

T.C.
GAZİ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
TÜRKÇE EĞİTİMİ ANABİLİM DALI
TÜRKÇE ÖĞRETMENLİĞİ BİLİM DALI

145009

TEMEL EĞİTİM İKİNCİ KADEME BİRİNCİ SINIF
TÜRKÇE ÖĞRETMENLERİNİN SINIF İÇİ ETKİNLİKLERDE
SORU SORMA STRATEJİLERİ ÜZERİNE BİR ARAŞTIRMA

YÜKSEK LİSANS TEZİ

145009

Hazırlayan

Köksal GEÇER

Tez Danışmanı

Prof. Dr. Alemdar YALÇIN

ANKARA 2004

Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü'ne

Köksal Geçer'e ait "Temel Eğitim İkinci Kademe Birinci Sınıf Türkçe Öğretmenlerinin Sınıf İçi Etkinliklerde Soru Sorma Stratejileri Üzerine Bir Araştırma" adlı çalışma jürimiz tarafından Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı Türkçe Öğretmenliği Bilim Dalı'nda YÜKSEK LİSANS TEZİ olarak kabul edilmiştir.

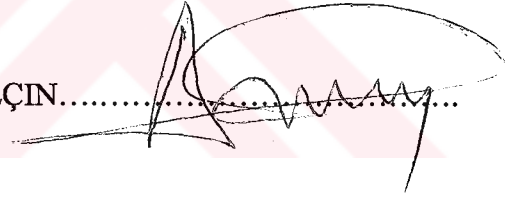
Üye

Prof. Dr. Abdurrahman GÜZEL.....



Danışman Üye

Prof. Dr. Alemdar YALÇIN.....



Üye

Prof. Dr. İsmet CEMİLOĞLU.....



ÖZET

Bu araştırmada temel eğitim ikinci kademe birinci sınıf Türkçe öğretmenlerinin sınıf içi etkinliklerdeki soru sorma stratejileri tespiti çalışılmıştır.

Araştırma, davranış bilimleri ve ana dili öğretimi üzerine yapılan bilimsel çalışmalar sonucu elde edilen verilerin soru sorma konusundaki tespit ve değerlendirmeleri ile Türkçe öğretmenlerinin mevcut uygulamalarının örtüşüp örtüşmediğini ortaya çıkarmayı, mevcut aksaklıkları belirleyerek giderilmesi için yapılması gerekenleri önermeyi amaçlamıştır.

Bu çalışmada soru sorma konusu klasik anlamda öğretim metotlarından biri olan soru-cevap metodu çerçevesinde tartışılmamış; hangi metot uygulanıyor olursa olsun öğretmenlerin sınıf içi etkinliklerde sorulardan nasıl yararlandığı ve en verimli şekilde nasıl yararlanılabileceği üzerinde durulmuştur. Bu amaçla öncelikle soru sorma konusundaki doğru tutumların neler olduğu davranış bilimlerinin verileri ışığında değerlendirilmiş, ardından eğitim bilimciler tarafından konuya nasıl bakıldığı anlatılmış ve yine konunun uzmanları tarafından sınıf içi etkinliklerde soruların doğru yer, doğru zaman ve doğru bir üslupla nasıl kullanılmasının önerildiği belirlenmeye çalışılmıştır.

Sözü edilen veriler ışığında, Türkçe öğretmenlerinin mevcut uygulamaları, öğrencilere, öğretmenlere uygulanan anketler ve katılımlı gözlem ve dersin işlenmesi sırasında yapılan ses kayıtları özömlenerek tespit edilmiştir. Bu tespitler 690 öğrenci ve 18 öğretmene uygulanan anketlerin, araştırmacının bizzat gözlemlediği 18 saatlik Türkçe derslerinin ve bu 18 saatlik derslere ait ses kasetlerinin özömlenmesinin ürünüdür. Böylece bilimsel verilerle mevcut uygulamalar arasındaki farklılıklar ortaya konularak uygulamalardaki eksiklik ve aksaklıkların sebepleri ve bunların giderilmesi için yapılması gerekenler öneri olarak sunulmuştur.

ABSTRACT

This study tries to determine the strategies of asking questions in class activities of first year Turkish teachers of second level of basic education.

Our studies include to reveal whether the determination and evaluations of asking question, which is data about being taken into account as a result of behavioral sciences on scientific studies on mother tongue's instruction, conforms to present applications of Turkish teachers; also, as determining the present defects, to overcome which it aims to propose what it should be done.

In this study, asking question is not argued in the frame of "ask-answer" method which is one of instruction methods in classic sense of education; whichever method is put into application, it is emphasized that how teachers utilize question in class activities and how they can utilize them in the most efficient manner. For this reason, primarily it is taken into consideration that which attitudes are right in the light of behavioral sciences, afterwards the opinions of scientist of education is explained and for experts of education in class activities how questions in right place, right time and right style are proposed to use is tried to determine.

In the light of this data as mentioned, the present studies of Turkish teachers are determined by means of taking polls of teachers and students, participated observation and analyzing records which is taken during the lesson. This study is a result of the polls which is taken to 690 students and 18 teachers, observing the 18 hours of Turkish lesson by researcher himself and analyzing the records which belongs to these 18 hours of Turkish lessons. There fore, as the difference between scientific data and present applications mentioning, the reasons of lacks, defects of these applications and what should be done are presented in order to eliminate them as suggestion.

ÖNSÖZ

Dil, kültürün yapıcı ve taşıyıcı unsurlarının en önemlilerinden biridir. Daha da önemlisi, insanların topluluk halinde ve anlaşarak, uzlaşarak, esenlikle yaşamaları birbirleri ile iyi iletişim kurmalarına bağlıdır ki bu iletişim de dil sayesinde mümkün olmaktadır. Bu nedenle ülkeler, gelişmişliğin de göstergelerinden biri sayılan dil eğitimine büyük önem vermektedir. Geleneksel birleştirici unsurların giderek gücünü yitirdiği ve bireyin ve bireyselliğin önem kazandığı çağımızda, insanların toplumsal yaşamlarını aksaksız bir şekilde sürdürmelerinin başka imkânı da yok gibidir.

Sağlıklı iletişimin, dolayısıyla dil ve ana dili öğretiminin yaşamsal bir zorunluluk halini alması, bu öğretimin niteliği ve yöntemleri üzerine yoğunlaşmayı da zorunlu kılmaktadır. Çünkü günümüzde zamanın değeri ve önemi daha da artmış ve en iyi kalitede ve zamanda en yüksek verime ulaşmak değişmez bir hedef haline gelmiştir.

Dilin iletişim için vazgeçilmezliği kadar, sorular da iletişimin vazgeçilmez unsurlarıdır. Bu gerçek, günlük yaşamımızda da çeşitli şekillerde -bir iletişim başlatmak, karşıdaki insanları tanımak, onlarla işbirliğinin yollarını aramak, anlatılanları eksiksiz olarak anlamak vs. için hep sorulardan yararlanılır- karşımıza çıkmaktadır. Toplumların geleceği anlamına gelen ilköğretim çağındaki bireylerin doğru iletişim becerileri kazanabilmeleri, bu iletişimin temel dinamikleri olan soruları, doğru yerde, doğru zamanda ve doğru bir üslupla kullanabilmeyi öğrenmeleri, aldıkları ana dili eğitiminin niteliğine bağlıdır. Bu yüzden Türkçe öğretmenlerinin, diğer konularda olduğu gibi, sınıf içi etkinliklerde soru sorma konusundaki teorik ve pratik yeterlilikleri, öğrencilerin de soru sorma becerilerinin gelişmesi ve dili bir iletişim vasıtası olarak etkili bir şekilde kullanmaları için zorunludur.

Bu çalışmada, sözü edilen zorunluluğun gereklerinin, davranış bilimleri, dil öğretimi ve Türkçe öğretiminde mevcut olan veriler ışığında Türkçe öğretmenleri tarafından ne ölçüde yerine getirildiği, uygulamada görülen problemlerin çözümü için nelerin yapılması gerektiği belirlenmeye çalışılmıştır.

Çalışma konusunun belirlenmesi, çalışmanın sağlıklı bir şekilde sürdürülmesi ve gerekli bilgi ve vasıtalarla ulaşabilmem konusunda, gerek yöntem gerekse içeriğe ilişkin yaptığı yönlendirmelerle bu çalışmanın ortaya çıkmasına yardımcı olan danışman hocam Prof. Dr. Alemdar YALÇIN'a, yüksek lisans öğrenimim sırasında bize emeği geçen değerli hocalarıma, yoğun mesailerine rağmen benden yardımlarını esirgemeyen bölümümüzün araştırma görevlilerine ve arkadaşlarıma teşekkür ediyorum. Bu çalışmanın Türkçe'nin öğretimi konusunda bir boşluğu doldurmasını temenni ediyorum.



İÇİNDEKİLER

Özet.....	i
Önsöz.....	iii
İçindekiler.....	v
Kısaltmalar Cetveli.....	vii
Tablolar Listesi.....	viii

BÖLÜM I: GİRİŞ.....1

I.1. Dilin ve Dil Eğitiminin Önemi.....	1
I.2. Soru ve Soru Sorma Biçimlerinin Günlük Yaşamımız ve Eğitimdeki Önemi.....	5
I.3. Eğitimde Soru Sorma Biçimlerinin Metot (Yöntem) ve Teknik Bakımından Tartışılması.....	10
I.4. Eğitimde Soru Sorma Metot, Teknik ve Biçimlerinin Kullanılması.....	14
I.5. Soru Sorma Biçim ve Stratejilerinin Sınıflandırılması.....	20
I.6. Eğitimde Soru Sorma Metot ve Stratejileri Üzerine Yapılan Araştırmalar.....	23
I.7. Temel Eğitim Türkçe Ders Kitaplarının Soru Sorma Biçim ve Stratejileri Bakımından Niteliği.....	32

BÖLÜM II: KAVRAMSAL ÇERÇEVE.....40

II.1. Soru Sorma Stratejilerinin Genel Olarak Değerlendirilmesi.....	40
II.2. Bir Ders İşleme Metodu Olarak Soru-Cevap Metodu.....	55
II.3. Sınıf İçi Etkinliklerde Öğretmen-Öğrenci İlişkilerinde Soru Sorma Teknikleri.....	74

BÖLÜM III: AMAÇ VE YÖNTEM.....100

III.1. Problem Durumu.....	100
III.2. Araştırmanın Amacı.....	101
III.3. Araştırmanın Önemi.....	102
III.4. Varsayımlar.....	103

III.5. Sınırlılıklar.....	104
III.6. Araştırmanın Yöntemi.....	104
III.7. Evren ve Örneklem.....	105
III.8. Veri Toplama Teknikleri.....	105
III.9. Veri Çözümleme Teknikleri.....	106
BÖLÜM IV: BULGULAR ve YORUM.....	107
IV.1. Öğrencilerin Sosyo-Ekonomik Durumları.....	107
IV.2. Öğrencilerin Sınıf İçi Etkinliklerdeki Soru-Cevap Etkileşimine İlişkin Görüşleri	120
IV.3. Öğretmenlerin Sınıf İçi Etkinliklerdeki Soru-Cevap Etkileşimine İlişkin Görüşleri	128
IV.4. Öğretmenlerin Sınıf İçi Etkinliklerdeki Soru-Cevap Etkileşiminde Benimsedikleri Tutumlara İlişkin Gözlem Sonuçları.....	152
BÖLÜM V: SONUÇ VE ÖNERİLER.....	163
KAYNAKÇA	176
EKLER.....	181

KISALTMALAR CETVELİ

a.g.e. : Adı Geçen Eser

a.g.m. : Adı Geçen Makale

a.g.b. : Adı Geçen Bildiri

AÖF : Açık Öğretim Fakültesi

c. : Cilt

Çev. : Çeviren

Der. : Derleyen

Ed. : Editör

Yay. Haz. : Yayına Hazırlayan

No : Numero

Nu. : Numara

S. : Sayı

s. : Sayfa

p. : Page

Vol. : Volume

TABLOLAR LİSTESİ

Tablo 1. Öğrencilerin cinsiyet dağılımı.....	108
Tablo 2. Öğrencilerin annelerinin eğitim durumu.....	109
Tablo 3. Öğrencilerin babalarının eğitim durumu	109
Tablo 4. Öğrencilerin annelerinin mesleği.....	110
Tablo 5. Öğrencilerin babalarının mesleği.....	111
Tablo 6. Öğrencilerin kardeş sayısı.....	112
Tablo 7. Kendinize ait bir odanız var mı?.....	112
Tablo 8. Size ait bir masanız var mı?.....	113
Tablo 9. Evinizde bilgisayar var mı?.....	113
Tablo 10. Evinizde bilgisayar varsa kime ait?.....	114
Tablo 11. Eviniz kaç odalı?.....	115
Tablo 12. Evinize gazete veya dergi alınıyor mu?.....	115
Tablo 13. Aileniz fikrinizi sorar mı?.....	116
Tablo 14. Aileniz sorduğunuz soruları cevaplandırıyor mu?.....	117
Tablo 15. Kitap okuyor musunuz?.....	118
Tablo 16. Kütüphane var mı?.....	119
Tablo 17 Öğrencilerin sınıflarının mevcudu.....	120
Tablo 18. Anlamadıklarınızı soruyor musunuz?.....	121
Tablo 19. Anlamadıklarınızı sormuyorsanız sebebi nedir?.....	122
Tablo 20. Öğretmeniniz sizlere sorular soruyor mu?.....	123
Tablo 21. Sorular daha çok kimlere soruluyor?.....	124
Tablo 22. Cevaplandırılmayan sorulara karşı öğretmenlerin tavrı.....	125
Tablo 23. Cevap için yeterli süre tanınmıyor mu?.....	125
Tablo 24. Sorulan soruların niteliği.....	126

Tablo 25. Öğrencilerin sorular karşısındaki tutumları.....	127
Tablo 26. Öğrencilerin soru sorulmasından hoşlanmayış sebepleri.....	128
Tablo 27. Öğretmenlerin mezun oldukları bölüm.....	129
Tablo 28. Öğretmenlerin Lisansüstü Öğrenim Durumu.....	130
Tablo 29. Öğretmenlerin görev süreleri.....	130
Tablo 30. Öğretmenlerin hizmetiçi eğitim durumları.....	131
Tablo 31. Öğretmenlerin yeni bir konuya başlarken yaptıkları hazırlıklar.....	132
Tablo 32. Dinleme becerisi kazandırılırken yer verilen etkinlikler.....	133
Tablo 33. Konuşma becerisi kazandırılırken yer verilen etkinlikler.....	134
Tablo 34. Yazma becerisi kazandırılırken yer verilen etkinlikler.....	135
Tablo 35. Öğretmenlerin sordukları soruların niteliği.....	136
Tablo 36. Öğretmenlerin sınıfı öğrenime hazırlaması.....	137
Tablo 37. Öğretmenlerin dikkati dağılanları derse odaklaması.....	138
Tablo 38. Öğretmenlerin ders etkinliklerini düzenleme usulleri.....	139
Tablo 39. Öğretmenlerin en çok yararlandığı metot.....	139
Tablo 40. Öğretmenlerin soruyu yöneltmede öncelikli tercihleri.....	140
Tablo 41. Öğretmenlerin cevap almada öncelikli tercihleri.....	141
Tablo 42. Öğrencilerin cevap için düşünme süresi ne kadar olmalıdır?.....	142
Tablo 43. Öğrencilerin sorular karşısındaki tavrı	143
Tablo 44. Soruları cevaplandıramayan öğrencilere karşı öğretmenlerin Uygulamaları.....	144
Tablo 45. Soruların zorluk derecesi.....	145
Tablo 46. Öğretmenlerin sınıfça cevaplanamayan sorulara ilişkin uygulamaları....	146
Tablo 47. Cevaplanamayan soruların niteliği.....	147
Tablo 48. Öğretmenlerin soruya doğru karşılıklar alma amaçlı uygulamaları.....	148
Tablo 49. Öğretmenlerin konu dışı sorular karşısındaki tutumları.....	149

Tablo 50. Öğrenciler içtenlikten uzak sorular da soruyor mu?.....	150
Tablo 51. Öğretmenlerin içtenlikten uzak sorular karşısındaki tutumları.....	150
Tablo 52. Öğrenciler öğretmenlerin cevabını bilmedikleri sorular soruyor mu?.....	151
Tablo 53. Öğretmenlerin cevabını bilmedikleri sorular karşısındaki tutumları.....	151
Tablo 54. Sorulan Soruların Niteliği.....	154



BÖLÜM I

GİRİŞ

Bu bölümde öncelikle dilin ve dil eğitiminin önemi üzerinde durulmuş; soruların yaşam ve eğitim, özelde dil eğitimi ile ilişkisi ve bu konulardaki işlevleri irdelenmiştir. Ardından, bu çalışmada soru sorma konusu ve öğretmenlerin soru sorma becerileri incelendiği için, “soru sorma”nın eğitim açısından bakıldığında bir metot (yöntem) mu yoksa teknik mi olduğu tartışılmıştır. Soru sormanın eğitim etkinlikleri içindeki önemi ve soruların davranış bilimleri açısından sınıflandırılmasına ilişkin yaklaşımlar ele alınmıştır. Eğitimde sorular ve soru sorma üzerine yapılan çeşitli araştırmalara, elde edilen bulgulara, yorum ve istatistiklere yer verilmiş ve Türkçe derslerinde sınıf içi etkinliklerin önemli bir bölümü ders kitaplarında yer alan sorulara dayandığı için, bu konuya da ayrıca değinilmiştir. Burada dil ve dil öğretimi içinde soru sorma tekniklerini tartışabilmemiz için dil öğretiminin genel olarak toplum hayatındaki önemi üzerinde duracağız.

1.1. Dilin ve Dil Eğitiminin Önemi

Dil, insanlar arası iletişimin en önemli aracıdır. İnsanlar bir dilin kelime ve kavramları ile düşünmekte, birbirleri ile bu vasıta ile iletişim kurabilmekte ve bu sayede anlaşıp uzlaşarak sosyal yaşamlarını sürdürecekt alan, kurum ve sistemler oluşturabilmektedirler. Yaşam kalitelerini artırma amacıyla giriştikleri bilimsel ve teknolojik faaliyetlerin temelinde de dile dayalı etkinlikler vardır. Dilin sadece bilgi üretme ve iletişime aracılık etme gibi bir özelliği yoktur. Dil aynı zamanda değer üretimine yani toplumun yaşamına yön veren kültürel değerlerin öğrenilmesi geliştirilmesi ve yeni nesillere aktarılmasına da aracılık etmekte veya katılmaktadır. Gazi Üniversitesi Öğretim Üyesi Prof. Dr. Alemdar Yalçın, kültürün oluşmasında

birinci unsurun toplumun fertlerinin bir arada yaşama iradesi olduğunu belirttikten sonra dilin bu yönüne vurgu yapıyor:

“Kültürün oluşmasını sağlayan varlık katmanları arasında ikinci temel unsur olarak dil vardır. Dil olmadan kültür oluşmamaktadır. Çünkü dil insanlar arasında iletişimin, anlaşmanın, yardımlaşmanın ve paylaşmanın temel unsurudur.” (Yalçın, 2002: 28)

Dil öğretiminden beklenenler veya dil öğretimiyle gerçekleştirilmesi amaçlanan şeyler, ulaşılacak istenen hedeflerin eğitim programlarımızda çerçevesi çizilmiştir. Ancak bu hedeflerin evrensel dil öğretim amaçları ile örtüşüp örtüşmediğini belirlemek gerekmektedir. Yalçın, dili ne kadar öğreteceğimize ve nasıl öğreteceğimize ışık tutacağını belirttiği ve bütün bilim adamlarının dil öğretiminde üzerinde birleştiklerini ifade ettiği hedef ve amaçları şöyle açıklamıştır:

“1. Algılamaya Yönelik (Cognitive) Olmak

- a) Bireyin kendi dışındaki bilgileri eksiksiz algılama ve anlamasına yarayacak kadar dil öğretmek.*
- b) Çağımız toplumlarında bir kişinin edinmesi gerekli her türlü bilgiyi algılamasına ve anlamasına yarayacak bir dil öğretimi vermek.*

2. İletişime Yönelik (Communicative) Olmak

Bireyin başka insanlarla, iletişim teknolojilerini de eksiksiz kullanarak kolayca iletişim kurmasını sağlayacak kadar dil öğretmek.

3. İşlevsel (Functional) Olmak

Bireyin edindiği dil becerilerini davranışlarına yansıtabilmesini sağlayacak kadar bir dil öğretimi vermek.

4. Plânlama Becerisine Yönelik Olmak

Dil öğretiminin önemli kavramlarından biri de edinilen dilin planlama becerisini geliştirecek biçimde verilmesidir.” (Yalçın, 2002: 33-34-35)

Dile dayalı becerilerin ve dolayısıyla dil öğretiminin öneminin her geçen gün daha da arttığı bir dünyada Türkçe’nin öğretimi üzerinde yoğunlaşma gereğinin de

arttığı yadsınamaz bir gerçekliktir. Bu amaçla yapılan çalışmalardan biri olan ve öğretim metotlarına yeni yaklaşımların irdelendiği eserinde Yalçın, iletişim teknolojilerindeki baş döndürücü gelişimlere değinerek iletişim vasıtalarının en önemli unsurlarından olan dilin kazandığı öneme, bu nedenle dilimizin öğretim metotlarına yoğunlaşılması gerektiğine dikkat çekiyor ve bu gelişmelere ayak uydurabilmemiz için dil öğretiminde yapılan bilimsel araştırmaların yakından izlenmesinin gereğini vurguluyor (Yalçın, 2002).

Yalçın'ın söz konusu bilimsel çalışmaların izlenmesine gerekçe olarak sunduğu gelişmiş ülke aydın ve eğitimcilerinin dil öğretimi konusunda ulaştıkları uzlaşma noktalarını tespit ve bunların Türkçe'nin öğretimine uyarlanma çabası ise aslında üniversitelerimizde dil öğretimi üzerine yapılan bütün bilimsel çalışmaları çerçeveleyici niteliktedir (Yalçın, 2002). Bilimsel veriler insanlığın ortak aklının ürünüdür ve ortak değeridir. Bu konuya doğru bilgi kimde bulunursa bulunsun meseleye kendi dilimizin öğretim metot ve tekniklerinin geliştirilmesi ve bilimsel verilerin evrenselliği açısından bakmak daha işlevsel olacaktır.

Türkçe'nin etkili bir şekilde öğretimini mümkün kılmanın yolu öncelikle buna temel oluşturacak olan eğitim programlarının niteliğidir. Türkçe'nin öğretim programının İngiltere'deki anadili öğretim programı ile amaçlar bakımından aynı olduğu ve gerek öğretmenlerin gerekse konunun uzmanlarının programa ilişkin önemli bir eleştirilerinin olmadığı dikkate alınırsa (Özbay, 2003) bu konudaki yeterliliğin tek başına tam bir çözüm sağlamadığı açıktır. Programın uygulayıcıları da olumlu veya olumsuz sonuçların doğmasında belirleyicidir. Yalçın da çalışmasında Türkçe'nin öğretimindeki eksikliklerde öğretmenlerin ve ders kitaplarının niteliğinin etkili olduğunu belirtmiş ve dil öğretiminin yeni bilimsel dayanaklarını sunarken aynı zamanda bu yeniliklerle Türkçe eğitimi hakkındaki yasa, yönetmelik ve programların tamamen örtüştüğünü ifade etmiştir (Yalçın, 2002).

Türkçe'nin, bireylere kendi ihtiyaçlarını karşılayacak ölçüde etkili kullanımının öğretilmesi de bu alanla ilgili bilimsel çalışmalardaki gelişmelere bağlıdır. Bir alandaki bilimsel gelişmelerin hızlı ve kaliteli olması ise söz konusu

bilim alanının kavramlarının ifade gücüne ve yerleşikliğine bağlıdır. Yalçın, çalışmasının “Giriş” bölümünde “Kavramlar ve Dil Öğretimi” başlığı altında dil öğretiminde yaşanan kavram kargaşası ve kavramlaştırma problemlerine, bu problemlerin araştırmacıları meselenin özünden uzaklaştırdığına dikkat çekerek bütün bilim adamlarının ya tartışılmayan kavramları oluşturmalarını ya da oluşturulan kavramları tartışmadan kullanmasını önermiştir (Yalçın, 2002).

Bir vatandaş olarak bireyin kendi hak ve ödevlerini başkalarının yönlendirmelerine meydan vermeden öğrenebilmesi ve buna göre davranması, okuduklarını doğru anlayan ve kendisini, istek ve beklentilerini sözlü olarak doğru ve anlaşılır şekilde ifade edebilen bireylerin yetişmesi için de dil öğretimine gereken önem verilmelidir. Yalçın, yaşadığımız sosyal ve siyasal sistem ile dil öğretiminin, diğer bütün yapılarda olduğu gibi, kaçınılmaz bir paralellik arz ettiğini vurgulayarak sosyal düzende demokratik yapının yerleşiklik ve işlerlik kazanmasını, bilim ve teknolojinin ürünlerinin de yaşamımızda gereken olumlu değişikliği yaratmasını ülkemizin dil öğretiminde alacağı mesafeyle ilişkilendirmiştir. Çünkü hak ve yükümlülüklerini okuyarak veya dinleyerek anlayamayan evine aldığı bir teknoloji ürününün kullanım kılavuzunu yorumlayamayan bireyler sosyal düzeni kavramak ve uyum sağlamakta, teknolojiyi yaşamlarını kolaylaştırmak için kullanmakta güçlük çekecektir (Yalçın, 2002).

Bilimsel araştırmaların gitgide detaylara yönelmesi ve bu detaylar üzerinde uzmanlaşmanın bütünü görme ve bilimler arası düşünmeyi zorlaştırdığı günümüzde, dil öğretmenin sosyal planda doğuracağı sonuçların neler olacağına ilişkin Yalçın’ın şu tespitleri de dikkatlerin yoğunlaşmasını gerektiriyor:

“(---) dil becerilerinin eğitim yoluyla geliştirilmesi bir toplumun kalkınmışlığının en önemli göstergelerinden biri olarak kabul edilmektedir. Bilgiyi doğrudan doğruya kendisi elde etmeyen bir insanın yönlendirilmesi, kullanılması ne kadar kolaysa, bilgiye doğrudan ulaşabilen insanların başka insanlar tarafından yönlendirilmesi de o kadar zordur. Sürekli olarak başkalarından bilgi almaya muhtaç bir insanın hiçbir zaman bir vatandaş olarak, bulunduğu toprakların eşit haklara sahip bir ferdi olması mümkün değildir.” (Yalçın, 2002: 14)

Yaşadığımız dünyada bilginin önemi yadsınamaz. Atatürk'ün her Türk insanı tarafından bilinen “İlimsiz otorite kurulamaz.” sözü gücün de egemenliğin de temelinde bilginin bulunduğu gerçeğini veciz bir şekilde ifade etmektedir. Bilgi edinmenin neredeyse yegâne vasıtası da dildir. Ayrıca etkili bir şekilde iletilemeyen bilgilerin, her türlü teknolojiyi kullanarak çoğunlukla izleyicilerinin manipüle edilmesine de göz yuman veya sebep olan yazılı ve özellikle görsel medya araçları karşısında hiçbir etkinliği olamaz. Bu nedenle doğru bilgileri insanların iyiliği için onlara sunmayı amaçlayan bireylerin, bu bilgileri onlara etkili bir şekilde sunabilmesi de dil becerilerinin eğitimle geliştirilmesine bağlıdır. Yalçın da gerek bilginin ediniminde gerekse etkili şekilde sunumunda temel unsurlardan birinin dil becerilerindeki gelişmişlik olduğunu vurgulamıştır (Yalçın, 2002).

Dil eğitimi aracılığıyla bireylere, yukarıda önemine değinilen becerilerin kazandırılmasında ise soruların ve sınıf içi etkinliklerde soru sorma stratejilerini iyi kullanmanın önemli bir katkısı vardır. Yani dil öğretiminde birincil vasıtalarından olan soru sorma, eğitim ve günlük yaşamımız için aynı nitelikte bir öneme sahiptir. Aşağıda soru ve soru sormanın bu niteliği daha detaylı şekilde irdelenecektir.

1.2. Soru ve Soru Sorma Biçimlerinin Günlük Yaşamımız ve Eğitimdeki Önemi

Burada soru ve soru sorma tekniklerinin günlük yaşamımızdaki vazgeçilmezliği üzerinde duracağız ve bu yaklaşımı ana çizgileriyle ortaya koymaya çalışacağız. Tezimizin ikinci bölümünde ise daha detaylı olarak soru ve soru sorma teknikleri ile ilgili derinlemesine tartışmaya yer vereceğiz. Ancak buna girmeden önce soru sormanın felsefi boyutundan başlayarak işlevsel boyutuna kadar genişleyen bir çerçevede soru kavramını tartışmalıyız. Konuya felsefe bilimi açısından bakan İstanbul Üniversitesi Felsefe Bölümü Öğretim Üyesi Prof. Dr. Nermi Uygur'un günlük sorular ile felsefe sorularının farklılığı üzerine bina ettiği düşüncelerinde temel yaklaşımı “günlük sorular” diye adlandırdığı soruların bir eyleme yol açtığı veya yaşamda bir gerçekliğe karşılık geldiği üzerine kurulmuştur (Uygur, 2001).

Uygur, Felsefenin Çağrısı adlı çalışmasında birinci bölümü “Bir Felsefe Sorusu Nedir?” başlığı ile felsefe sorularının niteliğini veya felsefeyi sorularıyla aydınlatmaya ayırmış. Bu bölüm başlıktan da anlaşılacağı üzere tabi ki felsefe sorularını irdeliyor ancak bunu yaparken bir felsefe sorusunun günlük sorulardan nasıl ayrıldığına değiniyor ki çalışmamız açısından asıl dikkat çeken yaklaşım da yazarın bu yaklaşımıdır (Uygur, 2001).

Uygur, birçok eylemlerin ortaya çıktığı noktaya bakıldığında bunun hiç de eylemeyi andırmayan sorularla karşılaşılacağını söylüyor. Buradaki bağ iki yönlüdür bazen bir soru eylemi başlatırken bazen de eylem sormayı gerektirmektedir. Yani her iki durumda da yaşamsal etkinliklerimizle sorular arasında güçlü bir bağ söz konusudur. Uygur’a göre günlük yaşayışımızda soruların çoğu eylemlerle ilgilidir ve pratiğin içine gömülmüştür. Başka bir deyişle günlük sorular pratik yönelmelerimizin önemli bir kurucusudur. Yazar felsefe sorusunun ise ne eylemlerden doğduğunu ne de eylemlerle giderildiğini söylüyor. Buna örnek olarak Platon’un özellikle ilk diyaloglarda Sokrates’e sorduğu soruları örnek veren yazar Sokrates’in yürekli-yüreksiz, ölçülü-ölçüsüz gibi tek tek eylemlerin ne olduğunu değil; yüreklilik ve ölçülülük kavramlarının anlamına ilişkin sorular sorduğunu belirtiyor (Uygur, 2001).

Uygur, felsefe sorularının yanıtlarının günlük soruların çoğu kez cevap bulduğu yerde yani eylemde veya yaptırmada bulunmadığını söylerken aslında günlük soruların nasıl veya nerede cevap bulduğunu da anlatmış oluyor:

“ ‘Sokak kapısı açık mı kapalı mı?’ bu günlük soruya bir yanıt vermek için, sözü edilen sokak kapısına gitmek gerekir. (...) ‘Bilinç nedir?’ Bu soruya yanıt vermek için bir şey yapmak, yaptırmak ya da bir şeyin yapılmasına çalışmak boşunadır. (...) Felsefe sorularının yanıtı, hangi özel biçimde olursa olsun, ancak dil yapıtlarının sağlayabileceği bir yanıttır. (...) Bu soru, eylemeden alıkoyup sözlere, söz düzenlerine iteleyen bir sorudur.”(Uygur, 2001:17)

Yazar, felsefe sorularının kendi ağırlığını içinde taşıdığını belirtirken günlük soruların göndergesinin dışarıdalığına da gönderimde bulunuyor. Ona göre sorunun kendi başına bir önemi yoktur bu kesimde, çünkü sorular eylemler için yalnız bir sıçrama tahtasıdır.

Uygur, günlük soruların eylemleri birleştiren kısa bir geçit niteliğinde olduğunu belirtiyor ve günlük soruların böyle kısa bir durma yeri olmasına karşılık felsefe sorularının oyalayıcı ve alıkoyucu özellikte olduğunu vurguluyor (Uygur, 2001).

Bir yargıcın da çevresindekileri sorularla usandıran çocukların da sorular sorarak yürüdüklerini ancak hiçbirinin sorularının filozofun sorularına benzemediğini ifade eden Uygur, yargıç sorularının bazı verilerin açığa çıkmasına yönelik olduğunu, yargıçlığın, bir bakıma, bilen birine ustaca sorular sorarak bildiklerini söyletme sanatı olduğunu, çocuk sorularının bir engele uğranmasıyla doğduğunu, çocuğun sorularında dileklerinin gerçekleşmemesinden ileri gelen bir hayal kırıklığı, bir yapamama kaygısı ve dolayısıyla bir yapma isteğinin dile geldiğini, filozofun ise kendi kendine soru soran kişi olduğunu bu yönüyle bahsi geçen rollerden ayrıldığını belirtiyor; zira bir felsefe sorusu, sorudaki biçimin yanıltıcılığına rağmen, başkasına yöneltilen bir soru değildir (Uygur, 2001).

Günlük sorularla felsefî soruların bir başka ayrım noktası ise sorunun yanıtının sorulara bağlı olup olmamasına göre somutlaşıyor. Günlük soruda gereksemeyi gidermenin daha baştan soru sorulan kimsenin elinde olduğu kabul edilmiştir; “İyi nedir?” sorusunu soranın işi ise kendisiyledir. Şekil olarak soru başkasına yöneltilmiş olsa da bu soruş, soruyu soranın aslında kendisine sorduğu bir soruyu açığa vurmasından ibarettir (Uygur, 2001). Uygur bu düşüncesini yine bir felsefecinin bakış açısı ile dile getirmiştir. Ancak “İyi Nedir?” sorusu günlük yaşama ilişkin somut bir gereksemeyi gidermiyor olsa bile günlük yaşamın şekillenmesinde ihtiyaç duyulan soyut kavramların ve bunların pratik karşılıklarının öğretimi noktasında bu soru dil eğitimi veren veya gören kimseleri de ilgilendirmektedir. Çünkü dil öğretimi somut dil becerileri yanında bir değerler bütünü olan kültürün öğretilmesini de kapsamaktadır. Bu nedenle aslında bakılan yer nedeniyle sadece felsefeye hasredilen ve yukarıda örneği sunulan kimi sorular dil öğretimi açısından bakıldığında “soyut soru”lar grubuna dahildir. Çünkü dil öğretiminde de bir olay, bir nesne veya bir harekete karşılık gelen veya bunlarla karşılık bulan “somut soru”lar yanında bir duygu veya bir değerle karşılık bulan soyut sorular da kullanılmaktadır.

Zaten bu iki boyutluluk büyük oranda dil eğitimi aracılığıyla yeni nesillere aktarılmaya çalışılan kültürün asli niteliğidir.

Uygur'a göre günlük sorular ile felsefe sorular arasında dünya ile bağları açısından da bir farklılık vardır. Bir günlük sorunun zaten hemen sorunun söz dizimsel yapısında kendini ele veren bir boşluk vardır ve bu boşluğun doldurulması için dünyaya, algılara, eylemlere, denemelere başvurmak gerekmektedir. Kendisine soru sorulan kimse de bu boşluğu doldurmaya çağrılmıştır. Zaten bu sorularda her zaman bir eksikliğe işaret eden sözcükler (kaç, kim, ne kadar vb.) vardır. Felsefe soruları ise böyle bir başvurmayı gerektirmez, çünkü bu sorularda doldurulması istenen bir boşluğa rastlanmaz. Mesela "Açıklama nedir?" sorusunda "nedir" belli bir boşluk değildir. Yerine ne konursa konsun doldurulamaz. "Açıklama şudur." gibi tümceler bu soruya yanıt değildir. Yani soruyu ortadan kaldırmaz (Uygur, 2001).

Uygur, bir bakıma cevabı dünyadan karşılık bulan soruların yani günlük soruların sözün tam anlamıyla soru olmadığı ya da bir tür gereksiz soru olduğunu çünkü biraz sabırlı davranan herkesin bu tür sorularının zamanla soru olmaktan çıktığını belirtirken felsefî soruların giderilmesi için dünya bilgilerinde yeterli güç olmadığını söylüyor. Evrende bütün neden-sonuç ilişkileri aydınlatılmış olsa bile insan "Nedensellik nedir?" sorusunu soracaktır (Uygur, 2001).

Uygur, felsefe sorularının çoğunlukla "nedir" in damgasını taşıyan hakiki yani biçim ve içerik, sorulan ve sorulmak istenen açısından özdeş sorular olduğunu (Güzel nedir? Madde nedir? Saçma nedir?), dünyadaki somut durumların zenginliğinden dolayı da günlük soruların renkli olduklarını belirtiyor (Uygur, 2001). Bu belirleme ile ilgili sunmuş olduğu örnek sorular ise günlük yaşamda soruların ne kadar işlek ve anlamsal karşılıkları yönünden de ne kadar zengin olduğunu gösteriyor:

"Buyruk: 'Ceplerini tersine çevirir misin?'; sevinç: 'Nerden çıktın?'; meydan okuma: 'Demek ben beceriksizmişim?'; rica: 'Dolmakaleminizi verir misiniz?'; bazen, öğretileni çabuk belleme yolu : 'Tüfek kaç kısma ayrılır?', hoşça giden ya da gitmeyen bir şeyi yineleme dileği: 'İyi yüzebiliyor muyum?'; yadsıma: 'Ben mi demişim?'; şaşma: 'Gelmeyecek

misin?’... Herkesin kendi çevresindeki günlük konuşmalardan rastgele derleyebileceği çeşitli tondaki tümceler, dünya-ıç soruların ne denli renkli bir görevi olduğunu açığa vurur.” (Uygur, 2001:25)

Uygur, yukarıdaki sözde soru cümleleri üzerinde durarak felsefî soruların ayırıcı özelliklerinden birinin de retorik sorular olmamak yani yalın ve sorulanı gerçekten soran yönü olduğunu yineliyor. Bu yaklaşım oldukça haklı bir yaklaşımdır; çünkü ilerde de yer verileceği üzere yaşamımızda sorduğumuz soruların önemli bir kısmı üslup gereği sorulan sözde sorulardır (Uygur, 2001).

Uygur, bu noktada “nedir” ile sorulan dilbilimsel sorular ile felsefî soruların ayırımına da değiniyor. Şöyle ki hem dilbilim hem de felsefe bir kavramla ilgili aynı soruyu sorabilmektedir. “Dua nedir?” sorusu her iki alanın şematik olarak ortak sorusu sayılır; ancak bu soruyu bir felsefe sorusu olarak ele aldığımızda soru artık semantik uğraşların ötesinde kımıldanmaktadır. “Dua nedir?” sorusu felsefede “Dua sözünde dile gelen dua görünümünün anlamı nedir?” demektir çünkü felsefe, “Sözü, kendisi için değil de dile getirdiği görünüm açısından sorar. Filozofun kaygısı dil olarak dil değil, dilin dile getirdiği şeylerdir.” (Uygur, 2001:33) prensibi çerçevesinde ifadesini bulan sorunun veya anlamın peşine düşmüştür. Uygur tarafından burada dile getirilen “dilbilimsel sorular” kavramı ise daha önce yer verdiğimiz somut ve soyut soru kavramlarından kısmen soyut sorulara karşılık gelmektedir.

Soruların günlük yaşamımızda ve eğitimdeki önemine ilişkin bu bilgilere farklı yaklaşımlar da eklenerek konu bu çalışmanın ilerideki bölümlerinde tartışılacaktır. Ancak konunun tartışılması sırasında kullanılan metot, teknik, biçim ve strateji kavramlarının hangi anlamlarda kullanılacağına ilişkin açıklamalara ihtiyaç vardır. Bu nedenle aşağıda bu kavramlar üzerinde durulacaktır.

I.3. Eğitimde Soru Sorma Biçimlerinin Metot (Yöntem) ve Teknik Bakımından Tartışılması

Öğretim metotları (yöntem) söz konusu olduğunda akla ilk gelen sorulardan biri metot ve teknik kavramlarının karşılıklarının ve sınırlarının ne olduğudur. Metot bir işi yapmanın bir hedefe ulaşmanın yolu, yöntemi olarak düşünülebilir. Teknik ise metodun kapsamı içinde olmakla birlikte o metodun daha çok uygulanış biçimine ilişkin bir tarzı vurgular niteliktedir. Örneğin bir bilginin öğretilmesinde izlenmesine karar verilen yol sorulardan yararlanmak ise metot belirlenmiş demektir, bu metodun uygulanacak eğitim ortamı, şartlar ve hedef kitleye göre uyarlanması ise teknik kavramı ile karşılanabilecek detayları içermektedir. Bu konuya ilişkin aşağıda kendilerinden aktarmalar yapılan araştırmacıların düşünceleri de aynı doğrultudadır.

Prof. Dr. S. Savaş Büyükkaragöz ve Öğrt. Gör. Cuma Çivi çalışmalarında “Öğretimde Metot ve Teknikler” başlığı altında metot ve teknik kavramları üzerinde durmuşlar daha sonra “Başlıca Öğretim Metotları” başlığı altında soru-cevap metoduna da yer vermişlerdir. Metot ve teknik kavramlarının anlaşılmasına katkı olacağını düşünerek bu bölümde öncelikle bu kavramlara ilişkin görüşlerine değinilmiştir (Büyükkaragöz ve Çivi, 1999).

Metot ve teknik kavramlarının tartışıldığı ilk başlık altında metotsuz yapılan bir çalışmanın asıl amacından uzaklaşacağı ve bir sonuca ulaşamayacağı belirtilerek metot “bir amaca ulaşmak için tutulan düzenli yol” şeklinde sözlük anlamı ile tanımlanıyor ve metotlu bir çalışmada gereksiz zaman kaybının, verimsiz çalışmaların ve yanlışlıkların önleneyeceği vurgulanıyor.

Öğretim etkinliklerinin de rastlantılara bırakılamayacağını, böyle olması halinde öğretmen ve öğrencinin fazla yorulacağını, fazla zaman ve emek harcanacağını belirten yazarlar (Büyükkaragöz ve Çivi, 1999), öğretimde az zamanda çok ve başarılı iş yapma zorunluluğunu hatırlatıyorlar.

Eğitimciler arasında tartışma konusu olan alan bilgisinin mi öğretim metodunun mu önemli olduğu ikilemini hatırlatarak tartışmaya şu şekilde katılıyorlar:

“Öğretmenin bir konuyu iyi bilmesi başarı için zorunludur. Çünkü bir kimse öğretmek istediklerini iyi bilmiyorsa, onu öğretmek için uygulanacak metodu belirleyemeyecektir. Fakat konunun bilinmesi de öğretim için tek başına yeterli değildir. Konunun zaman ve enerji kaybına yol açmadan, etkili biçimde nasıl öğretilceğinin bilinmesi de gereklidir. Sonuç olarak diyebiliriz ki, metot ve konu alanıyla ilgili bilgiye sahip olmak birbirini tamamlayan iki temel öğedir.” (Büyükkaragöz ve Çivi, 1999:68)

Metot seçimini etkileyen faktörlere de değinen yazarlar (Büyükkaragöz ve Çivi, 1999), bu konuda öğretmenin birikim, deneyim ve becerileriyle, tercih ve yatkınlıklarının yanı sıra, zaman ve fiziksel ortamın, teknik ve ekonomik imkânların, hedef kitlenin sayı ve niteliklerinin, konunun özelliklerinin, son olarak öğrencide geliştirilmek istenen niteliklerin etkili olduğunu ifade ediyorlar.

