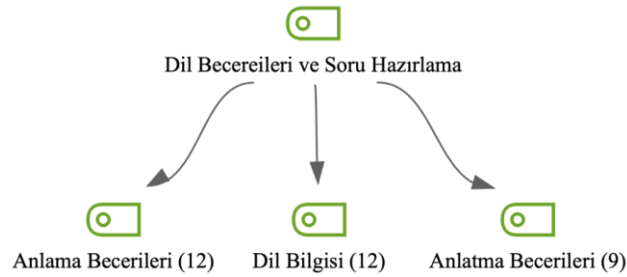
Tema: Dil Becerileri ve Soru Hazırlama

Katılımcılar farklı dil becerilerine göre soru hazırlamanın soru hazırlama işine kazanımları da dahil ettiğinden süreci daha somut ve eğlenceli hale getirdiğini ifade etmiştir:

“K8: Farklı becerilere göre hazırlamak neyi ölçeceğimizi, tam olarak ne istediğimizi kendimiz de fark ettiğimiz için daha kolay oldu.”

Katılımcıların büyük bir kısmı farklı temel dil becerilerine göre soru hazırlamanın onları etkileyen bir değişken olmadığını ifade etmiştir. Okuma ya da yazma becerisi için soru hazırlamanın bir farkı yokken (K3) katılımcıları esas zorlayan öğrenci seviyesine uygun ve farklı zorlukta soru hazırlamak (K18) olmuştur.

Öte yandan dil becerilerine dair soru hazırlama konusunda farklı deneyim ve görüşlerini paylaşan katılımcılar da olmuştur. Bu bağlamda Türkçe öğretmeni adaylarının dil becerileri ve soru hazırlama temasına dair görüşlerini gösteren kodlu bölüm temelli hiyerarşik kod alt kod modeli aşağıdaki gibidir:



Şekil 3. Türkçe Öğretmeni Adaylarının Dil Becerileri Ve Soru Hazırlama Temasına Dair Görüşlerini Gösteren Kodlu Bölüm Temelli Hiyerarşik Kod Alt Kod Modeli

Kategori: Anlama Becerileri

Katılımcılar anlama becerilerinden okuma ile ilgili soru hazırlamayı kolay bulurken dinleme becerisi için soru hazırlamada zorlandıklarını ifade etmiştir. K5, okuma anlama ile ilgili soru hazırlamak galiba daha fazla deneyimlediğim için kolay geliyor diye durumunu gerekçelendirirken dinleme becerisi alanında yaşadığı zorluğu bu alandaki deneyim eksikliğine bağlayan K18 durumunu şu cümlelerle ifade etmiştir: “Dinleme izleme gibi alanlarda soru hazırlamak çok fazla deneyimleyemediğimiz şeyler. Yani soru hazırlamak gerçekten şey gibi... Bir alanda sürekli soru hazırlamak uzmanlaştırıyor, bir anda farklı bir alanda soru hazırlamak kolay olmuyor.”

Kategori: Anlatma Becerileri

Katılımcı görüşleri deneyim noktasında anlatma becerileri olan yazma ve konuşma için de anlama becerilerine benzer bir çerçeve çizmiştir. Yazma karşısında konuşmanın dinleme gibi ihmal edilen becerilerden biri olması katılımcıların bu alanda soru hazırlamayı daha az deneyimlemesine neden olmuş dolayısıyla daha karışık bulması sonucunu doğurmuştur. Bunun yanında yazma sorularının üst düzey becerileri ölçmeyi gerektirmesi (K17) ve öğrencilerin genellikle yazmaktan hoşlanmaması nedeniyle hedef belirlemenin zorluğu (K14) yazma becerisine dair soru hazırlamayı güçleştiren etmenler olarak katılımcılar tarafından ifade edilmiştir.

