

## PAPER DETAILS

TITLE: Sinif Öğretmenlerinin Türkçe Dersi Sınavlarında Sordukları Metne Dayalı Anlama Sorularının İncelenmesi

AUTHORS: Mustafa KOCAARSLAN,Ahmet YAMAÇ

PAGES: 431-448

ORIGINAL PDF URL: <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/428643>

## Sınıf Öğretmenlerinin Türkçe Dersi Sınavlarında Sordukları Metne Dayalı Anlama Sorularının İncelenmesi<sup>1</sup>

### Investigating Text-Based Comprehension Questions Primary School Teachers Ask in Exams of Turkish Course

Mustafa KOCAARSLAN<sup>2</sup>, Ahmet YAMAÇ<sup>3</sup>

**Öz:** Bu araştırmanın amacı sınıf öğretmenlerinin Türkçe dersi sınavlarında sormuş oldukları metne dayalı anlama sorularını çeşitli yönlerden incelemektir. Betimsel bir yöntemle yürütülen bu çalışmada, veriler doküman incelemesi yoluyla toplanmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu ve materyallerini, 2014-2015 eğitim-öğretim yılının bahar döneminde Bartın ili ve ilçelerindeki 16 ilkökulda yer alan 35 dördüncü sınıf öğretmeninin hazırladığı Türkçe dersi sınav kâğıtları oluşturmaktadır. Araştırma kapsamında 169 adet metne dayalı okuduğunu anlama sorusu analiz edilmiştir. Veri analizi süreci altı aşamadan oluşan (basit anlama, yeniden organize etme, çıkarımsal anlama, tahmin yürütme, değerlendirme ve kişisel tepki) Day ve Park (2005) Taksonomisi ile incelenmiştir. Ayrıca sorular anlam kurma sürecinde başvuru cevap kaynağı (metin içi, metin dışı veya metinler arası), soru türü (yazılı yoklama veya çoktan seçmeli) ve kullanılan metin türü (öyküleyici, bilgilendirici ve şiir) açısından değerlendirilmiştir. Araştırma sonucunda, Sınıf öğretmenlerinin hazırladıkları metne dayalı anlama sorularının Day ve Park (2005) tarafından geliştirilen anlama düzeyleri taksonomisine göre ağırlıklı olarak basit anlamayı içerdiği gözlenmiştir. Yeniden organize etme, tahmin yürütme ve kişisel tepki düzeylerinde çok az sorunun yer aldığı ve değerlendirme ile çıkarım yapma düzeylerinde ise hiçbir sorunun sorulmadığı tespit edilmiştir. Araştırmadan elde edilen diğer bir sonuç soruların cevap kaynakları açısından Akyol'un (1997) sınıflamasına göre önemli bir bölümünün cevabı metin içerisinde olan sorulardan oluştuğu diğer bir ifadeyle yalnızca hatırlama yoluyla çok az zihinsel çaba harcayarak cevaplanabilecek türde sorular olduğudur. Bununla birlikte hazırlanan metni anlamaya dayalı sorularda büyük oranda öyküleyici metinlerin kullanıldığı ve kısa cevaplı soruların tercih edildiği görülmüştür.

**Anahtar sözcükler:** Metne dayalı anlama soruları, okuduğunu anlama, anlama taksonomileri ve cevap kaynakları.

**Abstract:** The aim of current study is to investigate text-based comprehension questions that primary school teachers ask in exams of Turkish course from various aspects. In this descriptive study, the data have been obtained via document analysis. Sample of the study includes the exams of Turkish course prepared by thirty five fourth grade teachers who teach in 16 primary schools in Bartın in 2014-2015 education year spring term. In this study, 169 text-based

<sup>1</sup> Bu araştırmanın bir bölümü 11-14 Mayıs 2016 tarihleri arasında Muğla'da düzenlenen 15. Uluslararası Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu'nda sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

<sup>2</sup> Yard.Doç.Dr. 1, Bartın Üniversitesi 1, e-posta: mustafakocaarslan@gmail.com.tr

<sup>3</sup> Yard.Doç.Dr. 2, Eriyes Üniversitesi 2, e-posta: ahmetyamac@erciyes.edu.tr

comprehension questions have been analyzed with Day and Park (2005) taxonomy in which there are six categories in comprehension process (literal, reorganization, inference, prediction, evaluation, and personal response). In addition, questions have been evaluated in terms of the answer source used in comprehension process (intratextual extratextual or intertextual), question types (written essay exam or multiple choice) and text types preferred (narrative, informative or poetry). According to the findings of the research, it is observed that text based comprehension questions in essay exams for Turkish course include extensively literal comprehension according to comprehension level taxonomy developed by Day and Park (2005). Very few questions are at the levels of reorganization and personal response and there is no question at evaluation and prediction levels. Another finding obtained with this study shows that a large portion includes questions whose answers are directly located within texts according to Akyol's classification (1997) in terms of answer sources. In other words, these questions are those which can be answered just by recalling and making very little cognitive effort. Additionally, narrative texts are used to a large extent in text comprehension questions, and short answer questions are preferred.

**Keywords:** *Text-based comprehension questions, reading comprehension, comprehension taxonomies and answer sources.*

## 1. GİRİŞ

Son yıllarda ortaya çıkan okuma kuram ve modelleri ile birlikte okuma, metinden okuyucuya aktarılan bir süreçten ziyade metin ve okuyucu arasındaki etkileşime dayalı bir süreç olarak görülmeye başlanmıştır (Day & Park, 2005). Bu doğrultuda Tompkins (2010) ve Nation (2005) okur-metin etkileşimiyle yapılandırılan veya oluşturulan anlamın okuma sürecinin nihai hedefi olduğunu ifade etmektedir.

Akademik başarı için kritik bir öge olan okuduğunu anlama bilişsel, motivasyonel ve sosyal/kültürel açıdan birçok model ve kuramla açıklanmaya çalışılmıştır (Au, 1998; Anderson & Pearson, 1984; Guthrie, 2004; Rosenblatt, 1978; VanKeer & Vanderlinde, 2010). Okuduğunu anlama etkileşimli ve yapılandırmacı bir süreçtir. Bu süreç okur, metin ve bağlam olmak üzere üç ögeden oluşmaktadır. Anlamanın gerçekleşmesi için bu üç faktör arasındaki etkileşim göz önüne alınmalıdır. Okur ön bilgi, strateji, tutum ve çalışma alışkanlıkları açısından farklılığa sahip olabilir. Okunan metinler tür, tema, konu, stil ya da güçlük düzeyi açısından farklılık gösterebilir. Son olarak bağlam okunan metnin niçin, ne zaman ve nerede okunduğu açısından farklılık gösterebilir. Tüm bu farklılıklar okuduğunu anlamayı etkilemektedir (Gunning, 2013). Anderson ve Pearson'a (1984) göre okurlar metnin içeriği (nesneler, hayvanlar ya da mekanlar vb.), okuma süreçleri (çözümleme, gözden geçirme, çıkarım yapma ve özetleme) ve metin türleri (hikaye edici metin, bilgi verici metin ya da şiir) hakkında çeşitli şemalara sahiptir. Bu şemalardaki farklılıklar okuduğunu anlamayı önemli ölçüde etkilemektedir. Rosenblatt'a (1978) göre anlama ne okurun zihninde ne de metindedir. Anlama okur ve metin arasındaki etkileşimde yatmaktadır. Rosenblatt anlama sürecinde okurların bilgi amaçlı ve estetik olmak üzere iki tür tepki sayesinde anlamı elde ettiklerini savunmaktadır. Bilgi amaçlı tepki olgu odaklı iken, estetik tepki kişisel ve duygusaldır. Guthrie (2004) ise okuduğunu anlama sürecinde motivasyon kavramına vurgu yapmaktadır. Okuma eylemine yüksek motivasyon gösteren öğrenciler okumaya içsel olarak motive olmaktadır ve

daha sık okuma yapmaktadır. Bunun sonucu olarak okumaya motive olmuş bireyler okudukları metni daha iyi anlamaktadır.