Teknik teriminin ise kelime anlamı itibariyle Yunanca’da “sanat” anlamına geldiği belirtilerek günlük kullanımda “herhangi bir işi ustaca yapmak” anlamında kullanıldığı sanatta da “mekanik beceri kazandırmaya” teknik dendiği ifade ediliyor (Büyükkaragöz ve Çivi,1999).

Good’ın Eğitim Sözlüğü’nde, teknik teriminin anlamları Büyükkaragöz ve Çivi tarafından aktarıldığı şekliyle şöyle sıralanmıştır:

“(i) Herhangi bir şeyi yapmak için izlenen veya yeniden bir şey oluşturmayı amaçlayan ve yaratıcı bir nitelik taşıyan yoldur. Bu tanıma göre teknik, genel bir nitelik taşıyan metodun özel kullanılış biçimidir. Yani bir metodu ustalıklı, kişiye özgü olarak uygulamaktır. Bu anlamda düşünüldüğü zaman, öğretim metotlarının teknik anlamında da kullanıldığını görüyoruz.”

“(ii) Herhangi bir sanat, çalışma ya da üretimde ihtiyaç duyulan süreçtir. Bu tanıma göre teknik, bir işin yapılmasıyla ilgili olarak yapılacak işlemleri kapsamaktadır. Bu anlamda bir ders planının yapılması bir tekniktir. Yine, bir ödevin verilmesi ve değerlendirilmesi, verimli ders çalışma yolları tekniğin bu anlamıyla ilgilidir.”

“(iii) Öğrenmeyi kolaylaştırmak amacıyla öğrenciye öğrenme materyalini sunmada izlenen öğretme işlemleridir. Bu tanımda teknik, metodu oluşturan işlemleri kapsamaktadır.”

“(iv) İnsanın tutarlı sonuçlar elde etmek için gösterdiği yetenektir. Buna göre, müzik eğitiminde ses, piyano, keman konularındaki başarı ve yetenektir. Buradaki anlamı, çeşitli beceriler arasındaki uyumu ifade etmektedir.” (Büyükkaragöz ve Çivi, 1999: 69)

Metot ve teknik kavramlarına ilişkin görüşler bu şekilde sıralandıktan sonra bu iki kavramın birbirleriyle ilişkisi yazarlar (Büyükkaragöz ve Çivi, 1999) tarafından şöyle ortaya konulmuştur:

“Öğretim metodu ve öğretim tekniği arasında kesin bir sınır çizilemez. Bu iki kavram arasında iç içe bir ilişki bulunmaktadır. Bu iç içe ilişkide öğretim metodu daha genel ve kapsamlı bir kavram olup öğretim tekniğini de kapsamaktadır. Öğretim metodu belirli görüş, ilke ve kurallara göre geliştirilmiş olan öğretim yapma yoludur. Teknik ise öğretim metodunu öğretmenin uygulamaya koyma biçimidir.” (Büyükkaragöz ve Çivi, 1999: 70)

Bu başlık altında soru biçimleri ve soru sorma stratejileri ifadelerinde geçen biçim ve strateji kavramları üzerinde de duracağız. Çünkü metot ve teknik kavramlarında olduğu gibi bu kavramlar da çalışmamızın sık kullanılan kavramlarıdır.

Sorularda biçim kavramı biçim sözcüğünün Türkçe Sözlük'te (TDK, 1998) yer alan *“dış görünüş, şekil”* anlamına paralel olarak soruların dış yapılarına karşılık gelecek şekilde kullanılacaktır. Soru cümleleri Türkçe'de “mi” soru eki başta olmak üzere “ne, kim, nerede, ne zaman, nasıl, niçin, kaç, hangi...” gibi soru sözcükleri ile kurulmaktadır. Uzmanlar bu sözcüklerin sıkça yer aldığı soru kalıpları ve gerektirdikleri cevapları dikkate alarak soruların biçimleri ve sordukları içerikler arasında paralellikler kurup soruları biçimleri ekseninde sınıflandırma yoluna gitmişlerse de bu her zaman geçerli olacak bir sınıflandırma meydana getirememiştir. Bu yüzden de ileriki bölümlerde yer verileceği üzere, herkesin üzerinde anlaştığı soru sınıflandırmaları yanında hatta ondan daha fazla her araştırmacının kendi anlayış ve adlandırması ile oluşan soru sınıflandırmaları doğmuştur. Çünkü soruların biçimleri ile içerikleri arasında varsayılan ilişkiler soruyu soranın üslubu ve izlediği stratejiye bağlı olarak değişkenlik arz etmektedir. Örneğin biçimsel açıdan kısa cevap gerektiren “mi” eki ile sorulmuş “Yalnızlık üzerine hiç düşündün mü?” sorusu,

soruyu soran kiři beklemesini bilirse karřıdakiinin yalnızlık üzerine dūřıncelerini sıralayacađı açık uçlu bir soruya dōnūřebilmektedir. Bu da soru sorma stratejilerinin bilinmesi halinde bunun hem yařamda hem de eđitimde iletiřimi ne kadar boyutlandırabileceđini gōstermektedir

Sorular biçimleri yönünden ele alınabilir, ancak daha çok üslupla birer soruya dōnūřen ve şekil olarak bakıldığında soru denilemeyecek sorular da vardır. Ayrıca biçimsel olarak soru görünümünde olmasına rağmen içerik yönünden, kullanıldığı bağlam, amaç ve üslup dikkate alındığında bir řeyi sorma amacı taşımayan sorular da söz konusudur. Bu nitelikteki sorulara ileriki bölümlerde soru türleri çerçevesinde daha geniş bir şekilde değinilecektir.

Sorularda biçim kavramı çerçevesinde ele alınabilecek ve “şekil” kavramı ile ifade edilen bir başka bakış açısı da soruları bu yönden; doğru-yanlış, klasik, çoktan seçmeli, doldurmalı ve eşleştirmeli şeklinde beş gruba ayıran yaklaşımdır (Akyol, 2003).

Soru sorma konusunda önemli kavramlardan biri de strateji kavramıdır. Sözlüklerde bu kavrama metot kavramına yakın veya askeri anlamları ihtiva eden bir karşılık verilmiştir. Örneğin, Ömer Demir ve Mustafa Acar hazırladıkları “Sosyal Bilimler Sözlüğü”nde bu sözcüğe üçüncü anlam olarak “*Bir savaş ortamında askeri birlikleri başarıyla hareket ettirebilmek için en uygun ortam ve mevzilere zamanında yerleştirme.*” (Demir ve Acar, 1997) ifadesine yer vermişlerdir. Sözcüğe yüklenen askeri anlam bir yana bırakılacak olursa strateji; yer, zaman ve şekil bakımından doğru seğıimlere karşılık gelmektedir. Hem genel olarak hem de eğitim-öğretim alanında soru sorma stratejileri de soruların sorulacağı yer ve zamanı ve doğru bir üslupla sorulacak doğru soruyu belirlemeye dōnük yaklaşımları ifade etmektedir. Çalışmanın II. bölümünde bu kavramın soru sorma konusundaki somut karşılıklarına ilişkin daha detaylı açıklamalara yer verilecektir.

Bu bölümde metot, teknik, biçim ve strateji kavramlarına ilişkin anlam içerikleri sunulmuştur, aşağıda da bu kavramlar ekseninde soruların eğitimde kullanılması konusu ele alınacaktır.

I.4. Eğitimde Soru Sorma Metot, Teknik ve Biçimlerinin Kullanılması

Soruların öğrencilerin/insanların düşünme becerilerini geliştirme, sistemleştirme gibi katkıları önemlidir. Bu yüzden sorular günlük hayattaki işlevleri yanında eğitim-öğretim faaliyetleri ve dil öğretiminde de etkin bir şekilde kullanılmaktadır. Soru sorma genel olarak tüm dil becerilerini, daha özelde ise günümüzde önemi iyice artmış olan kendini ifade etme becerilerini yani sözlü anlatımı da oldukça geliştirici bir etkinliktir. Sorular insana/öğrenciye bir kişi veya topluluk karşısında kendini ifade etme imkânı sağlamaktadır. Bu imkân çok önemlidir zira konuşma becerisi pratik bir beceridir ve ancak pratikle gelişme şansına sahiptir. *“Konuşma eğitimi sadece bir öğretim şeklinde değil, oyun, uygulama ve eğitim şeklinde verilmelidir. Konuşma öğretilemez; aksine uygulama ve eğitimle geliştirilir.”* (Yalçın, 2002: 144)

Zuhal Özer de Bilim ve Teknik dergisinde sınavlar üzerine hazırladığı bir dosyada (Özer, 1996) sorular ile eğitim kavramlarının bağlantı noktaları üzerinde durmuş ve soruların birer ölçme aracı olmaları yanında eğitim aracı olduklarına da değinmiştir. Özer, eğitimi, eğitimcilerin ifade ettikleri üzere “bireyin davranışlarında kendi yaşantıları yoluyla değişimler meydana getirme süreci” şeklinde tanımlamış, eğitim yoluyla öğrenilecek davranışların bilişsel, duyuşsal ve devinimsel davranışlar olduğunu, bunların bir kısmının doğrudan gözlenebilirken bir kısmının doğrudan gözlenme imkânının olmadığını belirtmiştir. Özer, gözlemlenemeyen bu bilişsel davranışları ölçme aracının sınavlar olduğunu, sınav konusunun da “soru” ve “soru sorma”yı akla getirdiğini belirtirken soruların yalnız sınavlarla sınırlanamayacağını vurgular:

“Değişik soru tipleri ve soru sorma teknikleri eğitimde çeşitli amaçlarla kullanılmaktadır. Her zaman sınav amacı taşımayan soru sorma, öğretim sırasında kullanılan bir tekniktir.” (Özer, 1996: 53)

Bu aktarımda da üzerinde durulduğu gibi soruların bir ölçme aracı olma niteliğinin ötesinde eğitimde daha önemli işlevler üstlendiğini görüyoruz. İnsanın gelişiminde, soruların doğal bir gelişim süreci içinde öğrenmeyi sağlayan araçlar olduğunu belirten Gazi Üniversitesi Türkçe Öğretmenliği Bölümü Araştırma

Görevlisi Ferhat Ensar da soruların niteliği ile zihinsel gelişimin niteliğinin birbiriyle paralelliğine şu sözlerle işaret ediyor:

“Soru sormak, cevap almak ve neticede öğrenmek, büyüme ve gelişmeyle birlikte kendiliğinden tabii olarak ortaya çıkan bir beceridir. Farklı düşünme süreçlerinin harekete geçirilmesi için değişik tipte soruların sorulması gerektiği bilinen bir gerçektir.” (Ensar, 2002: 65)

Üniversitelerimizde öğretim metotları üzerine bazı genel nitelikli çalışmalar yapılmışsa da her bir metodu müstakil olarak ele alan çalışmalara rastlanmamıştır. Her metodun her ayrı ders için verim ve etkililiğinin değişebileceği düşünüldüğünde bu tür çalışmalara ihtiyaç olduğu açıktır. Hüseyin Çalışkan da Niğde Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü’nde, daha önce sosyal bilgiler dersi için uygulanan bütün öğretim metotları üzerine çalışmış ve önemli sonuçlara varmıştır. Çalışkan’ın çalışması bizim çalışmamızdan farklı olarak branş öğretmenleri üzerine değil 4. ve 5. sınıflarda sosyal bilgiler derslerine giren öğretmenler üzerinde yapılmıştır; ancak ortaya çıkan sonuçların soru-cevap metoduna ilişkin bölümleri ve metoda ilişkin verilen genel bilgiler aşağıda değerlendirilmiştir (Çalışkan, 2000).

İlköğretimde sosyal bilgiler dersi öğretmenlerinin kullandığı öğretim metotlarını betimlemeyi amaçlayan ve Tokat ili Zile ilçesindeki öğretmenler üzerinde yapılan bu araştırmada Çalışkan, öncelikle öğretim metotlarının kısa da olsa teorik çerçevesini oluşturmuş. Bu teorik bölümde soru-cevap metodu da yer almış ve metodun tanımı, kapsamı, kullanımı, faydaları, sınırlılıkları, etkili kullanım ilkeleri farklı başlıklarla izah edilmiştir. Öncelikle metot tanımlanmış, ardından kimlikleri bastırılmamış her çocukta doğal bir sorarak öğrenme ihtiyacı olduğuna değinilmiştir. Burada soru-cevap metodunun faydaları da anlatılmıştır. Metodun faydaları ve sınırlılıklarına ilişkin tespitler ileride detaylı şekilde ele alınacaktır. Burada Çalışkan metodun öğrenciyi aktif kılma özelliğine yoğunlaşmış ve sosyal bilgiler dersinde kullanılma gerekliliğini belirtilen ifadelerin ardından metodun kullanım zorluğuna değinerek öğretmenler tarafından çoğunlukla anlatım ve diğer metotlar eşliğinde kullanıldığını belirtmiştir (Çalışkan, 2000).

Çalışkan, metodun başarılı şekilde kullanılması için öğretmenin önceden sorular hazırlaması gereği üzerinde yoğunlaşmış ayrıca dersin öğrenci soruları üzerine dayandırılması gereğine vurgu yaparak aslında bir anlamda kendi kurgusuna da aykırı bir öneride bulunmuştur (Çalışkan, 2000). Aslında bu farklılık ya da aykırılık bu metoda -açıklama vb. metotlarda olduğu gibi bir ön hazırlık gerekliliği ile- fazlaca kurgusal/kurgulanabilir bakmaktan doğmaktadır. Oysaki soru-cevap ve bu yolla öğretim, kurgusallıktan çok o anki yaratıcılığa dayanan ve ikili konuşma şeklinde bir öğretim metodu olarak düşünüldüğünde umulan faydaları gerçekleştirmede daha etkili olacaktır.

Ayrıca Çalışkan, öğrencilerin soru-cevap metodu ile işlenecek derslere hazırlıklı gelmesi gereği üzerinde durmuş ve metodun iyi işlemesi için zaman planlaması ve öğretmenlerin soru sorma becerilerinin düzeyinin önemli olduğunu belirtmiştir (Çalışkan, 2000).

Çalışkan, metodun faydalarını anlatırken özellikle öğrencinin derse motivasyonu, ilginin sürekli kılınması, öğrenme ve temel bilgi düzeyinin belirlenmesi nedeniyle bu düzeyi dikkate alarak öğretimi sürdürme, ayrıca öğrenciye hatırlama, yargılama, karar verme, değerlendirme ve yaratıcı düşünme gibi özellikleri kazandırması gibi konular üzerinde durmuştur. Sınırlılıklar bölümünde ise başka kaynaklarda da tekrarlanan, fazla süre gerektirme, zaman kaybına yol açma, soru hazırlamanın güçlüğü, cevap verememesi halinde öğrencide doğabilecek özgüven problemleri, sorularla yönlendirilmek dolayısıyla özgürce düşünememe gibi konulara değinmiştir. Ayrıca metodun sürekli soru sorulması ve cevap istenmesi nedeniyle öğretimi sıkıcı hale getirebileceği söylenmiştir (Çalışkan, 2000) ki bu, anlatım metodunun tekdüzeliğini kırmak amacıyla kullanılan soru-cevap metodunun müstakil olarak kullanılması üzerine yapılan bir değerlendirme gibi gözüküyor. İyi yönetildiği takdirde bu metotla güçlü ve istekli bir öğrenme korusu kurabilmek pekâlâ mümkündür. Aynı şey öğrencinin düşünme serbestliğini engellemesine dönük değerlendirmeler için de geçerlidir. Çünkü yerinde ve zamanında sorulan doğru sorular, bu beceriyi öğrenciye kazandırmakla beraber, öğrencinin serbest düşünme ufkunu da geliştirir/genişletir. Onu yaratıcı, üretken bir zihne kavuşturur. Soruların,

öğrencilerde, düşünce tembelliği ve kendilerini ancak sunulan seçeneklerden biri ile ifade etmek gibi olumsuz alışkanlıklar doğurması, olgusal olarak sorularla ilgili değil soruların kullanılmasına ilişkin yanlış bilgi ve alışkanlıklarla ilgilidir.

Çalışkan, metodun fayda ve sınırlılıklarını ortaya koyduktan sonra bir nevi soru sorma tekniği denebilecek noktalara ise “etkili kullanım için rehber ilkeler” bölümünde değinmiştir. Buradaki değiniler de özetle, sorunun tüm sınıfa sorulup yeterli süre tanınmasını, cevapların hep aynı öğrencilerden istenmemesini, cevap isterken öğrenciye adıyla hitap edilmesini, zorlanan öğrencilerde ısrar edilmeden başkasına geçilmesini, sorunun samimi ve güven duyulduğunu belirten bir tavırla sorulmasını, konuşma güclüğü çeken öğrencilere yardım edilerek cesaretlendirilmesini, soru ve cevapların tüm sınıfta işitilmesinin sağlanmasını, doğru cevapların iltifatlarla pekiştirilirken yanlış ve eksik cevap verenlerin mahcup duruma düşürülmemesini, öğrencilerin de soru sormaya isteklendirilip cesaretlendirilmesini ve öğrencilerden tam bir cevabın mutlaka alınmasını içermektedir. Bu ayrıntılara dikkat çekilirken, meselâ tam bir cevabın mutlaka alınmasının gereği gibi, maddelerde yer verilen gerekliliklerin, belki çalışmanın kapsamı dikkate alınarak, gerekçeleri belirtilmemiş direktiflerle yetinilmiştir (Çalışkan, 2000). Oysa ileride yer verileceği üzere soru sorulan, bu soruya cevap verememişse hiç tepki verilmeden başka bir öğrenciye geçilmesi gerektiğini savunan eğitimciler de vardır.

Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsünde hazırladığı ilköğretim okullarında görevli öğretmenlerin soru sorma becerilerinin incelendiği yüksek lisans tezinde, soru sormayı “*zekânın yaratıcı eylemi*” olarak tanımlayan Tugay Akbulut da yaratıcı bireylerin yaşama yönelttikleri sorularla etkinliklerini başlattıklarını, yaratıcı kişilerin okul yaşamında öğretmenlerine sordukları sorular yüzünden sıkıntılar yaşadıkları ya da okulu terk ettiklerini belirtiyor ve Edison ve Einstein’ın sorularını öğretmenlerinin hiç sevmediğini hatırlatıyor (Akbulut, 1999).

Soru’nun işlevlerini tartışırken soruların, insanın yaşama bakış açısını belirlemede önemli bir faktör olduğunu, çocukların gelişim döneminde öğretimde büyük bir sıklıkla kullanıldığını belirterek öğretimde ve öğretimin gerçekleştiği okul ve sınıf ortamında soruların hangi amaçla kullanıldığı, nasıl kullanıldığı, nasıl

tasarlandığı ve öğretimdeki soru türlerinin nasıl sınıflandırıldığını inceleme gereğine dikkat çekiyor. Soruların okuldaki kullanım amaçlarını ise şöyle sıralıyor:

“Sorular okulda yönlendirme, yanlış davranışı düzeltme, sınıf aktivitelerini yönetme, yönergeye başlama, öğrenme durumlarını yaratma ve öğrenmeyi değerlendirmek için kullanılmaktadır.” (Akbulut, 1999: s.4)

Akbulut, ayrıca soruların işlevine ilişkin Ansher’in öğretmeni soru yaratıcısı olarak tanımlayan, soru sormanın öğretmenin öğrencisinde düşünme ve öğretme sürecini harekete geçiren temel metot olduğunu belirten görüşü ile Colletti’nin “Soru ile problemin uygun cevabına yol gösterilmeli, cevap öğrencinin aklına getirilip öğrencinin düşüncesi gayrete getirilmelidir. En iyi öğrenme kendi kendini analiz ve bireysel aktivitelerle oluşur. Soru sorma sanatındaki beceri yüksek seviyeli, etkili bir öğrenme için temeldir.” şeklindeki görüşlerine de yer veriyor (Akbulut, 1999).

Aktarılan bir başka görüş ise Macgregor’a ait; Macgregor, öğrenciye sorulacak soruların, onun düşünmesi gerektiği zaman, hayallere dayalı yanıtlar vermesini gerektirdiğine değiniyor ve böylece zihin kaslarının gelişmesini sağlayacağını belirtiyor (Akbulut, 1999).

Akbulut’un doğrudan aktardığı görüşlerden biri de Oğuzkan’a ait. Oğuzkan soruların işlevlerini aşağıdaki gibi sıralıyor:

“1.Öğrencilerin başarı derecesini yoklamak ve değerlendirmek

2. Sınıfa yöneltilen sorularla, anlamsız ve gereksiz görülen ders konularıyla kişisel yaşantılar arasında bağ kurmak

3. Öğrencinin merakını uyandırmak ve onları düşünmeye sevk ederek dersin sürekli aktif geçmesini sağlamak ve bu yolla öğrenme güçlüklerini aşıp problem çözme aşamasına geçmeyi sağlamak

4. Öğrenilenleri tekrar ederek ve pekiştirerek tam öğrenmenin oluşmasını sağlamak

5. Açıklama ve yorum gerektiren sorularla öğrenci ve bireylere gerekli olan değerlendirme yeteneğinin gelişmesini sağlamak

6. Öğrencinin genelleme yapması, başarılı olup olmadığının belirlenmesi ve iyi ve doğru için karar vermesi için gerekli olan değerlendirme yeteneğinin gelişmesini sağlamak

7. Olgular, olaylar ve düşünceler arasında ilişki kurulması, farklı öğrenme yaşantılarına bir biçim ve düzen verilmesi ve doğru sonuçlara varılmasında etkili bir araç olarak kullanılmalı.

8. Öğrencilerin estetik ve beğeni bakımından gelişmesini sağlar.” (Akbulut, 1999: 5)

Makalesine internetten ulaşılan Marshall Brain da araştırmalar için soruların önemini vurgulamış. Ardından soru sormanın öğrenciler için iki nedenle önemli olduğunu şöyle açıklamıştır:

“1.Öğrenciler soru sormayı soru sorarak öğrenirler. İyi soru sormayı ise soru sorarak ve bunlardan edindikleri geri bildirimlerden faydalananarak öğrenirler. İyi soru sorarak da bilgi sahibi olmayı öğrenirler.

2.Soru soran bir öğrenci kendi kendine öğrenmeye çalışan araştırmacı öğrencidir.” (Brain:1)

Brain, soru sormanın öğretmenler için önemini ve dolayısıyla öğrencilerin aktif olarak ve sürekli soru sormalarının desteklenmesi önerisinin gerekçelerini de açıklıyor:

“1.Sorular, öğrencilerin sizi anladığını ve söyledikleriniz hakkında düşünebildiklerini gösterir. Eğer daha yüksek bir seviyede konuşmaya başlarsanız, öğrenciler anlayamayacak ve düşünemeyecektir; dolayısıyla soru sormayacaklardır. Sorular size sınıfın uyanık mı yoksa uykuda mı olduğunu gösterir.

2.Öğrenciler eğer desteklenirse, anlamadıkları konular hakkında soru soracaklardır. Bu da sizin iyi açıklayamadığınız yerlerin farkına varmanızı ve nerelerin daha fazla üstünde durmanız gerektiğini anlamınızı sağlayacaktır.

3.Eğitim, öğrenci ve öğretmen arasında bir diyalogdur. Tek başına yapılan bir konuşma değildir; eğer böyle olsaydı, öğrenciler sadece kitap alıp tek başlarına okurlardı.

Öğrenciler derslere katılırlar böylece iki taraflı iletişim sağlanır. Sorular diyalogun önemli bir parçasıdır.” (Brain:1)

Yukarıda yer verilen görüş ve eleştiriler değerlendirilince eğitim faaliyetlerinde soruların kullanılmasının gereği ve sorulardan bu faaliyetlerde nasıl yararlanılacağı daha da açıklık kazanmaktadır. Bu gereklilik ve önem anlaşılmakla birlikte soruların biçim, içerik ve işlevlerine ilişkin çeşitli yaklaşım ve sınıflandırmaların bilinmesi de soru soranların, onlardan eğitim-öğretim faaliyetlerinde yaralananların işini kolaylaştıracaktır. Bu nedenle aşağıda, soruların sınıflandırılmasına ilişkin genel bir bakış kazandıracak bilgilere yer verilecek, bu konu ileride daha geniş şekilde tartışılacaktır.

1.5. Soru Sorma Biçim ve Stratejilerinin Sınıflandırılması

Soruları, gerek günlük yaşamda gerekse eğitimdeki işlevlerini, biçimlerini, soruluş amaçlarını, verilecek cevabın gerektirdiği bilişsel davranışları dikkate alarak çeşitli şekillerde sınıflandırmak mümkündür. Bu tür sınıflandırmalar yaşamda ve eğitimde sorulardan daha verimli ve amaca uygun şekilde yararlanabilmeyi sağlamaktadır. Tugay Akbulut da soruların işlevlerini detaylandırdıktan sonra bu işlevlere uygun soru kalıplarının birbirinden farklı olduğu yani her işlevin farklı kalıpta sorulmuş bir soru ile gerçekleştirilebileceği düşüncesinden hareketle bir sorgulamaya girişiyor (Akbulut, 1999) ve Cunnigham’ın, soruları daha çok verilecek cevabın gerektirdiği bilişsel davranışlara göre düzenlediği tematik sınıflandırmaya yer veriyor çalışmasında. Buna göre Cunnigham’ın soru sınıflandırması şu şekildedir:

“Daraltılmış Sorular (Narrow Questions)

Daha çok düşük düzeyde düşünmeyi gerektiren, evet-hayır şeklinde sınıflanan cevaplar gerektiren, spesifik, konu bölümü ile ilgili sondaj nitelikte sorulardır. Bu tip sorular bilgi toplamak, düşünce çeşitliliği için materyallerin anlaşılması, daha önce çalışılan konunun gözden geçirilmesi için kullanılabilir. Bu sorular ikiye ayrılır. (Ayşe ne renk elbise giymişti? Yeşil elbise giyen kimdi?)

1. Bilişsel Bellek Soruları: Alt düzeyde düşünmeyi gerektiren bu soruları cevaplarken gerçekler kopya edilmeli, tanımlar ve diğer bilgiler hatırlanmalıdır. Bunlar tanım, isim, evet-hayır, gözlem-teşhis, işaret etme, hatırlama şeklinde sınıflandırılabilir:

A. Tanım: Yerçekimi nedir?

B. İsim: Sentez konusu nedir?

C. Evet-hayır: 25'in karekökü 5 midir?

D. Gözlem-teşhis: Kırmızı çizgi ve mavi çizginin altındaki sayı nedir?

E. İşaret etme: Kelimelerin sınıflamasını kaç şekilde bulabilirsiniz?

F. Hatırlama: Colombus hangi kentten fırlatıldı?

2. Birbirine Yaklaşan Sorular : Bilişsel bellek sorularından daha geniş ama gene de dar sorulardır. Bu tip sorularda öğrenci cevap için şunları kullanabilir: İşlemleri açıklama, basamaklar arası ilişki, çağrışım yapma ve bağıntı kurma veya karşılaştırma ve ilişkilendirme. Birbirine yaklaşan soru tiplerinin ad ve örnekleri aşağıdadır:

A. Açıklama: Niçin yeşil bitkiler ışık ister?

B. İfadeler arası ilişki: Niçin iki çizgi bir dikdörtgen oluşturmak için yeterli değildir.

C. Karşılaştırma ve birleştirme: Avusturya'daki insanlarla Birleşik Devletler'deki insanların hoşlandıkları şeyler nelerdir?

Geniş Sorular (Broad Questions)

Geniş bir cevap alanına izin verirler, cevaplarını tahmin etmek güçtür, tasarlanırken düşünmeye yönlendirici olarak tasarlanmalıdırlar. Cevapları hipotez üreterek ve sonuç çıkararak bulunabilir. Cevap, deneyim, bakış açısı ve düşünmeye katılmayı gerektirir. Yanıtın mükemmelliği bireye bağlıdır. Geniş sorular, deneyim kazandırmak, ilgilere rehberlik etmek için kullanılabilir. Öğrenciyi bağımsız düşünmek için cesaretlendirir, tek tip cevap yoktur. Öğrenci üst seviyede düşünme becerileri geliştirerek kendi cevabını kendi oluşturabilmelidir. (Niçin öğretim yeteneği

çalışmalarda önemlidir? Sizin bakış açınıza göre öğretmen yeterliliği soru sormada önemli midir?)

A. Iraksak (İleriye Dönük) Sorular (Divergent Questions)

Bu soruları cevaplamak için daha fazla hayal gücü ve yaratıcılık gerekmektedir. Öğrenciye deneme ve keşfetme için motivasyon sağlanır ve öğrencilerin ilgileri uyandırılır. Bu sorular işlemleri tahmin etme, hipotez oluşturma, anlam çıkarma ve yeniden organize etme şeklinde sınıflandırılabilir.

A. Hangi benzer rakamlar bu işlemi doğrular? $\square + \square = 5$

B. Eğer garip bir gezegenden gelen birisiyle karşılaşmış olsaydın, iletişimi nasıl kurardın?

B. Değerlendirme Soruları (Evaluative Questions)

En üst düzeydeki sorulardır. Cevap için karar vermek, değer vermek, nedenleri seçmek ve düşünceyi savunmak gerekmektedir. Bu sorular diğer seviyelerin hepsinin kullanılmasını içerir. Oluşturulan sonuç iyi veya kötü, doğru veya yanlış gibi bir standart üzerinde uzlaşmayı gerektirir.

A. Bu resmi diğerlerinden iyi yapan nedir?

B. Niçin Kanada'da yaşamak istiyorsun?" (Akbulut, 1999: 6-7-8)

Akbulut, Bart ve Demirtaş'ın da benzer bir sınıflandırma ile soruları bilişsel bellek soruları, birleştirici sorular, genişletme soruları, değerlendirme soruları şeklinde sınıflandırdıklarını belirtiyor (Akbulut, 1999). Bu sınıflandırmaya göre bilişsel bellek soruları, ezberlenmiş ya da bilgi dağarcığına alınmış bilgileri içeren bilişsel bellek tanımından yola çıkılarak adlandırılmış. Alt düzeydeki düşünce soruları olarak nitelenen bu sorular anımsamaya, ayırt etmeye, evet-hayır'a, tanımlamaya, adlandırmaya dayanan bilişsel sorular olarak açıklanmış.

Birleştirici sorular cevabın gerektirdiği bilgilerin birleştirilmesi işleminden alıyor adını. Açıklama, kıyaslama, gözden geçirme, özetleme gibi terimlerin birleştirici sorularda kullanılan terimler olduğu belirtiliyor. Genişletme soruları tek bir cevabı olmayan, orijinal ve yaratıcı cevaplar verilmesi beklenen, tasarlamak, öngörmek, geliştirmek, değiştirmek, yeniden yapılandırmak, hipotezlemek, sonuç çıkarmak gibi düşünme işlemleri gerektiren soru basamağını oluşturuyor. Değerlendirme, yargılama, savunma, düşünme, derecelendirme gibi anahtar

sözcüklerle ifadelendirilen değerlendirme soruları ise kişisel düşünceleri geliştirmek, organize etmek ve ortaya koymak için öğrenciyi zorlayabilecek nitelikte sorular olarak tanımlanıyor (Akbulut, 1999).

Soruları yukarıdaki şekilde yani verilecek cevabın gerektirdiği bilişsel davranışların niteliğine göre sınıflandıran yaklaşımlar Benyamin S. Bloom tarafından ortaya konan ve bilişsel davranışları 6 basamakta sınıflandıran taksonomiye dayanmaktadır. Öğrencilerin bilişsel davranışlarının bütün düzeylerde ideal bir noktaya ulaşmaları hedeflenerek eğitilmesi açısından bu tür tematik sınıflandırmalar oldukça verimlidir. Ancak sorulardan eğitimde dolayısıyla sınıf içi etkinliklerde daha etkili bir şekilde yararlanılabilmesi için soruların stratejik ve pragmatik yani bu etkinliklerde en yüksek faydayı elde etmeye dönük şekilde ele alınması da zorunludur. Çalışmamızın ileriki bölümlerinde sorular bu açıdan da ele alınacaktır. Aşağıda ise eğitim alanında yapılmış olan ve konumuzla da yakından ilgili olan bazı araştırmalarda ulaşılan bulgu ve bilgiler sunulacaktır.

I.6. Eğitimde Soru Sorma Metot ve Stratejileri Üzerine Yapılan Araştırmalar

Günümüzde bilgi olağanüstü bir hızla artmakta ve yayılmaktadır. Bu nedenle bir taraftan eğitim-öğretim faaliyetlerinde bilgi yerine bilgiye ulaşma ve doğru bilgiyi seçmenin gerekliliği tartışılmakta bir taraftan da öğretimi zorunlu olan bilgilerin en etkili şekilde ve en kısa sürede nasıl öğretileceği üzerinde durulmaktadır (Özbay, 2003). Bu nedenle eğitim-öğretim metotlarının önemi daha da artmıştır. Bu metotların ders içi etkinliklerde nasıl uygulanacağı veya hangi derste hangi metodun uygulanması durumunda daha iyi sonuçlar alınacağı konusunda bilimsel çalışmalar yapılması açık bir gereklilik durumundadır; ancak üniversitelerimizde, ders işleme metotlarının her biri henüz müstakil birer çalışma olarak ele alınmamıştır. Bizim çalışmamızda soru sorma stratejileri geleneksel anlamda ifade edilen soru-cevap metodu çerçevesinde ele alınmamışsa da çalışmamız sözünü ettiğimiz müstakil başlıklı çalışmalardan biri olarak tasarlanmıştır. Eğitim-öğretim etkinliklerinde kullanılan metotlara ilişkin, müstakil nitelikli olmasa bile, başka çalışmalar da

yapılmıştır. Bir karşılaştırma imkânı oluşturmaları açısından burada bu çalışmalarla ulaşılan bilgi ve bulgulara yer verilecektir.

Bu çalışmalardan biri olan Hüseyin Çalışkan'ın ilköğretim sosyal bilgiler dersi öğretmenlerinin kullandığı öğretim metotlarını betimlemeyi amaçlayan saha araştırmasında, öğretmenlere sorulan bazı sorulara öğretmen görüşleri ile oluşan cevaplar şöyle sıralanmıştır: Soru yöneltilen köy ve şehir öğretmenlerinden çoğu farklı derecelerde de olsa programda öğrenme-öğretme stratejilerine yer verildiğini düşünmekte, ancak köylerde görevli öğretmenlerin şehirlerde görevli öğretmenlere göre bu kanaatlerinin daha zayıf olduğu görülmektedir (Çalışkan, 2000).

Öğretmenlere sorulan sosyal bilgiler dersinin işlenişi sırasında ve konu öğrenildikten sonra sınavı yapıp eksik ve yanlış yerleri düzeltmeye dönük davranışları hakkındaki soruya ilişkin cevaplar “her zaman” ve “ara sıra” derecelerinde olmak üzere oransal olarak yüksek düzeydedir. Bu soruda, şehirde görevli öğretmenlerin köylerde görevli olanlara göre aritmetik ortalamasının yani uygulama oranının daha yüksek olduğu görülmektedir (Çalışkan, 2000).

Öğretmenlerin, sosyal bilgiler dersi öğretiminde anlatım ve soru-cevap gibi klasik metotların daha fazla kullanıldığı görüşüne katılma oranları da çoğunluğu “her zaman” ve “ara sıra” derecesinde olmak üzere oldukça yüksektir. Bu soruya verilen köy ve şehir öğretmenleri cevaplarının karşılaştırılmasının sonucu, köy öğretmenlerinin bu kanaatlerinin daha güçlü olduğunu göstermektedir (Çalışkan, 2000). Yalnız burada belki bir hususa dikkat çekmekte yarar var. Soru, “... öğretiminde anlatım ve soru-cevap gibi klasik yöntemlerin...” ibaresi ile yöneltilmiş ve açıklama gibi soru-cevap metodunun da eskiliğine işaret edilmiş, soru-cevap metodu ile günümüzde etkililiği oldukça tartışmalı hale gelen anlatım metodu, “klasik” kelimesinin olumsuz çağrışımları ile beraber aynı yere konulmuştur. Bu, ileride sözünü edeceğimiz başka bazı araştırmalarda da böyle ele alınmıştır. Kanaatimize göre eskilik bağlamında paralellik gösteren bu iki metodun etkililik bağlamında aynı grupta değerlendirilmesi yaklaşımı sorgulanması/yeniden düşünülmesi gereken bir yaklaşımdır.

Çalışkan'ın araştırmasında, öğretmenlerin sosyal bilgiler dersinin anlatımında anlatım ve soru-cevap metotlarının neden daha çok kullanıldığına ilişkin görüşlerinin çoktan aza doğru sıralanmış cevapları ise şöyledir: Şehirlerde görev yapan öğretmenlerin % 29,9'u ile köylerde görev yapan öğretmenlerin % 28,4'ü, öğretmenlerin çağdaş metotlar konusunda yeterli bilgiye sahip olmadıkları için bu metotları daha çok kullandıklarını belirtmişlerdir. Araç-gereç kullanabilme bilgi ve becerisinin kazandırılmadığı için öğretmenlerin bu metotları tercih ettiklerini ileri süren şehirde görevli öğretmenlerin oranı % 27,1 ve köylerde görevli öğretmenlerin oranı ise % 24,6'dır. Köylerde görev yapan öğretmenlerin % 26,3'ü ile şehirde görev yapan öğretmenlerin % 19,4'ü de öğretmenlerin yetiştikleri metotlara göre ders vermelerinden dolayı bu metotları tercih ettiklerini ifade etmişlerdir. Ders süresinin az olmasından dolayı öğretmenlerin bu klasik metotları kullandıklarını belirten şehirde görevli öğretmenlerin oranı % 22,2; köylerde görev yapan öğretmenlerin oranı % 19'dur. "Başka" seçeneğini işaretleyen şehirde görevli 2 öğretmenden biri yeniliklerden korkulduğu için, diğeri ise klasik metotlarla öğrencinin daha iyi yetiştirileceğine inanıldığı için öğretmenlerin anlatım ve soru-cevap metotlarını kullandıklarını belirtmişlerdir. Yine başka seçeneğini işaretleyen köyde görevli 4 öğretmenden 3'ü sosyal bilgiler dersinin anlatım ve soru-cevap metoduna uygun bir ders olmasından dolayı, 1'i ise alışkanlıklardan dolayı öğretmenlerin bu metotları kullandıklarını ifade etmişlerdir (Çalışkan, 2000: 85-86).

Sorulardan biri de Sosyal bilgiler dersinde soru-cevap metodunun ne ölçüde kullanılması gerektiğine ilişkindir. Bu soruya "her zaman" ve "ara sıra" derecesinde yüksek oranlarda onay verici fikirler ortaya çıkmıştır. Şehirde görevli öğretmenlerin köylerde görevli öğretmenlere göre soru-cevap metodunun kullanılmasının gereğine olan inancı daha yüksektir. Bunun devamı niteliğindeki bir sorunun cevaplarına bakıldığında da şehirde görevli öğretmenlerin köylerde görevli öğretmenlere göre soru-cevap metodunu daha fazla oranda kullandıkları anlaşılmaktadır. Bütün bu bilgilere, köy ilköğretim okullarındaki sınıf mevcutlarının şehir ilköğretim okullarındaki sınıf mevcutlarına göre daha az olduğunun da yine aynı araştırmanın sonuçlarından biri olduğunu eklemek, burada aktarılan bilgileri daha anlamlı kılacaktır (Çalışkan, 2000).

Çalışkan, araştırmasının “Öneriler” bölümünde araştırdığı konunun doğurduğu sonuçları da dikkate alarak bir dizi öneride bulunmuştur. Bu öneriler öğretmen görüşleri çerçevesinde olduğu için, çalışmamız açısından da önemli olan birkaç öneriyi aşağıya alıntılıyoruz:

“Öğretim yöntemleri konusunda öğretmenlerin tamamının hizmet içi eğitim kurslarına katılmaları sağlanmalıdır.

• Programda öğrenme-öğretme stratejileri, yöntem ve teknikleri ile ilgili açıklamalara daha fazla oranda yer verilmelidir.” (Çalışkan, 2000: 138-139)

Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü’nde Fatma Kayman tarafından yapılan ve ortaokullarda Türkçe öğretiminde en çok kullanılan öğretim metotları ve bu metotların uygulanmasında karşılaşılan problemleri konu alan çalışma da bizim çalışmamızın konu alanına girmektedir. Bu çalışmanın sadece Türkçe dersi ile ilgili olması çalışmayı daha dikkate değer kılmaktadır. Tezinin “giriş” bölümünde Türk eğitim sisteminin, zihinsel gelişim ve toplumsal gereksinimlere dayalı olarak gerekli dil becerilerini kazandırma görevini ana dili temel alan Türkçe öğretimine verdiğini belirten Kayman, bu hedefe ulaşmanın en temel yolunun ilköğretim okullarındaki Türkçe programlarının başarıyla uygulanmasına bağlı olduğunu bu nedenle Türkçe eğitimini veren öğretmenlere metot ve teknik bilgisinin sunulmasının bir ihtiyaç olduğunu vurguluyor. Yine bu bölümde Özdemir’den aktarma ile Türkçe dersinin bütün derslerin temeli olduğu, bu nedenle her dersin Türkçe dersinin kapsamına girdiğini ifade eden yazar, bunu okuma, dinleme, konuşma ve yazmanın bütün derslerde ortak etkinlikler olmasıyla gerekçelendiriyor (Kayman, 1997).

Kayman, Türkçe öğretiminde en çok kullanılan öğretim metotlarını, bu metotların uygulanmasında karşılaşılan problemleri ve Türkçe öğrenimi sırasında öğrencilerin en çok hangi hataları yaptıklarını belirlemek amacıyla hazırladığı anketi 76’sı bayan 26’sı erkek olmak üzere 102 ortaokul Türkçe öğretmenine uygulamış. Elde ettiği sonuçları tablolar ve düz anlatım yardımıyla tezinin “Bulgular ve Yorum” başlıklı bölümünde açıklamıştır (Kayman, 1997).

Bu çalışmada elde edilen bulgulara göre, Türkçe dersleri için sürenin yeterli olduğunu düşünen öğretmen sayısı 80, süreyi yetersiz bulan 21'dir, bir öğretmen bu soruyu cevapsız bırakmıştır. Sınıfların fiziki yapılarının Türkçe öğretimi için uygun olup olmadığını soran bir soruya ise 59 öğretmen "evet" derken 42 öğretmenin cevabı olumsuzdur. Bu soruya "hayır" diyen öğretmenlerin gerekçeleri çoktan aza doğru, *"gerektiğinde karanlık ortamın sağlanamaması, iki kişilik sıralarda üç kişinin oturması, sınıfın sayıya göre küçük olması, çevre gürültüsünün sınıfı etkilemesi, ısı ayarlamasının olmaması, aydınlatma, pano ve sınıf kitaplığının olmaması"* şeklinde sıralanmıştır (Kayman, 1997).