Kategori: Dil Bilgisi

Dil becerilerine göre soru hazırlama temasında dil bilgisi kategorisinde katılımcıların görüşleri iki uç noktada kümelendiği dikkat çekmektedir. Dil bilgisi kimi katılımcılar için en kolay soru hazırlanan dil becerisi alanı iken kimi katılımcılar içinse en zorlanılan alanı oluşturmaktadır.

Dil bilgisi alanında soru hazırlamayı kolay bulan katılımcılar bu durumu dil bilgisi sorularının diğer becerilerde olduğu gibi yoruma dayalı olmamasına, yani soru ve cevabının net olmasına bağlamıştır:

“K17: Dil bilgisi en kolay yani. Sonuçta dil bilgisinde bilgiyi direkt istiyorsun. Öğrencide bilgi varsa tamam yoksa yok.”

Dil bilgisi alanında soru hazırlamada zorlanan tüm katılımcıların ortak gerekçesi ise bu alandaki bilgi eksiklikleri olmuştur:

“K9: Dil bilgisi ile ilgili sorular hazırlamak biraz gözümü korkutuyor. Dil bilgisi ile ilgili kısımda beni korkutan şey kendi bilgilerim. Önce konuya hâkim olmak gerekiyor.”

Tema: Öneriler

Türkçe eğitimi alanında soru hazırlamayı deneyimlemiş katılımcılara bu alanda ilk defa soru hazırlayacaklara tavsiyelerinin neler olduğu sorulduğunda katılımcıların öncelikli önerileri “soru hazırlama işinin ciddiye alınması” yönündedir. K18 bunu “Soru hazırlamayı basite almasınlar, bu işi ciddiye almaları gerekiyor. Bu beceriyi kazanmak zor.” şeklinde ifade ediyor. Katılımcıların bu becerinin hazırlanmasını zor bulmasının nedeni ise etkili sorular hazırlamanın temelinde “metni anlama”nın olmasıdır. K15 bu konudaki deneyiminden hareketle şunları söylüyor: “İnsan mesela bir soruyu daha rahat hazırlayabileceği duygusuna düşüp ilk başta metni alınca tamam ben hazırlarım diye düşünüyor ama o şekilde olmuyor uygulamaya geçince. İlk önce metne iyi bir şekilde hâkim olmaları gerekiyor.” Ayrıca katılımcıların önerilerinde “metni anlama” ile bağlantılı olarak “kitap okuma” konusunu vurguladığı görülmüştür. Soru hazırlayan kişinin metni tam olarak anlamadan etkili sorular oluşturmaları mümkün değildir. Katılımcıların soru hazırlamayı yeni deneyimleyecek arkadaşlarına diğer tavsiyelerinin etkili soru hazırlamanın gereklilikleri ile bağlantılı olduğu görülmüştür. Bu gereklilikler ise katılımcılar tarafından “soru hazırlamaya dair teorik bilgi sahibi olmak”, “amaçlılık”, “hedef kitleyi tanımak”, “soru hazırlama uygulamaları yapmak” şeklinde sıralanıyor. Soru hazırlamaya yönelik teorik bilgi sahibi olmak konusunda katılımcılar farklı soru tipleri ve soru seviyeleri ile temel dil becerilerine yönelik hazırlanan soruların özellikleri hakkında temel bilgilere sahip olmanın önemini vurgulamıştır. Amaçlılık konusunda soruların “Türkçe dersi (K8)” ve “öğretim programının (K15)” hedeflerine uygun olması gerektiğini ifade etmişlerdir. Hedef kitleye uygunluk ve bütün bu özelliklere uygun soruların hazırlanabilmesi adına teorik bilginin ötesinde soru yazma alıştırmalarının yapılması gerektiğinin önemini altını çizmişlerdir. Bunlara ek olarak katılımcılar iyi soru hazırlamanın zor soru hazırlamak anlamına gelmediğini belirtmiş ve farklı seviyelerde soru hazırlamanın gerekliliğini ortaya koymuşlardır. Bu durumu K19 şöyle ifade etmiştir: “Ben zor soru sorarak bir öğrencinin kalbini kırmamalıyım ama çok kolay da sormamalıyım. Çok kolay sorarsam o zaman çalıştığının karşılığını alamayacak, o zaman seçme olmayacak, herkes yapacak. Çok zor olursa da emeğinin karşılığını alamayacak. O dengeyi sağlamalıyız bir nevi.” Son olarak ise katılımcılar soruların eğitimde değerlendirmenin temel aracı olmasından hareketle bütüncül değerlendirme yapılması tavsiyesinde bulunmuşlardır:

“K10: Monoton yani sonuca odaklı bir ölçme ve değerlendirme yapmamalarını öneririm. Öncesi, süreç ve sonrasını önemseyerek ölçme ve değerlendirme yapmasını önerirdim.”

Özetle, Türkçe öğretmeni adayları ile gerçekleştirilen görüşmelerin verileri analiz edildiğinde erişilen bulgular “Türkçe eğitiminde soruların işlevi, soru türleri, sınıflandırma, dil becerileri ve soru hazırlama ile öneriler” başlıklarında ele alınmıştır. Her bir başlıkta öğretmen adaylarıyla yapılan görüşmelerden doğrudan alıntılara yer verilmiştir. Böylece adayların soru hazırlamaya yönelik deneyim ve görüşleri anlamlandırılmaya ve yorumlanmaya çalışılmıştır.

Tartışma ve Sonuç

Türkçe öğretmeni adaylarının soru hazırlama ile ilgili deneyim ve görüşlerini inceleme amacı taşıyan mevcut araştırmada Türkçe eğitiminde soruların işlevi, soru türleri, sınıflandırma, dil becerileri ve soru hazırlama ile öneriler temasında sonuçlara ulaşılmıştır.

Türkçe öğretmeni adayları soruların işlevleri olarak başarı, öğrenciyi tanıma, dikkat çekme ve motivasyonu sağlama, anlamı yapılandırma, derse katılımı sağlama, değerlendirme ile iletişimi sıralamıştır. Bu sonuçlar alanda yapılmış araştırma sonuçları ile benzer yöndedir (Kintsch, 2005; Myhill ve Dunkin, 2005). Ayrıca ana dili öğretiminin anlama becerilerini artırma odağında olması nedeniyle soruları konu alan araştırmaların genellikle soruların anlamı yapılandırma ve dolayısıyla da başarıyı artırma işlevi üzerinde durdukları görülmektedir (Allington ve Weber, 1993; Anderson ve Biddle, 1975;

Beck ve Mckeown, 2002; Durkin, 1978-79). Soruların işlevi temasında ulaşılan sonuçlar Türkçe öğretmeni adaylarının bu konuya dair teorik bilgilerinin yeterliliğini ortaya koymaktadır. Öğretmen adayları soruların temelde ölçme ve değerlendirmeyi sağlama işlevi yanında ana dili eğitimi derslerinde anlama ve anlamı yapılandırma işlevini de yerine getirdiğini kavramıştır. Ancak burada dikkat edilmesi gereken nokta bu işlevleri yerine getirmesi için soruların taşınması gereken nitelikler olduğudur. Yani bu işlevleri sağlayan soruların niceliği değil niteliğidir.