Son yıllarda okuma ve okuduğunu anlama yapılandırmacı, bilişsel ve motivasyonel bakış açıları ile açıklanmaya çalışılmaktadır. Okuduğunu anlama üzerine çeşitli araştırmalar okuma akıcılığı (Good III, Simmons, & Kame'enui, 2001; Yıldırım & Ateş, 2012; Yıldız, 2013), kelime hazinesi (Yıldırım, Yıldız & Ateş, 2011), okuma tutumları (Yıldız, 2013) ve okuma motivasyonu (Wang & Guthrie, 2004) gibi çeşitli yapıların okuduğunu anlama ile ilişkili olduğunu göstermektedir.

Son yıllarda okuduğunu anlama okur ve metin etkileşimi ile açıklanırken, okuduğunu anlama sürecinde okuyucu ile metin etkileşimini sağlayan en önemli araçlardan biri iyi tasarlanmış anlamaya yönelik sorulardır (Day & Park, 2005). İyi hazırlanmış anlama soruları okuyucunun metinle etkileşim kurmasına ve anlamı yapılandırmasına yardımcı olmaktadır. Bu şekilde öğrenciler, basit anlama düzeyinin ötesine geçip okuma sürecinde kişisel deneyimlerini kullanabilmektedirler (Akyol, Yıldırım, Ateş & Çetinkaya, 2013).

Sorular kavramları geliştirmek, ön bilgi inşa etmek, düşünme sürecini netleştirmek ve öğrencileri üst düzey düşünmeye sevk etmede kullanılabilmektedir (Gunning, 2004). Sorular bilginin hatırlanmasını harekete geçirme, anlamayı şekillendirme ve derinlemesine düşünmeye sevk etme açısından öğrenme sürecinde önemli bir rol üstlenmektedir (Morgan & Saxton, 1994). Wilxson'a (1983) göre soru sorma bizim en önemli entelektüel araçlarımızdan biridir ve sorular öğrencilerin kavramalarını şekillendirmektedir. Sormak istenilen şeyler aslında öğrencilerin öğrenmesi gereken şeylerdir.

Sorular merak uyandırmakta, belirsizliğe düşürmekte, şüphe veya kuşku yaratmaktadır. Fakat doğru yerde ve zamanda kullanıldığında yeni bilgi ve becerilerin kazanılmasına, çelişkilerin ortadan kalkmasına ve yararlı tartışmaların gerçekleşmesine yol açmaktadır. Sorular hem öğrenme öğretme sürecinde hem de okuma ortamlarında çeşitli işlevlere sahiptir. Okuma ortamlarında sorular, okuyucunun amacının tanımlanması ve netleşmesinde bir temel sağlayarak okuma yöntemini, anlama derecesini, okuma hızını ve uygulanan stratejileri etkilemektedir (Richards, 1992).

Alanyazın incelendiğinde soruların sınıflandırılmasına ilişkin çeşitli taksonomilerin geliştirildiği görülmektedir. Bu taksonomiler öğretmenlerin hazırladıkları soruları, anlama türleri açısından değerlendirmelerine ve öğrencilere farklı anlama düzeylerine uygun sorular hazırlamalarına yardımcı olmaktadır. Tablo 1'de bu taksonomilerin bazılarına ilişkin bilgiler özetlenmiştir.

**Tablo 1.** Soruların Sınıflandırılmasına İlişkin Taksonomiler.

| Taksonomiler              | Düzeyler                                         |                                    |                                         |                |               |               |
|---------------------------|--------------------------------------------------|------------------------------------|-----------------------------------------|----------------|---------------|---------------|
|                           | Bilgi                                            | Kavrama                            | Uygulama                                | Analiz         | Sentez        | Değerlendirme |
| Bloom (1956)              |                                                  |                                    |                                         |                |               |               |
| Barett ve Smith (1976)    | Tanımaya veya Hatırlama                          | Anlam Kurma                        | Değerlendirme                           | Takdir Etme    |               |               |
| Hyman (1979)              | Tanımaya Dayalı                                  | Pratik (Empirik)                   | Değerlendirici                          | Metafizik      |               |               |
| Pearson ve Johnson (1978) | Cevabı Metin İçerisinde Açık Bir Şekilde Verilen | Cevabı Metin İçerisinde İma Edilen | Cevabı Metin İçerisinde Olmayan Sorular |                |               |               |
| Akyol (1994)              | Cevabı Metin İçerisinde Olan Sorular             | Cevabı Metin Dışında Olan Sorular  | Cevabı Metinler Arası Olan Sorular      |                |               |               |
| Barett (Cleymer, 1968)    | Basit                                            | Yeniden Organize Etme              | Çıkarımsal                              | Değerlendirme  | Memnuniyet    |               |
| Day ve Park (2005)        | Basit                                            | Yeniden Organize Etme              | Çıkarımsal                              | Tahmin Yürütme | Değerlendirme | Kişisel Tepki |

**Kaynak:** Akyol (1997), Yıldırım (2012) ve Day ve Park (2005) 'dan uyarlanmıştır

Kağıt-kalem sınavları öğrencilerin sorulara verdiği yanıtların verilmiş biçimi bakımından sözlü sınavlar, yazılı yoklamalar, kısa yanıtlı sınavlar, doğru-yanlış testleri ve çoktan seçmeleri testler olarak sınıflanabilir. Seçerek yanıtlamaya dayalı soruların üst düzey davranışları ölçmede yetersiz kaldığı iddiaları yaygındır. Bu tür sorular genelde ezber ve hatırlama düzeyindeki davranışları ölçmede etkilidir. Yazılı ve sözlü olarak yanıtlanan sınavlarda ise genelde öğrenciler vermesi gereken yanıtı düşünüp bularak ve zihninde organize ederek sunması gereklidir. Bazı araştırmacılara göre bu tür sorular üst düzey davranışları ölçmede daha etkilidir (Atılğan, Kan & Doğan, 2014). Applegate, Quinn ve Applegate (2002) okuduğunu anlama açısından soruları değerlendirdikleri çalışmalarında açık uçlu soruların öğrencilerin okuduğunu anlama süreçlerini değerlendirmede seçip işaretlemeye dayalı sorulardan çok daha etkili olduğunu vurgulamışlardır.