Araştırmanın alt problemlerinden biri de Türkçe öğretmenlerinin öğretim metotlarının uygulanması konusunda kendilerini yeterli ya da yetersiz görmeleriyle aldıkları eğitim ve meslekte hizmet süreleri arasında ilişki olup olmadığıdır. Bu soruya "evet" diyen Türkçe ve Türk Dili ve Edebiyatı öğrenimi görmüş 73 öğretmen, "kısmen/hayır" diyen 12 öğretmen vardır. Diğer bölümlerden mezun 8 öğretmen bu soruya "evet" derken 12 öğretmen "kısmen/hayır" cevabını vermiştir. Hizmet içi eğitim alan ve almayan öğretmenlerin de benzer yaklaşım farkları olduğu görülmektedir. Hizmet sürelerinin artmasının ise Türkçe öğretimi konusundaki yeterlilik duygusunu artırdığı görülmektedir (Kayman, 1997).

İlkokul öğretmenlerinin Türkçe derslerinde gösterdikleri davranışların incelendiği bir araştırma da Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü'nde Banu Yangın tarafından 1993-1994 öğretim yılında, Ankara ili merkezinde bulunan 12 ilkokulda görev yapan 2. ve 5. sınıf öğretmenlerinden 74 öğretmenin görüşüne başvurularak ve 20 öğretmen Türkçe derslerinde gözlenerek yapılmıştır. Araştırmada üzerinde durulan temel noktalar ise Türkçe öğretimi sırasında gösterilmesi gereken genel öğretmenlik davranışları ile dinleme, konuşma, sesli okuma, sessiz okuma ve yazma becerilerinin kazandırılması sırasında gösterilmesi gereken kritik öğretmen davranışlarıdır. Araştırma sonucunda, öğretmenlerin belirlenen öğretmen davranışlarına katıldıkları ancak bir kısmının katıldığı halde bu davranışları göstermedikleri; Türkçe öğretimi sırasında gösterilmesi gereken davranışlar

konusunda gerekli bilgi, beceri, alışkanlık ve tutumlar konusunda eksiklerinin bulunduğu belirlenmiştir (Yangın, 1994).

Akbulut da çalışmasında Adana ili Yüreğir ve Seyhan ilçelerindeki okullardan tesadüfi oranlı küme örnekleme metodu ile belirlediği üç ilköğretim okulunda çalışan ve bu okulların 4. ve 5. sınıflarında sosyal bilgiler derslerine giren onar öğretmenin yani toplam 30 öğretmenin soru sorma becerilerini bazı değişkenler açısından incelemiştir. İncelemeye konu olan sorular sınıf içi etkinliklerde kullanılan sözel sorulardır. Araştırmacı örnekleme alınan öğretmenleri sınıflarına girerek izlemiş ve gözlem sırasında ses kayıt cihazı kullanmış, ayrıca çetele tutmuş yine ders dışında öğretmenlerle de yüz yüze görüşmeler gerçekleştirmiştir. Bu araştırma biçim yönünden bizim araştırmamıza benzemekte ancak içerik yönünden farklılıklar göstermektedir. Her şeyden önce bu çalışma bir dersle ilgili branş öğretmenleri üzerine değil sosyal bilgiler dersine giren sınıf öğretmenleri üzerine yapılmıştır. Ayrıca öğretmenlerin sınıf içi etkinliklerdeki soru sorma becerilerine ilişkin öğrencilerin görüşlerine başvurulmamıştır. Akbulut'un bu araştırmada ulaştığı sonuçlar kısaca aşağıdaki gibidir. Bu alıntıda yer alan özet bilgilerin detaylarına aşağıda genişçe yer verilecektir (Akbulut, 1999):

“(...) öğretmenlerin derslerde sınıf yönetimine ilişkin soru sordukları, çalıştıkları okulun sosyo-ekonomik düzeyi ne olursa olsun hepsinin işlenen konuyla ilgili soru sordukları saptanmıştır. Sorulan soruların çoğunluğu bilgi düzeyindeki sorulardır. Farklı sosyo-ekonomik düzeylerdeki okullarda görev yapan öğretmenlerin gelen yanıtlara yetersiz olmakla beraber benzer tepkiler verdikleri ve sorulara yanıt almak için verilen bekleme süresinin çoğunlukla 20 saniyenin altında olduğu, kavrama düzeyindeki sorulara ise 40 saniyeye yaklaşan bekleme süresi verdikleri sonucuna ulaşılmıştır.” (Akbulut, 1999: 11)

Akbulut, tezinde ele aldığı sorun'u ortaya koyarken önemli istatistiklere yer vermiştir (Akbulut, 1999). Buna göre Stevens'in yaptığı çalışma ile derslerin 4/5'i soru-cevap etkinliğiyle anlatılmaktadır. Lise öğretmenlerinin bir okul gününde sordukları soru sayısı yaklaşık 395'tir. Floyd ilköğretim öğretmenlerinin ortalama günde 348 soru sorduklarını, Moyer ilköğretim fen derslerinde ortalama 180 soru sorduklarını, Schreiber de 30 dakikalık bir sosyal bilgiler dersinde 64 soru sorulduğunu

belirtmiştir. Sadker ve Sadker öğretmenlerin dakikada 3.5 ile 6.5 arasında fen derslerinde de 20 dakikada 70-90 arasında soru sorduğu sonucuna varmıştır.

Bu soruların analizine bakıldığında da Davis ve Hunkis, Bloom'un yaklaşımına göre 732 öğretmenin soruları üzerinde şu sonuçlara varmışlardır: yüzde 87 bilgi sorusu, yüzde 9 kavrama sorusu yüzde 4 uygulama sorusu. Bu çalışmada analiz, sentez ve değerlendirme düzeyinde sorular sorulmadığı saptanmıştır. Stevens öğretmen sorularının 2/3'ünün ders kitabındaki bilgileri hatırlatmaya dönük olduğunu belirtmiştir. Hansey tarih öğretmenlerinin yüzde 77'sinin olaylara yönelik, yüzde 17'sinin düşünmeye yönelik sorular sorduğunu; Corey ise soruların yüzde 71'inin durumsal, yüzde 29'unun düşünceye dayalı olduğunu belirtmiş, Floyd, Guzsak, Schreiber çalışmalarında benzer sonuçlara varmışlardır (Akbulut, 1999).

Gall'in görüşü de şu şekildedir: Öğretmen sorularının yüzde 60'ı bir durumu hatırlatmaya yönelik, yüzde 20'si düşünmeye yönelik, yüzde 20'si ise diğer amaçlara yönelik sorulardır. Bekleme süresinin verilen dersin miktarı, zaman darlığı ve derslerin yoğunluğu gibi nedenlerden ötürü, çocukların düşünerek cevap vermeleri için yeterli olmadığını belirten Holt ise öğrenciye tanınan bu sürenin 10-15 saniye olduğuna işaret etmiştir (Akbulut, 1999).

Akbulut, sonuç ve öneriler bölümünde araştırmada cevap aradığı soruların sonuçlarına ilişkin bilgiler vermiş ve gerek gördüğü önerileri sıralamıştır. Buna göre sonuçlar özetle şöyle sıralanmıştır (Akbulut, 1999):

1. Öğretmenlerin, alt sosyo-ekonomik düzeydeki okullarda daha fazla orta ve üst sosyo-ekonomik düzeydeki okullarda daha az sınıf yönetimi ile ilgili soru sorduğu sonucuna ulaşılmıştır. Sınıf yönetimi ile ilgili sorular meslek deneyimi arttıkça da azalmaktadır.

2. Öğretmenler sosyal bilgiler dersinde söylediklerinden çok soru sormaktadır. Soru sayısı arasındaki fark öğrencilerin sosyo-ekonomik düzeylerinden değil, öğretmenlerin kişisel özelliklerinden kaynaklanmaktadır.

3. Öğretmenlerin sorduğu soruların düzeylerine ilişkin kanaatleri ile pratikleri de örtüşmemektedir. Daha az bilgi düzeyinde soru sorduklarını belirtmelerine rağmen daha çok bilgi düzeyinde sorular soran öğretmenlerin, sordukları soruların düzeyleri ile sosyo-ekonomik gelişmişlik arasında da paralellik bulunmaktadır.

3. Kavrama düzeyindeki sorular en çok üst sosyo-ekonomik düzeydeki okullarda sorulmaktadır. Mesleki deneyimin de kavrama düzeyinde soru sorma ile doğru orantılı olduğu gözlenmiştir.

4. Örneklemeye alınan okullardaki öğretmenlerin uygulama düzeyinde soru sormadıkları gözlenmiştir. Öğretmenlerin görüşleri ile pratik tutumları arasında bu konuda da fark görülmüştür.

5. Öğretmenlerin çoğu anlaşılmayan soruları aynen tekrar etmekte, kavrama ve sınıf yönetimine ilişkin soruların çok sorulduğu sınıflarda tekrara daha çok ihtiyaç duyulmakta, soru sayısının çokluğu ile tekrarın çokluğu arasında da doğrusal bir ilişki gözlenmektedir. Öğretmenlerin görüşleri ile uygulamaları bu konuda örtüşmektedir. Sorular doğrudan öğrenciye yöneltildiğinde tekrarlar artarken, soru tekrarı ile sosyo-ekonomik düzey arasında ilişki bulunmamaktadır.

6. Öğretmenler ankette soruları tüm sınıfa dengeli olarak yönelttiklerini belirtmişlerdir. Uygulamada daha çok sınıfa genel olarak sorular yöneltip söz hakkı isteyene yanıt hakkı verdiklerini, bunun yanında koro cevaplı ve doğrudan bir öğrenciye yönelik sorular sordukları veya konuyu anlatan öğrenciye sorular sordukları da gözlenmiştir. Bu konuda öğretmenlerin ciddi farklılıkları olmadığı belirtilmektedir.

7. Öğrenciye tanınan süre bakımından genel eğilim 20 saniyenin altındayken ilgili öğretmen görüşleri çoğunlukla uygulamadan oldukça yüksek bulunmuştur. Soru düzeyinin yükselmesi süreyi artırmakta, okulun sosyo-ekonomik düzeyi ile orantılı olarak öğretmenlerin süre konusundaki görüş ve uygulamaları da birbirine yaklaşımaktadır. Sorular için tanınan sürenin azlığı da çoğunlukla bilgi soruları sorulması ile paralellik arz etmektedir.

8. Yanıt alınamayan soruları öğretmenler küçük parçalara bölerek ya da farklı şekilde ifade ederek yeniden organizeyi tercih etmişler veya aynen tekrar yolunu seçmişlerdir. Üst sosyo-ekonomik düzeylerde cevaplanamayan sorular azalmış ancak öğretmen davranışları değişmemiştir. Öğretmenlerin yanıtlanamayan sorulara ilişkin “yeniden organize etmek” ve “aynen sormak” şeklindeki görüşlerine uygulamada da yer verdikleri gözlenirken, üst sosyo-ekonomik düzeyde öğretmenlerin “kitaptan bulmalarını isterim” veya “araştırma ödevi veririm” gibi düşünceler beyan ettikleri de görülmüştür.

9. Öğretmenler gelen yanıtlara fiziksel olarak fazla tepki vermemektedir. Sözel tepkiler de fazla gözlenmemiştir. Tepkiler daha çok cevap için cesaretlendirme ve “aferin” biçimindedir. Öğretmenlerin ifade tetiği “saçını, yanağını okşarım” “artı eksi veririm” “not veririm” gibi düşüncelere uygulamada rastlanmamıştır. Çok fazla ve çok az soru soran öğretmenler bu konuda en az tepki veren öğretmenlerdir. Yine yanlış yanıtlara da fazla tepki verilmemiştir. Sözel olarak, yanıtların yanlış olması halinde dikkat ve çalışmaya yönelik uyarılarını kızgınlık ve sitemle dile getireceklerine ilişkin yorumlarına pratikte rastlanmamıştır.

10. Öğretmenler dersin 10-15 dakikasını soru sormaya ayırdıklarını belirtirken sosyal bilgiler dersinin bile tam olarak 40 dakika şeklinde yapılamadığı gözlenmiştir. Bunu araştırmacı dersin günün ilk saatine konmasına bağlamaktadır. (Akbulut, 1999)

İngilizce öğretimi ekseninde “sorular”ın ele alındığı bir makalede (Asking Questions) ise etkili İngilizce sınıflarında öğretmen ve öğrencilerin birçok soru sordukları ve bu soruların çoğunlukla üzerinde çalışılan metinlerden doğduğu belirtiliyor. Ayrıca makalenin bu ilk paragrafında öğretmenlerin, kaynağı belirtilmeksizin, araştırmalara göre günde 300-400 civarında soru sorduğu, bunların çoğunun kısa, dolaysız, net cevabı olan sorular olduğu, öğrencilerinse öğretmenlere göre daha az sayıda soru sordukları (yüzde 15 civarında) ve öğrencilerin yaşları arttıkça sordukları soruların da azaldığı ifade ediliyor (Asking Questions: 1).

Eğitimde soru sorma metot ve stratejilerine ilişkin yapılmış araştırmaların sonuçları bu şekildedir. Bu çalışmanın konusunu da soru sorma stratejileri bağlamında sınıf içi etkinliklerde sorulan sözlü sorular oluşturmaktadır; ancak hem öğretmenlerin sınıf içi etkinliklerde ders kitaplarındaki sorulardan da yararlandığı gözlemlenmiştir hem de ders kitaplarında yer alan metin altı soruların nasıllığına ve nasıl olması gerektiğine ilişkin görüşler sözlü soruların özelliklerine ilişkin aydınlatıcı bir işlev görmektedir. Bu nedenle çalışmamızın bu bölümünde söz konusu kitap sorularına ilişkin görüşlere de yer verilecektir.

I.7. Temel Eğitim Türkçe Ders Kitaplarının Soru Sorma Biçim ve Stratejileri Bakımından Niteliği

İlköğretim Türkçe ders kitaplarının niteliğine ilişkin içerisinde yer alan hazırlık soruları ve metin altı soruların farklı bakış açılarıyla değerlendirildiği araştırmalar da yapılmıştır. Bu araştırmaların sonuçları, ders işleme sırasında kendisinden en çok faydalanan ders kitaplarının (Özbay, 2003) ve bu kitaplarda yer alan soruların niteliğinin de soru sorma metot, teknik, biçim ve stratejileri açısından yetersizliğini vurgulamaktadır.

Gazi Üniversitesi Öğretim Üyesi Doç. Dr. Hayati Akyol Milli Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu tarafından 1999-2000 öğretim yılında ilköğretim okulları 5. sınıflarda okutulmak üzere önerilen Türkçe ders kitaplarındaki okuma metinleriyle ilgili metin öncesi hazırlık ve metin sonrası okunanı anlamayı ölçmeyi amaçlayan toplam 1687 soruyu soruluş amaçlarına, hazırlanış şekillerine ve cevap kaynaklarına göre analiz etmiş ve bu soruların büyük bir çoğunluğunun özellikle soruluş amaçları açısından oldukça niteliksiz olduğu sonucuna varmıştır. Söz konusu niteliksizlik öğrencilerin düşünme, yargılama, değerlendirme yapma gibi üst düzey bilişsel süreçlerinin harekete geçirilmesi ve işlerlik kazanmasına dönük soruların çok az sayıda bulunmasıyla açıklanmıştır (Akyol, 2001).

Ankara Üniversitesi Öğretim Üyesi Doç. Dr. Ömer Kutlu da yeniden hazırlanması planlanan Milli Eğitim Bakanlığı yayını ilköğretim ders kitaplarının mevcutlarındaki eksikliklerin tekrarlanmaması amacıyla yazdığı ve Bakanlık

tarafından hazırlanan ilköğretim okullarına ait birinci sınıftan sekizinci sınıfa kadarki Türkçe ders kitaplarını ele aldığı makalede, okuduğunu anlamaya dayalı bölümlere ait ilgili parçaya dayalı olarak sorulmuş 1953 soru dolayısıyla 371 okuma parçasını; bilişsel davranışların hangi basamağında yer aldığı ve sorulduğu yaş ve sınıf düzeyi ile soru yazım ilke ve kurallarına uygun olup olmadığı yönünden incelemiştir (Kutlu, 1999).

Kutlu, bireylerin dile egemen olmasının üst eğitim basamakları ve özellikle bir bilim dalında öğrenim görmek için zorunlu olduğunu, anadile egemen olmanın bireyin düşünceye egemen olmasını, kişiliğinin gelişmesini ve kişinin yaşama hazırlanmasını, sonraki öğrenmelerinin daha kolay gerçekleşmesini sağlayacağını vurguluyor (Kutlu, 1999). Türkçe ders kitaplarının da dolayısıyla içindeki soruların da bu amaç ve açıklamaları desteklemelerinin beklendiğini belirten yazar; bir okuma parçasına dayalı olarak sorulan soruların bazı temel amaçlarını şöyle sıralıyor:

“1.Öğrencilerde bazı bilgi, beceri ve yeteneklerin gelişmesine katkıda bulunması

2. Öğrencilerin zihinsel ve duyuşsal özelliklerinin gelişmesini sağlaması

3. Öğrencilerin sonraki (üst) öğrenmeleri daha kolay gerçekleştirmelerini sağlaması

4. Öğrencilerin, öğrenmelerle ilgili gelişme düzeyleri hakkında öğretmene geribildirim sağlaması”
(Kutlu,1999:15)

Kutlu, eğitimin genel kabul gören “davranışlarda istendik ve kalıcı değişiklikler yaratma”ya dayalı tanımını hatırlattıktan sonra bunun okul eğitiminde öğrencilerin kendilerine sunulan uyarıcılara tepkiler oluşturmaları sağlanarak gerçekleştirildiğini, bu uyarıcılarınsa çoğunlukla bir derse dayalı sorular olduğunu belirtiyor ve bu nedenle öğretme-öğrenme sürecinde kullanılan soruların belirli özellik ve niteliklere sahip olmasının beklendiğini dile getiriyor, buna soru niteliklerinin daha doğrusu nitelikli soruların okul eğitiminde ulaşılması beklenen hedeflerin gerçekleşip gerçekleşmediğini ölçmek için de önemli olduğunu ekliyor (Kutlu, 1999).

Türkçe ders kitaplarındaki soruların da dersin hedefleri ve öğrenme sürecindeki işlevlerine uygun olması gereğini belirten yazar, bilişsel basamaklara uygun olarak sorulacak soruların amaçlarını aşağıdaki gibi sıralıyor:

“Belletme, ezberletme, önemli bilgileri hatırlatma; düşündürme (çevirme, yorumlama, öteleme); önceki öğrenmeleri yeni durumlarda kullanma (uygulama); bütünü (cümle, paragraf, metin) analiz etme; özgün, eşsiz bilgilere ulaşma (sentez yapma) gücünü geliştirme; eleştirme ve değerlendirme yapabilmeyi sağlama” (Kutlu, 1999: 16)

Yukarıda nitelikleri ve amaçları belirtilen soruların aynı zamanda ölçmeye çalıştığı davranışları ortaya çıkaracak biçimde de hazırlanmış olması ve özellikle ilköğretim basamağında kullanılacak soruların çoğunluğunun, belletme, ezberletme ve hatırlatma davranışlarının üstünde yer alan davranışları ortaya çıkarmaya yönelik sorular olması gerektiğini belirten Kutlu, yaptığı çalışmada elde ettiği bulguların tam tersi sonuçları gösterdiğini söylüyor. Buna göre soruların en çoğu hatırlatma soruları olarak sorulmuş, ikinci sırada kavrama, üçüncü sırada ise sıfıra çok yakın bir oranla uygulama soruları yer alıyor. Yani sekiz yıl boyunca okutulan ders kitaplarındaki soruların ortalama % 77’si hatırlama, % 21’i kavrama, % 02’si de uygulama basamağına uygun sorulardır (Kutlu, 1999).

Kutlu, kitaplardaki soruların, yer aldığı bilişsel basamaktaki sorularda bulunması gereken nitelikleri taşıyıp taşımadıklarını da sorgulamış ve böyle bir denkliğin olmadığını örneklerle de göstermiştir. Çoğunluğu hatırlama davranışını ölçmek için hazırlanan bu soruların birçoğu araştırmacının vardığı sonuca göre hatırlama basamağında bile sayılamayacak türdendir. İlk bakışta hatırlama sorusu olduğu sanılan sorular öğrencinin parçayı anlaması ve anlamlandırmasına katkı sağlayacak sorular olmadıkları için öğrenci bu sorulara ancak parçadaki ifadeleri bire bir ezberleyerek cevap verebilecektir (Kutlu, 1999).

Bir metin eşliğinde örneklediği sorularla, parçanın özünü anlamanın ve parçada verilmek istenen düşünceleri birbiriyle ilişkilendirmenin mümkün olmadığını belirten Kutlu, bir sorunun hatırlatma davranışını ölçüyor olmasının, bunları sağlamasıyla, ayrıca sorularla yoklanmak istenen davranışların kendilerinden

sonra gelen üst basamaktaki davranışlara temel olmasıyla olanaklı olabileceğini ifade ediyor (Kutlu, 1999).

Okuma parçalarının seçiminin de önemine dikkat çeken yazar, kitaplardaki okuma parçalarının seçiminde de özen gösterilmediği izleniminin oluştuğunu söylüyor (Kutlu, 1999).

İncelenen parçalarla ilgili kavrama basamağında sorulan soruların çoğunlukla “parçada geçen olayın nedenini bulma” davranışını, şiirlerde ise “verilen bir mısrada ne anlatıldığını bulma”yı ve “şiirin ana konusunu bulma”yı amaçladığını belirten Kutlu, bu basamakta sorulabilecekken sorulmamış davranışları da şöyle sıralıyor:

“(...) Verilen bir ifadeyi yeni bir anlatım biçimine çevirme, verilen bir olgunun nedenini gerekçe göstererek kendi cümleleriyle açıklama, verilen bir durumun veya olayın hangi kavrama ya da ilkeye örnek olduğunu bulma, verilen olaylar arasındaki neden-sonuç ilişkisini bulma, verilen olaylar, durumlar arasındaki benzerlikleri veya farklılıkları açıklama, verilen bir durumdan ya da olaydan yararlanarak bu durumun ya da olayın geçmişte ne olduğunu veya gelecekte ne olacağını kestirme, tahmin etme (...)” (Kutlu, 1999: 17)

Kitaplarda, uygulama basamağında yer alan davranışlara ait soruların yok denecek kadar az olduğu belirtilen araştırmada, bu basamaktaki

“(...) Verilen bir durumun çözümü için kullanılacak ilkeleri belirleyip söyleme, sorunu belirleyip söyleme, parçada ileri sürülen görüşün istenen ve istenmeyen durumlarda nasıl kullanılacağını söyleme (...)” (Kutlu, 1999: 17)

gibi birçok davranış ölçecek uygulama sorularının ve bir Türkçe ders kitabında mutlaka bulunması gereken analiz basamağındaki davranışları ölçecek soruların bulunmadığı, bunun da kitabı hazırlayanların donanımsızlıklarına ve özensizliklerine işaret ettiği vurgulanıyor (Kutlu, 1999).

Yazar, “Soruların İlgili Sınıf ve Yaş Düzeyine Uygunluğu”nu da sorguluyor. Sınıf ve yaş düzeyinin büyümesine paralel olarak hem okuma parçalarının hem de bunlara dayalı olarak hazırlanan soruların öğrenmelere paralel şekilde çeşitlenmesi gerekirken sözü edilen her iki konuda da sınıf ve yaş düzeylerinin gözlemlenmediğinin

gözlendiğini söylüyor Kutlu ve bunu önce Piaget'nin kuram ve görüşleri ile teorik bir temele oturtuyor ardından da bu fikrinin doğruluğunu ispatlayan metin ve soru örnekleri sunuyor (Kutlu, 1999):

“Piaget’e göre, düşüncenin gelişimine ilişkin dönemlerin üçüncüsünde “somut işlemler dönemi” bulunmaktadır. 7-12 yaş arasında görülen bu dönemde çocuklar, ancak, kendilerine sunulan somut bilgilerle baş edebilirler. Bilgi kendilerine soyut biçimde sunulduğunda, bunu anlamaları ve buna uygun istedik tepkide bulunmaları çok zordur. Dördüncü gelişim dönemi ise, “soyut işlemler dönemi”dir. 12 yaş ve üzerindeki ergenler, varsayımlar kurabilirler, akılcı (mantıksal) sonuçlara ulaşabilirler ve karmaşık sorunlarla uğraşırlar ve bunları sistemli biçimde çözebilirler.” (Kutlu, 1999: 18)

Üst sınıflara çıkıldıkça parçanın uzunluğunun arttığı ve yazı puntosunun küçüldüğünü gözlemleyen yazar (Kutlu, 1999), bu titizliğin içerik ve sorularda gösterilmediğini yineliyor. Ayrıca bu kitaplarda ilgili sınıf ve yaş düzeyince yanıtlanamayacak ya da zor yanıtlanacak soruların varlığını da örneklerle anlatıyor.

Kutlu, kitaplarda gözlenen bir başka eksikliğin de mizah (gülmece) yazılarına çok az yer verilmesi olduğunu, gülmeceye dayalı okuma parçalarının bazılarında ilgili yaş düzeyinin dikkate alınmadığını; oysa gülmecenin düşünme yeteneğinin gelişmesinde önemli bir rolü olduğunu belirtiyor. Bu metinler ile ilgili soruların kusurlarını da ayrıca örneklerle anlatıyor (Kutlu, 1999).

Kutlu, makalesinin sonuna doğru “Soruların Soru Yazım İlke ve Kurallarına Uygunluğunu” da ele alıyor (Kutlu, 1999). Türkçe ders kitaplarında kullanılan soruların, genellikle parçada geçen bir sözcüğün, olayın ya da durumun aynen tekrarlanmasını gerektirecek biçimde hazırlandığını ifade eden yazar, (öğretme-öğrenme sürecinin her aşamasında da dikkate alınması gereken) ders kitaplarında kullanılan sorularda uyulması gereken bazı ölçme ve değerlendirme kurallarını şöyle sıralıyor:

“1. Sorular, yalın, anlaşılır bir dille yazılmalı; dilbilgisi kurallarına uygun olmalıdır.

2. Sorudan öğrenciler farklı anlamlar ve yorumlar çıkarmamalıdır.
3. Soruyla, ölçülmeye çalışılan davranış ne ise, sadece o sorulmalıdır.
4. Sorular gereksiz ipuçlarını ve ayrıntılı bilgileri içinde taşımamalıdır.
5. Sorular konunun özünüyle ilişkili olmalıdır.
6. Genellikle kesin ve tek yanıtı olan sorular sorulmalıdır.
7. Soruyla ölçülen davranış ne ise, o davranışın beklenen öğrenme düzeyinde gösterilmesini gerektirmelidir.
8. Soruyla ölçülmesi amaçlanan davranışı yeterince kazanmış öğrenciler, soruyu doğru yanıtlayabilmelidir.
9. Sorular, öğrenciyi öğrenmeye güdülemelidir.
10. Sorular, öğrencinin kendisini değerlendirmesine olanak sağlamalıdır.
11. Sorular, öğrencinin yeni davranışlar kazanmasına olanak hazırlamalıdır.
12. Sorular, öğrencinin, hem bilgi birikimine uygun hem de onu geliştirici olmalıdır.
13. Sorular, öğrenciyi araştırma, inceleme ve gözlem yapmaya da yöneltebilmelidir.” (Kutlu, 1999: 20)

Yukarıdaki prensipler her ne kadar yazılı sorular ekseninde ortaya konmuş prensiplerse de sözlü soruların sınıf içi etkinliklerde kullanılmasında da göz önüne alınması gereken prensipler olarak belirginleşiyor.

Ensar da tezinin “Özet” bölümünde yaptığı araştırmanın, eğitim öğretim uygulamaları ile geliştirilen metotların anlama soruları örnekliğinde Türkçe ders kitaplarına hangi oranda yansıtıldığını ölçmeye çalıştığını söylüyor. Bu çalışma Milli Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu tarafından 2000-2001 öğretim yılında ilköğretim 6. sınıflarda okutulmak üzere önerilen Türkçe ders kitaplarından rastlantısal örneklem yoluyla seçilmiş 3 kitap üzerinde yapılmış; seçilen kitaplardaki

anlama soruları; bilişsel alan davranışlarına, cevap kaynaklarına, hazırlanış şekillerine ve soruluş amaçlarına göre sınıflandırılmıştır (Ensar, 2002).

Ensar, çalışmasında kurduğu teorik temellendirmeden sonra ders kitaplarındaki soruların nitelik ve dağılımlarını “Bulgular ve Yorumlar” başlığı altında sunmuştur. Buna göre incelediği ders kitaplarındaki soruların bilişsel alan davranışlarına göre dağılımı ortalama olarak bilgi basamağında % 53,4 kavrama basamağında % 24,0 uygulama basamağında % 5,8 analiz basamağında % 11,0 sentez basamağında % 2,5 değerlendirme basamağında da % 3,1 şeklindedir (Ensar, 2002).

Ensar’ın araştırmasında ders kitaplarındaki sorular cevap kaynaklarına göre de sınıflandırılmıştır. Bu yönden yapılan analizlerin sonuçları da soruların bilişsel alan davranışlarına göre dağılımıyla örtüşmektedir. İncelenen kitaplardaki soruların cevap kaynaklarına göre dağılımının ortalama yüzdeleri metin içi % 77,4 metin dışı % 14,6 metinler arası % 0 şeklindedir (Ensar, 2002).

Ayşe Sevil Aydın da Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Türkçe Eğitimi ve Öğretimi Anabilim Dalı bünyesinde hazırlamış olduğu tezinde “Problem” alt başlığı altında Türkçe öğretiminin verimsizlik nedenleri olarak sayılan öğretme-öğrenme modeli eksikliği, planların eksikliği, öğretmenin yetkin olmayışı, ortamın uygun olmayışı, öğrencilerin kalabalık oluşu gibi etkenlerden önce, Türkçe ders kitaplarının ulaşılmak istenen hedefler, belirlenen amaçlar çerçevesinde yazılıp yazılmadığının düşünülmesini teklif ediyor ve Talim Terbiye Kurulu’nca onaylanan bu kitapların yazarlarının uzmanlık alanlarının bile belirtilmediğine dikkat çekiyor (Aydın, 1999).

Aydın “Amaç” bölümünde Türkçe derslerinin başarıya ulaşmasında ele alınan, düzeye uygun metinlerle ilgili soruların yapısının önemli olduğunu söylüyor (Aydın, 1999). Dersin akışını yönlendiren temel uygulama alanının, kullanılan ders kitabında yer alan konuların bölümleri ve bu bölümdeki soruların soruluş biçimleri olduğunu belirterek şöyle devam ediyor:

“Metinlerin seçiminde ve sıralanışında uygun düzenlemeler yapılsa da sorular doyurucu ve düşündürmeye yönelik değilse, Türkçe öğretimi yine de amacına ulaşamaz ve verimli bir çalışma ortamı gerçekleştirilemez.” (Aydın,1999:7)

Ders öğretim araçları içerisinde en etkilisinin ders kitapları olduğunu belirten yazar, Türkçe ders kitabını oluşturan metinlerin ve metin sonu soruların, Türkçe dersinde amaçlanan davranışları kazandırmaya yönelik olmasının gereğine vurgu yapıyor (Aydın, 1999).

Bu araştırmaların sonuçları arasında gözlenen paralellik, sınıf içi etkinliklerde kullanılan ve eğitim- öğretim etkinliklerinin temel aracı niteliğinde olan Türkçe ders kitaplarındaki soruların da soru sorma ilkeleri, kullanıldıkları sınıfların düzeyleri, sorulma amaçları gibi birçok yönden kusurlu olduğunu ve bu kitapların Türkçe ders kitaplarında bulunması gereken diğer özellikler açısından olduğu gibi içerisinde yer alan soruların niteliği açısından da yeniden gözden geçirilmesi ve düzenlenmesi gereğini ortaya koymaktadır.

BÖLÜM II

KAVRAMSAL ÇERÇEVE

Bu bölümde soru, soru türleri, soru sorma stratejileri, eğitim ve yaşamda soruların yeri ve iyi soru sormanın önemi üzerine teorik bilgi ve yaklaşımlara yer verilecektir. Bu bilgiler üç kısımda ve ayrı başlıklar altında sunulacaktır. Birinci kısımda sorular ve çeşitli soru sınıflandırmaları hakkında genel bilgiler verilecek, ikinci kısımda sorular bir ders işleme yöntemi olarak ele alınacak ve soru-cevap yöntemi üzerinde durulacaktır, üçüncü kısımda ise sınıf içi etkinliklerde soruların kullanımı, faydaları, sakıncaları ve soru sorulurken dikkat edilmesi gereken hususlar sıralanacaktır.

II.1. Soru Sorma Stratejilerinin Genel Olarak Değerlendirilmesi

Yaşamsal faaliyetlerimiz iletişime dayanmaktadır. Sağlıklı ve etkili iletişim kurmanın yolu elbette dili iyi kullanmakla mümkün olmaktadır. Sorular ise iletişimde çoğunlukla ilk adımı atabilmenin iyi bir yolu, iletişim kurulan insanları, sosyal çevreyi doğal çevreyi tanıyabilmenin en etkili araçlarından biridir. Bu nedenle soru sormayı ve doğru ve yerinde, etkili soru sormayı -bunun için de soru ve soru türlerini- bilmeye ihtiyaç vardır. Bu gereklilikten hareketle, bu başlık altında sorular, genel olarak tanıtılmaya, özellikle günlük yaşamda soruların işlevsel ve pragmatik yaklaşımlarla nasıl ele alındığı ve farklı yazar ve araştırmacılar tarafından nasıl sınıflandırıldığı anlatılmaya çalışılacaktır.

Soruların genel anlamda ne gibi sınıflandırmalara tabi tutulduğunun, hangi amaçlarla, nerede ve ne şekilde kullanıldığının bilinmesi, öğrencilere dil becerileri kazandıran Türkçe öğretmenlerinin bu genel bilgileri sınıf içi etkinliklere

uyarlamalarına imkân sağlamasının yanı sıra öğrencilerin hangi soruların günlük yaşamda ne gibi işlevlerle kullanıldığını öğrenmelerine de zemin hazırlayabilir.

Soruların günlük yaşamdaki işlevlerine dayalı olarak sınıflandırılması öncelikle “soru nedir” sorusuna cevap aramayı gerektirmektedir. Sorular üzerine yaptığı çalışmayı teorik olarak temellendirmek amacıyla Akbulut da çalışmasının birinci bölümünde öncelikle “Soru Nedir?” başlığı altında bu soruya cevap aramıştır (Akbulut, 1999). Buna göre çeşitli araştırmacıların “soru nedir” sorusuna verdikleri cevapları şöyle sıralamıştır:

“Amacı herhangi bir şey sormak olan cümle veya bir bilgi isteme hareketi (Harris ve Hodgez)

Bütün öğeleri tam olarak verilmeyen bir düşüncenin, bir görüşün tamamlanmasına, yorumlanmasına ve eksiklik biçiminde belirlenmesine yardımcı olan söz dizimi (Oğuzkan)

Ham bir maden cevherine benzeyen, elekten geçirilip, ayrılıp atılıp, alایش haline getirilinceye kadar kuşkuyla bakılması gereken bir uyarıcı (Honer ve Hunt)

Eylemlerden ayrılmayan bir eksikliğin, bir gereksinimin dile getirilmesi (Uygur)

Anlayışımızı sürekli kontrol eden bir mekanizma, bildiklerimizle bilmediklerimiz arasındaki farkı anlamamızı sağlayan mekanizma (Holt)

Soru yönlendirilen kişiden beklenen tepkinin sözel ifadesidir. Anlamı bilginin yorumlanması ve fark edilmesidir. En önemli şey merak uyandırmak ve zihinsel etkinliklerin oluşmasını sağlamaktır. Soru düşüncüyü yönlendiren ve uyaran en önemli araçlardan biridir. (Cunnigham)” (Akbulut, 1999: 1)

Akbulut ise yukarıdaki tanımlardan yola çıkarak “soru”yu şöyle tanımlıyor:

“Soru; bireyin meraklandırılarak düşüncesini uyandırmak ve bu yolla bilgi edinimini sağlamak amacıyla oluşturulan, tamamlanmamış, gereken bilginin verilmesiyle birlikte düşünsel olarak tamamlanacak olan, bilgi istemeye dayalı gereksinim ifadeleri[dir].” (Akbulut, 1999: 2)

Jo Painter de makalesinde, “Soru Tipleri” başlığı altında soruları öncelikle şekil özellikleri yönünde ele alıyor ve “Soru nedir?” sorusuna görünüm, söyleyiş ve

fonksiyon yönünden cevaplar arıyor. Görünüm olarak bir cümlenin soru olduğunun “kim, ne, hangisi, niçin, ne zaman, nerede ve nasıl” gibi anahtar soru sözcüklerinden, soru eki olan mi’den veya soru işaretinden anlaşılabilceğini; söyleyiş olarak cümlenin sonuna doğru ses tonunun yükselişinden, çok kısa veya tamamlanmamış cümleler oluşlarından veya vücut dilinden (tek kaşımızı kaldırmak gibi) anlaşılabilceğini belirten yazar, soruların fonksiyonunu ise “*bir şeyi istemek, bir şeyi öğrenmek, bir şeyi anlamak*” olarak açıklıyor.

Soruların tiplerinin amaçlarına göre değişebileceğine, yine farklı yazarların soru tiplerini farklı şekillerde sınıflandırdıklarına değinen Painter, aşağıdaki sınıflandırmayı en yaygın sınıflandırma olarak niteliyor:

“• *sıradan sorular*

- *araştırmaya dayalı sorular*
- *kompleks sorular*
- *açık sorular*
- *kapalı sorular*
- *söz bilimine ait sorular*

• *ırsak sorular*

• *Socratic sorular*” (Painter:2)

Splitter ve Sharp tarafından soruların “açık, kapalı, sıradan, araştırmaya dayalı ve söz bilimine ait” olmak üzere beş grupta değerlendirildiğini belirten Painter, yine aynı kişilerin görüşlerine dayanarak bu soru türlerini tanıtmıştır. Buna göre, sıradan sorular çoğunlukla sorulmakta olan ve bilgi, yiyecek ve komut gibi şeyleri talep eden sorulardır ve çocuklar da bu soruları çok kullanmaktadır. Araştırmaya dayalı sorular ise hemen cevaplanamayan, bir araştırmaya başlangıç niteliğindeki sorulardır. Yazar söz bilimine ait soruları bir bilgiyi ölçmek maksatlı sorular olarak tanıtmış, bu soruların gerçek sorular olmadığını çünkü soruyu soran kişinin cevabı bildiğini belirtmiştir. Kapalı sorular ise evet/hayır şeklinde cevaplanabilecek ve kompleks cevaplar gerektirmeyen, önceki bilgileri tekrar etmeyi

veya daha önce edinilmiş bilgileri ölçmeyi amaçlayan sorulardır. Richard Paul'un Socratic soruların önemini vurguladığına değinen Painter, onun görüşleri ve sınıflandırmasıyla Socratic soruları temel mantığımızı ve düşünce yapımızı irdeleyen ve bizim karar vermemizi sağlayan sorular olarak nitelemiş, Richard Paul'ün bu sorulara ilişkin altı kategoriye ayırarak verdiği örnekleri sunmuştur:

“1. Açıklama soruları

Bunu demekle ne demek istediniz?

Bir örnek verebilir misiniz?

2. Kabullenmelerin araştırıldığı sorular

Kabullenilenler nelerdir?

Neden biri böyle bir şey söylesin?

3. Sebepleri ve kanıtları araştıran sorular

Bunu söyleme nedeniniz nedir?

Bu yargıya hangi kritere dayanarak varıyorsunuz?

4. Sonuçları ve anlamları irdeleyen sorular

Bu şekilde davranmanın sonuçları neler olabilir?

Bu sonuca varabileceğinizi düşünüyor musunuz?

5. Bakış açılarını araştıran sorular

Bunu söylemenin başka yolu nedir?

Maria'nın fikirleriyle Peter'ın fikirleri hangi noktalarda farklı?

6. Sorularla ilgili sorular

Bu sorunun size faydası nedir?

Faydalı olabilecek başka bir soru düşünebiliyor musunuz?”
(Painter: 3)

Painter, Socratic soruların açık sorular olduklarını belirtmiş ve açık soruları da kompleks düşünme, daha fazla açıklama ve detay gerektiren sorular olarak

tanıtmıştır. Yazar açık soruların niteliklerini belirledikten sonra faydalarını da şu şekilde ifade etmiştir:

“Tam olarak bir cevap beklenmeden sorulan bu sorular genellikle bir oturumda giriş sorusu olarak sorulur. Bu soruların amacı konuyu belirterek öğrencileri belli konulara yönlendirip düşünmelerini sağlamaktır. Açık ve ıraksak sorular açık fikirliliği artırır ve birçok olasılığın ve cevabın ortaya çıkmasını sağlar. Bu tip sorular konunun araştırılmasını destekler ve yaratıcı düşünmenin oluşmasını sağlar. Bireyler vurgulanır. Bu tip sorular hem öğrencileri hem de düşüncelerini uğraştırır. Bu tip sorular çok düşündürdüğü ve genelde tam olarak cevaplanamadığı için itirazlar yaratabilecek ve tartışılabilir sorulardır.” (Painter:4)

Yazar, sözünü ettiği ıraksak ve kompleks soruların özelliklerine ayrıca yer vermemiştir, ancak makalenin devamındaki verilerden, bu soru türleri ile kastedilenin de açık sorularla benzer nitelikteki sorular olduğu anlaşılmaktadır.

Soruların günlük yaşamdaki işlevleri üzerine düşünen ve soruları bu bakış açısıyla sınıflandırmayı deneyen yazarlardan biri de Patrick Quin'dir. “Hızlı Düşünme ve Cevap Verme Yöntemleri” adlı çalışmanın yazarı Patrick Quin kitabının, düşüncelerini ve iddialarını sözlü olarak ileten ve bunları ilettikten sonra sorulardan oluşan bir yayılım ateşine hedef olan herkese faydası olacağını söylüyor. Bizim, karşımızdakileri sorularımıza verdikleri cevaplarla değerlendirdiğimiz ve onların da bizi aynı şekilde değerlendirdiği gerçeğine işaret eden Quin, soruların farkında olunmayan birçok çeşidi olduğunu belirtiyor: “*Şu anda farkında olmayabilirsiniz ama en azından bir düzine kadar farklı soru türü vardır.*” (Quin, 1995:15)

“Sorular, Sorular, Sorular” başlığı altında Francis Bacon’ın “*Aniden sorulan cesur ve beklenmeyen bir soru, çoğu kez insanı şaşırtabilir ve kişiliğini gözler önüne serebilir.*” (Quin, 1995: 25) şeklindeki sözlerini nakleden Quin, sorulara öncelikle cevap veren açısından bakıyor ve soruların sözlü iletişimin büyük bir bölümünü kapsadığını, başkalarının bizimle ilgili görüşlerini sorular sayesinde oluşturduklarını vurguluyor. Ardından on iki soru sorarak bu soruların hemen ve hızlı bir şekilde

cevaplanarak kaydedilmesini ve cevaplamalarda şu noktalara dikkat edilmesini öneriyor:

- “1. Cevap verirken “ıı”, “eee” dedim mi?*
- 2. Düşüncelerimi toparlamak için uzun sürelerle durakladım mı?*
- 3. Sözcükleri söylerken kekeledim mi?*
- 4. Ellerimle abartılı hareketler yaptım mı?*
- 5. Herhangi bir şeyle oynadım mı -kalem, gözlüğüm gibi-?”*
(Quin, 1995: 27)

Quin, bu sorulardan sonra topluluk karşısında konuşmaya yeni başlayan birinin kamera ya da mikrofon karşısında yukarıdaki hatalardan birkaçını, hatta bazen hepsini yapacağını söylüyor ve “eee” “ıı”ların, uzun duraklamalar ve kekelemelerin çaresini, alıştırma yapmak olarak gösteriyor. Ayrıca bu kusurların bulunmadığı bir cevap için konuşmaya normal konuşma hızımızdan daha yavaş başlamayı, konuşurken kolların iki yanda ve ellerin etrafındaki nesnelerden uzak olması gerektiğini, sorulan soruyu tekrarlayarak zaman kazanmayı, hazırlıklı olunmayan soruları cevaplarırken de cevabı kısa tutmayı öneriyor (Quin, 1995).