Graesser ve Person (1994) öğrencilere öğrenmelerinin öz düzenlemesini yapabilecekleri nitelikte sorular yöneltmenin onların başarılarına olumlu yönde katkı sağlayabildiğini ifade etmiştir. Çünkü ancak bu tip sorular öğrencilere bilgi eksiklerini tanımlama ve giderme yolunu açmaktadır. Ayrıca soruların niteliği konusu farklı tür ve seviyedeki soruların bir arada kullanılmasını gündeme taşımaktadır. Rogers, (1972) ve Lamb (1976), üst düzey bir sorunun üst düzey bir yanıtı ortaya çıkardığını ifade eder. Dahası Lamb (1976) çeşitli soru türlerinde soruların sorulması ve farklı zorluk seviyelerinde soruların dengeli kullanılmasının öğrencilerin test başarılarını artırdığını vurgular. Türkçe öğretmeni adaylarının soru hazırlamaya dair yaşadıkları sıkıntı da tam bu noktada ortaya çıkmaktadır. Mevcut araştırma dahilinde de öğretmen adayları farklı tür ve düzeylerde soru hazırlamanın düşündüklerinden daha zor olduğunu ve hazırladıkları soruların da genellikle basit düzeyde kaldığını ifade etmiştir. Yapılan ulusal ve uluslararası araştırmalar da öğretmenlerin derslerinde sözlü sorularda ve sınavlarda düşük düzey soruları kullanmakta ısrar ettiklerini ortaya koymaktadır. Öğretmen adaylarının mesleğe atılmadan bu konuda hem farkındalık hem deneyim kazanması bu nedenle oldukça önemlidir. Öğretmen adaylarının ilk defa soru hazırlayacaklara önerileri duruma dair farkındalıklarının bulunduğunu ortaya koymaktadır. Yine bu farkındalıkla birlikte daha fazla deneyime, uygulama çalışmasına ihtiyaç duyduklarını ifade etmişlerdir. Bu sonuç soru hazırlama konusunda yaşanan bu sıkıntıların nedeninin Türkçe öğretmeni adaylarının konuya dair aldıkları derslerin teorik temelli yürütülmesi olduğu tezini desteklemektedir. Gerek farklı tür ve seviyelerde gerekse farklı becerilere dair soru hazırlama konusunda teorik bilgi kazanan öğretmen adayları konuya dair tüm yetkinliği de kazandığını düşünmektedir. Öte yandan bu teorik bilgileri uygulamaya aktarmaya çalıştıklarında bahsi geçen sıkıntılarla yüzleşmektedirler. Soru hazırlamanın düşündüklerinden çok daha zor olduğunu ifade etmelerinin temelinde de bu durum yer almaktadır. Benzer şekilde özellikle farklı dil becerilerine dair soru hazırlama noktasında aşına oldukları ve daha fazla deneyimledikleri alanlarda zorlanmadıklarını belirtmeleri bu durumun bir diğer göstergesini oluşturmaktadır.

Soruların işlevleri ve eğitimde soruların kullanımına dair farklı bakış açılarını ortaya koyan araştırmalar da mevcuttur. Örneğin Dilon (1978) bir araştırmasında soruların öğrenci katılımını, düşüncesini ve tepkisini baskılayabileceğini, bir diğer araştırmasında (Dillon, 1982) ise üst düzey soruların, herhangi bir düzeyde yanıt bulabileceğini ifade etmiştir. Araştırmacı bu tezi ortaya sürmesinin nedeni olarak alanda yeterince bulgu olmayışını göstermiştir. Eğitim alanında soruların etkililiği tezini desteklemek ya da çürütmek için çok daha fazla uygulamalı araştırmaya ihtiyaç duyulduğunu ifade etmiştir. Bu noktada etkililiğini kanıtlanmış soruların özelliklerinin tespiti önem taşımaktadır. Wilen ve Clegg (1986) öğretmen soruları ve soru sorma teknikleri ile ilgili yürüttükleri son on beş yılı kapsayan literatür taramasında etkili soruların belirli bazı özellikler taşıdığını ortaya koymuşlardır. Willen, (1991) bu soruların bazı özelliklerini sıralamıştır: Ders yapısı ve yönünü belirlemek için anahtar soruların planlanması; soruların açık ve net bir şekilde ifade edilmesi; soruların öğrencinin yetenek düzeyine göre uyarlanması; soruların mantıklı ve sırayla sorulması; çeşitli düzeylerde soruların sorulması; öğrencilerin yanıtlarının takip edilmesi; öğrencilere düşünmeleri için zaman verilmesi; öğrencilerin soru sormaya teşvik edilmesi ve geniş öğrenci katılımını teşvik eden soruları kullanılması etkili soruların özellikleri arasında yer almaktadır. Bu bağlamda öğretmenlerin soru hazırlarken ve bu soruları sınıfa yöneltirken belirli ilkeleri göz önünde bulundurması gerekmektedir. Türkçe öğretmenleri ve öğretmen adaylarının bu konuya da ihtiyaç duyulan dikkati göstermesi eğitimde sorulardan beklenen işlevlere erişilmesi için oldukça gereklidir.