### 1.1. Araştırmanın Önemi

Ulusal ve uluslararası alanyazın incelendiğinde okuduğunu anlamayı değerlendirme ve okuduğunu anlamada soruların kullanımı üzerine çok sayıda araştırma yapıldığı göze çarpmaktadır (Abu Humos, 2012; Akyol, 1997, 2001; Akyol vd., 2013; Applegate, 2007; Applegate vd., 2002; Day & Park, 2005; Durukan, 2009; Fordman, 2006; Göçer, 2014; Klingner, 2004; Yıldırım, 2012). Özellikle Türkçe ve okuma alanında yurt içinde yapılan araştırmalar incelendiğinde öğrencilerin ve öğretmen adaylarının soru sorma becerilerinin değerlendirilmesine (Aydemir & Çiftçi, 2008; Keray & Güden, 2013), öğretmenlerin soru sorma becerileri ve yazılı sınavlardaki sorularının değerlendirilmesine (Akyol vd., 2013; Göçer, 2014; Güfta & Zorbaz, 2008) ve ders kitaplarındaki soruların değerlendirilmesine (Akyol, 1997, 2001; Durukan, 2009) yönelik çalışmaların ağırlıklı olduğu görülmektedir. Soruların sınıflandırılmasına ve cevaplanması için gerekli olan bilişsel düzey açısından araştırmalar incelendiğinde önemli bir bölümünde eski ve yeni Bloom Taksonomisi kullanıldığı görülmektedir (Aydemir & Çiftçi, 2008; Ayvacı & Şahin, 2009; Dindar & Demir, 2006; Güfta & Zorbaz, 2008; Karaman, 2005; Keray & Güden 2013). Son zamanlarda ise özellikle Türkçe ve okuma öğretimi alanında anlamaya yönelik

geliştirilen Barrett Taksonomisinin anlama sorularının hazırlanmasında ve incelenmesinde kullanıldığı göze çarpmaktadır (Akyol vd., 2013; Çelik, Demirgüneş & Fidan, 2015; Göçer, 2014; Yıldırım, 2012).

Yapılan araştırmalar soruların cevaplanması için gerekli olan bilişsel ve duyuşsal düzey açısından okuduğunu anlamının değerlendirilmesine imkân tanıyan Day ve Park (2005) taksonomisinin Türkçe alanyazında daha önce kullanılmadığı göstermektedir. Bu taksonomi ile öğretmenlere okuma ve anlama öğretimini planlama ve sorular ile zenginleştirme bakımından yeni bir bakış açısı kazandırılması hedeflenmektedir. Ayrıca anlama ve okuma öğretiminde kullanılan soruların, Day ve Park (2005) taksonomisi ile incelenmesinin, okuduğunu anlamının değerlendirilmesi ve öğretiminde öğretmenlerin nasıl bir anlayışa sahip oldukları hakkında önemli bir veri kaynağı olması beklenmektedir.

## 1.2. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın temel amacı dördüncü sınıf öğretmenlerinin Türkçe dersi sınavlarında sormuş oldukları metne dayalı anlama sorularını çeşitli yönlerden incelemektir. Araştırmanın temel amacı doğrultusunda şu sorulara cevap aranmıştır: Araştırmaya katılan dördüncü sınıf öğretmenlerinin;

- I. Türkçe dersi sınavlarında sordukları metne dayalı anlama sorularının Day ve Park Taksonomisine göre dağılımı nasıldır?
- II. Türkçe dersi sınavlarında sordukları metne dayalı anlama sorularının cevap kaynakları Akyol Taksonomisine göre nelerdir?
- III. Türkçe dersi sınavlarında hazırladıkları metne dayalı anlama sorularında tercih ettikleri metin ve soru türünün dağılımı nasıldır?

## 2. YÖNTEM

### 2.1. Araştırmanın Modeli

Bu araştırma nitel araştırma yaklaşımı çerçevesinde veri toplama yöntemi olarak doküman analizinin kullanıldığı betimsel bir araştırmadır. Doküman inceleme, araştırılması hedeflenen durum hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analizini kapsamaktadır (Yıldırım & Şimşek, 2005).

### 2.2. Çalışma Grubunun ve Materyallerinin Belirlenmesi

Araştırmanın çalışma grubunu, 2014-2015 öğretim yılında bahar döneminde Bartın ili ve ilçelerindeki 16 ilkokulda yer alan 35 dördüncü sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Çalışma grubu belirlenirken amaçlı örnekleme yöntemlerinden kolay ulaşılabilir örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Kolay ulaşılabilir durum örneklemesinde araştırmacı yakın ve erişilmesi kolay bir durum seçtiği için, bu örnekleme araştırmacıya hız ve pratiklik kazandıran bir örnekleme yöntemidir (Yıldırım & Şimşek, 2005).

Çalışmaya katılan öğretmenlere ilişkin kişisel bilgiler Tablo 2’de verilmiştir. Çalışmada doküman olarak katılımcı öğretmenlerin 2014-2015 öğretim yılında bahar döneminde hazırladığı Türkçe dersi II. yazılı kâğıtları oluşturmaktadır. Araştırma kapsamında 723 adet soru içerisinde 169 adet metne dayalı okuduğunu anlama

sorusu analiz edilmiştir. Geriye kalan sorular ağırlıklı olarak dil bilgisi konularını içerdiği için kapsam dışında tutulmuştur.

**Tablo 2.** Çalışmaya Katılan Öğretmenlerin Kişisel Bilgileri

| Öğretmenlerin Cinsiyete Göre Dağılımı      | f  | %     |
|--------------------------------------------|----|-------|
| Kadın                                      | 12 | 34,3  |
| Erkek                                      | 23 | 65,7  |
| Toplam                                     | 35 | 100,0 |
| Öğretmenlerin Mesleki Kıdeme Göre Dağılımı | f  | %     |
| 10 Yıl Altı                                | 4  | 11,4  |
| 10 Yıl ve Üstü                             | 31 | 88,6  |
| Toplam                                     | 35 | 100,0 |

### 2.3. Verilerin Analizi

Çalışmaya katılan öğretmenlerin hazırlamış oldukları metne dayalı anlama soruları MsO Excel ortamında yazılmış ve soruların yazılma işlemi bittikten sonra hangi zihinsel süreçlere ve cevap kaynağına yönelik oldukları sınıflandırılmıştır. Elde edilen veriler üzerinde frekans ve yüzde analizleri gerçekleştirilmiştir. Sınıflandırma işlemi sürecinde Day ve Park (2005) Taksonomisi ve Akyol (1997) tarafından geliştirilen soruların cevap kaynaklarına göre analizi dikkate alınmıştır. Ayrıca sorular metin türü (şiiir, bilgilendirici, öyküleyici) ve soru türü (açık uçlu, doğru yanlış, çoktan seçmeli) açısından da değerlendirilmiştir.

Öğretmenlerin okuduğunu anlamayı değerlendirmede kullanabilecekleri taksonomilerden biri de Day ve Park (2005) tarafından geliştirilmiştir. Bu taksonomide yer alan altı farklı anlama türü Tablo 3'te detaylıca açıklanmıştır. Ayrıca Ek 1'de bir metin üzerinden Day ve Park (2005) taksonomisinin her bir düzeyine ilişkin soru örneklerine yer verilmiştir.