Bu konuyu araştırmaya ilk başladığında, bir sorunun sürülerce farklı şekillerde sorulabileceğini fark ederek şaşkına döndüğünü belirten Quin, soruları ana hatları ile “Sekiz Basit Soru Türü” başlığı altında şöyle sıralıyor:

- “1. Soruluş amacı gizli sorular*
- 2. Çok unsurlu sorular*
- 3. Varsayıma dayanan sorular*
- 4. Değişken içermeyen sorular*
- 5. Sonuca bağlanmamış sorular*
- 6. Tuzak sorular*
- 7. Olumsuz sorular*
- 8. Yankı sorular”* (Quin, 1995: 32)

Quin'in yapmış olduğu bu sınıflandırmada birinci soru türü olan soruluş amacı gizli sorulara, bir polis tarafından sorulmuş ve bir şoförün sarhoş olup olmadığını veya arabasının çalıntı olup olmadığını anlamaya çalışan bir soru örnek verilmiştir. Adından da anlaşıldığı gibi bu sorular ifade edilen sorunun dışındaki meraklara cevap arayan sorulardır. Çok unsurlu sorular maksat açısından değerlendirildiğinde amacı gizli sorulara benzemektedir. Bu sorularda da birçok soru ile zihin kontrolü zayıflatılmaya çalışılan muhataptan aslında bu soruların tümünün cevaplanması halinde ortaya çıkacak asıl merak konusu olan sorunun cevabı beklenmektedir. Varsayıma dayalı soruları, hem olumlu hem de olumsuz varsayımlar kurarak soru sorulan açısından olumlu veya olumsuz sonuçlanabilecek şekillerde kullanmak mümkündür. Bir gazeteci yapacağı habere uygun şekilde kullanmak amacıyla alacağı bir cevap için bu tip sorulardan her iki biçimde de yararlanabilir. Değişkeni olmayan sorular evet-hayırdan başka cevap alternatifi olmayan kapalı uçlu sorulara benzemektedir. Bu tip sorularda soruyu soran, cevaplayacak olandan kendisinin sunduğu alternatiflerden birini kabul etmesini beklemektedir. Sonuca bağlanmamış sorular “Kim, Ne, Ne zaman, Nerede, Neden ve Nasıl” şeklindeki altı sözcükten oluşan ve bir konuyla ilgili en ayrıntılı bilgiyi öğrenmek amacıyla sorulan sorulardır. Tuzak sorularda ise esas unsur soru sorulanı zor durumda bırakma niyetidir. Bu niyetle kurgulanmış ustaca sorular muhatapların kamuoyu önünde zor durumda kalmasına yol açabilmektedir. Yine saldırgan niyetlerle ve saldırgan bir üslupla sorulan olumsuz sorular da kişiyi kendini savunmaya ve daha sert saldırılar karşısında savunmasız bırakacak bir psikolojiye sürüklemeye dönük olarak sorulmaktadır. Yankı sorular olarak adlandırılan soru biçiminde de sorgulayan verilen cevapların bazı bölümlerini soru sorar bir üslupla tekrarlayarak anlatıcıdan daha fazla bilgi almayı hedeflemektedir (Quin, 1995).

Soruların soruluş amaçlarına da değinen Quin, insanların soruları şu üç amaç için sorduklarını söylüyor: “1. *Şu anda bilmedikleri bir şeyi öğrenmek istiyorlardır.* 2. *Zaten bildikleri bir şeyi doğrulamak istiyorlardır.* 3. *Sizinle ilgili daha fazla şey öğrenmek istiyorlardır.*” (Quin, 1995: 41) Quin, “Mükemmel cevap nelerden oluşur?” sorusuna ise şu iki öneriyi sunuyor:

“1. Sorulan soruyu cevaplayan az ve öz bir giriş açıklaması

2. İlk yorumunuzu güçlendiren destekleyici bir açıklama. Sözelimi bir istatistik, çok tanınan bir otoritenin bir sözü, ya da saygı duyulan bir düşünce” (Quin, 1995: 42)

Quin’in soru sınıflandırmasına ve soruların soruluş amaçlarına ilişkin yorumlarına bakıldığında bu sınıflandırma ve amaçların ağırlıklı olarak karşındaki bilgi ve birikimini, verdiği cevapların doğruluk düzeyini ölçmeye yönelik olarak kurgulanmış olduğu görülmektedir. Bu soru sınıflandırmasında özellikle varsayıma dayalı sorular ve yankı soruların eğitim-öğretim etkinliklerine uyarlanarak öğrencilerin hayal gücü ve varsayımlar üzerine düşünme gücünü artırmaya dönük amaçlarla kullanılmaya uygun olduğu söylenebilir. Diğer soru türlerinin, daha çok yazarının da hedef kitle olarak baktığı medya, siyaset, asayiş ve hukuk dünyasında işlevsel olarak kullanılması mümkündür. Bazı yönleriyle aynı yaklaşım biçimiyle ve bazen neredeyse aynı adlarla yapılmış soru sınıflandırmalarından biri de MacKay’e aittir.

Ian MacKay de “Soru Sorma Sanatı” adlı çalışmasında, sorular ve soru sorma konusunu ele almıştır. MacKay, insanların yaşamlarının büyük bir bölümünü soru sormak ve cevaplamakla geçirdiklerini, en sıradan “Nasılsınız?” sorusundan korkunç hukuki sorgulamalardaki etkileşime kadar yaşamımızın bu çok temel yönünden kaçmanın neredeyse olanaksız olduğunu; ancak buna rağmen çok az sayıda insanın farklı soru tiplerinden haberdar olduğunu, yine, sorduğu soruların ne tür cevaplar getireceğinin farkında olanlarınsa daha da az olduğunu belirtmektedir (MacKay, 1997).

Soruların, konuşmanın esas maddesi olduğunu belirten yazara göre insan birçok farklı nedenle sorular sormaktadır:

- “ • *daha çok bilgi edinmek için*
- *tartışma ya da fikir alışverişi için*
- *açıklama istemek için*
- *birinin işbirliğini sağlamak için*

- *başkalarını işe dahil etmek ve motive etmek için*
- *insanlara düşünme ve öğrenmede yardımcı olmak için”*
(MacKay, 1997: 7)

Yazar bu saydıklarına soru sormanın bir başka amacının da “*ne denli zeki olduğumuzu ve başkalarının cehaletini gözler önüne sermek*” (MacKay, 1997: 7) olduğunu ekliyor.

MacKay’ın soruların soruluş amaçlarına ilişkin öne sürdüğü yaklaşımlar dikkatle incelendiğinde, onun soruların bilgi edinme amaçlı işlevinin yanı sıra pragmatik amaçlarla kullanımına da göndermelerde bulunduğu fark edilecektir. Yukarıda sayılan son üç madde sözünü ettiğimiz yaklaşımları yansıtmaktadır. Yazar ayrıca soruların olumsuz amaç ve işlevlerle kullanılma olasılığının da farkındadır. Bu yüzden yapmış olduğu soru sınıflandırmasında hem bu olumsuz işlevlerle kullanılan sorulara hem de soruların işlevsel, pragmatik amaçlarla kullanımına ilişkin yorum ve sınıflandırmalara yer vermiştir. Ayrıca sözünü ettiği soru türlerinin eğitim-öğretim etkinliklerinde nerede, ne zaman ve nasıl kullanılacağına ilişkin görüşler de ileri sürmüştür (MacKay, 1997).

Yazar MacKay, doğru sorular sormanın gerektirdiği beceriyi ve soru sorma becerilerinin önemini de bir örnekle vurgulamıştır. Bu örnek etrafında yapılan değerlendirmeler soruları özellikle dil becerilerinin kazandırılması amacı çerçevesinde işlevsel boyutları ile kullanan Türkçe öğretmenleri için çok önemlidir. Aşağıdaki örnekte birinin bir derse ne elde etmeyi umarak geldiğini öğrenmek amacıyla sorulan, ancak yanlış soru kalıplarının kullanıldığı bir diyalogda, başarısızlık doğuran yanlış sorular ve muhtemel cevapları sunulmuştur:

“S- Neden bu derse geldin?
C- Çünkü patronum beni bu derse yolladı.
C- Çünkü X konusunu öğrenmek istedim.
S- Bu dersin sana ne kazandıracağını umuyorsun?
(Doğru Soru)” (MacKay, 1997: 8)

İyi bir soru sorucunun aynı zamanda iyi bir dinleyici olması gereğine de dikkat çeken yazar, doğru biçimde sorulmuş soruların karşısındaki beynini kullanmasına yardımcı olacağını, ayrıca bu beceriyi iyi kullanmanın en keyifli

tarafının karşdakine sorunun, kendi içinde bir yanıt olduğunu göstermek olacağını, “Soru Sorma Sanatı”nın sormaya gereksinim duyulan sorulara giden yolları ve aranan yanıtları elde etmek için bu soruların hangi biçimlerde sorulması gerektiğini göstereceğini belirtiyor. Ardından sorulara soran ve sorulan açısından bakılıyor (MacKay, 1997).

MacKay, öncelikle iyi soru sormanın soru sorulan kişi açısından ifade ettiği anlamlara değiniyor. Buna göre iyi sorulara muhatap olmak bize daha önce düşünmediğimiz ya da bir kenara ittiğimiz bir sorunu daha derin düşünmemizi sağlar; bizi yüreklendirir, yapacakları şeyi kendilerine emreden bir yönetici tavrı yerine, ne yapılacağını sorulması çalışanları verimli kılar; başkalarına fikir danışmak, yanıtlarını dinlemeye hazır olmak onlara düşüncelerine ve fikirlerine değer verildiğini hissettirir (MacKay, 1997).

MacKay soru soran açısından da bir değerlendirme yapıyor ve bu yönüyle sadece soruları nasıl dile getireceğini bilmenin soru soran açısından yeterli olmadığını; bunun yanında yanıtları yorumlamayı ve gerekirse konuşmayı daha çok soruyla sürdürmeyi, gelen cevapları iyi değerlendirip sadece söyleneni değil satır aralarını dinlemeyi de bilmek gerektiğini ifade ediyor. Bu beceriler görüşmeci yani soru sorana konuşmanın yönünü belirlemede, yardımcı olacaktır (MacKay, 1997). Öğretmenler sınıf içi etkinliklerde hem soru soran hem de soru sorulan durumunda roller üstlenmektedirler. Bu açıdan bakıldığında yukarıda yaşamın herhangi bir boyutunda soru soran ve sorulan için sunulan öneriler, öğretmenler açısından da geçerli olan ve dikkate alınması gereken önerilerdir.

Soruları genel olarak açık uçlu, kapalı uçlu ve karşı güdümlü olarak üç kategoriye ayıran MacKay, soru sormanın yalnızca sözcüklerle ilgili bir şey olmadığını, soruyu sorarken kullanılan ses tonunun da çok önemli olduğunu, “destekleyici” ya da “meydan okuyan” tarzdaki ses tonunun ne zaman ve kimlere karşı kullanılacağını soru soranın değerlendirmesine bağlı olduğunu belirtiyor. Soruların yalnız sözsöl olmadığını sözde sorular gibi işleyen ve konuşmacının sözlerini sürdürmesini sağlayan ifadelerin, yanıt istemediğimiz soruların bulunduğuna da işaret ediyor (MacKay, 1997).

MacKay, soru sınıflandırmasında önce açık uçlu soruları ele alıyor. Bu soruları “*Karşıdakini tek heceden ibaret olmayan ifadelerle konuşmaya sevk eden sorular*” (MacKay, 1997: 9) olarak tanıtıyor ve işlevsel olarak soru soran kişiye, soruların etrafında döndüğü alan ve karşıdaki kişi hakkında daha fazla bilgi, daha sağlam önsezi, daha çok anlama yetisi sağlayacağını söylüyor. Açık uçlu soru sormanın en önemli sakıncasının, yanıtlayanı özgürce konuşmaya yüreklendirmek isterken onun gereğinden fazla konuşmasına yol açmak olduğunu belirten MacKay, durumun böyle olması halinde konuşmacıyı ustaca yönlendirerek onu esas amaca çekmenin görüşmecinin yani soru soranın sorumluluğu olduğunu söylüyor. Açık uçlu soruları iki gruba ayıran MacKay bunları “aktif” biçimde sorulanlar ve “pasif” biçimde sorulanlar olarak adlandırıyor ve aşağıdaki tabloyu sunuyor. Tabloda aktif ve pasif açık uçlu soruları sınıflandırırken bu soruların hangi amaçlarla sorulabileceğini özet bazı sözcüklerle sıralıyor:

Açık Uçlu Sorular	
Aktif Soru Sorma: • İlişki soruları • İrdeleme soruları – Basit sorular – Karşılaştırma – Genişletme ve açıklama – Fikir danışma } – Varsayımsal } – Yansıtma } – Özet }	– İlişki kurmak – Daha çok bilgi almak – Yanıtlayanı düşündürmeye ve kendi çözümlerini bulmaya yüreklendirmek – Kışkırtmak – Ayrıntılı araştırmak – Bilgi ve düşünceleri sınamak – Birlikte çözüm yolları bulmak anlamayı sınamak
Pasif Soru Sorma: • Sözsüz yüreklendirme • Destekleyici yorumlar /bağlantı soruları • Anahtar sözcük yineleme • Ayna sorular • Ara verme	– Yüreklendirmek, zaman ve alan sağlamak, ilgi göstermek, konuşturmak

(MacKay, 1997:s.10)

MacKay kapalı uçlu soruları ise soran ve yanıtlayan açısından bakıldığında, topun neredeyse hep servisi atanın tarafında kaldığı bir tenis oyununa benzetiyor ve şöyle tanımlıyor:

“Kapılı uçlu (ya da “kısıtlayıcı” ya da “doğrudan”) soruların amacı, soru sorana belli bilgi maddelerini sağlamaktır. Yanıtlayan, yanıtında kesin biçimde sınırlandırılır ve düşüncelerini geliştirme imkânı son derece kısıtlıdır. Bunun sonucu olarak da bu sorular, yanıtlayandan az ve dolayısıyla da soru sorandan fazla çaba göstermesini ister.” (MacKay, 1997: 26)

Yetişmekte olan görüşmecilere bu tür sorular sormamalarının çokça öğütlendiğini ve bu soruların beceriksiz görüşmecilerce, dile getirilme kolaylığı ve görünürde zaman kazandırıcı olmaları nedeniyle gereğinden fazla kullanıldığını belirten yazar, bu soruları, bilgileri sıralamakta, görüşmeyi esas amacına

yönlendirmekte ve çok önemli noktaları vurgulamakta işlevsel görüyor ve aşağıdaki tabloda görüldüğü gibi iki kısma ayırıyor:

Kapalı Uçlu Soru Biçimleri	
Soru Biçimi	Amaç
Evet / Hayır yanıtı Teşhis Etme	Özel olgu ve bilgileri saptamak

(MacKay, 1997: 26)

Bir görüşmede “evet” ya da “hayır” dışında yanıt olmayan soruların son derece sınırlı sayıda sorulması gereğine değinen MacKay, bu soruların kullanımının ilgi maddelerini doğrulama ya da belirli bir yanıt arayışı ile sınırlandırılması halinde geçerli olacağını düşünüyor. Yazarın kapalı uçlu soruların başka bir biçimi olarak saydığı olgu araştırma soruları “Kim?”, “Ne?”, “Ne zaman?”, “Ne kadar?” gibi soru sözcükleriyle başlayan sorulardır. Bu sorular basit bir “evet” ya da “hayır” ile yanıtlanamasa bile bir kişiyi, bir yeri, bir zamanı ya da bir sayıyı hatırlamayı gerektirmektedir (MacKay, 1997).

Yazar birçok kaynakta görülen kapalı ve açık uçlu sorular yanında bir kavramdan daha yararlanıyor ve her iki kategoriye de kolayca yerleştirilemeyecek “özel maksatlı” soruları bu ad altında topluyor: Karşı güdümlü sorular. MacKay, bu soruları şu şekilde tanıtmış ve sınıflandırmıştır:

“Soru sormanın amacını açıkça zayıflatan ya da ona zarar veren sorular karşı-güdümlü sorulardır. “Doğru” yanıt vermeye zorlayan, yanıtlayanın kafasını karıştıran ya da onu yanıltan, konuşmasını engelleyen ya da cesaretini kıran sorular karşı-güdümlüdür ve bu sorulardan kaçınmalıdır.”
(MacKay, 1997: 30)

Karşı-güdümlü Soru Biçimleri	
Soru Biçimi	Amaç
Yöneltme	İstenen yanıtı hazırlama
Hileli sorular Çok yönlü sorular Maraton sorular Çokanlamlı sorular	Kafa karıştırma ya da yanıltma
Söz sanatlı sorular	Yanıtlayanı herhangi bir şey söylemekten menetme
Ayrımcı sorular	Yanıtlayanın cesaretini kırma/ önyargı bildirme

(MacKay, 1997: 30)

MacKay, “hileli” ve “kışkırtıcı” sorular olarak da adlandırılan yöneltme sorularının amacının istenen yanıtı hazırlamak olduğunu, içlerinde soru soranın bir varsayımı olarak baştan umulan yanıtı barındırdıklarını, soru soranın beklediği yanıtı ima ettiğini ve bütün bu sakıncaları nedeniyle kullanılmaması gerektiğini belirtiyor. Yazar verdiği örneklerde de yöneltme sorularının kışkırtıcı nitelikli örneklerine yer vermiştir (MacKay, 1997). Bu tür sorular sınıf içi etkinliklerde de kışkırtıcı ve kötü niyetlerle olmasa da sıkça kullanılmaktadır. Bunun sebebi çoğunlukla öğrenciye cevap vermesinde yardımcı olmaktır. Ancak eğitimciler bu soruların eğitim-öğretim faaliyetlerine ve öğrencinin zihinsel ve dil becerilerinin gelişmesine önemli bir katkısı olmadığını düşünmekte ve bu tip soruların kullanılmasını önermemektedir. Çok yönlü ve maraton soruların karşıda şaşkınlığı giderek artan birine, bir paket halinde, çok sayıda kapalı uçlu soru olarak sunulduğunu, yanıtlamanınsa iyi bir hafıza, özgüven ve soğukkanlılık gerektirdiğini belirtiyor. Çokanlamlı sorular ise tek başına bir anlamı olmayan, tam olarak ne demek istediği anlaşılmayan sorulardır. Söz sanatlı sorular, yanıtlanmak için değil, dili başkalarını etkilemek ya da ikna etmek için kullananlar tarafından, ele alınacak konuya girme ya da bu konuları yönetme işleviyle kullanılmaktadır. Ayrımcı soruların kadınlar, ırksal ya da dinsel azınlıklar, yaşlılar, özürllüler ya da gençler gibi belli insan kategorilerine yöneltilen ve genellikle basmakalıp bir düşünceden, yanlış bir varsayımdan ya da soru soranın

önyargılarından kaynaklanan sorular olduğunu belirten yazar, bu tip sorulara bir iş görüşmesinde kadın ya da erkeğe evli olup olmadıklarının sorulmasını örnek gösteriyor (MacKay, 1997).

Karşı-güdümlü sorular günlük yaşamda çoğunlukla olumsuz hedef ve amaçlar gözetilerek sorulan sorulardır. Aynı adlarla veya farklı adlar ama aynı işlevlerle tanıtılan bu tür sorulara Quin'in sınıflandırmasında da yer verilmişti. Bu soruların eğitimde de -günlük yaşamdaki amaç ve hedeflerle aynı nitelikte olmasa da- kullanıldığı görülmektedir. Örneğin yöneltme sorularına ve cevap beklenmeyen söz sanatlı sorulara öğretmenlerin de sınıf içi etkinliklerde sıkça başvurdukları bilinmektedir. Ancak olumlu amaçlarla bile olsa bu tür soruların eğitim-öğretim etkinliklerinde kullanılması önerilmemektedir.

MacKay, bu sınıflandırmanın sonunda “Yanıt Bekleniyor mu?” başlığı altında soru soranlara ilişkin yaptığı gözlemlere yer veriyor. Soru soranların çoğunluğunun tutumlarına ilişkin bu tespitler, öğrencilerin dil becerilerinin ve zihinsel becerilerinin gelişiminden sorumlu olan öğretmenler için de geçerli tespitlerdir. Yazarın, soru soranların yanıt beklentilerine ilişkin tutumlarını sıraladığı listeyi aşağıya alıntıladık:

“Soru soranların çoğunun,

- Yanıt beklemediğini, yani söz sanatlı bir soru sorduğunu*
 - Soruyu sorarken yönlendirilmiş yanıtlar elde etmeye çalıştıklarını*
 - Bir yanıt beklediklerini, ancak dinleyene yanıtını dile getirebilmesi için gerekli zamanı tanımadıklarını*
 - Yanıtlayanın sözünü, yanıtın yarısında kestiklerini*
- gördük (MacKay, 1997: 39).*

Yukarıda da görüldüğü üzere farklı yorumcular, araştırmacılar geliştirdikleri birbirinden farklı bakış açılarına göre soruları çeşitli şekillerde sınıflandırmışlardır. Bu çeşitliliğe rağmen sunulan veriler bazı temel kavramlarda ortak olan noktaları (açık ve kapalı uçlu sorular gibi) vurgulamakta, bu da hem genel anlamda soru sorma faaliyetlerinde hem de eğitimde, soruların türleri ve işlevsel kullanımları hakkında

bir fikir vermektedir. Zaten bu kısımda amaçlanan bu betimleme olduğu için ayrıca bir tasnif denemesine girililmemiştir. İkinci kısımda soruların bir ders işleme metodu olarak kullanımı konusu üzerinde durulacaktır.

II.2. Bir Ders İşleme Metodu Olarak Soru-Cevap Metodu

Bu başlık altında ders işleme metotlarından biri olarak soru-cevap metodu üzerinde durulacak, bu metoda ilişkin farklı görüş ve yaklaşımlara yer verilecek, bu metodun kullanılmasının sağlayacağı faydalar, metodun sınırlılıkları sıralanacak ve uygulanmasına ilişkin öneriler sunulacaktır.

Soru-cevap metodunun anlatma metodunun sıkıcılığını gidermek ve öğretimi daha etkili şekilde gerçekleştirmek isteğine dayalı olarak geliştirildiğini belirten Büyükkaragöz ve Çivi, bu metodun anlatma metodundan sonra eğitimde en çok kullanılan metot olduğunu ve eğitimdeki çağdaş değişmelere rağmen öğretimdeki önemini koruduğunu vurguluyorlar ve metodu şöyle tanımlıyorlar:

“Soru cevap metodu, cevap almak amacıyla soru sormak demektir. Başka bir deyişle, öğretmenin bir konuyla ilgili öğrencilere birtakım sorular sorması ve bu sorulara aldığı cevapları eleştirerek öğretim yapmasıdır.” (Büyükkaragöz ve Çivi, 1999: 73)

Yazarlar tarafından, metodun başarısı için önceden hazırlık yapılmasının gereğine değinilerek öğretmenin konuyu ayrıntılı olarak ve planlı bir şekilde tarayan sorular hazırlaması ve bunu öğrencilerden de istemesi, bu soruların dersten önce hazırlanmış olması gerektiği ifade ediliyor. Etkililik açısından öğrenciye soru sorma fırsatının hazırlanması ve öğretimin amaç ve doğrultusunun öğrenci sorularına dayandırılması üzerinde duruluyor. Bunun, yani öğrenci sorularına verilen önemin onları daha dikkatli ve konuyla daha ilgili kılacağı, teşvik edeceği söyleniyor (Büyükkaragöz ve Çivi, 1999). Yazarların öğrenci sorularını önemsemenin gereğine ve bunun onları ilgili ve dikkatli kılacağına ilişkin yaklaşımları haklı olmakla birlikte sınıf içi etkinliklerde yer verilen veya bir ders işleme metodu olarak seçilip uygulanan soru-cevap metodunun detaylı planlamalarla uygulanması yani yazarların

dediği gibi derslerde öğretmen veya öğrenciler tarafından kullanılacak soruların önceden hazırlanması sınıf içi etkinliklerdeki öğretmen-öğrenci ve öğrenci-öğrenci diyaloglarını doğallıktan uzaklaştırmaya yol açabilecektir. Bu da yazarların da sözünü ettiği anlatma metodunun sıkıcılığına alternatif oluşturmak yerine yine kurgusal olduğu için sıkıcı bir sınıf ortamı doğuracaktır. Bu nedenle işlenecek konuya öğretmen ve öğrencilerin mutlaka bir ön hazırlıkla gelmeleri zorunlu olmakla birlikte soru-cevap etkileşiminin sınıftaki doğal ortama fazla kurgusal yaklaşmaksızın yaratılmaya çalışılması daha verimli ve hareketli bir sınıf ortamı yaratacaktır.

Büyükkaragöz ve Çivi yukarıda yer verilen tespitlerinden sonra soru-cevap metodunun faydaları, sınırlılıkları ve etkili olarak nasıl uygulanacağına alt başlıklar halinde yer vermişlerdir. Sözünü ettiğimiz bu düşünceleri aşağıya alıntılanmıştır:

“a. Faydaları

- (i) *İyi hazırlanmış sorular öğrencileri öğretim konusuna karşı güdüleyerek, öğretim konusuyla öğrenci arasında güçlü bir bağ kurar. Yani öğrencilerin derse ve konuya karşı dikkat ve ilgilerini artırır, onların derse istekle katılmalarını sağlar.*
- (ii) *Sorular öğretimde tekrar ve pekiştirmeyi sağlar. Öğretmen yeni bir konuya başlamadan, bir önceki konuyu sorularla tekrarlatır. Böylece öğrenme pekiştirilmiş olur.*
- (iii) *Öğrencilerin sordukları sorular, öğretmenin öğrencilerinin seviyesini anlamasını ve öğretimi bu seviyeye göre ayarlamasını sağlar.*
- (iv) *Ezberlemeyi ortadan kaldırarak gerçek öğrenmeyi sağlar.*
- (v) *Öğrencilerin soru sormaları veya sorulara cevap vermeleri, onların öğretim etkinliklerine aktif olarak katılmalarını sağlar.*
- (vi) *Öğretim etkinliklerinin ve öğrencilerin başarısının ölçülmesini ve değerlendirilmesini sağlar.*
- (vii) *Öğrencileri düşünmeye teşvik eder.*

(viii) Öğrencilerin düşüncelerini anlamlı biçimde açıklamalarına imkân verir.

b. Sınırlılıkları

(i) Derste sürekli soru sorulması ve cevap istenmesi öğretimi sıkıcı duruma getirir.

(ii) Anlatma metoduna göre daha fazla süre gerektirir.

(iii) Sorulara gerektiği biçimde cevap vermeyen öğrencilerin kendilerine güvenleri azalır.

(iv) Soruyu öğretmen sorduğu zaman, öğrenci öğretmenin sorduğu soruya cevap aramakta, dolayısıyla serbest düşünmesi engellenmektedir.

(v) Öğrencilerden sık sık yanlış cevaplar alması, hem öğretmenin öğretimin yetersiz olduğu düşüncesine kapılmasına, hem de zaman kaybına neden olur.

c. Soru Cevap Metodu Etkili Olarak Nasıl Uygulanmalıdır?

(i) Soru önce bütün sınıfa sorulmalı, öğrencilerin düşünmeleri için bir süre beklendikten sonra cevap istenmelidir.

(ii) Soruların cevapları hep aynı öğrencilerden istenmemelidir. Parmak kaldırmadığı halde cevap verebileceklerden, ilgisiz ve başka şeylerle meşgul olanlardan veya sınıfın konuşmasını istediği öğrencilerden de cevap istenmelidir.

(iii) Öğrencilere ad ve soyadları ile hitap edilerek cevap istenmelidir.

(iv) Öğrenci cevap veremediği zaman fazla ısrar edilmemeli, başka bir öğrenciden cevap istenmelidir.

(v) Öğretmen soruları samimi ve tatlı bir dille sormalı, öğrencilere güveni olduğunu belirten tavırlar takınmalıdır.

(vi) Sınıfta konuşma güçlüğü çeken heyecanlı öğrencilere gerekli yardım yapılmalı ve bu öğrenciler konuşmaya isteklendirilip cesaretlendirilmelidir.

(vii) Öğrencilerin sorulara verdikleri cevapların, sınıftaki bütün öğrenciler tarafından işitilmesi sağlanmalıdır.

(viii) Sorular sık sık tekrar edilmemelidir. Çünkü sorunun tekrarlanacağını bilen öğrenci ilk sorulduğunda dikkatle dinlemez.

(ix) Doğru cevap veren öğrencinin cevabı “doğru”, “iyi”, “tamam”, “güzel” gibi sözlerle pekiştirilirken, yanlış ya da eksik cevap veren öğrencilerin de sınıf karşısında utanmasına neden olacak davranışlardan ve sözlerden kaçınılmalıdır. Öğretmen öğrencilerin cevaplarındaki eksiklikleri kendisi tamamlamalıdır.

(x) Sorulan soru sınıfta cevapsız kalırsa, soru birkaç parçaya ayrılarak yeniden sorulmalı, böylece öğrencilerin soruyu cevaplandırmalarına yardımcı olunmalıdır.

(xi) Öğrenciler soru sormaya cesaretlendirilmeli ve isteklendirilmelidir. Böylece öğrencilerin derslere daha aktif olarak katılmaları sağlanmış ve ilgileri artırılmış olur.” (Büyükkaragöz ve Çivi, 1999: 73-74-75)

Cavit Binbaşoğlu’nun öğretim konularını kapsamlı bir şekilde anlattığı “Genel Öğretim Bilgisi” adlı eserinde bu konu “Soru-Yanıt Yöntemi” başlığı altında anlatma metodundan sonra ele alınmıştır. Konuya “Soru-Yanıt Yöntemi Nedir?” sorusu/alt başlığı ile giriş yapan yazar, anlatma metodunun sıkıcılığını gidermek, öğretimi anlatma metodu çerçevesi içinde etkin hale getirmek isteyenlerin “soru-yanıt yöntemi”ni geliştirdiklerini belirtiyor. Verdiği bilgilere göre bu yöntemin eski adı “isticap” yani “yanıt almak amacıyla soru sormak” demektir. Yazar da yöntemi: “Öğrencilere birtakım sorular sorarak, alınan yanıtları eleştirerek öğretim yapılan bir yöntem” (Binbaşoğlu, 1991:141) olarak tanımlıyor ve bu metodun ilk zamanlarda kullanılan anlatma metodunun daha ileri bir türü olduğunu ifade ediyor. Metodun üstünlüğünün öğretimde büyük bir rolü olan “soru”ya değer vermesi olduğunu, böylece öğrencilerin düşünmeye yöneltildiğini ve bunun sonunda yeni bir şeyin buldurulduğunu belirten yazar, soru-cevap metodunun öğretimde ustalıkla kullanılarak bir “sanat” haline getirilmiş biçimine de “buldurucu yöntem” (inkişafi usul, teksifi usul) dendiğini söylüyor. Bu “buldurucu yöntem” ilk kullanıcısına atfen “Sokrat yöntemi” diyenlerin de bulunduğunu ifade ederek soru-cevap metodunun bir başka özelliğini şöyle anlatıyor:

“Öğrencilerin, bildiklerinden yahut yaşantılarından hareket ederek, karşılaştırma yolu ile yeni düşüncelere ulaşmayı sağlamak soru-yanıt yönteminin üçüncü bir değerli yönüdür.” (Binbaşioğlu, 1991: 141)

Binbaşioğlu bu metoda ilişkin “yaparak ve yaşayarak öğrenme yöntemi” taraftarlarının yaptığı eleştirileri ise şöyle sıralıyor:

“1. “Soru-yanıt yöntemi”nde soruyu soran öğrenci değil, öğretmendir. Bu normal bir şey değildir. Soruyu öğretmen değil, öğrenci sormalıdır. Öğretmenin soru sorması, çocuğun düşünme özgürlüğüne engel olur.

2. “Öğretmen soruları” ister istemez telkin edici nitelikte olur. Bu da çocuğun duygu ve düşüncelerini tam olarak ortaya koymasını engeller.

3. Soru-yanıt yöntemi, çocuk dilinin gelişmesine engel olur; çocuğu, başkalarının mantığı ile düşünmeye alıştıırır. Bunun sonucu olarak da çocuk, olaylar ve durumlar karşısında serbest tepkide bulunmak alışkanlığını kazanamaz. Kısaca, bu yöntemle yetişen bir çocuk, ruhsal bağımsızlık elde edemez.

4. Öğretimde, arada sırada sorulan sorular, ilgi çekici ve değerli olabilir; fakat, ders süresince durmadan sorulacak sorular ve alınacak yanıtlar öğretimi sıkıcı yapabilir.

5. Yukarıdaki sakıncalarından dolayı “deneyimli” öğretmenlerin bile başaramayacağı bu yöntem, genç öğretmenlerin elinde değerini büsbütün yitirebilir.” (Binbaşioğlu, 1991: 141)

Yazar bu eleştirileri aktardıktan sonra “soru”nun öğrenmedeki önemli rolü, her öğretim metoduna yaptığı katkı ve öğretimdeki başarının büyük ölçüde öğretmenin soru sormadaki başarısına bağlı oluşu gibi sebeplerle “soru” konusunun dikkatle incelenmesi gerektiğini belirtiyor (Binbaşioğlu, 1991).

Binbaşioğlu tarafından dile getirilen ve gerek sözü edilen eleştirilerin gerekse yazarın kendisi tarafından yapılan “her öğretim yöntemine yaptığı katkı” nitelmesiyle vurgulanan gerçeğin, soru-cevap metodunu klasik anlamda bir dersin bütününde ve sözü edilen biçimiyle uygulamanın sınıf içi etkinliklerde sorulardan istenen en yüksek faydayı sağlayamayacağı anlamına geldiği anlaşılmaktadır. Üstelik

bu metodun uygulayıcılarının yapacağı uygulama hataları da metodun verimliliğini iyice azaltmaktadır. Bu nedenlerle bu metodun yeniden ele alınması gerekmektedir. Binbaşoğlu'nun, bu metodun diğer öğretim metotları ile müşterek olarak uygulanmasına dönük yaklaşımları ve yukarıda yer verilen eleştirilerin dikkate alınarak metoda ilişkin daha işlevsel bir tanım oluşturulması, öğrencilerin zihinsel ve sosyal gelişimlerinde çok önemli rollere sahip olan soruların derslerde daha yoğun ve etkili bir şekilde kullanılmasını sağlayacaktır.

Binbaşoğlu da soru-cevap metodunu tek başına uygulamamak gerektiğini fakat bir metot eşliğinde her metotla uygulanabileceğini, özellikle inceleme ve gözlem yapmayı, çeşitli kaynaklardan bilgi toplamayı gerektiren metotların arkasından uygulanmasının daha faydalı olacağını belirtiyor. Yapılan eleştirilerin en haklı tarafının öğretmen sorularının önemli sayılmasına karşı yapılanlar olduğunu; öğretmenlerin, öğrencileri, sormaya teşvik etmeleri gerektiğini ifade ediyor (Binbaşoğlu, 1991).

Binbaşoğlu sorular konusundaki görüşlerini “Öğretimde Öğrenci Soruları” başlığı altında da ifade etmiştir. Soruların hangi metotla kullanılırsa kullanılsın öğretimdeki değerinin büyüklüğünü vurgulayan yazar, bu düşüncesini şöyle gerekçelendirmiş:

“Soru, öğrencinin konuya karşı zihinsel davranışının bir belirtisidir. Bu nedenle her soru, soruyu soran kimse için, âdeta bir sınama yanılma davranışdır. Öğrenci, böylece konusunu daha iyi öğrenmektedir. Bundan yoksun bir kimse öğrenemez. Bundan başka, soru, bir kimsenin konuya karşı ilgisinin derecesini ve konuyu ne derece bildiğini de ortaya kor.” (Binbaşoğlu, 1991: 142)

Yazar, “Öğretimde Soru Sormanın Yararlı Tarafları” alt başlığı altında ise aldığı eleştirilere rağmen, yöntemciler tarafından, hem öğretmen hem de öğrenci sorularının çeşitli yararları olduğuna inanıldığını belirtiyor. Bunlar altı madde halinde ifade ediliyor. Bu maddeleri özetle şöyle aktarabiliriz:

“1. Öğrencilerin ilgisini artırır.

2. Öğrenciyi düşünmeye yöneltir.

3. Öğretimin, öğrencilerin ilgi, gereksinme ve zihin düzeylerine göre ayarlanmasını sağlar.

4. Öğrencilerin, uygulanmakta olan öğretim yöntemine karşı, tutumlarının anlaşılmasına yardım eder.

5. Konunun ana çizgilerini belirtir ve öğrencinin konuyu yeniden öğrenmesine fırsat verir.

6. “Sınav Soruları” öğretimin sonucunu ölçer.” (Binbaşıoğlu, 1991: 142-143)

Bilindiği üzere dil öğretimi dört temel beceriyi kazandırma üzerine kurulmuştur. Bunlar; okuduğunu anlama, dinlediğini anlama, duygu ve düşünceleri sözlü olarak anlatma ve yazı aracılığıyla ifade edebilmektir. Bunların yanında yine bu becerileri destekleyici unsurlar sayılabilecek dil bilgisi ve yazma becerisini de sayabiliriz. Yalçın, bu becerilere ilişkin daha özcü bir yorum geliştirerek bunları ikiye indirmiş ve dil becerilerini iki ana başlık altında incelemiştir:

“(---) dil eğitimi, kişinin önce dört becerisinin ayrı ayrı geliştirilmesine dayanmaktadır. Dört becerisi gelişmiş olan kişilerde bu durum, hayata iki şekilde yansıtacaktır. Bunlardan biri, kişinin dilek ve isteklerini sıkıntısızca anlatma becerisinin gelişmesi, ikincisi ise kişinin anlama becerisinin gelişmesidir. Yani dört beceri anlama ve anlatma başlığı altında iki ana beceri grubu içinde değerlendirilmelidir. Bu tasnif ve değerlendirmeden sonra dil eğitimi bu dört becerinin eşit, sistematik ve uyumlu olarak eğitilmesine bağlıdır.” (Yalçın, 2002: 31)

Soru-cevap metodunu bu bakış ve sınıflandırmayla değerlendirdiğimizde de yöntemin tüm dil becerilerine katkısı olan bir özellikte olduğunu görüyoruz. Zira sınıfta sorularla muhatap olan veya soru soran bireyin hem cevabı dinleyerek ve cevap arayarak anlama hem de cevap vererek, cevap için düşünerek ve konuşarak anlatma becerileri gelişmektedir. Bu okuma-anlama ve yazarak anlatma becerileri için de geçerlidir. Çünkü hayatta ve derste karşılaşılan sorular yalnız sözel anlama veya cevap vermeyi gerektiren sorular değildir.

Prof. Dr. Mürüvvet Bilen de “Öğretme ve Yöntem” genel başlığı altında öğretim metotlarını ele almıştır. Yazar bu metodun eğitim tarihi boyunca en çok kullanılan metotlardan biri olduğunu, öğrenme teorilerindeki değişmelere rağmen

önemini koruduğunu ve geniş çapta uygulandığını, düşünmeyi ve konuşmayı özendirilmesi, fikir ve durumların açıklığa kavuşması için kullanışlı olması gibi özelliklerinin önemli olduğunu belirterek yararlarını şöyle sıralıyor:

- “1. *Bilmek istenilen hususları öğrenmek,*
2. *Başkalarının belirli konularda neler bildiğini saptamak,*
3. *Düşünme yeteneğini geliştirmek,*
4. *Öğrenmeyi güdülemek,*
5. *Öğrendiklerini uygulama olanağı vermek,*
6. *Belirli verileri örgütlemeye yardımcı olmak,*
7. *Verileri yorumlama olanağı vermek,*
8. *Önemli noktaları belirginleştirmek,*
9. *Sebeup-sonuç ilişkisini göstermek,*
10. *Öğrencinin ilgisini keşfetmek,*
11. *Takdir etme gücü geliştirmek,*
12. *İşlenen konuları tekrar etme olanağı vermek,*
13. *İfade etme gücünü geliştirmek için pratik yapma olanağı hazırlamak,*
14. *Zihinsel gelişmeyi hızlandırmak,*
15. *Bireyin belirli bir görüşe katılıp katılmadığını belirlemek,*
16. *Öğrenci ile öğretmen arasında iletişim kurmak,*
17. *Öğretimin üstün ve eksik yönlerini saptamak,*
18. *Eğitimin verimliliğini değerlendirmek,*
19. *Dağınık dikkatleri konuya çekmek.”* (Bilen, 1999: 142)

Soru-cevap metodu yoluyla öğrencilerin düşünmeye ve öğrenmeye yönlendirildiğini yineleyen yazar, sorulan sorularda ulaşılmak istenen hedefin esas alınmasını vurguluyor ve öğretmenlerin, “hatırlatma, değerlendirme, akıl yürütme

(neden gösterme), yaratıcı düşünme” olmak üzere düzenli olarak dört temel düşünme biçimini güdüleyici sorular sorduğunu belirtiyor (Bilen, 1999).

Bilen iyi bir sorunun özelliklerini de belirlemeye çalışmış. Bilen’e göre iyi soru, öncelikle (1) anlaşılır, çelişkiden uzak ve kesin bir dil ile sorulmalı; (2) öğrenciyi güdülemeli ve bilgi tekrarı yerine düşünmeyi özendirmeli; (3) zorluk derecesi bakımından hedef kitle ve dersin hedeflerini dikkate alan, normal zorlukta olmalı (çünkü zor sorular utanç ve ümitsizlik çok kolay sorular zaman kaybına neden olmaktadır); (4) bilgi yoklayıcı nitelik yerine sorun çözmeye yönelik olmalıdır (Bilen, 1999).

Ergin Erginer, soru-cevap ve diğer öğretim metotlarını mevcutlar içerisinde en sıra dışı şekilde ele alan araştırmacı sayılabilir. Klasik bir tasnife yer vermeden metot ve teknikleri öğretim etkinlikleri içinde ve öğretim hedefleri doğrultusunda planlayarak sunan yazar bunu *“bu çalışmadaki amaç, öğretim tekniklerinin bir etkinlik dizgesi içinde eklektik bir yaklaşımla nasıl kullanılacağını öğretmek”* (Erginer, 2000: 84) şeklinde gerekçelendirmiş. Yazarın çalışmasının amacı olarak dile getirdiği bu vurgu, yukarıda sözünü ettiğimiz ve metotları bir ders sırasında tekil olarak uygulamak yerine belli bir strateji gözeterek her bir metoda ait öğeleri uygun yer ve zamanda uygulamayı öneren yaklaşımla örtüşmektedir.

“İçerik” bölümünde konuyla ilgili problemleri; *“ ‘Doğru soru sorma, doğru şekilde sorma, doğru kişiye sorma, doğru zamanda sorma...’ eğitim etkinliklerini düzenlemede öğretmen davranışlarına hâlâ tam olarak işleyemediğimiz ya da işlemekte zorlandığımız önemli becerilerdir.”* (Erginer, 2000: 86) şeklinde ortaya koyan Erginer, soruları klasik anlamda soru-cevap metodu ekseninde değil de bizim de konuya bakışımızı yansıtan soru sorma stratejileri bağlamında değerlendirdiğini ortaya koymuştur.