Araştırma sonuçlarından hareketle öncelikli olarak Türkçe öğretmen adaylarına soru hazırlamayı deneyimlemeleri için daha fazla imkân sunulması önerisinde bulunulabilir. Bunun için özellikle seçmeli alan eğitimi dersleri olan Türkçe Öğretiminde Sınav Hazırlama ve Değerlendirme ile Sınıf İçi Öğrenmelerin Değerlendirilmesi derslerinden faydalanılabilir. Bu derslerde öğrencilere farklı

tür ve düzeylerde soru yazdırma uygulamaları yaptırılabilir. Öğretmen adaylarının dört temel dil becerisine dair soru yazma becerilerini geliştirmek için alan eğitimi dersleri olan Okuma, Yazma, Konuşma ve Dinleme Eğitimi derslerinin belirli haftaları soru yazma uygulamaları odağında yürütülebilir. Bunun dışında meslek bilgisi derslerinden olan Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme ve Öğretmenlik Uygulaması da öğretmen adaylarının soru üretme egzersizlerine olanak sağlayabilecek diğer önemli alanlar olarak değerlendirilebilir. Özellikle Öğretmenlik Uygulaması dersinde öğretmen adaylarına o döneme kadar soru hazırlama konusunda kazanmış oldukları teorik bilgileri uygulamaya aktarabilecekleri ortam ve fırsatların sağlanması son derece önemlidir. Bu araştırmada Türkçe öğretmeni adaylarının soru hazırlamayla ilgili görüş ve deneyimlerine dair dikkate değer sonuçlar ortaya koyulmuş olsa da araştırmanın birtakım sınırlılıkları bulunmaktadır. Mevcut araştırma bir devlet üniversitesinde orta sosyoekonomik düzeydeki üç ve dördüncü sınıf öğrencileri ile gerçekleştirilmiştir. Ayrıntılı betimlemeye olanak sağlamak adına araştırma yirmi katılımcı ile sınırlandırılmıştır. Gelecek araştırmalarda bu sınırlılıkların hesaba katılmasının, Türkçe öğretmeni adaylarının soru hazırlamasına dair araştırmaları bir adım daha ileriye taşıyacağı düşünülmektedir.

Araştırma ve Yayın Etiği

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

Etik Kurul İzni

Kurul adı = Adıyaman Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Etik Kurulu
Karar tarihi= 14.03.2022
Belge sayı numarası= 237

Yazarların Katkı Oranı

Bu araştırmayı yazar tek başına yürütmüş ve raporlaştırmıştır.

Çıkar Çatışması

Bu araştırmada herhangi bir çıkar çatışması yoktur.

Kaynaklar

- Allington, R.L., & Weber, R-M. (1993). Questioning questions in teaching and learning from texts. In B.K. Britton, A. Woodward, & M. Binkley (Eds.), *Learning from textbooks* (pp. 47–94). Hillsdale, NJ: Erlbaum Associates.
- Anderson, R.C., & Biddle, W.B. (1975). On asking people questions about what they are reading. In G. Bower (Ed.), *The Psychology Of Learning And Motivation* (Vol. 9, pp. 89–132). New York, NY: Academic Press.
- Arap, B. (2015). *Ortaokul Türkçe öğretmenlerinin metin işleme sürecinde kullandıkları soruların incelenmesi: Bir durum çalışması* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Çanakkale On Sekiz Mart Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Çanakkale.
- Beck, I.L., & McKeown, M.G. (2002). Questioning the author: Making sense of social studies. *Educational Leadership*, 60, 44-47.
- Bekaroğlu, A. (2007). *İlköğretim 6.sınıf Türkçe dersindeki yazılı sınav sorularının soru basamaklarına göre incelenmesi ve değerlendirilmesi: Kastamonu örneği* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.
- Braun, V. & Clarke, V. (2006) Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101, DOI: 10.1191/1478088706qp0630a.
- Cerdán, R., Vidal-Abarca, E., Martínez, T., Gilabert, R. & Gil, L. (2009). Impact of question-answering tasks on search processes and reading comprehension. *Learning and Instruction*, 19, 13-27. DOI: 10.1016/j.learninstruc.2007.12.003