**Tablo 3.** Day ve Park'ın Anlamayı Değerlendirme Taksonomisi

| Düzeyler                         | Açıklama                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                           |
|----------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 1-Basit-Yüzeysel Anlama          | Olgular, zaman, tarih, yer ve kelimeler gibi metinde doğrudan yer alan basit anlamaları içerir. Basit anlama soruları doğrudan ve açık bir şekilde metinden cevaplanabilir.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                        |
| 2-Yeniden Organize Etme          | Anlamanın farklı bir türü olan yeniden organize etme, basit anlamaya dayalı olmasına rağmen metnin çeşitli bölümlerindeki bilgi parçalarını kullanmayı ve gerektiğinde ek anlamlar için bu bilgileri birleştirmeyi kapsar.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                         |
| 3-Çıkarıma Dayalı Anlama         | Bu anlama düzeyi basit anlamadan daha fazlasını gerektirmektedir. Çıkarım yapma öğrencilerin metinde doğrudan yer alan bilgilerle kendi bilgi ve sezgilerini bir arada kullanmayı gerektirir. Öğrenciler metinde doğrudan cevapları yer almadığından başlangıçta çıkarıma dayalı soruları zor bulmaktadır.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                         |
| 4-Tahmin Yürütmeye Dayalı Anlama | Bu anlama düzeyi okunan öykünün bir sonraki bölümünde ve bittikten sonra neler olabileceğini sistematik bir biçimde belirlemek için öğrencilerin metni anlamasını ve konuyla ilgili bilgi sahibi olmasını gerektirmektedir. Tahmin yürütme soruları okuma sırasında ve sonrasında olmak üzere iki şekilde gerçekleşmektedir. Okuma sonrası tahmin sorularının genellikle doğru cevabı yoktur. Çünkü öğrenciler tahminlerini doğrulamak için okumaya devam edememektedirler. Okuma sonrası tahmin sorularının aksine okuma sırasındaki tahmin etme sorularında öğrenciler, okumaya devam ettiklerinden tahminlerinin doğruluğunu hızlıca öğrenebilirler. Okuma öncesi bir etkinlik olarak düşünülen |

|                 |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                        |
|-----------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|                 | metin öncesindeki sorular bir anlama türü olarak görülmemekte, metnin konusuyla ilgili öğrencilerin ne kadar bilgi sahip olduklarının farkına varmalarını amaçlamaktadır.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                              |
| 5-Değerlendirme | Bu anlama düzeyi öğrencilerin metni bazı yönlerine ilişkin daha evrensel veya kapsamlı bir şekilde yargılarda bulunmalarını gerektirir. Bu tür soruların cevaplanması için metnin hem yüzeysel olarak anlaşılmasına hem de metnin konusu ve diğer ilgili konular hakkında bilgi sahi olunmasına ihtiyaç vardır. Bazı kültürel faktörlerden dolayı öğrenciler bu tür sorulara cevap vermede isteksiz davranabilirler. Bu durumda öğretmenin model olup ilgili konunun olumlu ve olumsuz yönlerini açıklayarak değerlendirme sorularına cevap verebilir. |
| 6-Kişisel Tepki | Bu anlama düzeyi okuyucuların metne ve karakterlere ilişkin hislerini ortaya koymalarını gerektiren soruları içerir. Soruların cevapları kesinlikle metinde yer almaz ve okuyucunun duygu durumuna göre değişebilirler. Verilen cevaplar dayanaksız olmamalıdır ve metnin genel anlamını yansıtmalıdır. Ayrıca metnin içeriği ile ilişkili olmalıdır.                                                                                                                                                                                                  |

**Kaynak:** Day ve Park'dan (2005) uyarlanmıştır.

Bu çalışmada soruların cevap kaynaklarına göre analizinde Akyol'un (1997) sınıflaması esas alınmıştır. Akyol (1997) daha önceki çalışmalardan da yararlanarak soruları cevabı metin içerisinde olan, cevabı metin dışında olan ve cevabı metinler arası olan sorular olmak üzere üçe ayırmıştır. Cevabı metin içerisinde olan soruyu öğrenciler çok az zihinsel çaba harcayarak (sadece hatırlama yoluyla) cevaplayabilir. Bu tür bir soru öğrencide eleştirel düşüncenin gelişmesine asgari seviyede yardımcı olur. Çünkü tek metine hatta çoğu kez tek bir cümle veya paragrafa bağlılık vardır ve cevap açıkça verilmiştir. Alternatif görüşleri harekete geçirme imkânı yoktur. Cevabı metin dışında olan sorular, eleştirel düşüncenin geliştirilmesine, cevabı metin içerisinde olan sorulara nazaran daha fazla yardım etseler bile tek kaynakla sınırlı kalabilirler. Cevabı kitaplar veya metinler arasında olan sorular ise kesinlikle tek kaynağa dayanmamaktadır. Öğrenci planlı olarak birden fazla kaynağa yöneltilmektedir.

Araştırmanın güvenilirliği açısından doküman analizi kapsamında alınan her bir soru birinci ve ikinci yazar tarafından ayrı ayrı değerlendirilmiştir. Değerlendirmeler yapılmadan önce her bir sınıflandırmaya ilişkin örnek sorular oluşturulmuş ve alanyazında yer alan benzer çalışmalar titizlikle incelenmiştir. Değerlendiriciler arası uyum katsayısını belirlemek amacıyla Cohen Kappa katsayısı hesaplanmıştır. Cohen Kappa katsayısı (K) nitel (kategoriksel) maddeler için değerlendiriciler arası uyumu gösteren istatistiksel bir ölçümdür. Bu çalışmada her iki bağımsız değerlendirici arasında uyuma oranını gösteren Cohen Kappa katsayısı (K) .76 ile .84 arasında değişmektedir. Altman'a (1991) göre (K) değerinin .81 ile 1.00 arasında olması değerlendiriciler arasında çok iyi bir uyumun olduğuna, .61-.80 arasında olması iyi bir uyumun olduğuna işaret etmektedir. Buna göre değerlendiriciler arasındaki uyuma oranının iyi düzeyde olduğu söylenebilir. Sınıflandırmalara ilişkin karşılaştırmalar sonrasında araştırmacıların ikilemde kaldığı sorular tekrar gözden geçirilmiş ve araştırmacılar sorunun sınıflamadaki yerine ilişkin fikir birliğine varıncaya kadar ilgili soruları irdelemişlerdir.

### 3. BULGULAR

#### 3.1. Araştırmanın Birinci Sorusuna İlişkin Bulgular

Araştırmaya katılan dördüncü sınıf öğretmenlerinin, Türkçe dersi sınavlarında hazırladıkları metne dayalı anlama sorularının Day ve Park (2005) Taksonomisine göre dağılımını gösteren yüzde ve frekans değerleri Tablo 4'te sunulmuştur. Tablo 4 incelendiğinde araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin sınavlarda sordukları metne dayalı anlama sorularının büyük bir çoğunluğunun basit anlama düzeyinde olduğu görülmektedir (%83). Basit anlama sorularından sonra en çok yer verilen soru türü ise yeniden organize etme olarak karşımıza çıkmaktadır (%12). Çıkarım yapma ve değerlendirme düzeyinde hiçbir soruya rastlanmazken, tahmin yürütme ve kişisel tepki sorularının sayısı çok azdır (%8).