Büyükdivenci de soru-cevap metodu kapsamında değerlendirilebilecek yaklaşımlarını kitabının “Öğretimde Plâtoncu Yöntem” başlığı altında ortaya koyuyor. Öğretimde konu alanlarının farklılığı nedeniyle bir metot tercihinin

zorluğuna dikkat çeken yazar, buna rağmen eğitimciler arasında Sorkatik metodun özel bir önemi olduğuna değiniyor ve Sorkatik metodu şöyle açıklıyor:

“Sokratik yöntemin özü sorular sormaya dayanmaktadır. Plâton’un diyalogları şöyle bir okunduğunda Sokrates’in üzerinde durduğu esaslı bir nokta vardır: Bilgeliği ben doğurmamaktayım ancak bu doğuma yardımcı olan ebeye benzemekteyim, demektedir Sokrates.” (Büyükdüvenci, 2001:58)

Yazar, bu metodun öğrenciyi yeterli ve en karmaşık konuları bile ele alma yetisine sahip olarak gören bir yaklaşımı esas aldığını belirtiyor ancak öğretmenin kendini sınırlıyor oluşunun metot uygulanırken sınıf liderliğini ortadan kaldırabileceğini bunun da öğretimi olumsuz etkileyeceğini söylüyor (Büyükdüvenci, 2001).

Büyükdüvenci, bu yöntem uygulanırken öncelikle amaçlanan şeyin öğrencilerin dil becerilerini geliştirecek fırsatlar oluşturmak olduğunu şu cümlelerle dile getirmektedir:

“Öğretmen (...) ele aldığı konuyu salt konunun kendisi için değil fakat aynı zamanda öğrencilerini konuşturmaya yönelik bir araç olarak sunmalıdır. Sınıfta sunulan konuyu sınav kâğıtlarında yeniden görmeyi beklemekten daha çok konunun tartışılması ve eleştirilmesine ağırlık vermelidir.” (Büyükdüvenci, 2001: 64)

Büyükdüvenci de bu yaklaşımıyla sorulara ve soru-cevap metoduna ilişkin önceden planlamayı ve öğrencilere bilgi öğretmeyi esas alan yaklaşımlardan ayrılmaktadır. Çünkü alıntıladığımız düşünceler, soruları sınıf içi etkinliklerde kullanmaya, öğrencilere bilgi kazandırmaktan ziyade onların dil becerilerini geliştirmeye dönük bir anlayışla bakıldığını göstermektedir. Zaten dil öğretiminde bazı unsurların öğretilmesi önemli olmakla birlikte esas amaç öğrencilerin anlama ve anlatma becerilerinin geliştirilmesidir. İlköğretim Kurumları Türkçe Eğitimi Programı’nda da bu durum açıkça ifade edilmiştir:

“Türkçe derslerinde, öteki derslerde de olduğu gibi, kesin olarak ezbercilikten kaçınmak gereklidir. Türkçe öğretiminde başarı sağlanabilmesi için birtakım kuralların,

tanımların öğretilmesi, ezberletilmesi hiçbir anlam taşımaz. (...) Türkçe'yi doğru olarak, bilinçle ve güvenle kullanmayı alışkanlık haline getirmenin en etkili yolu, derslerde öğrencilere, sık sık düşüncelerini sözlü ve yazılı olarak anlatma imkân ve koşullarını sağlamaktır.” (İlköğretim Kurumları Türkçe Eğitim Programı, 1995: 10)

Prof. Dr. Cahit Kavcar vd.ne ait çalışmada da (Türkçe Öğretimi-Türkçe ve Sınıf Öğretmenleri İçin) soru-cevap metodu konusuna “Türkçe Öğretiminde Kullanılan Yöntem ve Teknikler” başlığı altında yer verilmiştir. Burada; *“Soru-yanıt yöntemi, önceden hazırlanmış bir dizi sorunun sınıfta öğrenciler tarafından yanıtlanması, açıklanması ve tartışılması temeline dayalı bir öğretim yöntemidir. Bu yönetime “tartışma yöntemi” de denilir.”* (Kavcar vd.: 19) şeklinde tanımlanan soru-cevap metodunun işlevleri, öğrencilerde derse karşı ilgiyi artırmak, topluca düşünme alışkanlığı kazandırmak, görgü kurallarına uygun dinleme, konuşma ve tartışma becerilerini geliştirmek olarak sıralanmıştır. Ancak metodun geleneksel olarak, sorulan sorulara öğrencilerin kalıplaşmış cevaplar vermelerine yol açan bir metoda dönüşmemesi konusunda uyarıda bulunulmuştur.

İlköğretimde hemen her derste kullanılabilecek olduğu belirtilen bu metottan Türkçe derslerinde nasıl yararlanılacağı ise şöyle açıklanmıştır:

“Öğrencilerin bir okuma parçası üzerine ilgilerini çekmek, onlara bir metni çözümletmek, bir yazma konusu üzerinde düşündürmek, bir yazının ana ve yardımcı düşüncelerini buldurmaya çalışmak için düzenlenen çalışmalarda bu yöntem çok etkili olur. Ünite çalışmaları sırasında kümelerin raporlarını sunarken de soru-yanıt yöntemine başvurulabilir.” (Kavcar vd.: 20)

Soru-cevap metodunu eski ve yeni uygulamaları ile birbirinden ayıran Prof. Dr. Muhsin Hesapçıoğlu da N.L. Bossing'den aktarma ile yeni anlayışın öğretimdeki amaçlarını şöyle sıralıyor:

- “1. Yapıcı ve yaratıcı düşünceyi tahrik ve teşvik etmek*
- 2. Öğrenme faaliyetlerine karşı alakayı tahrik ve teşvik etmek*
- 3. Esaslı, gerçek bilgileri veya esaslı düşünme tarzlarını zihinde tespit etmek*

4. Öğrenciyi problem çözme tekniğini öğrenecek şekilde yetiştirmek
5. Elde edilen malumatı veya anlayış için lüzumlu olan doneleri tamamlamak
6. Öğrenciyi tarafsız bir münekkit (=eleştirici) gözüyle değerlendirme yapabilme kabiliyetini elde edecek tarzda yetiştirmek
7. Öğrencinin yapacağı yeni inceleme ve çalışmalarda rehberlik etmek
8. Yaratıcı ifadeyi tahrik ve teşvik etmek ve geliştirmek
9. Faydalı sosyal temayül ve alışkanlıkları geliştirmek
10. Öğrenciyi, işbirliği halinde çalışmayı öğrenecek şekilde yetiştirmek
11. Öğrenciyi, fikirlerini bir tertip ve intizama sokmaya ve ifade etmeğe muktedir olacak şekilde yetiştirmek
12. Öğrenciyi, grup halinde düşünmeğe muktedir olacak tarzda yetiştirmek” (Hesapçıoğlu, 1998:181)

Yukarıda fayda ve sınırlılıkları, eski ve yeni uygulama biçimlerinden söz edilen soru-cevap metodu, günümüzde de bir ders işleme metodu olarak en çok tercih edilen, uygulanan metotlardan biridir. Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü’nde yüksek lisans tezi olarak kabul edilen çalışmasında öğretmenlerin ders işleme metotlarına ilişkin görüşlerini incelemiş olan Vedat Yıldırım da çalışmasında bu gerçeği tespit etmiştir (Yıldırım, 2000). Bizim araştırmamızda elde ettiğimiz bulgular da soru-cevap metodunun anlatma metodu ile birlikte en çok tercih edilen iki metottan biri olduğunu göstermektedir.

Soru-cevap metodunu öğretmen merkezli metotlar sınıfında ele alarak biraz da olumsuz yaklaşan araştırmalara karşılık Kayman ise öğretmenle birlikte öğrencilerin de öğretim etkinliklerine katılması sonucu oluşan öğrenmelerin kalıcı oluşuna da işaret ederek metotla ilgili görüşlerini şu şekilde açıklamıştır:

“Soru-cevap metodunun uygulanması sırasında zaman zaman kaynak ile alıcı yer değiştirdiği ve sürekli geri bildirim sağlanabildiği için daha etkili bir öğrenme ortamı

oluşur. Anlatma metodunun aksine, çift yönlü bir iletişim söz konusudur. Öğrenci pasif bir durumdan kurtulup, aktif bir duruma gelir. Çünkü öğretmenin hazırladığı soruları tüm öğrencilere yöneltmesi ve cevap için bir süre beklemesi, öğrencilerin hemen hemen tamamında zihinsel bir faaliyet başlatır. Verilen cevaplar sınıfta açıklanır ve tartışılır. Böylece sınıf içi etkileşim artar. Öğretmen-öğrenci, öğrenci-öğretmen ve öğrenci-öğrenci biçimlerinde karşılıklı iletişim sağlanır.” (Kayman, 1997: 12)

Kayman, soruların niteliği ile (bilgi, kavrama...vs.) kazandırılmak istenen davranışlar arasındaki uyuma da dikkat çekmiş ve kavrama ve üst düzeydeki hedef davranışlar için sorulacak soruların açık uçlu olması gereğine değinmiştir. Bu metotla, öğrencilerin konuşma ve dinleme becerilerinin gelişeceğini belirten araştırmacı, metodun konuşma güçlüklerini tanıma ve aşma, öğrencilerin dikkatini konu üzerinde toplama, arkadaşlarının cevapları ile kendi düşüncelerini karşılaştırarak değerlendirme yapma ve eleştirel düşünme becerisini kazanma gibi faydalarını sıralıyor. Metodun uygulanmasında istenen sonucun elde edilmesi için önerileri ise şunlar:

“Soru-cevap metodundan istenilen sonucu almak için, öğretim etkinliklerini, sakıncaları ortadan kaldıracak şekilde düzenlemek gerekir. Öğretmen soru sorma tekniğini iyi bilmeli, yerinde ve zamanında soru sormalı, öğrencilerin dikkatini uyanık tutmaya özen göstermelidir. Soru-cevap metodu, kalabalık sınıflarda ya da zamanın az olduğu durumlarda anlatım metoduyla birlikte kullanılabilir. Amaca uygun olarak, ara sıra diğer öğretim metotları ile kullanılması da etkili olabilir.” (Kayman, 1997: 15)

Bir derste kazandırılması hedeflenen bilgi, kavrama ve uygulama düzeyindeki hedef davranışlar için tek bir metodun yeterli olamayacağını belirten Kayman, birçok metodun kullanılacağı “Karma Metot” adıyla bir metodu daha tartışıyor. Özellikle Türkçe öğretiminde karma metodun yaygın olarak kullanıldığını ifade eden Kayman, derse başlarken konuyu tanıtmada anlatma, öğretmenin metni örnek olarak okuması için gösterip yaptırma, bilgi düzeyindeki hedefleri gerçekleştirmek için soru-cevap metodunun; kavrama ve daha üst düzey hedef davranışlar için de soru-cevap, tümevarım, tümdengelim, çözümleme-birleştirme, tartışma, dramatizasyon

metotlarından biri ya da birkaçının kullanılabileceğini düşünmektedir (Kayman, 1997).

Akbulut da konu ile ilgili araştırmasında Bloom'un altı basamaktan oluşan soru sınıflamasına değinmiştir. Bloom'un yaklaşımına göre bir eğitim-öğretim etkinliğinde sorular hitap ettiği bilişsel düzey açısından bilgi, kavrama, uygulama, analiz, sentez ve değerlendirme olmak üzere altı gruba ayrılmaktadır (Akbulut, 1999). Bir öğretmenin soru-cevap etkinliği aracılığıyla öğrencilerin zihinsel gelişimine geliştirici bir katkı yapabilmesi için ve Türkçe derslerinde öğrenciye kazandırılması hedeflenen bilimsel, eleştireci, doğru, yapıcı ve yaratıcı düşünme becerilerinin (İlköğretim Kurumları Türkçe Eğitimi Programı, 1995) öğrencilere kazandırılması için sorulara böyle bir bakış geliştirilmesi ve bu sistematüğın soru-cevap metodunun uygulanması sırasında dikkate alınması da zorunludur.

Öğretimin amaçlarını ve sınıf içi soruları sınıflandırmada en yaygın sistemlerden birisinin Benjamin Bloom'a ait olduğunu belirten Moore ise Bloom'un; hatırlama, kavrama, uygulama, analiz, sentez, değerlendirme şeklinde sınıflandırdığı altı düzeeye uygun soru sınıflandırmasının özellikle sınıf içi etkinliklerde kullanım açısından öğretmenlerce karmaşık bulunduğunu söylüyor. Yazar bu sistematüğe alternatif olarak kendisinin, Bloom'un ve Quilford'un sınıflandırmalarından yararlanarak geliştirdiğı bir sistem önermektedir.

Moore'un Bloom ve J.P.Guilford'dan, onların zihinsel yapı çözümlemelerinden yararlanarak geliştirdiğı soru sınıflandırması "Zihinsel Etkinlik Gerektiren Sorular" başlığı altında sunulmaktadır. "Zihinsel Etkinlik Sistemi" modeli olarak tanıttığı bu sistemde Moore, Bloom'un altı aşamalı sisteminin ilk dört aşamasını ikiye indirmiş, aynı işlemi Guilford'un sistematüğındaki ilk iki maddeyi birleştirerek ona da uygulamıştır. Böylece elde ettiğı model karşılaştırmalı olarak aşağıdaki gibidir:

Zihinsel Etkinlik Modeli	Bloom'un Sınıflaması	Guilford'un Zihinsel Yapı Modeli
Hatırlama	Bilgi / Kavrama	Bilişsel / Hafıza
Uygulama	Uygulama / Analiz	Tek Boyutlu Düşünce
Üretim	Sentez	Çok Boyutlu Düşünce
Değer Yargısı	Değerlendirme	Değerlendirici Düşünce

(Moore: 165)

Moore, soru-cevap yönteminin uygulanması sırasında sadece hatırlama düzeyi sorular yerine sistemin tüm düzeylerine yönelik sorular sorulması gerektiğini, özellikle üretim ve değer yargısı gerektiren soruların sorulmasının çok önemli olduğunu belirttikten sonra sınıf içi soru düzeylerine ilişkin aşağıdaki tabloya yer vermiştir:

Sınıflama	Zihinsel Etkinlik	Örnekler
Hatırlama	Bilgiyi basit olarak tanımlama	Kim? Nerede? Ne? Ne zaman?
Uygulama	Hatırlanan bilgiyi karşılaştırma ve bütünleştirme	Kendi sözcüklerinle açıkla. Hesapla. Karşılaştır.
Üretim	Yaratıcı düşünme	Nasıl olacak? En iyi isim? Özgün sonuç. Nasıl üretilecek?
Değer Yargısı	Yargılama, değer biçme	Hangi resim en iyi? Neden bunu tercih ettin? En iyi kim?

(Moore: 168)

İnternette ulaşılan bir makalede (Asking Questions) ise soru-cevap metodunun uygulanması sırasında öğretmenlerin ve Türkçe öğretmenlerinin sordukları soruların niteliğini değerlendirmelerini sağlayacak bilgiler "İyi bir

sorunun üç özelliği” başlığı altında verilmiştir, bu bilgiler aşağıya alıntılandığı şekilde sıralanmıştır:

“1. Soru bir becerinin hatırlatılmasından ya da yeniden üretilmesinden daha fazlasını gerektirmelidir.

2. Sorunun öğretici yönünün olması gerekmektedir; yani öğrenci soruyu cevaplamaya çalışırken bir şeyler öğrenebilmeli, öğretmen de öğrencinin çabasından öğrenci hakkında bilgi edinebilmelidir.

3. Soru belli bir seviyeye kadar açık olmalıdır; yani, kabul edilebilir değişik cevapları olmalıdır.” (Asking Questions:1)

Yine internetten ulaşılan Techniques for Asking Questions in a Discussion (Bir Tartışma Sırasında Soru Sorma Teknikleri) başlıklı yazıda da soru-cevap yönteminin uygulanması sırasında ihtiyaç duyulacak -soru sorma teknikleri, katılım sağlama ve sorunlu kişilerin yönetimi hakkında- önemli bilgilere yer verilmiştir. Yazıda öncelikle soru-cevap yöntemine ilişkin öneriler ve uyarılar yer alıyor.

Yazar, soruların cevaplanması için öğrencilere zaman tanınması gerektiğini vurgulayarak bu süredeki sessizliğin öğrenciye hem düşünme zamanı sağlayacağını hem de öğrencide yanıt verme gereğini düşündüren bir rahatsızlık yaratacağını belirtiyor. Öğrencilerden yanıt gelmemesi halinde önerdiği çözümler ise diğer kaynaklarla benzer nitelikte:

“1. Soruyu farklı bir şekilde tekrar edin

2. Bir örnekle soruyu açıkladıktan sonra, soruyu tekrar edin

3. Önce bağlantı sorusu sorun. Örneğin “Aranızda kaç kişi oluşum takımına üye?” Ardından bir öğrenciyi seçerek sorunuzu sorun.

4. Öğrenciler kendi cevaplarını yazdıktan sonra cevapları hakkında grup arkadaşlarıyla konuşmalarını sağlayın. Bu daha fazla düşünme zamanı kazandıracak gibi soruları yanlış yanıtlama riskini de azaltır.” (Techniques for Asking Questions in a Discussion: 1)

Soru-cevap yönteminin uygulanması sırasında yaşanan en önemli sorunlardan biri de öğrencilerin katılımını sağlamaktır. Bu yazıda “Öğrencilerin Üretken Grup

Tartışmalarına Katılımını Sağlamak” başlığı altında söz konusu sorunla ilgili aşağıdaki önerilere yer veriliyor:

- “1. Öğrencileri önyargılardan uzak tutun ve onlardan gelebilecek her türlü fikre açık olun*
- 2. Fikirlerinizin değişmesine izin verin*
- 3. Fikirlere tepki gösterin, insanlara değil*
- 4. Başkalarına saygı gösterin, karşınızda konuşan kişinin sözünü kesmeyin, tartışmayın, düşmanlık beslemeyin ve küçümsemeyin*
- 5. Konuyu değiştirmek, karşıdakini suçlamak, fikirlerini önemsememek veya zaten bildiğini iddia etmek yanlış davranışlardır*
- 6. Başka biri konuşurken cevabınızı vermeyin, dinledikten sonra cevap verin” (Techniques for Asking Questions in a Discussion: 2)*

Yazar “Eğer Bir Kişinin Davranışları Grup İçinde Problem Yaratıyorsa” başlığı altında da sözü edilen problemin çözümü için; öğrencilerin fikirlerini belirtirken değerlendirme ya da yargı cümleleri (Bu saçma bir fikir!) yerine “ben” ile başlayan cümleler kurmalarını sağlamak, fikirlerini açıklarken çok kişisel olmalarını istemek (Senin bu kadar açık bir dil kullanmandan rahatsız oluyorum.), davranışlarının diğer arkadaşlarını etkilediğini fark etmelerini sağlamak, kendini hep haklı bulup diğer insanları haksız bulmanın tartışmaları olumsuz etkileyeceğini hatırlatmak, olumsuz yanıtlar karşısında kendilerini kontrol etmelerini hatırlatmak şeklinde önerilerde bulunuyor (Techniques for Asking Questions in a Discussion).

Yukarıda sorulara ilişkin sınıflandırmasına yer verilen MacKay de kitabının iki numaralı ekinde “Eğitim Alanında Soru Sorma” konusuna eğiliyor. Soru tekniklerini tam anlamıyla özümsememiş bir eğitmenin başarılı olamayacağını düşünen yazar, yakın bir zamana kadar eğitimde öğretme ve sınama olmak üzere iki tip soru olduğunun düşünüldüğünü oysa öğrenmeye yardımcı olacak daha bir sürü soru türü olduğunu belirtiyor. Yaptığı soru sınıflandırmasını eğitim-öğretim etkinliklerine uyarlayan MacKay, grup içinde soru sormanın farklı bir yaklaşım

gerektirdiğini, bunun sebebinin de belli bir sorunun yönünün grup içinde bir yanıtlayana ya da grubun bütününe göre belirlenmesi gerekliliği olduğunu belirtiyor. Yazar sözünü ettiği yön belirlemeye ilişkin yaklaşımını soru türlerine, amaç ve soruların niteliğine göre gruplandırarak tablolastırmıştır. Soruların eğitimde nasıl kullanılacağına ilişkin yazarın yaptığı bu sınıflandırma aşağıya alıntılanmıştır:



Öğretme / Öğrenme Soruları

Soru tipi	Amaç	Soru biçimi	Örnekler	Hedef
AÇIK UÇLU	Bir öğrenim döneminin başlangıcında bireylerin temel bilgi ve deneyimlerini değerlendirme. Ürkek ya da çekingen olanların dilini çözmek	Genel	“Lütfen bize bu konuyla ilgilendiğinden beri yaşadığınız deneyimi anlatır mısın?” (Yani bize deneyiminden söz et)	Grubun tek tek bireyleri
	Deneyimi anlamak/grubun bir bireyini eğitmek Düşünmeye sevk etmek	Fikir danışma	“Bu konuda ne düşünüyorsun?” “Bölgen için tasarlanan bakım projesi konusunda düşüncen nedir?”	
Kontrol sorusu da denir	Bir grup üyesinin konu dışı konuşmasını durdurmak		“Bunun tartıştığımız konu ile ilgisi nedir?”	
Kontrol sorusu da denir	Uyuklayan ya da dikkatsiz bir üyeyi uyandırmak		“Senin deneyimlerine göre, dayanışma eksikliğinin ne tür nedenleri var?” (Tartışmaya dahil konulardan olmalı.)	
Kontrol sorusu da denir	İki ya da daha fazla grup üyesinin giriştiği tartışmayı durdurmak		“Bu durumun üstesinden nasıl gelinebilir?”	Tüm grup
	Grubu düşünmeye teşvik etmek ve tartışma başlatmak		“Sizin deneyiminize göre, açıklamaların anlaşılmasının nedeni nedir?”	
	Benzer noktaları yakalamak		“Sizin sorumluluklarınızla genel yöneticilerinkiler arasında ne tür benzerlikler var?”	
	Bir üyeye sorulmuş olan soruyu grubun tümüne yöneltmek Fikirleri keşfetmek		(tekrar soru) “Bu konuda başka kim, ne düşünüyor?” Kimileri, trafik işaretlerinin kazaları önlemediğini düşünüyor, bu konuda siz ne düşünüyorsunuz?	

(MacKay, 1997: 53)

Sınama Soruları

Soru tipi	Amaç	Soru biçimi	Örnekler	Hedef
KAPALI UÇLU	Öğrenmenin gerçekleşip gerçekleşmediğini denetlemek	Belirleme (Ne? Nerede? Kim? Ne zaman?)	“Az önce sözünü ettiğimiz en önemli noktalar nelerdir?” “Bu işlemi tamamladıktan sonra ne yapmalıyız?” “... olursa ne yapmalıyız?” “Bu problemi kim çözebilir?” “Bu sınavın amacı nedir?”	Grubun bütününe ya da bir kişiye yöneltilebilir.

(MacKay, 1997: 53)

Bu kısımda soru-cevap metoduna ilişkin mevcut bilgi ve yaklaşımlar betimlenerek bu yaklaşımların problemlili bulunan yönleri üzerinde durulmuştur. Soru-cevap metoduna ilişkin teorik belirlemeleri içeren yukarıdaki değerlendirmeler, bu metodun veya soruların sınıf içi etkinliklerde nasıl kullanılması gerektiğine ilişkin teknik detaylardan ziyade genel prensipleri içermektedir. Aşağıda ise bu genel prensiplerin sınıf içi etkinliklere yansıtış biçimlerine ilişkin ayrıntılar üzerine yoğunlaşılacaktır.

II.3. Sınıf İçi Etkinliklerde Öğretmen-Öğrenci İlişkilerinde Soru Sorma Teknikleri

Bu başlık altında, yukarıda teorik çerçevesi çizilmeye çalışılan soru-cevap metodunun sınıf içi uygulamalarında dikkat edilmesi gereken hususlar üzerinde durulacaktır. Yapılacak açıklamalar, teorisi hakkında bilgi verilen soru-cevap metodunun tekniği ve soru sormanın stratejik açıdan ele alınması üzerine değerlendirmeleri kapsayacaktır. Unutulmaması gerekir ki bir öğretmenin sınıf ve okul içi iletişimde soru ve cevap yoluyla iletişim kurma önemli bir yer edinmektedir. Öğretmenin kendisini öğrencilerine kabul ettirmesi, çevresinde bir saygınlık ortamı oluşturması, öğrencilerini eğitim bilimlerinin ve öğretmenlik misyonunun ölçüleri içinde yönlendirebilmesi bu etkili soru sorma tekniklerine bağlıdır. Bu yüzden bizim

çalışmamız salt soru cevap yöntemi olarak adlandırılan sınıf içi etkinlikte bir eğitim yöntemi olarak algılanmamalıdır.

Çalışmamızın giriş bölümünde sınıf içi etkinliklerde sorulardan yararlanmanın bir metot mu teknik mi olduğu tartışılmıştı. Bir dersin işlenişinde anlatım ve bilgi verme yolu olarak tercih edilen ders işleme tarzı açısından bakıldığında soru-cevap etkileşimini bir metot olarak değerlendirmek mümkündür. Ancak tercih edilen bu metodun sınıf içi etkinliklerde uygulanış biçimlerine ilişkin öngörülen prensipler açısından bakıldığında da soru-cevap etkileşiminin tekniğinden söz ediliyor demektir. Binbaşıoğlu da paralel bir bakış açısına sahip olmalı ki soru sorma konusuna eserinin “Öğretim Teknikleri” bölümünde de yer vermiştir. “Öğretimde Soru Sorma Tekniği” başlığı altında ele alınan konuyla ilgili şu alt başlıklar görülüyor: “Öğretmen Soruyu Nasıl Sormalıdır?” “Soru Türleri” “Öğretmen Sorularında Aranacak Özellikler”.

Bu bölümde yazar tarafından (Binbaşıoğlu, 1991), hem soru yanıt yöntemini uygularken hem de genel olarak öğretimde soru sorarken nasıl hareket edileceği konusu üzerinde durulmuş, soru sorarken öğretmenin göstereceği davranışların öğretimi olumlu ve olumsuz yönde etkileyeceği belirtilerek yersiz coşku ve gergin üslupla soru sorma ile eğitsel ölçüleri gözeterek soru sormanın bir olmadığı vurgulanmıştır. Ardından sınıf içi etkinliklerde soru sorma konusunda dikkat edilmesi gereken hususlar aşağıdaki şekilde sıralanmıştır:

“Öğretmen Soruyu Nasıl Sormalıdır?”

- 1. Soru, herkesin anlayabileceği bir açıklıkta sorulmalıdır.*
- 2. Soru, önce bütün sınıfa sorulmalı ve yanıt bulmak için yeteri kadar zaman verilmelidir.*
- 3. Sorunun yanıtı her zaman aynı öğrencilerden istenmemeli; soru, bütün öğrencilere -yapılabildiği kadar- eşit olacak biçimde sorulmalıdır.*
- 4. Öğrenciye soru sorarken, kendisine güven duyduğumuzu belirtecek bir tutum içinde olmalıyız. Bu nedenle, öğrenciye, sert, kaba ve dikkatsizliğini ortaya dökcek nitelikte soru sormaktan çekinmeliyiz.*

5. Her zaman, parmak kaldıran öğrencilere değil, parmak kaldırmayanlara da soru sorulmalıdır.

6. Öğrencilerden birisi konuşmaya başladığı zaman, diğerlerinin ısrar etmemeleri gerektiği; yalnızca “parmak kaldırmak” yeterli iken, gereksiz sözlere yer olmadığı gibi sınıf içi görgü kuralları ile ilgili diğer hususlar da öğretmen tarafından öğrencilere daha önceden öğretilmelidir.

7. Herkesin yanıtlayabileceği kadar kolay bir soru sorarak zaman kaybedilmemelidir.

8. İstenilen yanıtı bilerek soru sorulmalıdır. Alınan yanıtlar yanlış olursa, bunun üzerinde tartışılmalı ve istenen bilgiler elde edilmeye çalışılmalıdır.

9. Sorulan soruya hiçbir öğrenciden yanıt alınamazsa, o durumda, soru, birkaç parçaya ayrılarak yeniden sorulmalı ya da sorulan soruya başka bir açıdan yaklaşılmalıdır.

10. Sorulara verilen yanıtların herkes tarafından işitilmesine dikkat gösterilmelidir.

11. Öğrenciye şaşırtıcı sorular sormaktan çekinilmelidir.

12. Öğrencilerin sorduğu her soru, önemli sorular gibi kabul edilmeli, geçirtilmemelidir.

13. Eğer bir öğrenci, konu ile ilgili olmayan herhangi bir soruyu içtenlikle sorarsa kısa bir yanıt verilir ya da sonra yanıt verileceği söylenir; içtenlikle sorulmadığı anlaşılırsa, bunun ciddi olmayan bir soru olduğunu belirtecek bir söz söylenir ya da davranış gösterilir, yanıt verilmez. Yanıtını bilmediğimiz bir soru ile karşılaşılırsa “yanıtı bilmediğimizi, fakat öğrenip bildireceğimizi” söyleriz.” (Binbaşoğlu, 1991: 216-217)

Soruları, sınıf içi etkinliklerdeki yerleri ve işlevlerine göre sınıflara ayıran Binbaşoğlu sınav soruları da dahil olmak üzere beş soru türünden bahsediyor. “Çalışma ve araştırma soruları” olarak adlandırdığı soruların her ünitenin başında bulunduğunu ve derse hazırlık ve ders planını gösteren sorular olduğunu belirterek bu soruların öğrenciyi güdüleme, çalışmaya yöneltme, eski bilgilerini yenilerine bağlama gibi rollerinin bulunduğunu söylüyor (Binbaşoğlu, 1991).

İkinci tip sorular ise “çocuk soruları” olarak isimlendirilmiş. Bu soruların öğrenmek maksatlı, safça sorulmuş sorular olduğu ve öğretime yardım ettiği ifade ediliyor ve çocukları öğretimde soru sormaya özendirmek gerektiği belirtiliyor. Bunun, öğrenme düzeyini belirlememizi ve çocuğun zihnen etkin olarak bir şeyler öğrenmesini sağladığı vurgulanıyor. Bu adla anılan soruları, öğrencilerin sınıfta sordukları, dersle veya konuyla ilgili veya ilgisiz ama iyi niyetle sorulmuş plansız, o an düşünülmüş sorular olarak değerlendirebiliriz (Binbaşıoğlu, 1991).

Öğretimde zaman zaman yer alan ve öğrencileri düşündürmek, onların bilgilerini denetlemek maksadı taşıyan “öğretmen soruları” üçüncü tip sorular olarak sıralamaya konmuş ve bu sorularda bulunması gereken özellikler şöyle açıklanmış:

- “1. Soru, sorunun soruluş amacına uygun olmalıdır.*
- 2. Soru, kısa ve dilbilgisi kurallarına uygun olmalıdır.*
- 3. Soru, tam ve açık olmalı; yanıtı anımsatmamalı; fakat, öğrenmeye de yardım etmelidir.*
- 4. Soru genel değil belli bir konuyu sorar nitelikte olmalı ve ancak, belirli bir biçimde yanıtlanabilmelidir.*
- 5. Soru, öğretilmekte olan konuya, çocuğun yaş, olgunluk ve bilgi düzeyine uygun olmalı ve çocuk tarafından yanıtlanabilmelidir.*
- 6. Soru yanıtı telkin edici nitelikte olmamalıdır.*
- 7. Soru “Evet” ya da “Hayır” gibi kısa yanıtı olmaktan çok, bir hususu iyice açıklayacak biçimde olmalıdır.*
- 8. Soru, oranlamayı (tahmini) ya da gelişigüzel yanıtlamayı önleyecek biçimde olmalıdır.*
- 9. Soru, başka anlamlara da gelebilecek biçimde olmamalıdır.*
- 10. Soru, öğrenciyi yaratıcı düşünceye yöneltecek biçimde olmalıdır.” (Binbaşıoğlu, 1991: 218)*

Dördüncü soru türü olarak yer verilen “tartışma soruları”nın, öğrencinin kazanımlarını günlük yaşama taşımayı sağladığı bu yönüyle gerekli bir alıştırmaya ve uygulama olduğu ifade ediliyor. Bu tip sorulara da bir kitapta yer alan ünite sonu

soruları örnek gösteriliyor. Son olarak öğrenilmiş konuları denetlemek amacıyla sorulan “sınav soruları”na değiniliyor ve öğrencilere soru sordurmadan öğretimi yürütenin önemli öğretim aksaklıklarından olduğu belirtilerek öğretimde değerli olanın çocuğun soru sorması olduğu vurgulanıyor (Binbaşıoğlu, 1991).

Dil öğretimi aynı zamanda düşünmenin öğretilmesidir. Düşünmeyi öğrenmek bilişsel davranışlar arasında yer alır. Bu nedenle öğretmenler dil öğretimini gerçekleştirirken bilişsel davranışların tüm düzeylerinin öğretilmesine dönük sorulardan yararlanmalıdır. Ensar da çalışmasında bu konuya vurgu yapmıştır:

“Ana dili becerilerinin sınıf ortamında öğrenciler tarafından kavranması aşamasında Türkçe öğretmenleri, öğrenciyi düşünmeye yönlendirecek nitelikte sorular hazırlamalıdır.”
(Ensar, 2002: 74)

Sönmez de kitabında (Sönmez, 2001) “Öğretme Ortamı ve Soru” başlığı altında sorular üzerinde duruyor ve eğitim ortamında soruların kullanılış amaçları, soru ve strateji yöntem ve teknikler, soru türleri ve soru sorarken dikkat edilecek hususlar hakkında bilgi veriyor. Sorusuz bir öğretimin düşünülemeyeceğini, sorusuz bir iletişimin hemen hemen yok gibi olduğunu belirten Sönmez, öğretmenlerin de soru sorma becerilerinin gelişmiş olması gerektiğini ifade ediyor. Buna göre öğrenme-öğretme ortamı iletişime dayalı olduğundan yerinde ve doğru sorular sorulmazsa iletişimin gerçekleşip gerçekleşmediği anlaşılamayacaktır. Böyle bir yaklaşımın ardından, eğitim ortamında soruların kullanılabileceği amaçlar sıralanmıştır:

- “1. Anlamlı bir soru öğrencinin dikkatini kazandırılacak davranışların üzerine çekmede yardımcı olabilir.*
- 2. Uygun biçimde planlanmış ve sorulmuş sorular, öğrencinin etkili biçimde düşünmesini sağlayabilir.*
- 3. Sorular, öğretimin etkililiği ve verimliliği konusunda bilgi verebilir.*
- 4. Soru öğrenciler arasında hoşgörülü olmayı da sağlayabilir.*

5. Soru hedef davranışların kazandırılmasına yardımcı olabilir.” (Sönmez, 2001: 165-166)

Sorunun niteliği ile öğrenme-öğretme strateji, yöntem ve teknikleri arasında ilişki bulunduğunu belirten Sönmez, strateji, yöntem ve teknikler değişince soruların da değiştiğini ifade ediyor. Hedef davranışlar bilgi düzeyinde ise, sunuş yolu stratejisi ve düz anlatım yöntemi kullanılabileceğini bu durumda da “yanıt beklenmeyen sorular”ın dersin her basamağında sorulabileceğini belirten yazar dikkat çekme basamağında, ara özetlerde ve son özetlerde sorulabilecek sorulara da örnekler vermiştir:

“Dikkat çekme basamağında:

Trafik kazalarının neden bu kadar çok olduğunu hiç düşündünüz mü?

Sınıf başkanı, sınıfı daha etkili yönetmek için başka neler yapabilirdi?

Günde bir paket sigara içen kişi bir yılda ne kadar para harcayabilir?

Ara Özetlerde:

Şimdiye dek ne öğrendik?

Buraya kadar öğrendiklerimizi kim özetleyebilir?

Son özetlerde:

Bugün sınıf başkanının sorumluluğu konusunda neler öğrendik?

Atatürk ilkelerini kim sayacak?

İnsanın duyu organları nelerdir?” (Sönmez, 2001: 166)

Hedef davranışlar kavrama ya da değerlendirme basamaklarında ise, buluş yolu stratejisi ve örnek olay, güdümlü tartışma yöntemlerinin kullanılacağı belirtilerek eğer güdümlü tartışma yöntemi kullanılıyorsa tartışmayı yaratacak “önderlik edici soru”lar öneriliyor (Sönmez, 2001):

“Örneğin; konusu “zamanın etkin kullanımı” olan bir güdümlü tartışmada ana noktalardan biri; “Etkili yönetim zamanın uygun kullanılmasıyla başlar.” biçiminde olabilir. Böyle bir durumda tartışma “Zamanın uygun biçimde kullanılması hepimiz için neden gereklidir?” biçiminde önderlik edici bir soruyla başlatılabilir. (...) Bundan sonra içerikle ilgili yardımcı düşüncelerin ortaya çıkması için gerekli yan soruların düzenlenmesi gereklidir.” (Sönmez, 2001: 167)

Yazar güdümlü tartışma sırasında tartışmayı saptırmaya yönelik girişimlere karşı veya kapalı ifade ve anlatımları daha anlaşılır kılmak için “plansız sorular”dan da yararlanılabileceğini kaydediyor. Sınıf içi etkinliklerde kullanılabilecek soruları hedef düzeylerine, cevabın uzun ya da kısa oluşuna, beraber kullanıldığı yöntemlere ve yöneltme biçimlerine göre sınıflandıran yazar soru sorarken dikkat edilmesi gereken kurallar da belirlemiştir (Sönmez, 2001).

Hedef düzeylerine göre soruları bilgi düzeyindeki ve kavrama ve daha yukarı düzeydeki sorular şeklinde sınıflandıran Sönmez (2001), bilgi düzeyindeki hedeflerin “sorunca söyleme, yazma, seçip işaretleme, doldurma, görünce tanıma” gibi davranışları kapsadığını, bu hedefleri öğrenciye kazandırmak için ise “hatırlama sorularına” başvurulabileceğini belirtiyor. Bilgi düzeyindeki davranışları kazandırmada kullanılacak sözcükler ise “kim, ne, ne zaman, nerede, hangisi” şeklindedir (Sönmez, 2001).

Kavrama ve daha üst düzeylerde; öğrencilerden örnek vermeleri, neden ve sonuçları belirlemeleri, benzerlik ve farklılıkları bulmaları, ilişkileri açıklamaları, özetlemeleri, geçmiş ve gelecekteki olası özellikleri kestirmeleri gibi davranışların istenebileceği belirtilerek bu düzeylerde sorulacak soruların nitelik ve niceliğine dikkat edilmesi öneriliyor. Sayılan davranışlar kazandırılırken veya test edilirken “nasıl”, “niçin”, “açıklayınız” şeklindeki açık uçlu soruların sorulması gerektiği vurgulanıyor (Sönmez, 2001).

Sönmez, cevabın uzun ya da kısa oluşuna göre soruları daha önce üzerinde durmuş olduğumuz kapalı ve açık uçlu sorular kavramları ile sınıflandırmıştır. Sorunun yanıtı “evet”, “hayır” vs. gibi tek bir sözcükten oluşuyorsa bu sorular kapalı uçlu; soru açıklama gerektirecek “niçin”, “neden” gibi ibareler taşıyorsa açık uçlu sorular olarak nitelenmiştir (Sönmez, 2001).

Sönmez, kullanılan yöntemlere göre ise soruları şöyle sınıflandırmıştır:

“a. Önderlik Edici Soru (açış sorusu): Güdümlü tartışma yönteminde kullanılan ve tartışmayı başlatan sorudur. “Kurtuluş Savaşı niçin Ankara’dan yönetildi?”, “Neden trafik kazaları önlenemiyor?” örneklerinde olduğu gibi.

b. Takip Eden Soru (tamamlayıcı soru, yan soru): Düz anlatım yönteminin dışındaki tüm yöntemlerde dersin geliştirme bölümünde; güdümlü tartışma yönteminde yardımcı düşünceleri ortaya çıkarmada kullanılan sorudur.

c. Plansız Soru: Güdümlü tartışma yönteminde tartışma amaçtan uzaklaşınca, öğrencileri tekrar hedef davranışlara döndürmek için sorulan sorular. Ayrıca içeriği daha açık hale getirmek için de sorulabilir.

ç. Yanıtı Beklenmeyen Soru: Tüm öğrenme-öğretme yöntemlerinde ve düz anlatım yönteminin giriş, geliştirme, sonuç bölümlerinde kullanılan ve öğrencilerce yanıtlanması beklenmeyen sorulardır. Bu tür soruları öğretmen yanıtlayabilir de yanıtlayamayabilir de.” (Sönmez, 2001: 169)

Sönmez, soruları yöneltme biçimlerine göre de ikiye ayırıyor. Birincisi “tüm gruba sorulan sorular”dır. Yazar bu soruların tartışma ortamında da kullanılabilecek sorular olduğunu ve yukarıda tanıtılan önderlik edici soruların bu gruba girdiğini belirtmiş ve öğrencileri uyanık tutma, tartışmayı izlemelerini sağlama gibi faydalarına dikkat çekmiştir. İkinci olarak adından söz edilen “kişiyeye yöneltilen sorular”ın da aslında benzer bir işlevi olduğu belirtilmiştir (Sönmez, 2001).

Sönmez, öğrenci sorularına da değiniyor ve öğretmenin bu sorulara “karşılıklı sorular” ile cevap vermesini ve cevabı sınıfa buldurmasını öneriyor. Yazara göre yanıt gelmediği zaman ipucu, düzeltme, dönüt kullanılmalı; öğrencilere sorunun yanıtı buldurulmaya çalışılmalıdır (Sönmez, 2001).

Yazar (Sönmez, 2001), “Soru Sorarken Dikkat Edilecek Kurallar” başlığı altında öncelikle etki yaratmayan sorulardan kaçınılması gereği üzerinde yoğunlaşmıştır. Soruların orta düzeyde bir zorluk derecesinde olmasını, hem hedef davranışla ilgili hem de öğrencinin baş edebileceği soruların tercih edilmesini öneriyor. Kapalı uçlu, ne istendiği belirgin olmayan (Örneğin, 1919 yılında İstanbul’da ne oldu?), art arda sorulardan oluşmuş (zincirleme) ve yanıtı içinde olan soruların etki yaratmadığını söylüyor.

Dikkat edilmesini istediği ikinci husus tartışmayı boğmaktan kaçınmaktır. Bunun için öğretmen, otoriter/merkeziyetçi tavırlardan kaçınmalı, yanıtlama için süre tanımalı (20 saniye ve 2-3 dakika arası), yanıt gelmiyorsa ipucu, düzeltme ve dönüt

kullanmalı, cevaplar üzerinde öğrencileri tartıştırmalı, “evet”, “hayır” gibi cevapları “niçin” sorularıyla derinleştirmeli, acele etmemeli, öğrencileri yüreklendirmeli, tüm sınıfın katılımını sağlamaya çalışmalı, hep aynı öğrencilerle dersi sürdürmemeli şeklinde çözümler sunuyor. Bunların, saldırgan tutumları önleyeceğine, çekingen öğrencileri derse katacağına, öğrencilerin dikkatlerini ders üzerinde toplayacağına ilişkin kanaatlerini dile getiriyor (Sönmez, 2001).

Üçüncü olarak Sönmez, öğretmenin soru sorarken kişisel farkları göz önünde bulundurması gerektiğine değiniyor. Yavaş öğrenen öğrencilere yeterli zaman tanınmalı derken, hızlı öğrenenlere de sınıfa göre zor sorular sorulmasını istiyor. Sorulan soruların öğrenciyi cezalandırmak ya da onu zor duruma düşürmek gibi bir amacının olamayacağını, soruların amacının derse katmak olduğunu öğrencilere hissettirmenin gerekliliğini belirtiyor (Sönmez, 2001).