- Çalık, B. & Aksu, M. (2019). A systematic review of teachers' questioning in Turkey between 2000-2018. *İlköğretim Online*, 17(3), 0-0. DOI: 10.17051/ilkonline.2018.466389.
- Çintaş Yıldız, D. (2015). The analysis of Turkish course exam questions according to re-constructed Bloom's taxonomy. *Gaziantep University Journal of Social Sciences*, 14(2), 479-497. DOI: 10.21547/jss.256771.
- Damar, G. (2016). *Ortaokul Türkçe öğretmenlerinin yazma eğitimindeki ölçme ve değerlendirme uygulamalarının değerlendirilmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Erciyes Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Kayseri.
- Davey, B. & McBride, S. (1986). Generating self-questions after reading: A comprehension assist for elementary students. *Journal of Educational Research*, 80, 43-46. DOI: 10.1080/00220671.1986.10885720
- Day, R. R. & Park, J. (2005). Developing reading comprehension questions. *Reading in a Foreign Language*, 17, 60-73. <http://www2.hawaii.edu/~readfl/rfl/April2005/day/day.html>
- Dillon, J. T. (1982). Cognitive correspondence between question statement and response. *American Educational Research Journal*, 19(4), 540-551. DOI: 10.2307/1162542
- Dillon, J. T. (1983). *Teaching and the art of questioning*. Fastback 194. Phi Delta Kappa, Eighth and Union. Bloomington (Raport).
- Dillon, J. T. (1988). *Questioning and teaching: A manual of practice*. New York: Teachers College Press.
- Duke, N. K. & Pearson, P. D. (2009). Effective practices for developing reading comprehension. *Journal of Education*, 189(1-2), 107-122. DOI: 10.1177/0022057409189001-208
- Durkin, D. (1978-79). What classroom observations reveal about reading comprehension instruction. *Reading Research Quarterly*, 14, 481-533.
- Eyüp, B. (2012). Türkçe öğretmeni adaylarının hazırladığı soruların yeniden yapılandırılan Bloom taksonomisine göre değerlendirilmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 20(3), 965-982.
- Fordham, N. W. (2006). Crafting questions that address comprehension strategies in content reading. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 49, 390-396. DOI: 10.1598/JAAL.49.5.3
- Göçer, A. (2016a). Lisansüstü eğitim gören Türkçe öğretmenlerinin yazılı sınav sorusu yazabilme yeterlilikleri. *Kafkas Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 17, 41-57.
- Göçer, A. (2016b). Lisansüstü eğitim gören Türkçe öğretmenlerinin yazılı sınav sorularının incelenmesi. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 9 (27/3), 22-37. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/usaksosbil/issue/24734/261538>
- Graesser, A. C., & Person, N. K. (1994). Question asking during tutoring. *American Educational Research Journal*, 31, 104-137. DOI: 10.2307/1163269
- İstanbullu, E. (2021). *Okuma okuryazarlığına yönelik soru sorma eğitiminin Türkçe öğretmeni adaylarının PISA tarzı soru hazırlamalarına etkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Bursa Uludağ Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bursa.
- Kanık Uysal, P. (2022). Türkçe dersi sınavlarında yer alan soruların üst düzey düşünme becerileri açısından incelenmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 10(1), 136-156. DOI: 10.16916/aded.1016659.
- Karatay, H. & Dilekçi, A. (2019). Türkçe öğretmenlerinin dil becerilerini ölçme ve değerlendirme yeterlilikleri. *Milli Eğitim Dergisi, Temel Eğitim*, 685-716.
- Kavruk, H. & Çeçen, M. A. (2013). Türkçe dersi yazılı sınav sorularının bilişsel alan basamakları açısından değerlendirilmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 1(4), 1-9. DOI: 10.16916/aded.15990.
- Keray Dinçel, B. & Deniz, K. (2019). Türkçe öğretmenlerinin anlama becerilerinde ölçme ve değerlendirmeye yönelik görüşleri. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 7(1), 28-64. DOI: 10.16916/aded.448811.
- Kerry, T. (1987). Classroom questions in England. *Questioning Exchange*, 1(1), 32-33.
- Kintsch, E. (2005). Comprehension theory as a guide for the design of thoughtful questions. *Topics in Language Disorders*, 25, 51-64. DOI: 10.1097/00011363-200501000-00006
- Lamb, W. G. (1976). Ask a higher-level question, get a higher-level answer. *Science Teacher*, 43(4), 22-23.
- MEB (2019). *Türkçe dersi öğretim programı (İlkokul ve ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. sınıflar)*. Ankara: MEB Yayın.