**Tablo 4.** Çalışmaya Katılan Öğretmenlerin Hazırladıkları Soruların Day ve Park (2005) Taksonomisine Göre Dağılımı

| Day ve Park (2005) Taksonomisi'ne Göre Soruların Dağılımı | f   | %     |
|-----------------------------------------------------------|-----|-------|
| Basit Anlama                                              | 141 | 83,0  |
| Yeniden Organize Etme                                     | 20  | 12,0  |
| Çıkarım Yapma                                             | 0   | 0,0   |
| Tahmin Yürütme                                            | 3   | 2,00  |
| Değerlendirme                                             | 0   | 0,0   |
| Kişisel Tepki                                             | 5   | 3,0   |
| Toplam                                                    | 169 | 100,0 |

#### 3.2. Araştırmanın İkinci Sorusuna İlişkin Bulgular

Araştırmaya katılan dördüncü sınıf öğretmenlerinin, Türkçe dersi sınavlarında hazırladıkları metne dayalı anlama sorularının cevap kaynaklarına göre dağılımını gösteren yüzde ve frekans değerleri Tablo 5'te sunulmuştur. Tablo 5 incelendiğinde, araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerin kullandıkları metne dayalı anlama sorularının büyük çoğunluğunun cevap kaynağı açısından metin içi sorulardan oluştuğu (%86), metin dışı soruların çok az sorulduğu (%14) ve metinler-arası sorulara ise hiç yer verilmediği görülmektedir.

**Tablo 5.** Çalışmaya Katılan Öğretmenlerin Hazırladıkları Soruların Cevap Kaynaklarına Göre Dağılımı

| Cevap Kaynaklarına Göre (Akyol, 1997) Soruların Dağılımı | f   | %     |
|----------------------------------------------------------|-----|-------|
| Metin İçi                                                | 146 | 86    |
| Metin Dışı                                               | 23  | 14    |
| Metinler Arası                                           | 0   | 0,0   |
| Toplam                                                   | 169 | 100,0 |

#### 3.3. Araştırmanın Üçüncü Sorusuna İlişkin Bulgular

Araştırmaya katılan dördüncü sınıf öğretmenlerinin, Türkçe dersi sınavlarında hazırladıkları metne dayalı anlama sorularının soru ve metin türlerine göre dağılımını

gösteren yüzde ve frekans değerleri Tablo 6'da sunulmuştur. Buna göre araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin hazırladıkları metne dayalı anlama sorularının %71'inin kısa cevaplı, %5'inin açık uçlu, %24'ünün ise çoktan seçmeli formatında olduğu ve boşluk doldurma türünde hiçbir sorunun yer almadığı dikkat çekmektedir. Ayrıca araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin yazılı sorularında tercih ettikleri metin türlerinin büyük bir çoğunluğunun öyküleyici metin yapısında (%83) olduğu ve bilgilendirici metin yapısının ise daha az düzeyde (%17) tercih edildiği görülmektedir. Şiir türünde okuduğunu anlama metni olarak hiç tercih edilmemiştir.

**Tablo 6.** Çalışmaya Katılan Öğretmenlerin Hazırladıkları Soruların Soru ve Metin Türlerine Göre Dağılımı

| Soru Türüne Göre Dağılımı | f   | %     |
|---------------------------|-----|-------|
| Açık Uçlu                 | 8   | 5,0   |
| Kısa Cevaplı              | 121 | 71,0  |
| Çoktan Seçmeli            | 40  | 24,0  |
| Boşluk Doldurma           | 0   | 0,0   |
| Toplam                    | 169 | 100,0 |
| Metin Türüne Göre Dağılım | f   | %     |
| Bilgilendirici            | 6   | 17,0  |
| Öyküleyici                | 29  | 83,0  |
| Şiir                      | 0   | 0,0   |
| Toplam                    | 35  | 100,0 |

#### 4. TARTIŞMA ve SONUÇ

Bu araştırma kapsamında dördüncü sınıf öğretmenlerinin Türkçe dersi sınavlarında hazırladıkları metne dayalı anlama soruları çeşitli açılardan değerlendirilmiştir. Araştırma sonucunda Türkçe dersi sınavlarında kullanılan metne dayalı anlama sorularının Day ve Park (2005) tarafından geliştirilen anlama düzeyleri taksonomisine göre ağırlıklı olarak basit anlamayı içerdiği gözlemlenmiştir. Yeniden organize etme, tahmin yürütme ve kişisel tepki düzeylerinde çok az sorunun yer aldığı ve değerlendirme ile çıkarım yapma düzeylerinde ise hiçbir sorunun sorulmadığı tespit edilmiştir. Araştırmadan elde edilen diğer bir bulgu soruların cevap kaynakları açısından Akyol'un (1997) sınıflamasına göre önemli bir bölümünün cevabı metin içerisinde olan sorulardan oluştuğudur. Diğer bir ifadeyle öğretmenler tarafından ağırlıklı olarak yalnızca hatırlama yoluyla çok az zihinsel çaba harcayarak cevaplanabilecek türde sorular sorulmuştur. Ayrıca hazırlanan metni anlamaya dayalı sorularda büyük oranda öyküleyici metinlerin kullanıldığı ve kısa cevaplı soruların tercih edildiği görülmüştür.

Alanyazın incelendiğinde bu bulguların okuma, anlama ve değerlendirme sürecinde soruların kullanımı ve sınıflandırmasına yönelik çeşitli araştırma sonuçlarıyla tutarlı olduğu görülmektedir (Abu Humos, 2012; Akyol, 1997, 2001; Akyol vd., 2013; Applegate vd., 2002; Applegate, 2007; Aslan, 2011; Ayvaci & Türkdogan, 2010; Beck & McKeown, 2002; Çelik, Demirgüneş & Fidan, 2015; Dindar & Demir, 2006; Durukan, 2009; Fordham, 2006; Göçer, 2014; Keray & Güden 2013). Sözü edilen bu araştırmalarda da öğretmen adaylarının çeşitli metinlere yönelik sordukları soruların, öğretmenlerin yazılı sınavlarda sordukları soruların, ders kitaplarında yer alan metinlerle ilgili soruların ve öğretim sürecinde öğretmenlerin

sordukları soruların gerektirdikleri zihinsel süreçler ve cevap kaynakları açısından istenilen düzeyde olmadığı gözlenmiştir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin sınav sorularının büyük bir bölümünü olgular, zaman, tarih, yer ve kelimeler gibi metinde doğrudan yer alan basit anlamalara göre oluşturmaları üzerinde durulması gereken önemli bir konudur. Akyol'a (1997) göre yüksek seviyeli bilişsel süreçlerin kullanımını gerektiren sorular öğrencileri bağımsız düşünmeye sevk ederken, basit anlamaya (hatırlama) yönelik sorular ise daha önceden kazanılan veya verilen bilginin hatırlanmasını gerektirmektedir.

Türkçe Öğretim Programı'nın (MEB, 2005, 2017) pek çok yerinde öğrencilerin anlama sıralama, sınıflama, sorgulama, ilişki kurma, tahmin etme, analiz-sentez yapma, değerlendirme, yorumlama, zihinde yapılandırma, problem çözme, metinler arası anlam kurma, sorgulama, eleştirme gibi çeşitli zihinsel ve üst düzey becerilerinin geliştirilmesi gerektiği ifade edilmektedir. Bunları gerçekleştirebilmek için öğretmenlerin çeşitli biçimlerde ve üretici bir şekilde öğrencilerin düşünme becerilerini nasıl geliştireceğini bilmesi gerekmektedir. Sorular bu amaca hizmet edebilecek en temel araçlardan biridir. Öyleyse öğretmenlerin söz konusu beceriler açısından soru sormadaki yeterlikleri araştırılması gereken bir konudur (Akyol vd., 2013).