Son kural olarak “öğrenciyi yüreklendirme” prensibini hatırlatan Sönmez, öğretmenin öğrenme-öğretme ortamında sevecen ve hoşgörülü olmasını, öğrencileri azarlamamasını, küçük düşürücü davranışlarda bulunmamasını salık veriyor. Yüreklendirici öğeler olarak, göz iletişimi, pekiştireçler, düzeltme ve dönüt, öğrencinin sözünü kesmeme gibi unsurları sıralıyor (Sönmez, 2001).

Akbulut’un çalışmasında aktarılan Anderson’a ait bir sınıflamada da Sönmez’in yaptığı sınıflamalardan soruların yöneltileme biçimlerine ilişkin sınıflamaya paralellik söz konusudur. Bu sınıflamada “davet edici sorular” gönüllü öğrencilerin cevaplandırmasına dönük sorularken, “hedefli sorular” öğretmen tarafından doğrudan bir öğrenciye yöneltilecek sorular olarak tanımlanmıştır (Akbulut, 1999).

Bilen, “Başarılı Soru Sorma Tekniği” başlığı altında öğretmenlerin soru sormada dikkat etmeleri gereken unsurları sıralamıştır. İlk olarak, öğretmenin soru sorarken dostça bir üslup takınması gerektiğini hatırlatan yazar, cevap veremeyen ya da eksik cevap veren öğrencilerin kişiliğini hedef alan alaycı tavırlardan kaçınılması gerektiğini vurguluyor (Bilen, 1999).

Öğrencilere soru sorarken sorunun tüm sınıfa yöneltilmesini ve sonra cevap verecek kişinin belirlenmesini uygun gören yazar, bunun tüm öğrencilere düşünme olanağı sağlayacağını ve tüm öğrencileri uyanık ve dikkatli kılacağını belirtiyor ve bazı özel amaçlarla -dikkatsiz, ilgisiz ve yavaş öğrenen öğrencilerin dikkatlerini toplamaya yardımcı olmak için- bazı öğrencilere direk sorular da yöneltebileceğini belirtiyor (Bilen, 1999).

Bilen, sınıfı dikkatli tutmak amacının gereği olarak, sorulan soruyu tekrarlamamayı, öğrenci anlamadığı için cevaplayamıyorsa soruyu başka öğrencilere sormayı, tüm öğrencilere eşit cevap hakkı tanımayı gerekli görürken, çeşitli sistematik soru sorma sıralamalarından, sınıfın genelini uyanık tutmaktan uzak olması nedeniyle, uzak durulmasını öneriyor. Güdöleyici, düşünme gücünü dengede tutan soruların önemini yineleyen yazar, soruların istekli olsun olmasın tüm öğrencilere dengeli şekilde dağıtılması gerektiğini belirtiyor (Bilen, 1999).

Sorulacak soruların zorluk derecesi üzerine ise Bilen, *“sorular bazı öğrencilerin kolaylıkla yanıtlayabileceği kadar kolay, bazı öğrencilerin de daha ileri düzeyde ve detayda düşünüp yanıtlayabileceği oranda güç olmalıdır”* şeklinde bir değerlendirme yapıyor (Bilen, 1999: 145), ancak bu durum sorunun niteliğinden çok hedef kitlenin öğrenme ve birikim farklarından doğacak bir sonuçtur; yani bu durumda sorulacak soruların zorluk derecesi, niteliği değişmeyecektir. Eğer bu ifadelerle, sorulacak soruların bu her iki düzeye de hitap edecek şekilde belirli oranlarda ve çeşitli zorluk düzeylerinde olması gerektiği kastedilmişse, bu yaklaşımın diğer eğitimciler tarafından da paylaşılan bir yaklaşım olduğu bu çalışmada da görülmektedir.

Soruların soruluş tarzı ve niteliğine ilişkin konulara da değinen Bilen, sorulacak soruların yaratıcı düşünmeyi özendirici ve geliştirici, ilgi çekici, düşündürücü, yol gösterici olmaları gerekliliğini vurgularken bu soruların “hangi koşullar altında, ne dereceye kadar, nasıl, niçin ya da karşılaştırınız” kalıpları ile sorulması gerektiğini belirtiyor, tek kelimelik (evet-hayır) cevaplar gerektiren soruların bezginlik doğuracağını ve öğrenci yeteneklerini körelteceğini söylüyor ve

soru sorarken “Kim biliyor?”, “Bilen kimse var mı?”, “Kim söyleyecek?” şeklinde ifadeler kullanmaktan kaçınılmasını öneriyor (Bilen, 1999).

Bu tekniğin uygulanışında soru soranlar ve cevap verenler açısından değişik uygulamalar ise şöyle sıralanmıştır:

“1. Sınıf soru sorar, bazı öğrenciler veya gruplar cevaplandırır.

2. Sınıf soru sorar ve kaynak kişiler cevaplandırır.

3. Lider, öğretmen, tecrübeli veya kaynak kişiler soru sorar ve sınıf cevaplandırır.

4. Lider soru sorar ve yine lider cevap verir.”
(Bilen,1999:146)

“Öğrenci Yanıtlarının Değerlendirilmesi” başlığı altında öncelikle sınıfta yaratılacak samimi, rahat, dostça bir havanın öğrencilerin sınıf etkinliklerine katılmasını sağlayacağını belirten Bilen, öğretmenin öğrenci yanıtlarını, eksik olsalar bile, değerlendirmesi gereğini ifade ediyor. Bunun öğrenciyi korkaklığa alıstırmamak, dersten ve iletişimden koparmamak anlamına geleceğini ancak öğrencilerin bu uygulama sebebiyle dikkatsiz çalışma alışkanlığı kazanmasına da fırsat verilmemesi gerektiğini vurguluyor. Yine öğrencinin eksik cevaplandırmaları karşısında öğretmenin ek sorular ve hatırlatmalar yapmasının, eksik yanıtı yeni sorulara dönüştürüp cevabı öğrenciye buldurmasının yararına değiniyor. Ayrıca Bilen’e göre öğretmen yalnızca doğru cevaplar karşısında pekiştireç kullanmalı ama cevaplar yanlış ve eksik olsa bile öğretmen samimi bulduğu yanıtları dikkatle dinlemelidir (Bilen, 1999).

Baymur ise “Çocuklarda Sözlü İfadeyi Nasıl Geliştirmeli?” başlığı altında çocukların düzgün konuşabilmeleri için öğretmenlerin göz önünde bulundurmaları gereken esasları tartışırken, konunun anlatımı sırasında çocuklarca bazı soruların sorulabileceğini böylelikle sınıfta tabii bir sınıf görüşmesi ortaya çıkacağını söyler. Ancak Baymur bu şekilde bir diyalogun, Sokrat metodu diye nitelediği soru-cevap metodundan farklı bir şey olduğunu vurgular:

“Soru metodu tatbik olunan sınıflarda da talebe konuşur ve konunun işlenmesine katılır. Fakat bu konuşma ve bu katılma tam değildir. Öğretmen kafasındaki plâna göre talebelerine durmadan sorular sorar. (...) Bu şekilde bir soru ve cevap alışverişidir gider. Hem de garip olan cihet asıl konu etrafında bilgi sahibi olan öğretmen, henüz bu bilgileri edinmemiş olan talebeler karşısında sorucu vaziyetindedir.” (Baymur,1959: 22)

Bu uygulama sırasında öğrencinin çok kısa süreli düşünüp konuşabildiğini, sürekli yeni soru beklentisi içerisinde olduğunu dolayısıyla tabii bir şekilde düşünüp konuşamadığını belirten Baymur, kendi tasvir ettiği durumu ise (sınıf görüşmesi) aile içi toplantılardaki konuşma ortamıyla örneklendirir:

“Buralarda hiç kimse, konuşmayı, birtakım sorularla idareye kalkmaz; hiç kimse, içlerinden birinin soru sormasını beklemez. Herkes konuşulan konu etrafında diğerlerini dinler, söylenenlere katılır, itiraz eder, kendi bildiklerini söyler, sorar, öğrenir. (...) Sınıflarda da böyle tabii bir konuşma nizamı kurulmalıdır. Buna serbest talebe konuşması (Das Freie Schülergespräch) veya serbest ders konuşması (Das Freie Unterrichtsgespräch) adları verilir.” (Baymur,1959: 22)

Baymur, böyle bir yöntem takip etmenin öğrenciyi konuşma konusunda önemli ölçüde geliştireceğini, öğrencinin artık kendiliğinden bir şeyler anlatmaya başlayacağını, öğretmenin de bu konuşmalardan öğrencinin düşünce, hayal ve dil becerileri konusundaki düzeyini gözleme imkânına kavuşacağını belirtir (Baymur, 1959).

Baymur’un soru-cevap metoduna ilişkin yapmış olduğu bu yorum, daha önce de ifade ettiğimiz gibi bu metodun çok katı bir sistematik ile ve önceden hazırlanmış sorulara dayalı, kurgusal uygulamalarına ilişkin bir eleştiridir. Ayrıca bu yorumda dile getirilen, öğretmenin konuyu daha iyi bilen kişi olmasına rağmen öğrencilere sorular yönelten konumda bulunmasına ilişkin eleştiride yorumcunun soruları yalnız birer öğretim aracı olarak değerlendirmesi söz konusudur. Halbuki özellikle Türkçe dersinin bir beceri dersi olduğu düşünüldüğünde ve sorulara dil becerilerinden özellikle konuşma becerisinin geliştirilmesine dönük işlevleri nedeniyle pragmatik bir anlayışla bakıldığında, verilecek cevapların bilgi değerinden çok cevap vermeye

teşvik edilen veya konuşmasına sorular aracılığıyla imkân tanınan öğrencilere sağlayacağı beceri kazanma işlevi ön plana çıkmaktadır.

Yine Baymur'un sözünü ettiği "sınıf görüşmesi" modelinde oluşturulması düşünülen aile içi toplantılardaki diyaloglar tarzında bir doğallığı yakalamanın da zaten formel olması nedeniyle temelinde bir planlamanın bulunduğu okul eğitimi, dolayısıyla sınıf içi etkinlikler için ideal anlamda mümkün olmadığı söylenebilir.

Yalçın da öğrencilerin konuya hazırlanmasında soru sormadan faydalanılmasını önermektedir. 40 dakikalık bir dersin ne kadarının neye ayrılmasına ilişkin planlamada, birinci beş dakikayı öğrencinin derse ve konuya hazırlanmasına ayıran yazar bu süre içinde sorulardan nasıl yararlanılacağını şöyle anlatıyor:

"İşlenen konunun çocuğa kazandıracağı faydalar üzerinde yapılan konuşma ve tartışmalar da konuya ilgi sağlayacaktır. Konu ile ilgili sınıf üzerinde merak uyandırıcı birtakım soru ve konuşmalardan sonra konunun işlenmesine geçilmesi, öğrencilerin kendi çevrelerinden ilginç örneklerle konu arasında ilgi kurulması, öğrencinin motivasyonunu sağlayıcı unsurlardır." (Yalçın, 2002: 70)

Yalçın, çalışmasında bir derste sürenin nasıl kullanacağına ilişkin bilgiler verdikten sonra örnek metnin de yer aldığı ders planı örnekleri sunmuştur. İlk örnekte anlama sorularına ilişkin açıklamalara yer vermiş ve bu soruların sınıf içinde öğrencilerle ders işlenirken ne maksatlar gözetilerek kullanılması gerektiğini açıklamıştır. Yalçın'ın düşünceleri, yukarıda Baymur tarafından öne sürülen ve eleştirisi yapılan görüşlerin eksik taraflarına çözümler getiren yaklaşımlar içermektedir:

"(---) Öğretmen, buradaki sorulara öğrencinin doğru cevap vermesi yanında derse katılmasına da önem vermelidir. Önemli olan öğrencinin doğruyu anlatabilmek için önce kendisinde bu cesareti bulmasıdır." (Yalçın, 2002:76)

Özdemir, sınıf içi etkinliklerde soruların kullanılması konusuna "Tartışma" başlığı altında değinmiştir. Yazar, tartışmayı karşılıklı konuşmadan farklı olarak tanımlamakta ve önceden plânlanmış bir süreç olarak tasvir etmektedir:

“Seçilen sorun üzerinde sınıfın topluca düşünmesini sağlamak için sorunla ilgili bazı sorular hazırlamalıyız. Bu soruları sınıfça hazırlamamız daha yararlı olur. Tartışma hazırlanan sorulara göre yönetildikten sonra kısa bir özetleme yapmamız, varılan sonuçları sınıfa duyurmamız gerekir. (...) Konuşmaların doğal, canlı, açık, anlaşılır oluşu tartışmalarda da üzerinde duracağımız noktalardır.” (Özdemir, 1987: 46)

Tartışmayı yönetecek öğrencinin, sorun üzerinde kendi yaklaşımlarını ifade ettikten sonra bu konuda konuşmalara ve başka görüşlerin ortaya konmasına gayret sarf etmesinin gereğini vurgulayan Özdemir, tartışmayı yönetenin sorulardan hangi maksatlarla yararlanabileceğine de değinir:

“Tartışmayı yöneten öğrenci, değişik yollara başvurarak sınıfın ya da konuşanların problemlerden ayrılmamalarını sağlar. Bunun için şu yollara başvurur: a) Konuşmacıya ya da sınıfa söylediklerinin sorunla ilgili olup olmadığını sorar. b) Üzerinde tartışılan sorunu tekrar okur ve sınıfa hatırlatır. c) Sorunun değişik yönlerden tartışılmasına olanak sağlayacak sorular sorar.” (Özdemir, 1987: 48)

Zuhal Özer’in “Eğitimde, Yaşamda Sınav” adıyla hazırlamış olduğu dosya kapsamında yer alan bir makalesinde de Kutlu ders sırasında soru sormanın amaçlarını şöyle sıralamıştır:

“ ‘Soru sorma’ ders sırasında öğretmenlerin sık sık kullandıkları tekniklerden biridir. Sorular iyi hazırlandığı ve yerinde kullanıldığı takdirde, öğretmene birçok noktada yardımcı olur. Öğretmen sorulardan daha çok şu amaçlarla yararlanabilir:

- 1. Üzerinde çalışılan konu hakkında önbilgileri ortaya çıkarmak*
- 2. Konuya katılma isteği uyandırmak ve ilgiyi canlı tutmak*
- 3. Belirli bir konu üzerinde düşünmeye, düşündüklerini ifade etmeye yöneltmek ve yorum yapma fırsatı vermek*
- 4. Belirli bir konu üzerinde tartışma disiplini kazandırmak*
- 5. Konudaki önemli noktaları vurgulamak*
- 6. Sınıf içi etkileşimi sürdürmek ve böylece bilgi alışverişi yapmalarına yardımcı olmak*

7. Önceden öğrenilenlerle yeni öğrenilenler arasında gerekli bağların kurulmasını sağlamak” (Kutlu, 1996: 52)

Yeni bir konuya geçmeden önce önkoşul öğrenmelerdeki eksiklerin belirlenmesinde, önceden haber verdiği konularda istediği hazırlıkların yerine getirilip getirilmediğini denetlemede öğretmenlerin sorulardan yararlandıklarını belirten Kutlu, yeni konuyu işlerken de öğrencileri konuya katmak, ilgi uyandırmak ve sürdürmek, öğrenme eksiklerini anında tamamlamak, öğrenilenleri pekiştirmek ve konuyu zenginleştirmek amaçlarıyla her defasında farklı öğrencilere sorular sorması gerektiğini ifade etmektedir. Yazar, bu aşamada sorulacak soruların niteliklerini şöyle sıralıyor:

“Öğretmenler, konunun içeriğini zenginleştirecek, anlaşılmasını sağlayacak, anlaşılmayan noktalar varsa açıklanmasına yardım edecek ve konular arasında bağlantı kurulmasını sağlayacak nitelikte sorulardan yararlanmalıdır.” (Kutlu, 1996: 52)

Konunun işlenmesinden sonra ise öğrenme eksik ve güçlüklerinin belirlenmesi için, konunun hedefleri çerçevesinde öğrenme eksiklerinin öğretmen tarafından saptanması ve bu eksiklerin giderilmesi gerektiğini belirten yazar, bunun için kısa yanıtlı veya çoktan seçmeli sınav tekniğinden yararlanmayı öneriyor (Kutlu, 1996). Dersin belli dönemlerinde, erişilen öğrenme düzeyinin belirlenmesi için de şu teklifi yapıyor:

“Bu amaçla kullanılan sınavlarda öğretmenler birbirine dayalı olarak öğretilen davranışlardan her birini sormak yerine, bu davranış grubunun oluşturduğu genel bilgi ve beceri ölçen sorulardan yararlanabilirler.” (Kutlu, 1996: 53)

Kutlu’nun konunun işlenişinden sonra öğrenmeleri ölçmek için yaptığı öneriler daha çok yazılı sorularla yapılacak bir ölçüm işlemi için öne sürülmüştür. Ancak günümüzde okullarda böyle bir imkân -her dersin sonunda öğrenmeleri ölçmek için kısa cevaplı veya çoktan seçmeli sınav tekniğinden yararlanma- hem teknik hem de mevzuat açısından söz konusu değildir. Bazı okullarda okul-aile birlikleri tarafından finanse edilerek sağlanan test tekniğine uygun dokümanlar kullanılmaktadır; ancak bu imkân çok sınırlı sayıdaki okulda bulunmaktadır.

Hazırlanan ders kitaplarında ise sözü edilen tekniklerin uygulanmasına imkân verecek nitelikte sorulara fazla yer verilmemektedir. Bu nedenle derslerin sonunda, öğrenmeleri ölçmek, değerlendirmek, eksikleri belirleyip tamamlamak, konuyu toparlamak, özetlemek amacıyla sözel sorulardan yararlanmak daha işlevsel, uygulanabilir gözükmektedir.

“Soru Sormada Dikkat Edilecek Noktalar” başlığı altında sorulara, bizim yaklaşımımızla paralel şekilde stratejik açıdan yaklaşan yazar, soruların dersin hedeflerine göre oluşturulması gereğine değinmekte ve dersin neresinde, hangi soruyu, ne amaçla soracağına; sorularını konu ve güçlük düzeyi bakımından hangi sırayla soracağına ilişkin kararları öğretmenin önceden vermiş olması gerektiğini belirtmektedir (Kutlu, 1996).

Soruların tasarlanan işleve göre hazırlanması gerektiğini belirten yazar, Bloom’un belirlemiş olduğu; hatırlama, kavrama (yorumlama), önceki öğrenmeleri yeni durumlara uygulama, bir bilgi türünü analiz etme, sentez yapma ve değerlendirme yapabilmeyi sağlama amaçlarını sıralayarak, soruların bu amaçlardan hangisine yönelikse o amaca göre hazırlanması gerektiğini söylüyor. Bu yolla öğretme-öğrenme sürecinin daha etkili ve verimli şekilde denetlenebileceğini belirtiyor. İstenen verimin alınabilmesi için soruların bazı ölçme ve değerlendirme kurallarına uygun olması gerektiğine değinen Kutlu, bu kuralları şöyle sıralıyor:

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

2. Soruyla ölçülmeye çalışılan davranış ne ise, sadece o sorulmalı, yanıt bilmeyenlerin de doğru yanıtlamasını sağlayacak ipuçları ve gereksiz bilgiler [soru] içinde yer almamalıdır.

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

4. (...) Genellikle belirlenen sınırlar içinde kesin ve tek yanıtı olan sorular sorulmalıdır.

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

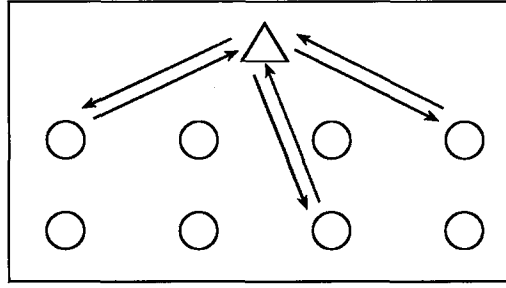
6. Soru, (...) yeterince öğrenmemiş olanlar tarafından doğru yanıtlanmaya olanak vermemelidir.” (Kutlu, 1996: 53)

Süleyman Elmacı (1997) da hazırladığı yüksek lisans tezinde ilköğretimde II. kademede verilen Türkçe eğitimini incelemiş ve öğretim yöntemleri üzerinde durmuş, “Soru-Cevap Tekniği” başlığı altında “soru sorma” konusuna da değinmiştir. Araştırmacı soru-cevap tekniğinin sınıf içi uygulamalarda en yaygın şekilde uygulanan teknik olduğunu ve bu tekniğin öğrencilere düşünme ve konuşma alışkanlıkları kazandırma bakımından oldukça önemli olduğunu vurgulamıştır.

Soruları farklı yaklaşımlara göre sınıflandırmanın imkânına değinen Hesapçioğlu ise H.A. Aytuna’dan naklen soruları öğretim ve kontrol soruları olarak ikiye ayırabileceğimizi belirtiyor (Hesapçioğlu, 1998). Yapılan sınıflandırmanın içeriğine bakıldığında bu sınıflandırmanın sınıf içi etkinliklerde kullanılan sorulara ilişkin bir sınıflandırma olduğu anlaşılmaktadır.

Yazar yapıcı, analitik, sentetik ve tartışma soruları olarak sınıflandırdığı “öğretim soruları”nın özelliklerini de sırasıyla -öğrencilerin zihinlerinde yapıcı bir gelişim temin etmek amaçlı, bazı konuların içeriğine giren “bütün” ve “bileşik” haldeki fikirlerin ya da hükümlerin çözümlenmesine yönelik, analitik etkinlikler sonucu elde ettikleri parçalar halindeki düşünceleri ve sonuçları birleştirmeye ve bunları kurallar, kanunlar şeklinde ifade etmeye yönelik, öğrencilerin türlü çalışmalarla kazandıkları bilgileri ya da maharetleri, onlara tartışma tarzında tekrarlatmak suretiyle daha iyi belletmek ve benimsetmek amaçlı- şeklinde ifade ediyor. Yazar, öğretim etkinlikleri sonucu öğrencilerin öğrenme düzeylerini belirlemek amacıyla kullanılan “yoklama ve kontrol soruları”nı ise C. Carrier / R. Ozouf’tan aktarmayla “bulgu ve zekâ soruları” ve “kontrol soruları” olarak sınıflandırıyor (Hesapçioğlu, 1998).

Yazar, V. Memmert’ten aktarma ile soru-cevap yönteminin sınıf uygulamalarındaki şekline de yer vermiştir:



(Hesapçioğlu, 1998:185)

Hesapçioğlu, tartışma yöntemi başlığı altında da sorular üzerine değerlendirmeler yapmış ve özellikle çocuk soruları üzerinde durmuştur. Çocuk sorularının *“hakiki bir değer arzusundan ve gerçek bir bilgi isteğinden doğdukları sürece, canlı bir dersin, iyi bir öğretmen-öğrenci ilişkisinin ve sevindirici bir öğrenci tutumunun doğal sembolü”* (Hesapçioğlu, 1998: 191) olduğunu belirten yazar, bu soruların gerçek değerini ona yani öğrenciye hakiki soru sorma ortamının verilmesine bağlıyor ve öğrencinin doğal bilgi arzusundan ve hakiki bilgi talebinden dolayı bilene, daha çok öğretmene, onu ilgilendiren olguları ve konuları sorduğunu ifade ediyor. Burada övülen ve etkililiği üzerinde durulan çocuk sorularının hazırlayıcısı ifade edildiği üzere onlara sağlanan sınıf ortamıdır. Bu durumda sınıfı yönetenlerin yani öğretmenlerin sınıf ortamında oluşturacakları psikolojik atmosfer sınıf içi etkinliklerde öğrenci sorularını ve bu soruların kalitesini artıracaktır.

Hayatın normal akışı içinde çocuğun merak yoğunluğuna, durmaksızın soru sorduğuna işaret eden yazar, okullarda öğretmen sorularının hakimiyeti nedeniyle durumun değiştiğini belirtiyor. Dışarıdan teşviklerin istenen, doğal soruları sonuçlamadığını da ifade eden yazar, öğretmenlerin deneyimleri ile hakiki ve zorlama/yapmacık öğrenci sorularını ayırabileceğini belirtiyor. Hakiki öğrenci sorularının koşullarını da irdeleyen yazar, bu soruların oluşumunu içsel ve dışsal koşullarla açıklıyor. Öncelikle dış koşullara değinen yazar “dinleme bloku” diye adlandırdığı oturma düzeni yerine daire biçiminde ya da karşılıklı (cepheden) oturma biçimlerini öneriyor. İçsel koşullarla ilgili üzerinde durulan temel nokta ise “güven ilişkisi”dir. Çocuğun alışkın olduğu evcil çevresinde niçin soru sorduğunu soran yazar, sorulmuş bir sorudan dolayı öğretmen tarafından reddedilmenin ya da

arkadaşlarınca gülünmenin muhtemel olduğu ortamlarda soru sorma isteğinin körleşeceğini belirtiyor (Hesapçıoğlu, 1998).

Akbulut'un çalışmasında görüşlerine yer verilen Fairban ise, sorular sınıf içi etkinliklerde basit anlamda zarar vermiyorsa sorulabilir, düşüncesini son derece hatalı bularak, öğrencilerin konuyu daha iyi anlamaları, düşünmeye zorlanmaları adına yarar sağlamadığı zaman soruların sorulmaması gerektiğini belirtmiştir. Fairban'a göre yedi ölümcül günah olan soru sorma hataları şunlardır:

“1. Olaylara dayanan veya evet-hayır soruları: “Pisagor teoremi nedir?” ya da “ $AB > CD$ midir?”

2. Kapsamlı veya çoklu sorular: “Hangi iki üçgen uyumludur ve aynı açıyı paylaşırlar?”

3. Elips şeklinde veya belirsiz (muğlak) sorular: “Bu iki açı nasıldır?”

4. Koro cevaplı sorular: “Arkadaşlar söyleyin bakalım ABCD hangi tip bir dikdörtgendir?”

5. Kamçılayan sorular: Varolan bir durumun dışında bir soru sorulmak istendiğinde ortaya çıkan sorulardır: “Çizginin eğimi nedir?”

6. Yol gösteren (yönlendiren) sorular: “ABC üçgenine dörtgen diyemez miyiz?” veya “Bu aşama doğru değil mi?”

7. Öğretmen merkezli sorular: ‘Biri bana cevap verebilir mi?’” (Akbulut, 1999: 21)

Fairban'a göre birinci tip sorular öğrencileri anlamadan öğrenmeye yöneltir. Soru “Neden AB, CD'den büyüktür?” şeklinde sorulursa daha faydalıdır. İkinci ve üçüncü tip sorular ise kafa karıştıran ve yanıt vermemeye veya esprili yanıtlar vermeye yol açan sorulardır. Dördüncü tip sorular nispeten daha zararsız ama öğrencinin anlama amacına dönük işlevi de olmayan sorulardır. Kamçılayan soru bilgilenmeyi bekleyen öğrencinin düzenini bozar. Öğretmen ya soru sormalı ya da durumu değerlendirmelidir. Kılavuz sorular da öğrencinin düşünmesine ve anlamasına yardımcı olmayan sorulardır. Mizahî cevaplar da doğurabilirler.

Öğretmen merkezli sorularda da öğrenciye öğretmene yardımcı olma, bilgilerini açma konusunda yol gösterme duygusu verilir (Akbulut, 1999).

Konuyla ilgili, Aderson'un ise soruların tüm sınıfa veya özel bir bireye sorulabileceğini, soru özel birine yöneltildiğinde o kişinin ismini söylemek gerektiği, yanıt kalitesini artırmak için de soru sorulduktan sonra 2-3 dakika beklemek gerektiğini düşündüğü belirtilmiştir (Akbulut, 1999). Soru sorarken dikkat edilmesi gereken unsurlar sayılırken öğrencilere karşı kullanılacak hitap sözcükleri üzerinde pek durulmamakta, genel anlamda incitici davranılmaması önerilmekle yetinilmektedir. Ancak birey olma sürecinde, öğrencilere isimleriyle hitap edilmesi kişilik gelişimi açısından çok önemli, ayrıca öğrencilerin katılımını sağlamada da oldukça etkili bir yoldur.

Akbulut, soru düzeyleri ile başarı arasındaki ilişkiyi değerlendirirken kaynak göstermeksizin bazı araştırmacıların yüksek düzeyde sorularla başarı arasında ilişki kurmadıklarına da değinmiştir; ancak bu yaklaşım bizzat dersteki başarı için söylenmiş olabilir ama hayatta kavrayış gücü ve yeterliliği olarak ihtiyaç duyulan analiz, sentez ve değerlendirme becerileri de okulda karşılaşılan bu tür sorularla beslenmektedir. Bu yüzden öğretmenlerin sordukları soruların, düşünce gücünü ve düşünme becerilerini geliştiren üst bilişsel alan davranışlarına yönelik olması önemlidir.

Moore da soruların sınıf içi etkinliklerdeki kullanım yer ve zamanını dikkate alarak “soru tipleri”ne yönelik bir sınıflandırma yapmıştır. Soruların amaçlara uygun kullanımını ise öğrencilerin öğrenme düzeylerini tespit etmek, etkileşim ve derse katılımlarını artırmak veya ilgilerini canlandırmak şeklinde sıralamıştır. Bu amaçla Moore soruları üç sınıfta toplamıştır:

Hitap ettiği bilişsel alan açısından bakıldığında hangi gruba girdiği fark etmeksizin, öğrenci dikkatini o anda derse veya işlenen konuya çekmek maksadıyla kullanılan soruları odaklayıcı sorular adı altında toplayan Moore, dersin başında, ders esnasında veya dersin sonunda öğrencilerin ne öğrendiklerini tespit etmek, ilgilerini artırmak ve neleri anladıklarını kontrol etmek için bu sorulardan yararlanılabileceğini

söylüyor. Odaklayıcı maksatla sorulan sorularda üretim ve değer yargısı gerektiren düzeydeki soruların daha etkili olacağını düşünen yazar, dersi başlatmak ya da açmak için düşünme ve ilgiyi artıracakları nedeniyle bu soruların tercih edilmesini daha iyi bir uygulama olarak görmektedir. Ancak dersin başında veya ders sırasında temel bilgileri kontrol etmek için hatırlama gerektiren soruların sorulabileceğini de belirtiyor.

İkinci sıradaki destekleyici soruların amacını sorulan soruların cevaplandırılmaması halinde öğrencilere yardımcı olmak veya hatalı cevapları düzelterek doğru cevaba yönlendirmek olarak açıklayan Moore bu maksatla bu tip sorularda ipuçları ve imaların yer aldığını söylüyor. Bu ihtiyacı ise sorulan soruyu cevaplandıramayacak öğrencilerin yetersizlik duygusuna kapılmasını önlemek ve sonraki cevap verme girişimlerine de önyargı oluşturmamak gerekçeleriyle destekliyor. Soru aynen tekrarlanacak şekilde bir başka öğrenciye de yöneltilerek cevaba ulaşılabilir ancak bu ilk öğrencinin sonraki katılımını engelleyecektir. Bu yöntem, öğrenci yanlış cevap verdiğinde öğrencinin cevabını yine kendisine analiz ettirerek cevaba ulaşmayı öngörmektedir:

“Bana bir “isim” söyler misin, Randy?”

Koşmak

Şimdi bu cevabı inceleyelim. “İsim” nedir?

(Uzun bir bekleme) Bir kişi, yer veya şey

“Koşmak” bir kişinin, yerin veya şeyin ismi midir?

(Bekleme) Hayır.

Peki, bize başka bir örnek verebilir misin?

New York.

Harika.” (Moore: 171)

Yazar, destekleyici soruların, öğrencilere bütün uğraşların sonunda doğru cevabı bulmalarından dolayı bir başarmışlık duygusu yaşatması gerektiğini, bu

duygunun öğrencilerin derse katılımını sağlayıcı geleceğe dönük bir pekiştireç rolü oynayacağını belirtiyor.

Üçüncü sıradaki irdeleyici soruların öğrencileri ilk cevapları üzerinde daha kapsamlı düşünmeye zorlayacağını belirten Moore, bu tip soruların, berraklaştırma, dikkati önemli noktalara yöneltme veya verilen cevap üzerine tekrar yoğunlaştırma maksatlarıyla kullanıldığını söylüyor. Böylelikle öğrenciler, yarım veya detaylı şekilde düşünmeden verdikleri cevaplar üzerinde kapsamlı bir şekilde düşündürülecek ve cevap güçlendirilmiş olacaktır.

Marshall Brain da sınıf içi etkinliklerde sorulardan yararlanmayı engelleyecek ya da soru sormayı engelleyecek “Olumsuz Baskı”ları sıralamıştır. Brain’ın sözünü ettiği baskılar öğrencilerden gelecek sorular karşısında oluşturulan baskılardır. Buna göre; öğrencilerin aptal durumuna düşme korkuları (yazar haklı olarak bunu ağırlıklı olarak öğretmenlerin cevaplama üslubuna bağlıyor), sınıf mevcudunun çokluğu, dersi yetiştirmek endişesinden doğan zaman problemi, öğretmenin (soru soranı aşağılayıcı, aptal gibi hissettirici, zaman kaybettirdiğini ima edici ses tonu, kısa cevap veya açık ifadelerle somutlaşan) tavrı ve kişiliği gibi unsurlar soru sormayı engelleyici olumsuz baskılar olarak nitelenmiştir.

“Öğrencilerin Soru Sormalarının Desteklenmesi”ne de önemli bir rol yükleyen Brain, öğretmenlerin sadece sınıfın önüne geçip “Sorunuz var mı?” diyerek öğrencilerin soru sormalarını sağlayamayacaklarını vurguluyor. Bunu sağlamanın öncelikle sınıfta bir “soru-cevap ortamı”nın oluşturulmasını gerektirdiğini, ayrıca; soruları arkadaşça ve sevecen bir şekilde cevaplamanın, tekrarlanan soruları sabırla karşılayarak yeni örneklerle cevaplamanın (siz soruyu cevaplarken öğrencinin hayal kuruyor, bir şeyleri defterine geçiriyor olabileceğini veya kullandığınız dili anlamamış olabileceklerini hatırlatıyor yazar), soruları övgü ve şükranla karşılamanın, onlara yeterli zaman tanımanın, yazılı sorular da kabul ederek zamanla onların sözel sorular için cesaret kazanmalarını sağlamanın, öğrencilere kendi başlarına problem çözdürmenin, ders aralarında sorulan soruları sonraki derste gündemleştirmenin, onları düşündürücü sorular sormanın ve ödev sorularını cevaplamak için zaman ayırmanın (yazar, bir ödevle ilgili hiç soru gelmemişse

ödevin yararsız olduğunu düşünüyor), iyi hazırlanmış testlerle öğrenciler ve öğretmenin kendisinin öğretme yeteneği hakkında bilgi toplamasının, her derse bir önceki derste işlenenleri tekrarlayarak başlamanın, zor bir konu işlenecekse önceki dersin sonunda beş dakika ayırarak işlenecek konuyu önceden biraz tanıtmanın öğrencilerin soru sormalarını sağlayacak yöntemler olduğunu belirtiyor.

İyi bir soru-cevap ortamı kurmanın çok hassas bir iş olduğuna değinen Brain, bu ortamın bozulmaması için her gün çaba gerektiğinin ve böyle bir ortamın kurulmasının dersin kalitesini artıracağına altını çiziyor.

The Art of Asking Good Questions (İyi Soru Sorma Sanatı), adlı makalede yazar sınıf içi etkinliklerde izlenecek stratejiler hakkında çeşitli önerilere yer vermiştir. İlk öneri gerektirdiği cevaba göre, sorulacak sorunun hangi nitelikte olacağına ilişkindir:

“Yine de soru sorarken en önemli şey cevapla ilgili gerçek bir merak yaratmaktır. Bu yüzden birinin herhangi bir özel sonuca varmasını istemediğiniz sürece, açık cevaplı sorular öğrenme için en iyi yöntemdir. Evet-hayırlı sorulardan uzak durmaya çalışın, çünkü bu tip soruların sonu kapalıdır. Bunun aksine açık cevaplı sorular:

- *Fikirlerin, düşüncelerin ve duyguların açığa çıkmasını sağlar,*
- *Katılımı artırır,*
- *Dostça ilişkilerin kurulmasını sağlar,*
- *Tartışmaları canlandırır ve*
- *Katılımcı ve öğretici arasındaki dengenin kurulmasını sağlar.”* (The Art of Asking Good Questions: 2)

Yazar bu önerilerden sonra sınıfla oynanabilecek bir soru sorma oyunundan da söz ediyor. Oyun belirlenen bir konu üzerine her öğrencinin önceki sorulan soruyu da dikkate alarak bir soru sorması esasına dayanıyor (The Art of Asking Good Questions).

Sözü edilen bir başka konu ise soru sormayı teşvik etmek amaçlı ve düşünceyi harekete geçirici nitelikte “tartışma yaratmak”. Yazar tartışma başlatmanın bazı kurallarını aşağıdaki şekilde sıralamış:

“•Herkesin hazır olduğundan emin olun. Bu herkesin hikâye ile ilgili kâğıtları aldığı veya sizin hikâyeyi yüksek sesle okumuş olmanız anlamına gelebilir.

• Amacınızın farkında olun. Amaç bir sonuca varmak mı yoksa daha sonra üzerinde duracağınız fikirleri ortaya çıkarmak mı?

• Fikirler her zaman kanıtlanabilir olmalıdır. Eğer bir kitap tartışıyorsanız, örneğin niçin öğrencinin ona inandığını sorun.

• Tartışma başlatan kişiler sadece soru sorarlar, cevap vermezler.

• Sorduğunuz her soruyu iyi düşünün. Genel sorulardan kaçının ve birkaç ileri seviyede soru hazırlayın.

• Enerji seviyenizi ve hevesinizi yüksek tutun. Unutmayın bu bulaşıcıdır.

• Kendiliğinden ortaya çıkan yorum soruları tartışmalar için her zaman önemlidir. İleri seviyelerde soru hazırlamak daha iyi kendiliğinden ortaya çıkan soruların sorulmasını sağlar.

• İyi sorular her zaman başka soruların doğmasını sağlar. Pratik ve lojistik noktaların farkında olun fakat asla çocuklar bir piyes canlandırırken heveslerini azaltmayın.

• Eğer mümkün ve uygun ise duyduğunuz fikirleri kavramsal ve görsel hale getirmek için tablo yapma gibi teknikler kullanın. Onların düşüncelerini ve fikirlerini tabloya yazarak görmelerini sağlayın.” (The Art of Asking Good Questions: 3)

İyi bir sorunun niteliklerini; öğrenmeyi artırmak ve kapsamını genişletmek, başka bir sorunun doğmasını sağlamak ve cevabını bulma isteği uyandırmak, muhataba bildiklerini tekrarlamaktan fazla şeyler kazandırmak ve onu uğraştırmak olarak sıralayan Jo Painter ise ayrıca soruların öğrenme durumuna uygun, önceki

bilgilerle ilişki kurdurtabilecek nitelikte olmalarına ve soru tiplerinin ve hangi ortamlarda hangi tip soruların uygun olacağını bilmesine de gerek görüyor.

Painter, öğrencileri sınıf içi etkinliklerde soru sormaya teşvik için bazı önerilerde de bulunuyor. Buna göre; öğrenciler öğrendikleri bilgilerle ilgili soru sormaları için desteklenmelidir; öğrencilere ders boyunca ve dersten sonra soru sormaları için zaman ayrılmalı böylece onların sorularını kafalarında kurmalarına, sormalarına, tartışmalarına yardımcı olunmalı; öğrenme durumlarının planlanmasında ve görüşülmesinde öğrencilerin de katılımı, planlama ve kişisel değerlendirme için öğrencilerin kendi sorularını hazırlamaları sağlanmalıdır.

William E. Cashin de yazısında diğer kaynaklarda soru sorma ile bağlantılı olarak yeterince üzerinde durulmayan “Duraklamalar ve Sessizlik” konusunu ele almıştır. Soru sorduktan sonraki duraklama ve sessizliklerde -yeni veya deneyimli- öğretmenlerin nasıl davranacaklarını bilemediklerini dile getiren yazar, fakat bu durumun ders ve tartışma sınıflarında çok faydalı olabileceğini söylüyor. Duraklamalar ve sessizliklerin sınıftaki olağan durumlar olduğunu belirten Cashin, bu duraklama ve sessizliklerin çoğunun öğretmenlerce algılandığı kadar uzun olmadığına hatta çoğunun beş saniyeden daha kısa olduğuna dikkat çekiyor. Soru, düşünmeyi gerektiriyorsa sadece hatırlamayı gerektirse bile beklemek gerektiğini, beklemenin yüksek seviyedeki sorular için daha da uzun olması gerektiğini ifade eden Cashin, ilk birkaç haftada eğitmenin soruyu sorduktan sonra birkaç saniye bekleyip soruyu kendisinin cevaplaması halinde de öğrencilerin bunu bir ilke gibi algılayacaklarını ve eğitmenin kendilerinden cevap beklemediğini düşüneceklerini söylüyor ve bu durumda da beklemenin bu tür olumsuz kanaatlerin oluşmaması için gerekli olduğunu vurguluyor.

Bu kısımda sunulan bilgilerle, öğretmenlerin gerek soru-cevap metodunu uygularken gerekse başka metotların uygulandığı sınıf içi etkinliklerde, ihtiyaç duyulan yer ve zamanda ve uygun bir üslupla sorulardan nasıl yararlanılabileceği ortaya konulmaya çalışılmıştır. Aşağıda bulguları sunulacak olan araştırma bu bilgiler ışığında geliştirilen araçlar ve yapılan gözlemlerle oluşmuştur. Araştırma ile sınıf içi etkinliklerdeki soru-cevap etkileşiminde görülen yanlışlık ve eksiklikler

tespit edilmeye ve bunların giderilmesi için bu kısımdaki bilgiler ışığında ne gibi çözümler geliştirilebileceği belirlenmeye çalışılmıştır.



BÖLÜM III

AMAÇ VE YÖNTEM

III.1. Problem Durumu

İletişim çağı diye de nitelenen bir çağda yaşamaktayız. Bu alandaki teknolojik gelişmeler de bu nitelermeyi haklı çıkaracak şekilde bir seyir izlemektedir. İletişimi daha da hızlı, kolay ve etkili hale getiren aygıtların hem sayısı hem de niteliğinde her geçen gün mesafe alınmaktadır. İletişim ise dili ve dil eğitimine dayalı becerileri etkili kullanabilenleri bunu başaramayanlara göre daha avantajlı hale getirmektedir.

Dilin ve dile dayalı becerilerin o dili kullananlara sağlayacağı avantajlar, dil ve anadili öğretiminde ülkelerin ne derece başarılı olduğuna bağlıdır. Bu alandaki başarı ise dil öğretimi konusunda sahip olunan bilgi birikimi ve deneyimlerle orantılıdır. Şimdiye kadar daha çok bir ders işleme metodu olarak ele alınan ve diğer yöntemlerle birlikte faydaları ve sakıncaları üzerine söz söylenen soru sorma konusu da dil ve dil becerilerinin eğitim ve öğretiminde etkili bir araç niteliğindedir. Ancak bu konuya dil becerilerinin geliştirilmesine yapacağı katkı açısından pragmatik bir bakış yakalanamamış ve konu ile ilgili daha çok soru-cevap metodu yaklaşımının çerçevesinde kalan değerlendirmeler yapılmıştır. Bu nedenle sorulardan yararlanarak öğrencilerin dil becerilerini geliştirmeye dönük etkili bir yaklaşım sunulamamıştır. Bu çalışmada, sorularla ilgili bugüne kadarki soru-cevap metodu çerçevesinde kalan teorik çözümlemeler irdelenerek bu konuya soru stratejilerini etkili şekilde kullanmayı öne çıkaran bir bakış hedeflenmiştir.