- Merriam, S.B. (2013). *Nitel araştırma - Desen ve uygulama için bir rehber* (S. Turan, Çev. Ed.). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Myhill, D., & Dunkin, F. (2005). Questioning learning. *Language and Education*, 19(5), 415-427. DOI:10.1080/09500780508668694
- Özen, O. (2020). *Türkçe öğretmenlerinin açık uçlu soru hazırlama becerilerinin incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Patton, M. Q. (2014). *Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri* (M. Bütün ve S. B. Demir, Çev. Ed.). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Pressley, M., Johnson, C. J., Symons, S., McGoldrick, J. A. & Kurita, J. A. (1989). Strategies that improve children's memory and comprehension of text. *The Elementary School Journal*, 90(1), 3-32. DOI: 10.1086/461599
- Rogers, V. M. (1972). Modifying questioning strategies of teachers. *Journal of Teacher Education*, 23(1), 58-62.
- Tienken, C. H., Goldberg, S., & Dirocco, D. (2009). Questioning the questions. *Kappa Delta Pi Record*, 46(1), 39-43.
- Willen, W. W., & Clegg Jr, A. A. (1986). Effective questions and questioning: A research review. *Theory & Research in Social Education*, 14(2), 153-161.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2011) *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Extended Abstract

Introduction

Questions asked to students in the classroom fulfill many functions (Myhill & Dunkin, 2005), namely providing classroom management, enabling students to remember prior information, offering clues for answers, directing students to gather information about the content and think about ideas and concepts, summarizing, improving practical skills, checking prior knowledge, improving vocabulary, controlling comprehension, controlling how children learn and improve their reflective skills by inviting them to think about the strategies they use while learning. In addition, teaching is based on communication and asking questions is an integral part of oral communication in the classroom (Willen, 1991). Therefore, the ability of a teacher to teach effectively is related to being able to ask effective questions. Kintsch (2005) also emphasizes that the questions asked in the classroom have two significant functions, such as determining whether students remember and understand what is taught and whether they can apply what they have learned. Through these functions, questions allow students to both support their knowledge and evaluate their learning. Considering that the main purpose of mother tongue education classes is to develop comprehension and expression skills, the importance of questions for these lessons appears to be undeniable. In mother tongue language classes, questions constitute the main tool for both the development of comprehension (reading and listening) and expression (speaking and writing) skills and the measurement and evaluation of these skills. For this, it is essential to determine the experiences and views of pre-service teachers about this subject. In this context, the present study aimed to examine the experiences and views of pre-service Turkish language teachers about preparing questions.