Öğrencilerin okuma kavramları çoğunlukla öğretmenlerin sordukları soru türlerinden etkilenmektedir. Yapılan araştırmalar etkili öğretmenlerin sınıflarında diğer öğretmenlere nazaran basit anlamının ötesine geçerek üst düzey düşünme süreçlerini gerektiren soruları sıklıkla sorduklarını göstermiştir (Knapp, 1995; Taylor, Peterson, Pearson, & Rodriguez, 2002). Öğretmenler sınıfta farklı anlama süreçlerini dikkate alan sorular kullandıklarında, öğrenciler bunları da öğrenecek ve cevaplamak için ellerinden gelenin en iyisini yapacaklardır. Bu nedenle öğrencilerin basit anlama düzeyinin ötesine geçmeleri için bunu nasıl gerçekleştireceklerini öğrenecekleri fırsatlar sunmak gerekmektedir (Day & Park, 2005)

Araştırmadan elde edilen sonuçlardan biri de kullanılan sınavlarda bilgilendirici, öyküleyici ve şiir türündeki metinlerin dengeli bir şekilde kullanılmamasıdır. Türkçe Öğretim Programında (MEB, 2005, 2017) üç farklı metin türünün (bilgilendirici, öyküleyici ve şiir) kullanılması önerilmektedir. Okuduğunu anlama sürecini etkileyen etmenlerden birisi metin yapısıdır. Metin yapıları metnin türüne göre farklılaşmaktadır. Öyküleyici metinler belirli olayların ardı ardına sıralandığı ve bitiminde bir problemin çözüldüğü ya da bir olayın sonlandığı doğrusal bir yapıya sahipken, bilgilendirici metinler daha açıklayıcı ve karmaşık bir yapıya sahiptir (Gunning, 2004). Eğitim sürecinde öğrencilerin çevrelerindeki olayları daha iyi anlamlandırmalarına yardımcı olacak yeni bilgilere olan ihtiyaçları da artmaktadır. Bilgilendirici metinler bu konuda onların gelişimine katkıda bulunmaktadır (Balcı, 2013). Bu bakımdan metne dayalı anlama soruları hazırlanırken öyküleyici metinlerin yanı sıra bilgilendirici ve şiir türünde metinler de kullanılmalıdır.

Ayrıca bu araştırmaya katılan öğretmenlerin metne dayalı anlama soruları hazırlarken yoğun olarak kısa cevaplı yazılı soruları tercih ettikleri görülmektedir. Bu durum öğretmenlerin daha kolay şekilde yazılı soruları hazırlama isteği ve sınıf düzeyinin dördüncü sınıf olması ile açıklanabilir. Kısa cevaplı soruların hızlı bir şekilde cevaplanabilmeleri ve çoktan seçmeli testlerden farklı olarak birkaç cümle ile hazırlanabilmeleri tercih edilme gerekçesini artırabilmektedir. Diğer yandan genellikle öğretmenler yazılı sınavlarda dördüncü sınıf düzeyine uygun bir iki

paragraftan oluşan metinleri tercih etmişlerdir. Bu özellikteki metinler ana metinlerin alıntıları veya kısaltılmış biçimleri olduğundan olgusal anlamaya yönelik bilgiler açısından daha elverişli olmaktadır. Bu doğrultuda kısa cevaplı soruların kullanımı öğretmenler açısından zaman ve gösterilen çaba açısından daha pratik olmaktadır.

Bu çalışmanın bazı sınırlılıklarının olduğu kabul edilmektedir. Özellikle araştırmanın yalnızca bir il ile sınırlı tutulması ve incelenen soruların dördüncü Sınıf Türkçe dersi ikinci sınavlarındaki metne dayalı sorulardan oluşması başlıca sınırlılıklardan biri olarak söylenebilir. Bu çalışmada öğretmenlerin hazırlamış oldukları sorular “Akyol’un cevap kaynakları ve Day ve Park (2005) Taksonomisi” esas alınarak sınıflandırılmıştır. Gelecek araştırmalarda öğretmenlerin anlama ve okuma öğretimine ilişkin anlayışlarını genişletmek amacıyla farkı taksonomiler sürece dâhil edilebilir. Ayrıca öğretmen ve öğretmen adaylarının soru sorma becerilerinin geliştirilmesi üzerine uygulamaya dayalı çalışmaların yapılması önerilmektedir.

## 5. KAYNAKLAR

Abu Humos, O. (2012). An evaluative analysis of comprehension questions’ level of difficulty: A case of 12th grade palestinian english student’s textbook. *An-Najah Uni. J. Res. (Humanities)*, 26 (3), 767-788.

- Akyol, H. (1997). Okuma metinlerindeki soruların sınıflandırılması. *Eğitim ve Bilim*, 21, 10-17.
- Akyol, H. (2001). İlköğretim okulları 5. sınıf Türkçe kitaplarındaki okuma metinleriyle ilgili soruların analizi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 26, 169-178.
- Akyol, H., Yıldırım, K., Ateş, S. ve Çetinkaya, Ç. (2013). Anlamaya yönelik nasıl sorular soruyoruz? *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(1), 41-56.
- Altman, D.G. (1991). *Practical statistics for medical research*. London: Chapman and Hall.
- Anderson, R. C., & Pearson, P. D. (1984). A schema-theoretic view of basic processes in reading. In P. D. Pearson (Ed.), *Handbook of reading research* (Vol. 1, pp. 185–224). New York: Longman.
- Applegate, M. D. (2007). Teacher's use of comprehension questioning to promote thoughtful literacy. *Journal of Reading Education*, 32(3), 12-19
- Applegate, M. D., Quinn, K. B., & Applegate, A. J. (2002). Levels of thinking required by comprehension questions in informal reading inventories. *The Reading Teacher*, 56, 174-180.
- Aslan, C. (2011). Soru sorma becerilerini geliştirmeye dönük öğretim uygulamalarının öğretmen adaylarının soru oluşturma becerilerine etkisi. *Eğitim ve Bilim*, 36 (160), 236-249.
- Atılğan, H., Kan, A. & Doğan, N. (2014). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme*. Ankara: Anı.
- Au, K. H. (1998). Social constructivism and the school literacy learning of students of diverse backgrounds. *Journal of Literacy Research*, 30(2), 297-319.
- Aydemir, Y., & Çiftçi, Ö. (2008). Edebiyat öğretmeni adaylarının soru sorma becerileri üzerine bir araştırma. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5, 103-115.
- Ayvacı, H. Ş. & Türkdoğan, A. (2009). Yeniden yapılandırılan Bloom Taksonomisine göre Fen ve Teknoloji dersi yazılı sorularının incelenmesi. *Türk Fen Eğitimi Dergisi*, 7(1), 13-25.
- Balcı, A. (2013). *Okuma ve anlama eğitimi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Beck, I. L., & McKeown, M.G. (2002). Questioning the author: Making sense of social studies. *Educational Leadership*, 60, 44-47.
- Çelik, T., Demirgüneş, S. & Fidan, D. (2015). Okur dostu metin olma özelliği ile okuduğunu anlama başarısı arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Başkent Üniversitesi Eğitim Dergisi*, 2(1), 119-127.
- Day, R. R., & Park, J. (2005). Developing reading comprehension questions. *Reading in a Foreign Language*, 17(1), 60-73.
- Dindar, H. & Demir, M. (2006). Beşinci sınıf öğretmenlerinin fen bilgisi dersi sınav sorularının Bloom Taksonomis'ine göre değerlendirilmesi. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 26(3), 87-96.
- Durukan, E. (2009). 7. Sınıf Türkçe ders kitaplarındaki metinleri anlamaya yönelik sorular üzerine taksonomik bir inceleme. *Milli Eğitim*, 181, 84-93.