Yaşadığımız bireysel ve toplumsal sorunların birçoğu iletişim becerilerinin, dolayısıyla dilin doğru ve etkili kullanılmayışından kaynaklanmaktadır. Bu da akla dil eğitimi alanındaki teorik yetersizliklerin yanında bunun pratiğe yansıyan problemlerini getirmektedir. Eğitimin finansmanı, araç-gereç ve eğitim teknolojilerinin kullanımı konusundaki birçok sorunun yanı sıra birçok defa ilköğretim birinci kademe ve ikinci kademe öğretmenliklerine dolayısıyla Türkçe

derslerini verecek görevlere, alan ve formasyon eğitimi almamış kişiler atanmış (Güzel, 2003) bu da anadili eğitiminde ve diğer branşlarda yeterli bilgi ve beceriler kazandırılmayan nesillerin yetişmesine yol açmıştır. Bu çalışmada temel eğitim ikinci kademe birinci sınıf Türkçe öğretmenleri gözlemlenerek ve görüşme formu vasıtasıyla düşüncelerine başvurularak, onların, dil becerilerinin kazandırılmasında teorik ve pratik açıdan hangi düzeyde olduklarına ilişkin bir tespite ulaşılmaya da çalışılmıştır. Daha özel anlamda ise soruların eğitim ve öğrenme süreçlerindeki yeri ve önemi, öğretmenlerin etkili soru sorabilmeleri için hangi bilgi ve becerilere sahip olması gerektiği, Türkçe öğretmenlerinin sınıf içi etkinliklerde hangi soru stratejilerini kullandıkları, soruları hangi oranda ve nasıl kullandıkları, kullandıkları soruların kalıpları, bu soru kalıplarının özelliklerine göre tasnifi, değerlendirilmesi, soruları hangi nitelikteki öğrencilere yönelttikleri, soruların öğrenciler üzerindeki etkilerinin analizi ve sorulan sorulara cevap verecek öğrencilere ne kadar zaman tanındığı gibi soru sorma stratejilerinin uygulamasına ilişkin problemler betimsel olarak ortaya konmaya çalışılmıştır.

III.2. Araştırmanın Amacı

Hayat içinde, etkili iletişimde oldukça önemli olan soru sorma stratejilerinden eğitim ve öğretimde de yararlanmak büyük bir öneme sahiptir. En yaygın ve etkili iletişim aracı olan dilin öğretimi, dolayısıyla temel eğitimde Türkçe'nin öğretiminde soru sorma stratejilerinin etkili kullanımı öğretimin başarısını artıracaktır. Bu amaçla bu çalışmada Türkçe öğretmenlerinin sınıf içi etkinliklerde sorulardan ne ölçüde yararlandıkları tespiti çalışılarak, öğretimde soruların daha etkin olarak nasıl kullanılabileceği üzerinde durulacaktır.

Genel olarak eğitim-öğretim faaliyetlerinin tümünde, özelde ise Türkçe derslerinde soru-cevap metodundan büyük ölçüde yararlanıldığı daha önce yapılan ve bu çalışmanın önceki bölümlerinde bulgularına yer verilen araştırmalarla belirlenmiştir. Öyle ki anlatma metodundan sonra sınıf içi etkinliklerde en çok kullanılan metot soru-cevap metodudur. Ancak yine bu araştırmalarda bu metodun klasik ders işleme metotlarından biri olması, öğretmen merkezli bir yaklaşımla uygulanması gibi özellikleri eleştiri konusu yapılmıştır. Bu çalışmada klasik

anlamıyla ele alınan ve çeşitli özellik ve uygulamaları yönünden eleştirilen soru-cevap metodu değil, sınıf içi etkinliklerin her aşamasında ve hangi yöntem uygulanıyor olursu olsun soru sormanın zamanı, yeri ve soruluş biçimi gibi özelliklerini ifade eden sınıf içi etkinliklerdeki soru sorma stratejilerinin teorik çerçevesi belirlenmeye çalışılmış ve temel eğitim ikinci kademe birinci sınıf Türkçe öğretmenlerinin görüş ve uygulamaları ile soru sorma stratejilerinin doğru kullanımı için öngörülen teorik yaklaşımlar arasındaki farklılıkların, yanlış bilgi ve uygulamaların ortadan kaldırılmasına dönük çözüm önerileri sunulması hedeflenmiştir.

III.3. Araştırmanın Önemi

İnsanlar arası iletişimde en önemli iletişim aracı şüphesiz dildir. Başka iletişim araçlarından söz etmek mümkün ise de bunlar ancak dil ile birlikte bir iletişim sağlama aracı niteliğine kavuşmakta veya dil olmaksızın yeterli birer araç sayılamamaktadır.

Ülkemizde şehirleşme oranı giderek artmakta ve sürekli beraber yaşayan birbirlerini daha iyi tanıdıkları için belki daha iyi anlayan küçük yerleşim birimleri yerine nüfus büyük şehirlerde toplanmaktadır. Büyük şehirlerdeki yaşam, iletişim becerileri gelişmiş bireyleri zorunlu kılmaktadır. Daha çok insanla ve daha hızlı iletişim için iyi bir anadili eğitimi gerekmektedir.

Anadili eğitiminin önemi insanın ancak kelimelerle/kavramlarla düşünebilen bir varlık olduğu gerçeğine yaslanmaktadır. Düşünce/muhakeme gücünün gelişmesi ve etkili iletişim; yeterli düzeyde bir kelime kadrosu ile beraber düşünceleri sistemleştirme, merak, istek, korku ve kaygıları ortaya çıkarmada, merak edilenleri gün yüzüne çıkarmada etkili bir araç olan soruları gündeme getirmektedir.

Sorular, insanın zorunlu ihtiyaçlarını gidermedeki bir araç olması yanında; soru sorma, çeşitli sahalarda kendisinden yararlanılabilecek önemli bir beceridir. Dili yeni öğrenen bir çocuk ve yetişkin için eşyayı tanıma ve merakını giderme aracı olan sorular, profesyonel meslek elemanları için daha önemli birer vasıta.

Hastasını tedavi etmek için teşhiste bulunması gereken doktor, kontrol noktalarında sürücülerini denetleyen polis, sınıfta konuyu kavratmaya çalışan öğretmen hep sorulardan yararlanır (MacKay, 1997).

Anadili öğretiminde de sorular konuların gereğince kavratılması yanında, öğrencilerin mantıklı düşünen, değerlendirme ve karşılaştırma yapabilen bireyler olarak yetişmelerinde önemli bir role sahiptir. Öğretmenler sorularla bir taraftan konuları kavratmaya çalışırken, diğer yandan öğrencilere mantıklı düşünme, doğru soru sorma, sorulara hazırlıklı olma ve doğru/tutarlı cevap verme becerileri kazandırır. Yine sorular sınıf içi etkinliklerde doğru zaman doğru yer ve doğru biçimleriyle kullanıldıkları takdirde etkin sınıf yönetimi ve öğrencilerin dikkat ve motivasyonunu artırmada önemli bir role sahiptir.

Sağlıklı iletişim için dil öğretiminin ve dil öğretiminde bir ders işleme metodu olarak adından sıkça bahsedilen soru sorma konusunun yukarıda belirtilen önemine rağmen Türkçe öğretmenlerinin soru sorma becerileri hakkında Yükseköğretim Kurulu Tez Merkezi'nde yapılan taramada bir yüksek lisans veya doktora çalışmasına rastlanmamış olması da bu konunun incelenmesi gerektiğini ortaya koymaktadır.

Bu araştırmada elde edilen bulgular dikkate alındığı takdirde Türkçe öğretmenleri, öğretmen yetiştiren kurumlar ve öğretmenleri hizmetiçi eğitime tabi tutan kurumlar elde edilecek bulgulardan yararlanacak, böylece ana dili eğitiminin daha etkin şekilde yürütülmesine katkı sağlanacaktır.

III.4. Varsayımlar

1. Araştırma sırasında kullanılacak bilgi toplama ve görüşme formlarının veri toplamada geçerli ve güvenilir olduğu varsayılmıştır.

2. Araştırmada seçilecek örneklemin evreni temsil eder nitelikte olduğu kabul edilmiştir.

3. İzlenen derslerde öğretmenlerin doğal/her zamanki gibi davrandıkları varsayılmıştır.

4. Öğretmenlerle yapılan görüşmelerde ve öğrencilere uygulanan testlerde cevap verenlerin objektif davrandıkları varsayılmıştır.

5. Öğretmenlerin sınıf içi etkinliklerde sorulardan yeterince ve bilinçli bir strateji olarak yararlanmadıkları varsayılmıştır.

III.5. Sınırlılıklar

Bu araştırma 2002-2003 eğitim-öğretim yılı bahar döneminde Ankara ili merkez ve merkez ilçelerinde yapılmıştır. Ankara merkez ve merkez ilçelerinde çalışan Türkçe öğretmenleri araştırmanın evrenini oluşturmuştur. Araştırmanın evrenini oluşturan öğretmenlerin çalıştığı okullar Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı ilköğretim okullarıdır. Araştırma, bu okullar arasından üç farklı merkez ilçede bulunan 13 ilköğretim okulunda çalışan 18 Türkçe öğretmeni üzerinde yapılmıştır. Öğretmenlerin sınıf içi etkinliklerde soru-cevap etkileşimindeki performanslarına ilişkin görüşüne başvurulmuş öğrenci sayısı, 18 öğretmenin derslerinde öğrenci olarak bulunan 690 ilköğretim altıncı sınıf öğrencisidir.

Öğretmenler (örneklem) üzerine yapılan gözlem ve ses kayıt cihazı ile kaydedilerek daha sonra çözümlenen ders anlatım süresi, her bir öğretmen için 45 dakikalık bir ders saati ile sınırlıdır.

III.6. Araştırmanın Yöntemi

Bu araştırmada amaca uygun olarak öncelikle belgesel tarama (Karasar, 1999) yapılarak iletişim ve anadili eğitimi-öğretiminde soru sormanın yeri ve önemi, soru sorma stratejileri, kavramsal düzeyde ele alınmıştır.

Geliştirilmiş olan görüşme formu ile Ankara ili sınırları içindeki üç ayrı merkez ilçede 13 ilköğretim okulunda çalışan 18 ilköğretim ikinci kademe birinci

sınıf Türkçe öğretmeninin soru sorma stratejileri hakkındaki görüşleri alınmıştır. 45 dakikalık birer ders saatinde her bir öğretmen ses kayıt cihazı ile izlenmiş ve ders işleme sırasında sınıftaki öğretmen ve öğrenci konuşmaları kayda alınmış, bunlar çözümlenerek öğretmenlerin soru sorma ve sınıf içi etkinliklerde sorulardan yararlanma konusundaki performansları tespiti çalışmıştır. Ses kasetlerinin çözümlemeleri ikişer kez dinlenerek yapılmış ve bu veriler öğretmenlerin görüşme formunda soru sorma stratejilerinin uygulanması ile ilgili görüşleri ile paralelleştirilerek sistemleştirilmiş ve öğretmen görüşleri ile uygulamaları karşılaştırmalı olarak incelenmiştir. Bu karşılaştırmaya öğrencilerin sınıf içi etkinliklerde soru-cevap etkileşimine ilişkin kendilerine uygulanan anket formuna yansıyan görüşleri de dahil edilmiştir.

III.7. Evren ve Örneklem

Araştırmanın evreni Ankara ilinde bulunan temel eğitim ikinci kademe birinci sınıf Türkçe öğretmenleridir. Ayrıca araştırmanın iki farklı yaklaşım ve bakış açısının karşılaştırılmasına imkân vermesi amacıyla bu düzeydeki öğrenciler de evrene dahil edilmiştir. Bu evren içerisinde temsil kabiliyetinin yüksek olması hedeflenerek farklı sosyo-ekonomik niteliklere sahip olduğu düşünülen üç farklı ilçede (Mamak, Sincan, Çankaya) 18 öğretmen ve bu öğretmenlerin sınıflarındaki 690 öğrenci örneklem olarak alınmıştır. Her bir merkez ilçeden 6 öğretmen örnekleme dahil edilirken bu öğretmenlerin sınıflarındaki 690 öğrencinin ilçelere göre dağılımı şöyledir: Bu öğrencilerin 211'i Mamak, 271'i Sincan, 208'i de Çankaya ilçesinde bulunan okullarda okumaktadır.

III.8. Veri Toplama Teknikleri

Araştırmada öncelikle kavramsal çerçeve ile ilgili olarak belgesel tarama yapılmış, Türkçe kaynaklar taranmıştır. Bunun için Milli Kütüphane ve YÖK Tez Merkezi tarafından sağlanan veri tabanları kullanılmıştır. Ayrıca internet üzerinden

arama motorları aracılığıyla konunun temel kavramları girilerek Türkçe ve İngilizce kaynaklara ulaşılmaya çalışılmıştır.

Kuramsal çerçeve oluşturulduktan sonra buna dayalı olarak “Öğretmenlerle Görüşme Formu” ve “Öğrenci Bilgi Toplama Formu” adlarıyla anket formları hazırlanmıştır. Öğretmenlerin sınıf içi etkinliklerdeki soru sorma becerileri, ses kayıt cihazı ile ve bizzat araştırmacı tarafından izlenmiş, ardından öğretmen ve öğrencilere hazırlanan anketler uygulanmıştır. Bu anketlerde öğrencilere 27 soru sorulmuş öncelikle ilk 18 soru ile onların sosyo-ekonomik durumları belirlenmeye çalışılmış aynı ankette yer alan 9 soru ile de sınıf içi etkinliklerdeki soru-cevap etkileşimine ilişkin görüşleri alınmıştır. Öğretmenlere uygulanan 27 soruluk anketin ilk 4 sorusu onların mesleki durumlarını tespitiye yöneliktir. Yine aynı anketteki 23 soruda ise öğretmenlerin sınıf içi etkinliklerdeki soru-cevap etkileşimine ilişkin görüşleri tespit edilmiştir. Araştırmacı gözlem sırasında konu ile ilgili notlar da almıştır. Söz konusu ses kayıtları daha sonra çözümlenerek bir metin haline getirilmiş ve veri analizleri bu metinler üzerinden yapılmıştır.

III.9. Veri Çözümleme Teknikleri

Araştırmada anket formları aracılığıyla elde edilen veriler SPSS programına aktararak tasnif edilmiş ve elde edilen bilgiler yine aynı program aracılığıyla ve okulların bulunduğu her bir merkez ilçeye ve toplam örneklem sayısına göre gruplandırılmış, tablolara dönüştürülmüştür. Verilerin sınıflandırılmasında, bulgular betimsel analize uygun olduklarından, bu analiz türü tercih edilmiştir.

Ses kayıt cihazı ile elde edilen ses kayıtları ise veri kayıplarına yol açmamak için iki kez dinlenerek çözümlenmiş ve bu çözümler de öğretmen ve öğrencilere sorulan sorular paralelinde istatistiğe dönüştürülmüştür. Bu üç veri toplama aracı ile elde edilen bulguların sonuçları karşılaştırılmış ve bu karşılaştırma ve değerlendirmeler sırasında gözlemci çok sınırlı olmak koşuluyla kendi gözlem notlarından da faydalanmıştır.

BÖLÜM IV

BULGULAR VE YORUM

Bu bölümde araştırma sonucu elde edilen bulgulara yer verilecek, yukarıdaki bölümlerde teorik çerçevesi çizilen soru sorma stratejilerine ilişkin unsurlar göz önünde bulundurularak hazırlanmış olan anket sorularına verilen cevaplardan elde edilen bilgiler betimlenecektir. Öncelikle, elde edilen bulguların doğru bir temelde yorumlanması için, araştırmanın yapıldığı üç farklı ilçede yaşayan ve öğrenim gören öğrencilerin sosyo-ekonomik durumlarını tespit etmek amacıyla sorulan sorulardan elde edilen bulgular sunulacaktır. Daha sonra yine aynı ankette yer alan ve öğrencilerin sınıf içi etkinliklerdeki soru-cevap etkileşimine ilişkin görüşlerini içeren bulgulara yer verilecektir. Bu bulgular sunulurken, öğrencilerin sosyo-ekonomik durumları ile tutum ve algılamaları arasında bulunan dikkat çekici paralelliklere de temas edilecektir. Ardından temel eğitim ikinci kademe birinci sınıf Türkçe öğretmenlerinin sorular, soru sorma ve soru stratejileri konusundaki beyanlarından oluşan anket sonuçları yer alacak ve hem öğrenci hem de öğretmen beyanlarının pratikle ne kadar uyumlu olduğunun tespiti niteliğindeki -gözlem ve ses kayıtlarının çözümlenmesi ile elde edilmiş olan- veriler sunularak karşılaştırmalı olarak değerlendirilecektir.

IV.1. Öğrencilerin Sosyo-Ekonomik Durumları

Ankete evren olarak Ankara merkez ilçelerinde bulunan ilköğretim altıncı sınıf öğrencileri alınmış ve bunlardan Mamak, Sincan ve Çankaya ilçelerinde bulunan ilköğretim okullarında okuyan toplam 690 öğrenci örnekleme dahil edilerek bu öğrencilerin sosyo-ekonomik durumları ve öğretmenlerin sınıf içi etkinliklerdeki soru sorma davranışlarına ilişkin görüşleri 27 soruluk bir “Öğrenci Bilgi Toplama

Formu” ile belirlenmeye çalışılmıştır. Bu anketin uygulandığı 18 sınıfta toplam 690 öğrenci bulunmaktadır. Öğrencilerden yüzde 48,1’i kız, yüzde 51,9’u erkektir. Bu oranlar üç ilçeye göre düşük oranlı da olsa bir değişiklik göstermektedir. İlgili oranları gösteren tablo aşağıdadır:

Okulun Bulunduğu Yer	Öğrencilerin Cinsiyet Dağılımı		Toplam
	Kız	Erkek	
Mamak	96 %45,5	115 %54,5	211 %100
Sincan	130 %48,0	141 %52,0	271 %100
Çankaya	106 %51,0	102 %49,0	208 %100
Toplam	332 %48,1	358 %51,9	690 %100

Tablo 1. Öğrencilerin cinsiyet dağılımı

Ankette öğrencilerin sosyo-ekonomik durumlarını tespiti yönelik olarak anne-babalarının eğitim durumu ve iş durumları da sorulmuştur. Söz konusu verilerin detaylı bir şekilde sunulduğu aşağıdaki tablolardan da anlaşılabileceği gibi sosyo-ekonomik ve kültürel düzeyin yüksek olduğu yerleşim yerlerinde oturan ailelerin eğitim düzeyleri de daha yüksektir. Aşağıdaki tablolar anne ve babaların eğitim durumlarının ilçelere göre dağılımını göstermektedir. Oranlara bakıldığında refah düzeyi yüksek olan Çankaya ilçesinde anne-babaların eğitim düzeyinin daha yüksek olduğu gözlenmektedir. Bu farklılığın çocukların zihinsel ve sosyal gelişimleri üzerinde de etkili olduğu bilinmektedir. Yerleşim yerlerine göre aileler arasında görülen bu farklılığın çocukların kendilerine sorulan sorulara verdikleri karşılıkları etkilediği ve bu cevaplarda görülen farklılığı da açıkladığı daha önce yapılan araştırmalarda da ortaya çıkmıştır (Coşkun, 2003; Küçük, 1998). Bizim araştırmamızdaki 14. soruya verilen cevaplardan da ailelerin, çocuklarının fikirlerini almak için onlara sorular sorma konusundaki duyarlılığının, sosyo-kültürel gelişmişlik açısından daha önde olan Çankaya’da daha ileri düzeyde olduğu belirlenmiştir.

Okulun Bulunduğu Yer	Öğrencilerin Annelerinin Eğitim Durumu						Toplam
	Hiç Eğitim Görmemiş	İlkokul Mezunu	Ortaokul Mezunu	Lise Mezunu	Üniversite Mezunu	Lisansüstü Eğitim Görmüş	
Mamak	11 5,2%	83 %39,3	53 %25,1	45 %21,3	17 %8,1	2 %0,9	211 %100
Sincan	14 %5,2	157 %57,9	60 %22,1	32 %11,8	7 %2,6	1 %0,4	271 %100
Çankaya	3 %1,4	41 %19,7	21 %10,1	77 %37,0	60 %28,8	6 %2,9	208 %100
Toplam	28 %4,1	281 %40,7	134 %19,4	154 %22,3	84 %12,2	9 %1,3	690 %100

Tablo 2. Öğrencilerin annelerinin eğitim durumu

Okulun Bulunduğu Yer	Öğrencilerin Babalarının Eğitim Durumu						Toplam
	Hiç Eğitim Görmemiş	İlkokul Mezunu	Ortaokul Mezunu	Lise Mezunu	Üniversite Mezunu	Lisansüstü Eğitim Görmüş	
Mamak	1 %0,5	38 %18,0	54 %25,6	81 %38,4	27 %12,8	10 %4,7	211 %100
Sincan	3 %1,1	71 %26,2	83 %30,6	71 %26,2	38 %14,0	5 %1,8	271 %100
Çankaya	1 %0,5	17 %8,2	26 %12,5	66 %31,7	82 %39,4	16 %7,7	208 %100
Toplam	5 %0,7	126 %18,3	163 %23,6	218 %31,6	147 %21,3	31 %4,5	690 %100

Tablo 3. Öğrencilerin babalarının eğitim durumu

Öğrencilerin anne-babalarının meslekleri de onların zihinsel ve sosyal gelişmişliklerini önemli derecede etkileyecek bir değişkendir. Çünkü anne-babaların işlerine ayırdıkları zaman ile çocuklarına ayırdıkları zaman ayrıca yapılan işin niteliği ile çocukların sosyalleşmelerine yapılacak aile katkısı da birbiriyle

bağlantılıdır (Küçük, 1998). Bu ilişki çocukların sosyalleşme, dolayısıyla soru sorma ve sorulan sorulara cevap verme beceri ve alışkanlıklarını da önemli ölçüde etkileyecektir. Aile içindeki bu performansın niteliği çocukların sınıf içi etkinliklerdeki katılım ve performanslarını da olumlu veya olumsuz yönde etkileyecektir. Anne-babaların mesleki durumlarına ilişkin bilgilerin yer aldığı tablolar aşağıdadır. Annelerin yüzde 1,9'unun mesleği “diğer” hanesinde gösterilmiştir. “Diğer” seçeneğini işaretleyenlerin “sekreter, hizmetli, inşaat mühendisi, bankacı, kuaför” gibi açıklamalar yaptığı görülmektedir. Babaların mesleklere göre dağılımını gösteren tabloda ise öğrencilerden 102’si “diğer” hanesini işaretlemiştir. Bu haneyi işaretleyen öğrencilerin, babalarının mesleğini “avukat, gazete toptancısı, şoför, elektrik teknisyeni, garson, güvenlik görevlisi, marangoz, güreş koçu, apartman görevlisi, eczacı, minibüsçü...” şeklinde belirttikleri gözlemlenmiştir.

Okulun Bulunduğu Yer	Öğrencilerin Annelerinin Mesleği					Toplam
	İşçi	Memur	Esnaf	Evhanımı	Diğer	
Mamak	13 %6,2	19 %9,0	2 %0,9	175 %82,9	2 %0,9	211 %100
Sincan	11 %4,1	9 %3,3	1 %0,4	248 %91,5	2 %0,7	271 %100
Çankaya	17 %8,2	65 %31,3	3 %1,4	114 %54,8	9 %4,3	208 %100
Toplam	41 %5,9	93 %13,5	6 %0,9	537 %77,8	13 %1,9	690 %100

Tablo 4. Öğrencilerin annelerinin mesleği

Okulun Bulunduğu Yer	Öğrencilerin Babalarının Mesleği						Toplam
	İşçi	Memur	Çiftçi	Esnaf	İşsiz	Diğer	
Mamak	63 %29,9	75 %35,5	1 %0,5	49 %23,2	9 %4,3	14 %6,6	211 %100
Sincan	115 %42,4	73 %26,9	2 %0,7	36 %13,3	13 %4,8	32 %11,8	271 %100
Çankaya	38 %18,3	69 %33,2	–	42 %20,2	3 %1,4	56 %26,9	208 %100
Toplam	216 %31,3	217 %31,4	3 %0,4	127 %18,4	25 %3,6	102 %14,8	690 %100

Tablo 5. Öğrencilerin babalarının mesleği

Öğrencilerin kardeş sayıları da onların zihinsel ve sosyal gelişmişliklerini etkileyen bir unsurdur. Bu nedenle anketimizde öğrencilere kardeş sayıları da sorulmuştur. Aile planlamasına duyarlılık ve ailelerin çocuklarına sağlayacakları imkânlar açısından bakıldığında kardeş sayısının azlığı bir avantaj olsa bile bu, çocukların sosyalleşmesi açısından olumsuz bir etkidir. Çünkü çocuk, iletişim beceri ve alışkanlıklarını öncelikle ailede kazanmakta ve bu becerilerin gelişmesi de etkileşim içinde olunan bireylerin sayısı ile paralellik göstermektedir. Öğrencilerin kardeş sayılarını gösteren tablo aşağıdadır. Tablodan da anlaşılacağı gibi sosyo-kültürel düzeyi yüksek olan bölgelerdeki kardeş sayısı ile sosyo-kültürel düzeyi düşük olan bölgelerdeki kardeş sayısı arasında belirgin bir fark görülmektedir. Kardeş sayılarının araştırma yapılan ilçelere göre dağılımı, ilçelerin öngörülen sosyo-kültürel gelişmişliği ile paraleldir. Örneğin kardeş sayısının en az olduğu ilçenin Çankaya olduğu görülmektedir. Öğrencilerin kardeş sayılarının yüksekliği çocukların okuma becerilerinin gelişiminde çok belirgin olarak olumsuz etki yapmaktadır (Coşkun, 2003). Oysa kardeş sayısının çokluğunun öğrencinin sosyal ilişkileri ve konuşma becerileri üzerinde olumlu bir etki yapacağı açıktır. Bu durumda hiç kardeşi olmayan çocukların ev içi iletişimde sınırlı sayıda soru sormaları ve cevap almaları onların soru sorma becerilerinde de önemli bir gerilemeye sebep olacaktır.

Okulun Bulunduğu Yer	Öğrencilerin Kardeş Sayısı							Toplam
	Kardeşi olmayanlar	1 Kardeş	2 Kardeş	3 Kardeş	4 Kardeş	5 Kardeş	6 Kardeş	
Mamak	13 % 6,2	98 %46,4	61 %28,9	25 %11,8	8 %3,8	6 %2,8	–	211 %100
Sincan	8 %3,0	107 %39,5	96 %35,4	44 %16,2	10 %3,7	4 %1,5	2 %0,7	271 %100
Çankaya	34 %16,3	124 %59,6	33 %15,9	11 %5,3	5 %2,4	1 %0,5	–	208 %100
Toplam	55 %8,0	329 %47,7	190 %27,5	80 %11,6	23 %3,3	11 %1,6	2 %0,3	690 %100

Tablo 6. Öğrencilerin kardeş sayısı

Öğrencilere kendilerine ait bir odalarının veya masalarının olup olmadığı da sorulmuştur. Bu sorular sosyo-ekonomik gelişmişlik düzeyleri açısından ilçeler hakkında öngördüğümüz yaklaşımın da doğruluğunu ölçücü nitelikteki sorulardandır. Ayrıca öğrencilerin bir odaya ve bir çalışma masasına sahip olmaları onların çalışma olanaklarına somut bir katkı sağlayacaktır. Bu açıdan bakıldığında sözü edilen imkânların öğrencilere sağlanmış olması, onların dil becerilerindeki genel başarıları kapsamında (Coşkun, 2003) iletişim ve soru sorma, sınıf içi etkinliklere katılma gibi beceri ve alışkanlıklarına da dolaylı da olsa bir katkı yapacağı için önemlidir.

Okulun Bulunduğu Yer	Kendinize Ait Bir Odanız Var mı?		Toplam
	Evet	Hayır	
Mamak	138 %65,4	73 %34,6	211 %100
Sincan	200 %73,8	71 %26,2	271 %100
Çankaya	165 %79,3	43 %20,7	208 %100
Toplam	503 %72,9	187 %27,1	690 %100

Tablo 7. Kendinize ait bir odanız var mı?

Okulun Bulunduğu Yer	Size Ait Bir Masanız Var mı?		Toplam
	Evet	Hayır	
Mamak	168 %79,6	43 %20,4	211 %100
Sincan	212 %78,2	59 %21,8	271 %100
Çankaya	196 %94,2	12 %5,8	208 %100
Toplam	576 %83,5	114 %16,5	690 %100

Tablo 8. Size ait bir masanız var mı?

Ankette öğrencilere bilgisayarları olup olmadığı da sorulmuştur. Öğrencilerin bilgisayarla çalışma imkânlarının olup olmaması da bir oda veya çalışma masasına sahip olup olmamaları gibi onların genel başarılarına dolaylı bir katkı yapacaktır. Bu soruya “evet” diyenlerin oranına bakıldığında Çankaya’daki refah düzeyinin diğer ilçelere göre yüksek oluşunun bu soruya verilen cevaplara da yansıdığı çok açıktır. Toplam 690 öğrenciden yüzde 32,2’sinin yani 222 tanesinin evinde bilgisayar bulunurken evinde bilgisayar bulunan öğrencilerin yarısından fazlası Çankaya’da okuyan öğrencilerdir. Bu soruya verilen cevapların tablosu aşağıdadır:

Okulun Bulunduğu Yer	Evinizde Bilgisayar Var mı?		Toplam
	Evet	Hayır	
Mamak	56 %26,5	155 %73,5	211 %100
Sincan	49 %18,1	222 %81,9	271 %100
Çankaya	117 %56,3	91 %43,8	208 %100
Toplam	222 %32,2	468 %67,8	690 %100

Tablo 9. Evinizde bilgisayar var mı?

Evinde bilgisayar bulunan toplam 222 öğrenciden 51'i hariç diğer öğrenciler bilgisayarı ya kardeşleri ya da ailenin tüm bireyleri ile ortak kullanmaktadır. “Diğer” hanesini işaretleyenlerin çoğu da “hepimiz kullanıyoruz” açıklamasını yapmıştır. Bu bilgiler aşağıdaki tabloda da ayrıntılarıyla görülmektedir:

Okulun Bulunduğu Yer	Evinizde Bilgisayar Varsa Kime Ait?				Toplam
	Bana Ait	Kardeşimle Kullanıyoruz	Babamın	Diğer	
Mamak	11 %19,6	26 %46,4	5 %8,9	14 %25,0	56 %100
Sincan	12 %24,5	27 %55,1	2 %4,1	8 %16,3	49 %100
Çankaya	28 %23,9	65 %55,6	5 %4,3	19 %16,2	117 %100
Toplam	51 %23,0	118 %53,2	12 %5,4	41 %18,5	222 %100

Tablo 10. Evinizde bilgisayar varsa kime ait?

Ankette öğrencilere oturdukları evin oda sayısı da sorulmuştur. Bu soruya alınan cevapların araştırmamız açısından veri sağlayıcı niteliği de dolaylıdır. Oturulan evlerin oda sayısının bilinmesi hem ailenin refah düzeyi hem de öğrencinin bir odaya sahip olup olmadığı ile ilgili bir veridir. Öğrencilerin böyle bir imkâna sahip olması ise onların okul başarıları üzerinde olumlu bir etki yapmaktadır (Küçük, 1998). Aşağıda, öğrencilerin oturdukları evlerin oda sayısının dağılımı yer almaktadır:

Okulun Bulunduğu Yer	Eviniz Kaç Odalı?				Toplam
	Bir Oda	İki Oda	Üç Oda	Dört Oda	
Mamak	11 %5,2	52 %24,6	138 %65,4	10 %4,7	211 %100
Sincan	2 %0,7	26 %9,6	240 %88,6	3 %1,1	271 %100
Çankaya	14 %6,7	44 %21,2	124 %59,6	26 %12,5	208 %100
Toplam	27 %3,9	122 %17,7	502 %72,8	39 %5,7	690 %100

Tablo 11. Eviniz kaç odalı?

Öğrencilerin evlerine gazete veya dergi alınıp alınmadığı da anketimizde sorulan sorular arasındadır. Yapılan araştırmalar (Coşkun, 2003) bu değişken ile öğrencilerin bazı dil becerileri arasında anlamlı ilişkiler bulunduğunu ortaya koymuştur. Dil becerilerinin birbiriyle bağımlı olduğu düşünüldüğünde öğrencilerin evlerine gazete ve dergi alınıp alınmamasının onların gündemi takip etme, dolayısıyla bununla ilgili sosyalleşme olanaklarını da etkilediği söylenebilir. Aşağıda bu konu hakkındaki anket sonuçları yer almaktadır. Bu sonuçlarda da Çankaya'nın hayat standardının farklılığını izlemek mümkündür.

Okulun Bulunduğu Yer	Evinize Gazete veya Dergi Alınıyor mu?			Toplam
	Evet	Ara sıra	Hayır	
Mamak	109 %51,7	93 %44,1	9 %4,3	211 %100
Sincan	86 %31,7	169 %62,4	16 %5,9	271 %100
Çankaya	141 %67,8	65 %31,3	2 %1,0	208 %100
Toplam	336 %48,7	327 %47,4	27 %3,9	690 %100

Tablo 12. Evinize gazete veya dergi alınıyor mu?

“Aileniz sizinle veya aile ile ilgili kararlarda fikrinizi sorar mı?” sorusuna verilen cevaplar ile öngörülen sosyo-kültürel gelişmişlik arasında da kısmi bir paralellik bulunduğu görülmektedir. Çankaya ilçesindeki anne-babaların eğitim düzeyi ile çocuklarının fikirlerine başvurma konusundaki duyarlılıkları diğer ilçelere oranla daha yüksektir. Böyle ailelerde yetişen çocukların kendilerini ifade etme ve meraklarına cevap arama konusundaki özgüven ve becerilerinin daha gelişmiş olacağı açıktır. Ankette öğrencilere sorulan “Eğer anlamadığınız şeyleri öğretmeninize sormuyorsanız bunun sebebi nedir?” sorusuna verilen cevaplarda “öğretmenimden utanıyorum” ve “sınıfın alay etmesinden çekiniyorum” seçeneklerindeki oranların azdan çoğa doğru Çankaya, Sincan, Mamak şeklinde sıralanması da -bu sonuçlarda başka faktörlerin de rol oynadığı düşünülse bile- bu düşüncüyü desteklemektedir. Çocukların aileleriyle sorulara dayalı diyalogunu ölçen ilk soruya verilen cevaplar, aşağıdaki gibi bir dağılım göstermiştir:

Okulun Bulunduğu Yer	Aileniz Sizinle veya Aile ile İlgili Kararlarda Fikrinizi Sorar mı?			Toplam
	Evet	Ara sıra	Hayır	
Mamak	130 %61,6	66 %31,3	15 %7,1	211 %100
Sincan	148 %54,6	98 %36,2	25 %9,2	271 %100
Çankaya	137 %65,9	64 %30,8	7 %3,4	208 %100
Toplam	415 %60,1	228 %33,0	47 %6,8	690 %100

Tablo 13. Aileniz fikrinizi sorar mı?

Yine aynı amaca, yani çocuklarla ailelerin sorulara dayalı diyalogunu ölçmeye yönelik olarak sorulan “Aileniz merak ettiğiniz konularla ilgili sorduğunuz soruları cevaplandırıyor mu?” sorusuna verilen cevapların dağılımında da ilçeler arasında belirgin bir fark yoktur. Ancak hem yukarıda sonuçları verilen soruda hem de bu soruda Sincan ilçesindeki verilerin daha olumsuz çıkması dikkat çekicidir. Bu

durum bu ilçede daha kuvvetli olan geleneksel aile yapısı, inanç ve davranış kalıplarını akla getirmektedir.

Okulun Bulunduğu Yer	Aileniz Merak Ettiğiniz Konularla İlgili Sorduğunuz Soruları Cevaplandırıyor mu?			Toplam
	Evet	Ara sıra	Hayır	
Mamak	182 %86,3	27 %12,8	2 %0,9	211 %100
Sincan	218 %80,4	44 %16,2	9 %3,3	271 %100
Çankaya	178 %85,6	30 %14,4	—	208 %100
Toplam	578 %83,8	101 %14,6	11 %1,6	690 %100

Tablo 14. Aileniz sorduğunuz soruları cevaplandırıyor mu?

Öğrencilerin okuma alışkanlıklarını belirlemek için ankette “Ders kitapları dışında kitap okuyor musunuz?” sorusuna da yer verilmiştir. Bu soruya karşılık verilecek cevapların da bazı dil becerileri ile doğrudan (Coşkun, 2003), sınıf içi etkinliklerde derse katılım, soru sorma ve sorulan sorulara cevap verme beceri ve alışkanlığı ile de dolaylı bir bağı olduğu söylenebilir. Çünkü konuşma beceri ve alışkanlığına dayalı olan söz konusu unsurlar öncelikle belli bir bilgi birikimi ve bir söz dağarcığına sahip olmayı gerektirmektedir. Öğrencilerin söz dağarcığının sadece ders kitaplarına dayalı olarak yeterli düzeye çıkarılması ise -mevcut ders kitaplarına ilişkin, araştırmamızın önceki bölümlerinde aktardığımız eleştiriler hatırlanacak olursa- mümkün gözükmemektedir. Aşağıda öğrencilerin ders kitapları dışındaki kitap okuma alışkanlıklarına ilişkin veriler yer almaktadır. Verilen cevapların, gerçekleri yansıtıyor olması halinde, çok olumlu olduğu söylenebilir.

Okulun Bulunduğu Yer	Ders Kitapları Dışında Kitap Okuyor Musunuz?			Toplam
	Evet	Ara sıra	Hayır	
Mamak	165 %78,2	46 %21,8	–	211 %100
Sincan	182 67,2	82 %30,3	7 %2,6	271 %100
Çankaya	153 %73,6	55 %26,4	–	208 %100
Toplam	500 %72,5	183 %26,5	7 %1,0	690 %100

Tablo 15. Kitap okuyor musunuz?

Bir soru ile de öğrencilerin kütüphane imkânına sahip olup olmadıkları belirlenmeye çalışılmıştır. Ulaşabilecekleri bir kütüphanenin olup olmadığını belirlemek için “Sınıfınızda, okulunuzda veya oturduğunuz yerin yakınında kütüphane var mı?” sorusu sorulmuştur. Bu beyanlara göre Çankaya’da sınıflarda kütüphane yoktur. Kütüphane kullanma alışkanlığı öğrencilere başta okumak olmak üzere birçok olumlu kazanımlar sağlayacak olan ve çocuk yaştan itibaren kazandırılması gereken bir alışkanlıktır ve öğrencilerin dil becerilerinin gelişmesinde bu alışkanlığın kazandırılmasının büyük payı vardır. Ancak aşağıda da görüldüğü gibi Başkent de bile öğrencilerin önemli bir kısmı bu imkândan yoksundur. Ayrıca gittiğimiz okullarda kütüphane bulunuyor olsa bile bazı istisna bireysel örnekler dışında sınıflarda ve okullarda bulunan kütüphanelerin çok verimli ve aktif olarak çalıştırılmadığını gözlemledik.

Okulun Bulunduğu Yer	Sınıfınızda, Okulunuzda veya Oturduğunuz Yerin Yakınında Kütüphane Var mı?				Toplam
	Evet, Sınıfımda	Evet, Okulunda	Evet, Mahallemizde	Hayır	
Mamak	4 %1,9	170 %80,6	37 %17,5	—	211 %100
Sincan	2 %0,7	163 %60,1	6 %2,2	100 %36,9	271 %100
Çankaya	—	150 %72,1	17 %8,2	41 %19,7	208 %100
Toplam	6 %0,9	483 %70,0	60 %8,7	141 %20,4	690 %100

Tablo 16. Kütüphane var mı?

Anket her ilçede altı sınıf olmak üzere üç ilçede 18 sınıfta yapılmış ve “Sınıfınızda kaç kişi var?” sorusuna da cevap aranmıştır. Çünkü sınıflardaki öğrenci sayıları öğretmenlerin onlarla ilgilenme, her birini tanıma ve her birinin dil becerilerini geliştirecek katkılar yapma olanağını da belirlemektedir. Bir sınıfın kalabalık olması demek o sınıftaki her bir öğrenciye ayrılacak zamanın ve söz hakkı tanıma imkânının daha az olması anlamına gelmektedir. Kalabalık sınıflarda, öğrencilerin sınıf içi etkinliklere katılım ve topluluk önünde kendilerini ifade etme olanakları da azalmaktadır. Bu durum onların bazı biçimleriyle sosyalleşmelerini engellediği gibi soru sorma beceri ve alışkanlığı kazanma şanslarını da azaltmaktadır. Aşağıdaki veriler ilçelerin sınıf mevcudu ortalamalarını göstermektedir. Bu veriler ilçelerin gelişmişlik düzeylerine göre farklılıklar gösterse bile sınıf mevcudu ortalamalarının en düşük olduğu ilçelerde bile oldukça kalabalık sınıflarda ders yapıldığı görülmektedir:

Okulun Bulunduğu Yer	Sınıfınız Kaç Kişilik?				Toplam
	21-30 arası	31-40 arası	41-50 arası	50'den fazla	
Mamak	53 %25,1	35 %16,6	123 %58,3	–	211 %100
Sincan	29 %10,7	–	85 %31,4	157 %57,9	271 %100
Çankaya	22 %10,6	98 %47,1	88 %42,3	–	208 %100
Toplam	104 %15,1	133 %19,3	296 %42,9	157 %22,8	690 %100

Tablo 17. Öğrencilerin sınıflarının mevcudu

IV.2. Öğrencilerin Sınıf İçi Etkinliklerdeki Soru-Cevap Etkileşimine İlişkin Görüşleri

Araştırmanın asıl konusu öğretmenlerin sınıf içi etkinliklerdeki soru sorma stratejileri olduğu için öğretmenlerin görüş ve davranışlarını gözlemlemek yanında bu konuda öğrencilerin algılayışlarını ve değerlendirmelerini anlamanın daha sağlıklı sonuçlar vereceği, en azından bir karşılaştırma imkânı sağlayacağı düşünülmüş ve dokuz soru ile öğrencilerin bu konuyla ilgili görüşleri de tespit edilmeye çalışılmıştır. Bu tespitlere ilişkin veriler aşağıdadır.

Ankete katılan 690 öğrenciye yöneltilen “Anlamadığınız konuları öğretmeninize soruyor musunuz?” sorusuna her üç ilçede de yaklaşık yüzde altmış oranında “evet” cevabı verilmiştir. Bu soruya “ara sıra” ve “hayır” cevabını verenlerin oranı da üç ilçede de birbirine yakındır. “Hayır” cevabını veren öğrencilerin oranı düşük olsa bile “ara sıra” cevabını veren öğrencilerle de birleştirilince eğitimde toplam kalite hedefleri açısından bakıldığında kendini ifade etme, meraklarını giderme amacıyla öğrencilerin sorulardan yeterince yararlanmadıkları veya yararlanamadıkları söylenebilir, zaten sınıf içi etkinliklerde sorulan toplam soru sayısında öğrenci sorularının oranının düşüklüğü bu gerçeği

açıkça ortaya koymaktadır. Öğrencilerin anlamadıkları konular hakkında öğretmenlerine soru sorma konusundaki tutumlarını yansıtan veriler aşağıdaki gibidir:

Okulun Bulunduğu Yer	Anlamadığınız Konuları Öğretmeninize Soruyor musunuz?			Toplam
	Evet	Ara sıra	Hayır	
Mamak	134 %63,5	63 %29,9	14 %6,6	211 %100
Sincan	165 %60,9	82 %30,3	24 %8,9	271 %100
Çankaya	125 %60,1	70 %33,7	13 %6,3	208 %100
Toplam	424 %61,4	215 %31,2	51 %7,4	690 %100

Tablo 18. Anlamadıklarınızı soruyor musunuz?