Method

This study conducted to examine the experiences and views of pre-service Turkish language teachers about preparing questions was carried out using basic qualitative research approach, primary purpose of which is to reveal and interpret meanings (Merriam, 2013). Twenty participants studying in a Turkish Language Teaching Program at a Faculty of Education in Türkiye participated in this study. Six of these participants were teachers of 4th Graders, whereas fourteen of them were teachers of 3rd Graders. All participants took at least one course in which they experienced in preparing questions in Turkish language education. The interview was used as the main data collection tool. Before the interview, a semi-structured interview form was created by the researcher in line with the objectives of this study. The focus was on ensuring that the questions in the form were of a nature that would provide an in-depth analysis of the views, experiences and suggestions of pre-service Turkish language

teachers on preparing questions. Thematic analysis was used in the analysis and interpretation of the interview data, which lasted for 477 minutes. Thematic analysis is a method that enables in-depth description by identifying, analyzing and reporting patterns in data (Braun & Clarke, 2006). Within the scope of this research, the qualitative data analysis program MAXQDA Analytics Pro 2020 was used for analyzing data. To ensure credibility, expert examination and participant confirmation were used. In addition, a detailed description of the process was made to ensure transferability and direct quotations were included. In this research, care was taken to comply with ethical principles. In this direction, first of all, all written and verbal consents were obtained before all interviews and the participants were informed that they could withdraw from the process at any stage of this research if they requested.

Result and Discussion

In the current study aiming to examine the experiences and views of pre-service Turkish language teachers about question preparation, the results were obtained in the theme of the function of questions in Turkish language education, question types, classification, language skills and question preparation, and suggestions.

Pre-service Turkish language teachers listed the functions of the questions as success, getting to know the student, attracting attention and motivation, structuring the meaning, ensuring participation in the lesson, evaluation and communication. These results were consistent with the research results in the field (Kintsch, 2005; Myhill & Dunkin, 2005). In addition, since mother tongue teaching focuses on increasing comprehension skills, it is seen that research on questions generally focuses on the function of questions to construct meaning and thus increase achievement (Allington & Weber, 1993; Anderson & Biddle, 1975; Beck & Mckeown, 2002; Durkin, 1978- 79). However, the point to be noted here is that there are characteristics that questions must have for fulfilling these functions. In other words, it is the quality of the questions that enable these functions, not the quantity. Graesser and Person (1994) stated that only questions that allowed students to self-regulate their learning by identifying and eliminating their knowledge deficiencies could contribute positively to their success.

The issue of the quality of the questions brings up the use of different types and levels of questions together. Rogers (1972) and Lamb (1976) stated that a high-level question elicited a high-level answer. Moreover, Lamb (1976) emphasized that asking questions in various question types and using questions at different difficulty levels in a balanced way increased the test success of students. On the other hand, Dillon (1978) stated that questions could suppress student participation, thinking and reaction in one study and that high-level questions could be answered at any level in another research (Dillon, 1982). The researcher attributed this thesis to the lack of sufficient supporting findings in the field. At this point, it was crucial to determine the characteristics of the questions with proven effectiveness. Wilen and Clegg (1986) revealed that effective questions had certain characteristics in the literature review they conducted for the last fifteen years on teachers' questions and questioning techniques. Willen (1991) listed some features of these effective questions: Planning key questions to determine course structure and direction; expressing questions clearly and precisely; adapting the questions according to the ability level of students; asking questions logically and in order; asking questions at various levels; follow-up on responses of students; giving students time to think; encouraging students to ask questions and using questions that encourage broad student participation. In this context, teachers should consider certain principles while preparing questions and asking these questions to the students in the class.

In the current study, pre-service teachers stated that it was more challenging to prepare questions in different types and levels than they thought, and the questions they prepare are generally at a simple level. National and international studies also revealed that teachers insisted on using low-level questions in oral and written exams in their lessons. Thus, it is crucial for pre-service teachers to gain both awareness and experience in this subject before starting the profession. The suggestions of the pre-service teachers to those who would prepare questions for the first time revealed that they were aware of the issue. With this awareness, they stated that they needed more experience and practice. Another indicator of this issue was that they stated that they did not have difficulties in the

areas they were familiar with and experienced more, especially at the point of preparing questions about different language skills.