- Fordham, N. W. (2006). Crafting questions that address comprehension strategies in content reading. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 49, 390-396.
- Good III, R. H., Simmons, D. C., & Kame'enui, E. J. (2001). The importance and decision-making utility of a continuum of fluency-based indicators of foundational reading skills for third-grade high-stakes outcomes. *Scientific Studies of Reading*, 5(3), 257-288.
- Göçer, A. (2014). The Assessment of Turkish written examination questions based on the text in accordance with the Barrett's Taxonomy. *International Journal of Languages' Education and Teaching*, 3, 1-16.
- Güfta, H., & Zorbaz, K. Z. (2008). İlköğretim ikinci kademe Türkçe dersi yazılı sınav sorularının düzeyleri üzerine bir değerlendirme. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 17, 205-218.
- Gunning, T. G. (2013). *Creating literacy instruction for all students*. Boston, MA: Pearson.
- Gunning, T. G. (2004). *Creating literacy instruction for all students in grades 4 to 8. USA*. Pearson.
- Guthrie, J. T. (2004). Teaching for literacy engagement. *Journal of Literacy Research*, 36(1), 1-29.
- Keray, B. & Güden, Z. (2013). The analysis of students' skills of asking questions through informative texts. *Sakarya University Journal of Education*, 3(1), 90-97.
- Klingner, J. K. (2004). Assessing reading comprehension. *Assessment for effective intervention*, 29(4), 59-70.
- Knapp, M. S. (1995). *Teaching for meaning in high-poverty classrooms*. New York: Teachers College Press.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2005). *İlköğretim Türkçe dersi (1-5. Sınıflar) öğretim programı ve kılavuzu*. Ankara: MEB.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2017). *Türkçe dersi (1-8. Sınıflar) öğretim programı*. Ankara: MEB.
- Morgan, N. & Saxton, J. (1994). *Asking better questions*. Markham, ON: Pembroke.
- Nation, K. (2005). Children's reading comprehension difficulties. In M. J. Snowing & C. Hulme (Ed.) *The Science of Reading: A Handbook* (s. 248-266). Oxford: Blackwell.
- Rosenblatt, L. M. (1978). *The reader, the text, the poem: The transactional theory of literacy work*. Carbondale, IL: Southern Illinois University Press.
- Taylor, B. M., Peterson, D. S., Pearson, P. D., & Rodriguez, M. C. (2002). Looking insideclassrooms: Reflecting on the "How" as well as the "What" in effective reading instruction. *The Reading Teacher*, 56(3), 270-279.
- Tompkins, G. E. (2010). *Literacy for the 21st century: A balanced approach* (5th ed.) Boston: Pearson Education Inc.
- VanKeer, H., & Vanderlinde, R. (2010). The impact of cross-age peer tutoring on third and sixth graders' reading strategy awareness, reading strategy use, and reading comprehension. *Middle Grades Research Journal*, 51(1), 33-45.

- Wang, J. H., & Guthrie, T. J. (2004). Modeling the effect of intrinsic motivation, extrinsic motivation, amount of reading, and past reading achievement on text comprehension between U.S. and Chinese students. *Reading Research Quarterly*, 39(2), 162-186.
- Wilxson, K. K. (1983). Questions about a text: What you ask about is what children learn. *The Reading Teacher*, 37, 287-293.
- Yıldırım, K., Yıldız, M., & Ateş, S. (2011). Is vocabulary a strong variable predicting reading comprehension and does the prediction degree of vocabulary vary according to text types? *Educational Sciences: Theory and Practice*, 11(3), 1541-1547.
- Yıldırım, K., & Ates, S. (2012). Silent and oral reading fluency: Which one is the best predictor of reading comprehension of Turkish elementary students. *International Journal on New Trends in Education and Their Implications*, 3(4), 79-91.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2005). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (5.Baskı). Ankara: Seçkin.
- Yıldırım, K. (2012). Öğretmenlerin öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerini değerlendirmede kullanabilecekleri bir sistem: Barrett Taksonomisi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9(18), 45-58.
- Yıldız, M. (2013). Okuma motivasyonu, akıcı okuma ve okuduğunu anlamının beşinci sınıf öğrencilerinin akademik başarılarındaki rolü. *Turkish Studies-International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 8(4), 1461-1478.

## EXTENDED ABSTRACT

### Introduction

Recent reading theories and models emphasize the fact that reading is a process based on the interaction between the text and the reader. In the meaning-making process,

well-designed comprehension questions are one of most important tools that ensure the interaction between reader and text. In addition, the types of questions that teachers form and use in exams can affect students' academic success and their involvement. Some studies have revealed that there is a relationship between the quality of questions teachers form and students' achievement. Additionally, supporting students to make and construct meaning out of what they read through well-prepared questions is one of the most important tasks of teachers because reading is an active meaning-making process. When the literature is examined, it is seen that various taxonomies related to the classification of the questions have been developed. These taxonomies assist teachers in assessing the questions they have prepared and in preparing questions appropriate to their different levels of comprehension. Day and Park's (2005) taxonomy, allowing the assessment of reading comprehension in terms of cognitive and affective levels, has not been used before in Turkish literature. The aim of this research is to investigate text-based comprehension questions which primary school teachers ask in exams of Turkish course from various aspects.

### **Method**

In this descriptive study, data have been obtained via document analysis. Sample of study includes exam papers for Turkish course which were prepared by thirty five primary school teachers (4th grade) who teach in 16 primary schools in Bartın in 2014-2015 education year spring term. Within scope of this study, 169 text-based comprehension questions have been analyzed. The data obtained have been analyzed with Day and Park (2005) taxonomy which has six categories in comprehension process dimension (literal, reorganization, inference, prediction, evaluation, and personal response). The taxonomy of the types of comprehension and the forms of questions are designed to be used as a checklist for language teachers as well as materials developers. Teachers can use the taxonomies to make their own comprehension questions for texts that their students read to help them understand better what they read. Also, questions have been evaluated by two experts in terms of the answer source used in comprehension process (intratextual extratextual or intertextual), question types (written essay exam or multiple choice) and text types preferred (narrative, informative or poetry). Cohen Kappa coefficient was calculated to determine the inter-rater reliability and found to be ranging from .76 to .84.

### **Result and Discussion**

According to the findings of the study, it is observed that text based comprehension questions in essay exams for Turkish course include extensively literal understanding according to comprehension level taxonomy developed by Day and Park (2005). It is detected that very few questions are at the levels of reorganization and personal response, and there exists none at evaluation and prediction levels. Questions related to literal comprehension require remembering previously acquired or given information, while the questions that require the use of high-level cognitive processes lead students to think independently. Turkish language art curriculum emphasizes the importance of students' high level thinking skills such as constructing, interpreting, problem solving, questioning and critical thinking. Questions is one of the basic tools that can serve this purpose. However, the findings from this study show that primary schools teachers' questions don't support fourth-grade students' high-level thinking. Another finding obtained with this study shows that a large portion includes questions

whose answers are directly located in text according to Akyol's classification (1997) in terms of answer sources. In other words, these questions are those which can be answered just by recalling and making very little cognitive effort. Additionally, narrative texts are used to a large extent in text comprehension questions and short answer questions are preferred. Finally, it is seen that the teachers who participated in this research prefer intensely short answer questions while preparing text-based comprehension questions.

This study has some limitations. The study is restricted to only one province and the questions consist of text based questions asked in second exams in the fourth grade Turkish course. The questions that teachers have prepared in this research are classified based on "Akyol's answer sources and Day and Park's (2005) taxonomy". In future research, different taxonomies can be included to broaden teachers' understanding of reading comprehension. In addition, research on the development of the teachers and teacher candidates' question writing skills should carry out.

### **EK.1. Örnek Metin ve Sorular**

#### **Ay Hakkında Neler Biliyoruz**

Her gece dünyamızı sevimli, pırlıl pırlıl yüzüyle aydınlatan ay hakkında gerçekte neler biliyoruz sevgili arkadaşlar hiç düşündük mü?



Yıllar boyu insanoğlu ayda olup bitenleri merak etti. Zaten bugün bildiklerimizin, öğrendiklerimizin çoğu bu merak duygusundan kaynaklanıyor. Her gece ay gökyüzünden insanoğluna göz kırpyordu. Ancak hiç kimse oralarda başka canlıların yaşayıp yaşamadığını bilmiyordu.

Bütün gezegenler içinde yalnızca dünyada mı hayat vardı? İşte bunu araştırmak için aya çeşitli uzay araçları gönderildi. Bu uzay araçları içindeki astronotlar aya gittiklerinde çeşitli

araştırmalar yaptılar. Ayın fotoğrafını çektiler, oradaki kaya parçacıklarından alıp dünyaya incelemeye getirdiler. Tüm bu araştırmalar sonucu öğrendiklerimize bir göz atalım:

Ay, dünyanın uydusudur ve dünyaya göre çok küçüktür. Ay zamanını kendi çevresinde ve dünya çevresinde dönerek geçirir. Kendi çevresinde dönme hızıyla, dünya etrafında dönme hızı eşittir. Bu yüzden biz ayın ancak bir yüzünü görebiliriz. Gündüzleri güneşten aldığı ışıkları gece olunca tıpkı bir ayna gibi yansıtır

ve dünyamızı aydınlatır. Ayın var olmadığını bir düşünelim. Geceleri dünyamız derin bir karanlığa bürünebilir ve göz gözü görmeyebilirdi.

Aya giden astronotların oralardan pek çok taş parçası getirdiğini ve bunların dünyada incelendiğini söylemiştik. Ancak henüz herşeyin başındayız. Hemen, başlangıçta sonuca gitmek pek kolay gözüküyor. Bilim adamlarının daha uzun yıllar araştırma yapmaları gerekebilir. Gerekirse ayın başka bölgelerinden yeni bilgiler toplanmaya çalışılacaktır. Ancak önemli olan şudur: Bu taşların bazıları dört milyar yaşındadır. Evet evet yanlış duymadınız tam dört milyar. Dünyamızda ise bu kadar geriye giden ve o dönemlerden günümüze kalan herhangi bir maddeye rastlanmamıştır.

Ay yüzeyinin yapısı incelendiğinde ayın cama benzeyen maddelerle kaplandığı görülmüş. Dünyamızda ender olarak görülen pek çok madde de ay kabuğunda büyük oranda vardır. Ayın yüzeyinin cama benzeyen bir maddeyle kaplanmasını bilim adamları şöyle açıklıyorlar: ay yüzeyi bir zamanlar çok fazla ısınmış. Bu yüzden ayın yüzeyini oluşturan maddelerden pek çoğu buharlaşıp havaya karışmış. Ancak çok katı maddeler bu ısıya dayanıp buharlaşmadan kalabilmiş. İşte bu yüzden bugün ayın yüzeyi oldukça sert ve cama benzeyen maddelerle kaplıdır.

Ayın bu kavrulmuş yüzeyi bizim açımızdan cesaret kırıcıdır. Çünkü ay yüzeyinde birkaç kilometre derinliğinde su bulunmadığı ortaya çıkmıştır. Bu durum ayda insanlar için yerleşim merkezi kurmayı zorlaştırmaktadır. Ancak zorluklar yıllar boyu hiçbir zaman insanoğlunu yıldırmamış. Son yıllarda uzay teknolojisi ve bilim hızlı gelişmekte. Sanırsız araştıran, merak eden ve güçlükler karşısında yılmayan insanlar, bu zorlukların da üstesinden geleceklerdir.

(TSE Çocuk Dergisi Yıl 1, Sayı 2, sayfa 30-31.)



### ÖRNEK SORULAR

|                                                                                                                                                                                                                                               |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>Basit Anlama (Literal Comprehension)</b><br>İnsanoğlu dünya dışındaki gezegenlerde bir yaşamın olup olmadığını anlamak için neler yaptı?<br>Ay dünyamızı geceleri nasıl aydınlatmaktadır?                                                  |
| <b>Yeniden Organize etme (Reorganization)</b><br>Ayın yüzeyi ile dünyamızın yüzeyi arasındaki farklılıkları bilim insanları nasıl açıklamaktadır?<br>Astronotlar ayda neden inceleme yapmaktadır?                                             |
| <b>Çıkarım Yapma (Inference)</b><br>Okuduğunuz metin hangi amaçla yazılmış olabilir?<br>Ayda insanların yaşamasını zorlaştıran çeşitli faktörlere rağmen bilim insanları bu konudaki araştırmalarını neden sürdürmektedir?                    |
| <b>Tahmin (Prediction)</b><br>Bir astronot olsaydınız ayın yüzeyinde hangi incelemeleri yapmak isterdiniz?<br>Neden?<br>Gelecekte insanların dünyayı terk edip aya yerleşebilmeleri size göre mümkün mü? Bu konudaki düşünceleriniz nelerdir? |
| <b>Değerlendirme (Evaluation)</b><br>Okuduğunuz metnin güçlü ve zayıf yönleri nelerdir? Açıklayınız?<br>Bu metni okuyuculara faydalı olduğuna inanıyor musun? Neden?<br>Okuduğunuz bu yazıyı başka arkadaşlarınıza önerir misiniz? Neden?     |
| <b>Kişisel Tepki (Personal Response)</b><br>Okuduğunuz metinden öğrendiğiniz en önemli şey nedir? Neden?<br>“Ay Hakkında Neler Biliyoruz” adlı bu metni okurken zevk aldınız mı? Neden?                                                       |

\*Sorular yukarıdaki metne göre hazırlanmıştır.