Öğrencilerden “anlamadıklarınızı soruyor musunuz” sorusuna hayır cevabını veren öğrencilerin sayısı 51 idi. “Eğer anlamadığınız şeyi öğretmeninize sormuyorsanız bunun sebebi nedir?” sorusuna ise 248 öğrenci cevap vermiş ve anlamadıkları şeyleri öğretmenlerine sormama konusundaki gerekçelerini aşağıdaki gibi ifade etmişlerdir. Bu soruya cevap verenlerin sayısı ile yukarıdaki soruya “ara sıra” ve “hayır” cevabını verenlerin toplamı karşılaştırıldığında çok az bir kısmı hariç “ara sıra” seçeneğini işaretleyenlerin de bazı somut gerekçelerle öğretmenlerine soru sormadıkları görülmektedir. Anlamadıklarını sormama konusunda öğretmenlerinden utandıklarını gerekçe gösterenler çoğunluktadır, ikinci sırada ise sınıfın kendisiyle alay etmesinden çekinenler gelmektedir. Bu soruda “diğer” seçeneğini işaretleyerek açıklama yapanlar “saçma olabileceğini düşünüyorum” “soracağım konuya cümle kuramıyorum” “hoca kızıyor” “sorunca niye dinlemiyorsun diye kızıyor” “öğretmen azarladığı için” şeklinde ifadeler kullanmışlardır. Öğrencilerin “diğer” seçeneğinde yaptıkları açıklamalarla öğretmenlere yöneltmiş oldukları eleştiriler, üzerinde önemle durulmayı gerektirmektedir, çünkü bu tür öğretmen tutum ve tavırları böyle bir tavırla muhatap olan öğrenciler yanında soru sormaya niyetlenen veya istekli olan

diğer öğrencilerin de bu isteklerinin azalmasına veya yok olmasına neden olmaktadır. Görüşlerine önceki bölümlerde yer verdiğimiz davranış bilimleri ve eğitim uzmanlarının görüşleri de bu doğrultudadır. Anlamadıklarını öğretmenlerine sormayan öğrencilerin bu konudaki gerekçelerini gösteren verilerin dağılımı şu şekildedir:

Okulun Bulunduğu Yer	Eğer Anlamadığımız Şeyleri Öğretmeninize Sormuyorsanız Bunun Sebebi Nedir?					Toplam
	Gerek Görmüyorum	Öğretmenimden Utanıyorum	Sınıfın Alay Etmesinden Çekiniyorum	Öğretmen Cevap Vermiyor	Diğer	
Mamak	21 %26,6	30 %38,0	15 %19,0	4 %5,1	9 %11,4	79 %100
Sincan	11 %10,0	49 %44,5	27 %24,5	5 %4,5	18 %16,4	110 %100
Çankaya	16 %27,1	26 %44,1	12 %20,3	—	5 %8,5	59 %100
Toplam	48 %19,4	105 %42,3	54 %21,8	9 %3,6	32 %12,9	248 %100

Tablo 19. Anlamadıklarınızı sormuyorsanız sebebi nedir?

Öğretmenlerin sınıf içi etkinliklerde sorulardan yararlanmasının dersin işlenişine ve dil öğretiminde öğrencilere dil becerilerinin kazandırılmasına yapacağı katkı önceki bölümlerde tartışılmıştı. Anketimizde öğrencilere yönelttiğimiz sorulardan biri de: “Öğretmeniniz dersi işlerken sizlere sorular soruyor mu?” biçimindeydi. Bu soruya her üç ilçede sadece 1’er öğrenci “hayır” cevabını vermiştir. İlçelere göre dağılımda cevapların oranı fazla değişim göstermemektedir. Yaptığımız gözlemler ve kasetlerin çözümlenmesi sonucu ortaya çıkan veriler ise sorulan soru sayılarında ilçelere göre sosyo-ekonomik farklılıklara da paralel şekilde önemli ölçüde farklılıklar olduğunu göstermektedir. Sözü edilen bu veriler bu çalışmanın ileriki sayfalarında yer alacaktır.

Okulun Bulunduğu Yer	Öğretmeniniz Dersi İşlerken Sizlere Sorular Soruyor mu?			Toplam
	Evet	Ara sıra	Hayır	
Mamak	172 %81,5	38 %18,0	1 %0,5	211 %100,0
Sincan	231 %85,2	39 %14,4	1 %0,4	271 %100,0
Çankaya	175 %84,1	32 %15,4	1 %0,5	208 %100,0
Toplam	578 %83,8	109 %15,8	3 %0,4	690 %100,0

Tablo 20. Öğretmeniniz sizlere sorular soruyor mu?

“Öğretmeniniz soruları daha çok kimlere soruyor?” şeklindeki sorumuzun hedefi öğretmenlerin benzer bir soruya verdikleri cevabın öğrencideki karşılığını belirlemektir. Öğretmenler, bazı özel durumlar (dikkati dağılan öğrencinin dikkatini derse yoğunlaştırmasını sağlamak, öğrencinin konuşma becerilerinin gelişmesi için özel ilgi gösterilme gerekliliği vb.) dışında soruyu cevabı verecek olanı belirlemeksizin öncelikle tüm sınıfa sormalı ve cevap verecek öğrencileri daha sonra belirlemelidir. Ayrıca cevap verecek olanları belirlerken, sınıfın bütün öğrencilerine eşit söz hakkı ve sözlü anlatımlarını geliştirecek eşit imkânlar tanınması gerektiği de göz önünde bulundurulması gereken hususlardır. Öğrencilerin bu soruya karşılık vermiş oldukları cevaplar ile öğretmenlerin vermiş oldukları cevaplar, ayrıca yaptığımız gözlemlerde bizde oluşan kanaat birbiriyle örtüşmektedir. Öğretmenler sorularını öncelikle tüm sınıfa sormaktadır, ancak öğrencilere sorulan sorular arasında öğretmenin cevap hakkını öncelikle kimlere tanıdığı sorusu yer almamıştır. Böyle bir soru öğretmen anketinde yer almıştır ve öğretmenler cevap hakkını öncelikle gönüllü öğrencilere tanıdıklarını söylemişlerdir. Bu konudaki değerlendirme öğretmenlere sorduğumuz sorunun verileri sunulurken yapılacaktır. Ancak burada öğrencilere sorulan sorular ile öğretmenlere sorulan sorular arasında tam bir denklik bulunmadığını, bunun bu araştırmanın bir eksiği olduğunu belirtmeyi zorunlu görüyoruz. Öğrencilerin söz konusu soruya ilişkin cevaplarını betimleyen veriler aşağıda sunulmuştur. Bu soruya karşılık “diğer” hanesinde görüş bildiren

öğrenciler ise “konuşanlara” “derse ilgisiz olanlara ve gönüllü olanlara” “belli kişilere” “ben hariç herkese” “sevdiği öğrencilere” “kura çekerek” şeklinde beyanlarda bulunmuşlardır.

Okulun Bulunduğu Yer	Öğretmeniniz Soruları Daha Çok Kimlere Soruyor?					Toplam
	Sınıf Çalışkanlarına	Derse İlgisiz Olanlara	Bütün Öğrencilere	Gönüllü Öğrencilere	Diğer	
Mamak	8 %3,8	23 %10,9	123 %58,3	55 %26,1	2 %0,9	211 %100
Sincan	20 %7,4	27 %10,0	154 %56,8	60 %22,1	10 %3,7	271 %100
Çankaya	4 %1,9	12 %5,8	153 %73,6	37 %17,8	2 %1,0	208 %100
Toplam	32 %4,6	62 %9,0	430 %62,3	152 %22,0	14 %2,0	690 %100

Tablo 21. Sorular daha çok kimlere soruluyor?

Öğrencilerin “Öğretmeniniz sorduğu sorular cevaplandırılmadığında ne yapıyor?” sorusuna verdikleri cevaplar ile öğretmenlere sorulan aynı nitelikteki bir başka sorunun cevapları birbiri ile örtüşmektedir. Uzmanlar; öğretmenlerin, sordukları sorular sınıf veya sorunun yöneltildiği öğrenci tarafından cevaplandırılmadığı zaman ya tepkisiz bir şekilde başka bir öğrenciye geçmeyi ya da soruyu bölümlere ayırarak kolaylaştırmayı ve bu şekilde cevabı öğrenciye buldurmayı önermektedir. Bu yaklaşımlar önceki bölümlerde tartışılmıştır. Öğrenciler de çoğunlukla öğretmenlerinin bu iki seçenekten birini tercih ettiklerini beyan etmişlerdir. Ancak “kendisi cevaplıyor” seçeneğinin oranı da yüksek çıkmıştır. Bu görüş ile öğretmenlerin kendi beyanları da örtüşmektedir ki böyle bir tutum yani sorduğu soruyu öğretmenin kendisinin cevaplaması, öğrencilerde sonraki sorular için de benzer bir beklenti doğmasına neden olduğu için uzmanlar tarafından uygun bulunmamaktadır. Bu soruya cevap olarak “diğer” hanesinde görüş bildirenler “bize yardım ederek cevaplandırıyoruz” “sinirden patlayacak duruma geliyor” “ona dersi neden dinlemediğini soruyor” “eksi veriyor” “tokat atıyor ve saçımı çekiyor” gibi açıklamalar yapmışlardır.

Okulun Bulunduğu Yer	Öğretmeniniz, Sorduğu Sorular Cevaplandırılmadığında Ne Yapıyor?						Toplam
	Kendisi Cevaplıyor	Cevaplamayana Kızıyor	Başkasına Geçiyor	Soruyu Kolaylaştırıyor	Başka Sorular Soruyor	Diğer	
Mamak	34 %16,1	8 %3,8	109 %51,7	50 %23,7	2 %0,9	8 %3,8	211 %100
Sincan	33 %12,2	12 %4,4	137 %50,6	69 %25,5	8 %3,0	12 %4,4	271 %100
Çankaya	30 %14,4	3 %1,4	116 %55,8	51 %24,5	2 %1,0	6 %2,9	208 %100
Toplam	97 %14,1	23 %3,3	362 %52,5	170 %24,6	12 %1,7	26 %3,8	690 %100

Tablo 22. Cevaplandırılmayan sorulara karşı öğretmenlerin tavrı

Ankette öğrencilere sorulan bir başka soru da cevaplama süresiyle ilgilidir. Bu soruya toplam 690 öğrencinin ortalama yüzde 80,9'u "evet", 13,5'i "ara sıra", 5,7'si "hayır" cevabını vermiştir. Gözlem ve kaset çözümlemeleri sonucu elde edilen bulgular da öğrencilerin bu düşünceleri ile aynı doğrultudadır.

Okulun Bulunduğu Yer	Öğretmeniniz Soruları Cevaplamanız İçin Size Yeterli Süre Tanıyor mu?			Toplam
	Evet	Ara sıra	Hayır	
Mamak	177 %83,9	27 %12,8	7 %3,3	211 %100
Sincan	200 %73,8	42 %15,5	29 %10,7	271 %100
Çankaya	181 %87,0	24 %11,5	3 %1,4	208 %100
Toplam	558 %80,9	93 %13,5	39 %5,7	690 %100

Tablo 23. Cevap için yeterli süre tanınıyor mu?

Anketteki sorulardan biri de öğretmenlerin sordukları soruların türü ile ilgilidir. Öğrencilere yöneltilen "Öğretmeniniz size daha çok hangi tür sorular

soruyor?” şeklinde bir soruyla öğretmenler tarafından öğrencilere sorulan soruların bilişsel alanın hangi düzeyinde olduğu belirlenmeye çalışılmıştır. Konu üzerinde çalışan davranış bilimciler ve eğitimciler öğrencilere yaş ve algılama kapasiteleri de dikkate alınarak alt zihin düzeyinden (bilgi-kavrama (hatırlama), uygulama) başlanıp en üst zihin düzeyine kadar uzanan bir yelpazede ancak özellikle üst zihin düzeyine hitap eden (analiz, sentez ve değerlendirme) türde sorular sorulmasını önermektedir. Örnekleme dahil edilen öğrencilerin gelişim evreleri göz önüne alındığında (Yalçın ve Aytaş, 2003) onlara üst zihin düzeyindeki soruların yani analiz, sentez ve değerlendirme sorularının daha yoğun olarak sorulması daha uygundur. Bu türden sorular, onların zihinsel ve sosyal gelişimlerine ve dil becerilerinin gelişmesine daha fazla katkı yapacaktır. Ancak hem öğrencilerin hem de öğretmenlerin sınıf içi etkinliklerde sorulan soruların düzeyleri hakkındaki görüşleri bu gerçeklerle uyuşmamaktadır. Yaptığımız gözlemler ve kaset çözümlemeleri sonucu oluşan istatistiksel veriler, uygulamanın da yukarıdaki belirlemelerle uyumlu olmadığını göstermektedir. Anket sonuçları ve uygulamaların izlenmesi sonucu elde edilen bulgulara göre, öğretmenler tarafından sınıf içi etkinliklerde bilgi-kavrama (hatırlama) soruları yani bilişsel alanın en alt düzeyindeki soru türleri daha çok kullanılmaktadır. Bu soruyla ilgili verilerin ayrıntıları aşağıdaki tabloda görülmektedir:

Okulun Bulunduğu Yer	Öğretmeniniz Size Daha Çok Hangi Tür Sorular Soruyor?					Toplam
	Bilgi-Kavrama (Hatırlama)	Uygulama	Analiz	Sentez	Değerlen- dirme	
Mamak	72 %34,1	58 %27,5	14 %6,6	9 %4,3	58 %27,5	211 %100
Sincan	105 %38,7	64 23,6	13 %4,8	33 %12,2	56 %20,7	271 %100
Çankaya	80 %38,5	64 %30,8	5 %2,4	26 %12,5	33 %15,9	208 %100
Toplam	257 %37,2	186 %27,0	32 %4,6	68 %9,9	147 %21,3	690 %100

Tablo 24. Sorulan soruların niteliği

Öğrencilere, öğretmenlerinin kendilerine soru sormasından hoşlanıp hoşlanmadıkları da sorulmuştur. Öğrencilerin bu konudaki görüşleri tüm ilçelerde birbirine yakın değerlerde olmak üzere yüksek bir oranda olumludur. Ancak bu soruya öğrencilerin yüzde 11,3'ü “hayır” cevabını vermiştir. Bu olumsuz cevaplarda çocuğun ailesi ve mensubu olduğu sosyo-kültürel çevre ile birlikte öğretmenlerle girdikleri diyaloglardaki olumsuz deneyimlerin de katkısı olduğu ileri sürülebilir. Bu düşüncenin geçerliliği, bir sonraki yani öğretmenlerinin kendilerine soru sormasından hoşlanmayışlarının nedeninin sorulduğu soruya öğrencilerin verdiği cevapların dağılımından da anlaşılmaktadır.

Okulun Bulunduğu Yer	Öğretmeninizin Size Soru Sormasından hoşlanıyor musunuz?		Toplam
	Evet	Hayır	
Mamak	192 %91,0	19 %9,0	211 %100
Sincan	239 %88,2	32 %11,8	271 %100
Çankaya	181 %87,0	27 %13,0	208 %100
Toplam	612 %88,7	78 %11,3	690 %100

Tablo 25. Öğrencilerin sorular karşısındaki tutumları

Öğretmenlerin soru sormasından hoşlanmayışlarının nedeninin sorulduğu soruya cevap veren öğrenci sayısı 186'dır. Yukarıda sonuçları gösterilen “Öğretmeninizin size soru sormasından hoşlanıyor musunuz?” sorusuna “hayır” diyenlerin sayısı ise 78'dir. Bu değerler önceki soruya “evet” cevabını verenlerin bir kısmının bu soruya da cevap verdiğini göstermektedir. Üç ilçede “diğer” hanesinde fikir belirten öğrencilerin “soruyu çekici bulmuyorum” “sebebi yok” “cevaplasam bile kendi yine cevaplamaya çalışıyor” “soruyu yanıtlayamayınca utanacağımdan korkuyorum” “eksi vermesinden” “cevapladığımda yanlış olacağını düşünüyorum” şeklinde açıklamalar yaptıkları görülmüştür. Söz konusu verilerin tablosu aşağıdadır:

Okulun Bulunduğu Yer	Eğer Öğretmeninizin Size Soru Sormasından Hoşlanmıyorsanız Bunun Sebebi Nedir?						Toplam
	Cevaplamama Korkusu	Azarlanma Korkusu	Soruların Zorluğu	Sınıf Önünde Utandırılma	Konuşmaya Çekinme	Diğer	
Mamak	16 %27,6	11 %19,0	4 %6,9	6 %10,3	16 %27,6	5 %8,6	58 %100
Sincan	32 %39,0	15 %18,3	2 %2,4	5 %6,1	25 %30,5	3 %3,7	82 %100
Çankaya	22 %47,8	2 %4,3	—	3 %6,5	16 %34,8	3 %6,5	46 %100
Toplam	70 %37,6	28 %15,1	6 %3,2	14 %7,5	57 %30,6	11 %5,9	186 %100

Tablo 26. Öğrencilerin soru sorulmasından hoşlanmayış sebepleri

IV.3. Öğretmenlerin Sınıf İçi Etkinliklerdeki Soru-Cevap Etkileşimine İlişkin Görüşleri

Araştırma sırasında öğretmenlerin sınıf içi etkinliklerdeki davranışları da izlenmiş, ses kayıt cihazı ile kaydedilen verilerin değerlendirilmesi yanında öğretmenlerin sınıf içi etkinliklerdeki soru-cevap etkileşimine ilişkin görüşleri de birer anketle belirlenmeye çalışılmıştır. Aşağıda öğretmen görüşlerini içeren bu anket sonuçları sunulacak ve değerlendirilecektir.

18 öğretmene uygulanan 27 soruluk anketin ilk sorusu mezun oldukları bölümle ilgilidir. Öğretmenlerin mezun oldukları bölümler ile öğrettikleri dersin aynı olması onların meslekteki başarılarını etkilemektedir. Bu, bir yabancı dilin öğretmenliğini yaparken Türkçe öğretmenliğine kaydırılan bir öğretmenin sınıf içi etkinliklerdeki performansında da açıkça gözlenmiştir. Aynı şekilde özel bir ihtisas alanı olan Türkçe öğretmenliği için yetiştirilen öğretmenlerle edebiyat bölümü ve edebiyat öğretmenliği bölümü mezunları arasında da yukarıdaki örnekle aynı oranda olmasa bile bir fark olacağı açıktır. Bu nedenle öğretmenlere mezun oldukları bölüm

de sorulmuştur. Söz konusu veriler aşağıdaki gibidir. “Diğer” seçeneğini işaretleyen 1 öğretmen mezun olduğu bölümü anket formunda belirtmemiştir; ancak bizimle olan sözlü diyaloglarında Türkçe öğretmenliğine Fransızca öğretmenliğinden kaydırıldığını dile getirmiştir. 18 öğretmenden Türkçe öğretmenliği üzerine lisans eğitimi almış olanların sayısı 4’tür.

Okulun Bulunduğu Yer	Hangi Bölümden Mezun Oldunuz?				Toplam
	Türkçe Öğretmenliği	Edebiyat Öğretmenliği	Edebiyat Bölümü	Diğer	
Mamak	1 %16,7	1 %16,7	3 %50,0	1 %16,7	6 %100
Sincan	2 %33,3	–	4 %66,7	–	6 %100
Çankaya	1 %16,7	2 %33,3	3 %50,0	–	6 %100
Toplam	4 %22,2	3 %16,7	10 %55,6	1 %5,6	18 %100

Tablo 27. Öğretmenlerin mezun oldukları bölüm

Öğretmenlere “Yüksek lisans öğrenimi gördünüz mü ya da görüyor musunuz?” sorusu da sorulmuştur. Bu soruya 17 öğretmen “hayır” cevabını vermiştir. Çankaya’da görevli öğretmenlerden 1’i bu soruya “evet” demişse de öğrenim gördüğü bilim dalını belirtmemiştir. Öğretmenlerin lisans eğitimleri farklı olsa bile Türkçe öğretmenliği üzerine yüksek lisans yapmış olmaları onların sınıf içi etkinliklerde ders işleme metotlarını ve dolayısıyla soru sorma stratejilerini daha etkin kullanmalarını sağlayacaktır. Çünkü aşağıda da yer verildiği üzere Türkçe’nin öğretimi üzerine hizmetiçi eğitim almış olan öğretmenlerin bile diğer öğretmenlere oranla sınıf içi etkinliklerde daha etkili bir performansa sahip oldukları gözlenmiştir. Yüksek lisans öğrenimi ile ilgili sorumuza öğretmenlerin verdikleri cevaplar aşağıdaki gibidir:

Okulun Bulunduğu Yer	Yüksek Lisans Öğrenimi Gördünüz mü ya da Görüyor Musunuz?		Toplam
	Evet	Hayır	
Mamak	—	6 %100	6 %100
Sincan	—	6 %100	6 %100
Çankaya	1 %16,7	5 %83,3	6 %100
Toplam	1 %5,6	17 %94,4	18 %100

Tablo 28. Öğretmenlerin lisansüstü öğrenim durumu

Öğretmenlere görevde kaçınıcı yılları olduğu da sorulmuştur. Çünkü öğretmenlik bir bilgi ve birikim işi olduğu kadar aynı zamanda deneyim mesleğidir. Aşağıdaki veriler incelendiğinde Çankaya'daki öğretmenlerin görev süreleri bakımından daha deneyimli oldukları görülecektir. Bu sonuçlar ile üzerinde durduğumuz sınıf içi etkinliklerde sorulan soru sayısı, sorulan soruların niteliği, öğretmenlik mesleğine ilişkin bilgi ve deneyim gibi çalışmamızın ileriki bölümlerinde somut karşılıkları da görülecek olan konular arasında da bir paralellik söz konusudur.

Okulun Bulunduğu Yer	Görevde Kaçınıcı Yılıdır?					Toplam
	bir-beş	altı-on	onbir-onbeş	Onaltı-yirmi	yirmibir ve üstü	
Mamak	1 %16,7	1 %16,7	2 %33,3	—	2 %33,3	6 %100
Sincan	3 %50,0	1 %16,7	1 %16,7	—	1 %16,7	6 %100
Çankaya	—	—	1 %16,7	2 %33,3	3 %50,0	6 %100
Toplam	4 %22,2	2 %11,1	4 %22,2	2 %11,1	6 %33,3	18 %100

Tablo 29. Öğretmenlerin görev süreleri

Öğretmenlerden 5'i "Alanınızla ilgili hizmetiçi eğitim aldınız mı?" sorusuna "evet" demiştir. 13 öğretmen ise kendi alanıyla ilgili hizmetiçi eğitim almadığını belirtmiştir. Hizmetiçi eğitim alanlardan 2'si Çankaya, 2'si Sincan, 1'i de Mamak'ta çalışmaktadır. Özellikle Çankaya'da çalışan hizmetiçi eğitim almış öğretmenlerin sınıf için performanslarının diğer öğretmenlerden olumlu anlamda oldukça farklı olduğu da gözlemlenmiştir. Zaten Türkçe öğretimi ile doğrudan ilgili bir hizmetiçi eğitim programına katılanlar bu iki öğretmendir. Bir öğretmen kütüphanecilik, bir öğretmen de bilgisayar ve rehberlik alanında eğitim aldığını belirtmiş biri de aldığı hizmetiçi eğitimin konusunu belirtmemiştir:

Okulun Bulunduğu Yer	Alanınızla İlgili Hizmetiçi Eğitim Aldınız mı?		Toplam
	Evet	Hayır	
Mamak	1 %16,7	5 %83,3	6 %100
Sincan	2 %33,3	4 %66,7	6 %100
Çankaya	2 %33,3	4 %66,7	6 %100
Toplam	5 %27,8	13 %72,2	18 %100

Tablo 30. Öğretmenlerin hizmetiçi eğitim durumları

"Yeni bir konuya başlamadan önce sınıfta ne gibi hazırlıklar yapıyorsunuz?" sorusu ile öğretmenlerin öğrencileri konuya hazırlarken sorulardan yararlanıp yararlanmadıkları belirlenmeye çalışılmıştır. Çünkü daha önceki bölümlerde de anlatıldığı gibi uzmanlar, konuya hazırlık amacıyla sorulardan yararlanmayı sınıf içi etkinliklerde öğrencilerin ilgisini konuya odaklamak için olumlu bir strateji olarak görmektedirler. Bu konuda öğretmenlerin üçte ikisinin görüşü olumludur. Ancak 6 öğretmenin takip ettiklerini belirttikleri strateji öğretim metot ve stratejileri açısından oldukça kusurludur. Uygulamalara ilişkin gözlem sonuçları ise daha olumsuzdur. 18 öğretmenden yalnız 2'si konuya hazırlık aşamasında birer soruya yer vermiştir. Bu soru örneklerine ileride yer verilecektir. Aşağıda sözü edilen konu ile ilgili öğretmen

görüşlerini içeren tablo yer almaktadır. “Diğer” hanesini işaretleyen 1 öğretmen buna ilişkin açıklama bölümüne “dikkati çekme ve güdüleme” ibaresini yazmıştır.

Okulun Bulunduğu Yer	İşleyeceğiniz Yeni Bir Konuya Başlamadan Önce Sınıfta Ne Gibi Hazırlıklar Yapıyorsunuz?				Toplam
	Hazırlık Soruları	Giriş Nitelikli Anlatım	Araç Metnin Okunması	Diğer	
Mamak	5 %83,3	–	1 %16,7	–	6 %100
Sincan	3 %50,0	3 %50,0	–	–	6 %100
Çankaya	4 %66,7	–	1 %16,7	1 %16,7	6 %100
Toplam	12 %66,7	3 %16,7	2 %11,1	1 %5,6	18 %100

Tablo 31. Öğretmenlerin yeni bir konuya başlarken yaptıkları hazırlıklar

Temel dil becerilerinden olan dinleme becerisinin kazandırılması amacıyla Türkçe derslerinde özellikle parçanın okunmasından sonra sorulardan yararlanılması etkili bir yoldur. Öğretmenlerin bu becerinin kazandırılması için sorulardan ne derece yararlandığını belirlemeye yönelik sormuş olduğumuz soruya da öğretmenlerin çoğunluğu bu doğrultuda cevaplar vermiştir, ancak yaklaşık üçte birlik bölümü bu konuda teorik açıdan yetersiz olduklarını gösteren cevaplar vermişlerdir. Pratikte ise 16 öğretmenin öğrencilere metni dinlettikten sonra metinle ilgili sorular sordukları gözlemlenmiştir. Bu uygulamada ders kitaplarının tertip ve sıralamasının etkili olduğunu da söyleyebiliriz. Çünkü yukarıda ifade edildiği gibi, 18 öğretmenden yaklaşık üçte biri, konuyla ilgili soruya teorik olarak yetersiz olduklarını düşündüren cevaplar vermişlerdir. Sınıf içi etkinliklerdeki performansları izlenen 18 öğretmenden 2’si ise derslerinde dilbilgisi konularını anlatmışlar ve onlar da öğrencilerin anlatılan konuyu dinleyip dinlemediklerini belirlemek için sorular sormuşlardır. Sorulan soruya karşılık “diğer” hanesini işaretleyerek cevap veren 1 öğretmen ise soruya ilişkin “metne bağlı olarak güncel konuların, olayların yorumlanması” şeklinde bir açıklama yapmıştır.

Okulun Bulunduğu Yer	Öğrencilere Dinleme Becerisi Kazandırmaya Çalışırken Öğrencilerin Metni Dinlemesinden Sonra Ne Gibi Etkinliklere Yer Veriyorsunuz?					Toplam
	Öğrencilere de Okutuyorum	Anlayıp Anlamadıklarını Soruyorum	Anlaşılmayı Sorularla Ölçüyorum	Sayılan Tüm Etkinlikler	Diğer	
Mamak	2 %33,3	1 %16,7	—	3 %50,0	—	6 %100
Sincan	2 %33,3	—	—	4 %66,7	—	6 %100
Çankaya	—	—	2 %33,3	3 %50,0	1 %16,7	6 %100
Toplam	4 %22,2	1 %5,6	2 %11,1	10 %55,6	1 %5,6	18 %100

Tablo 32. Dinleme becerisi kazandırılırken yer verilen etkinlikler

Öğrencilerin konuşma becerilerini geliştirmek için öğretmenlerin sorulardan ne oranda yararlandığını belirlemek için sorulan “Konuşmaktan çekinen öğrencilere konuşma becerisi kazandırmak için ne tür etkinliklere yer veriyorsunuz?” sorusuna karşılık 4 öğretmen konuşmaya alışmaları için çeşitli sorular sorduğunu 12 öğretmen ders içi etkinliklerde sıklıkla söz hakkı verdiğini belirtmiştir. Böyle öğrencileri konuşmaya alıştırmamanın en doğal yolu sorulardan yararlanmaktır. Eğer sınıflarda doğal bir soru-cevap ortamı oluşturulursa, bu öğrencilerin çekingenlik duygularını yenmeleri için daha iyi bir imkân doğacaktır. Onlara bu doğallık olmadan sıklıkla söz hakkı vermek, istenen sonucu doğurmayacaktır. Öğretmenlerin bu konudaki uygulamalarını gözlemlemek -bu nitelikteki çocuklar hakkında bir ön bilgi gerektirdiği için- mümkün olmamıştır. Öğretmenlerin görüşlerini yansıtan söz konusu veriler aşağıdaki tabloda ayrıntılarıyla görülmektedir:

Okulun Bulunduğu Yer	Konuşmaktan Çekinen Öğrencilere Konuşma Becerisi Kazandırmak İçin Ne Tür Etkinliklere Yer Veriyorsunuz?				Toplam
	Konuyu Bu Öğrencilere Anlattırma	Alışmaları İçin Çeşitli Sorular Sorma	Sıklıkla Söz Hakkı Verme	Konuşmaya Alıştıracak Ödevler Verme	
Mamak	1 %16,7	1 %16,7	4 %66,7	–	6 %100
Sincan	–	1 %16,7	4 %66,7	1 %16,7	6 %100
Çankaya	–	2 %33,3	4 %66,7	–	6 %100
Toplam	1 %5,6	4 %22,2	12 %66,7	1 %5,6	18 %100

Tablo 33. Konuşma becerisi kazandırılırken yer verilen etkinlikler

Öğretmenlerin öğrencilere yazma becerisi kazandırmak amacıyla yaptıkları derslerde sorulardan yararlanmaları, faydalı ve öğrencileri yazmaya teşvik edici, onların yazma konusunu zihinlerinde berraklaştırmalarına yardımcı olacak ve onları yazma uğraşısına motive edici bir öğretmen davranışdır. Öğretmenlerin “Yazma becerisi kazandırmak amacıyla yazma konusunun öğrencilere anlamlı hale gelmesi için ne tür etkinliklerde bulunuyorsunuz?” sorusuna verdiği cevaplar 18 öğretmenden çoğunun soruların bu işlevleri hakkında fikir sahibi olmadıklarını gösterir niteliktedir. İleriki sayfalarda gözlem ve ses kayıtlarının çözümlenmesine ilişkin bulgular sunulurken görüleceği üzere öğretmenlerin bu konudaki uygulamalarını gözlemlene olanağı olmamıştır. Çünkü izlenen 18 derste, kompozisyon çalışmasının yapıldığı bir sınıfa rastlanmamıştır. Bu soruda 2 öğretmen cevap olarak “diğer” hanesini işaretlemiştir. Bunlardan biri “Konuya göre değişiyor.” açıklamasını yaparken biri de “Çağırışım ve hayal gücünü harekete geçirecek detayları ortaya koyuyorum.” açıklamasını yapmıştır. Öğretmenlerin bu konudaki görüşlerine ilişkin dağılım aşağıdaki gibidir:

Okulun Bulunduğu Yer	Yazma Becerisi Kazandırmak Amacıyla, Yazma Konusunun Öğrencilere Anlamlı Hale Gelmesi İçin Ne Tür Etkinliklerde Bulunuyorsunuz?					Toplam
	Cesaretlen- dirici İsteklendirici Anlatımlar	Düşündürücü Sorular Sorma	Düşünmeleri İçin Süre Verme	Konuyu Önceden Verme	Diğer	
Mamak	1 %16,7	1 %16,7	3 %50,0	1 %16,7	–	6 %100
Sincan	2 %33,3	–	3 %50,0	–	1 %16,7	6 %100
Çankaya	2 %33,3	2 %33,3	1 %16,7	–	1 %16,7	6 %100
Toplam	5 %27,8	3 %16,7	7 %38,9	1 %5,6	2 %11,1	18 %100

Tablo 34. Yazma beceresi kazandırılırken yer verilen etkinlikler

Anketin en önemli sorusu saydığımız ve bir benzeri öğrencilere de sorulan “Ders içi etkinliklerde öğrencilere daha çok hangi nitelikte sorular soruyorsunuz?” sorusuna öğretmenlerin 2’si bilgi-kavrama (hatırlama), 12’si uygulama, 2’si sentez, 2’si de değerlendirme cevabını vermiştir. En çok sorulan soru türünü belirlemede, öğrencilerin beyanları, bizim gözlem ve ses kasetlerinin çözümlenmesi sonucu elde ettiğimiz bulgularla örtüşmektedir. Öğretmenlerin bu soruya verdikleri cevaplar ile bizim elde ettiğimiz bulgular arasında ise hiçbir paralellik yoktur. Öğretmenler uygulama soruları sormanın daha faydalı olduğunu düşünüyor olmaları ki verdikleri cevapların çoğunluğu bu yöndedir. Hangi tür soruların sorulması gerektiğine ilişkin geçerli bilimsel yaklaşımlar ise daha önceki bölümlerde dile getirildiği için burada tekrarlanmayacaktır. Öğretmenlerin cevap ve uygulamaları değerlendirildiğinde ise bu konuda yanlış bilgi ve tutumlara sahip oldukları söylenebilir. Onların bu konudaki uygulamalarının ayrıntıları ise ileriki sayfalarda yer alacaktır. Aşağıda, öğretmenlerin söz konusu soruya ilişkin cevaplarının tablosu sunulmuştur:

Okulun Bulunduğu Yer	Ders İçi Etkinliklerde Öğrencilere Daha Çok Hangi Nitelikte Sorular Soruyorsunuz?				Toplam
	Bilgi-Kavrama (Hatırlama)	Uygulama	Sentez	Değerlendirme	
Mamak	–	6 %100,0	–	–	6 %100
Sincan	1 %16,7	2 %33,3	2 %33,3	1 %16,7	6 %100
Çankaya	1 %16,7	4 %66,7	–	1 16,7	6 %100
Toplam	2 %11,1	12 %66,7	2 %11,1	2 %11,1	18 %100

Tablo 35. Öğretmenlerin sordukları soruların niteliği

Öğretmenlerin, sınıf ortamını öğrenime hazır hale getirmek için sorulardan yararlanmaları, öğrencilerin dikkatini derse ve öğretmene odaklamaları açısından etkili bir yoldur. Bu konuya daha önceki bölümlerde değinilmişti. Öğretmen sınıfa girdiğinde her birinin ilgisi başka bir gündeme veya unsura odaklanmış öğrencilerle karşılaşmaktadır, çünkü öğrenciler teneffüsten veya günün ilk saatlerinin kendilerine has gündeminden sadece zilin çalması ile tamamen uzaklaşmamakta ve bu ilgi ve gündemlerini de dersin ilk dakikalarına taşıyabilmektedirler. Öğrencileri derse odaklamak, sınıftaki gürültüye son vermek ve sınıfı kendi liderliği etrafında toparlayabilmek için öğretmenin bir sorudan yararlanarak ilgi odağı haline gelmesi ve böylece onları derse ve konuya hazırlaması diğer alternatiflere göre daha doğal bir yoldur. Öğretmenlerin bu amaçla sorulardan yararlanıp yararlanmadıklarını belirlemek için sorduğumuz soruya verilen aşağıdaki cevaplar, öğretmenlerin yarıdan çoğunun böyle bir alternatifi düşünce olarak bile onaylamadıklarını göstermektedir. Uygulamalara ilişkin bulgular ise 18 öğretmenden sadece 2'sinin bu amaçla sorular sorduğunu ortaya çıkarmıştır. Bu konuda da öğretmenlerin hem bilgi ve anlayış düzeyinde bazı eksikliklerinin olduğunu hem de düşündükleri ile uygulamaları arasında önemli bir farklılık bulunduğunu söyleyebiliriz. Bu sorumuza “diğer” hanesinde cevap veren 1 öğretmen de kendi tavrını “Seviyelerine uygun şiir, öykü

vb. okuyorum. Resim ve karikatürlerden yararlanıyorum. Bazen müzik dinletiyorum.” şeklinde dile getirmiştir. Bu soruyla ilgili verilerin dağılımı şöyledir:

Okulun Bulunduğu Yer	Derse Başlamadan Sınıf Ortamını Öğrenime Hazır Hale Getirmek İçin Ne Tür Etkinliklere Yer Veriyorsunuz?				Toplam
	Herkesin Susmasını İstemek ve Beklemek	Sorular Sormak	Sessizliği Bozanları Uyarmak	Diğer	
Mamak	3 %50,0	2 %33,3	1 %16,7	–	6 %100
Sincan	4 %66,7	2 %33,3	–	–	6 %100
Çankaya	2 %33,3	2 %33,3	1 %16,7	1 %16,7	6 %100
Toplam	9 %50,0	6 %33,3	2 %11,1	1 %5,6	18 %100

Tablo 36. Öğretmenlerin sınıfı öğrenime hazırlaması

Öğretmenlere derste dikkati dağılan öğrencileri ne tür uygulamalarla yeniden derse odaklamaya çalıştıkları da sorulmuştur. 5 öğretmen bu soruya karşılık sözel olarak uyardığını, 9 öğretmen konu ile ilgili sorular sorduğunu, 2 öğretmen konuyu onlara anlattırdığını belirtmiştir. 2 öğretmen de “diğer” hanesini işaretlemiş ve uygulamalarını “Bazen fıkra anlatıyorum. Bilmece soruyorlar.” ve “Konudan uzaklaşmadan espri yapıyorum.” şeklinde ifade etmişlerdir. Bu noktada öğretmenlerin çoğunun sorulardan yararlandıklarını belirtmeleri, eğitimcilerin önerileri ve soruların öğrenciyi sınıf içi etkinliklere odaklayıcı işlevleri ile örtüşmektedir. Uygulamalarda ise 18 öğretmenden 5’inin bu konuda sorulardan yararlandığı gözlemlenmiştir. Öğretmenlerden bazılarının tercih ettiklerini belirttikleri sözel olarak uyarma ve konuyu böyle öğrencilere anlattırma şeklindeki uygulamalar ise sorulardan yararlanma alternatifine karşı, doğallıktan daha uzak yöntemlerdir. Sözel uyarılar sınıf ortamını gerginleştirmekte, konuyu onlara anlattırmak ise bir dil becerisi kazandırma etkinliğini cezalandırma yöntemine dönüştürmektedir. Söz konusu veriler aşağıda tablolastırılmıştır:

Okulun Bulunduğu Yer	Ders Süresince Dikkati Dağılan Öğrencilerin Derse Odaklanması İçin Neler Yapıyorsunuz?				Toplam
	Sözel Olarak Uyarmak	Konu İle İlgili Sorular Sormak	Konuyu Onlara Anlattırmak	Diğer	
Mamak	2 %33,3	3 %50,0	1 %16,7	–	6 %100
Sincan	1 %16,7	4 %66,7	1 %16,7	–	6 %100
Çankaya	2 %33,3	2 %33,3	–	2 %33,3	6 %100
Toplam	5 %27,8	9 %50,0	2 %11,1	2 %11,1	18 %100

Tablo 37. Öğretmenlerin dikkati dağılanları derse odaklaması

On ikinci soru “Dersteki etkinliklerin düzenle yürümesi için ne gibi tedbirler alıyorsunuz?” şeklindeydi. Bu soru ders işleme metot, teknik ve stratejilerinden öğrencilerin de haberdar edilip edilmediğini anlamayı amaçlamaktadır. Öğrencilere dersin işleniş sırasında izlenecek metot, teknik ve stratejilerin bildirilmesi onların derse odaklanmasına da katkı sağlayacak, dersteki etkinliklerin düzenle yürümesinde onları da duyarlı kılacaktır. Bu husus soru-cevap etkileşimine dayalı etkinlikler için daha da önemlidir. Çünkü bu sayede öğrenciler de bu etkileşimin bir tarafı olarak en azından psikolojik yönden hazır bulunacaklardır. Öğretmenlerin çoğunun anketlere yansıyan görüşü de bu yöndedir. Uygulamada ise hiçbir öğretmenin dersin işleniş hakkında öğrencileri bilgilendirmediği görülmüştür. Dersteki etkinliklerin düzenle yürümesi için disiplinli davranmak ve detaylı bir zaman planlaması yapmak ise öğrencilerin bilgilendirilmemesinden doğacak düzensizliği ortadan kaldırmaya yetmeyecek uygulamalardır. Söz konusu sorumuza “diğer” seçeneğini işaretleyerek cevap veren 1 öğretmen de açıklama bölümüne “hepsi” ifadesini eklemiştir. Bu soruya ilişkin cevapların dağılımı aşağıdaki gibidir:

Okulun Bulunduğu Yer	Dersteki Etkinliklerin Düzenle Yürümesi İçin Ne Gibi Tedbirler Alıyorsunuz?				Toplam
	Disiplinli Davranmak	İşleyişle İlgili Öğrencileri Bilgilendirmek	Detaylı Bir Zaman Planlaması Yapmak	Diğer	
Mamak	3 %50,0	1 %16,7	2 %33,3	–	6 %100
Sincan	2 %33,3	4 %66,7	–	–	6 %100
Çankaya	1 %16,7	4 %66,7	–	1 %16,7	6 %100
Toplam	6 %33,3	9 %50,0	2 %11,1	1 %5,6	18 %100

Tablo 38. Öğretmenlerin ders etkinliklerini düzenleme usulleri

Öğretmenlere ders içi etkinliklerde en çok hangi metodu kullandıkları da sorulmuştur. Bu soruya 4 öğretmen anlatma, 12 öğretmen soru-cevap, 2 öğretmen çözümleme ve bireşim (analiz ve sentez) cevabını vermişlerdir. En çok kullanılan metoda ilişkin veriler daha önce aktardığımız başka araştırma verilerini de doğrular niteliktedir. Gözlemlediğimiz derslerde de öğretmenlerin tamamının anlatma ve soru-cevap metodunu birlikte kullandıklarını gördük.

Okulun Bulunduğu Yer	Ders İçi Etkinliklerde En Çok Hangi Yöntemden Yararlanıyorsunuz?			Toplam
	Anlatma	Soru-Cevap	Çözümleme ve Bireşim (Analiz ve Sentez)	
Mamak	1 %16,7	5 %83,3	–	6 %100
Sincan	2 %33,3	4 %66,7	–	6 %100
Çankaya	1 %16,7	3 %50,0	2 %33,3	6 %100
Toplam	4 %22,2	12 %66,7	2 %11,1	18 %100

Tablo 39. Öğretmenlerin en çok yararlandığı yöntem

Bir başka soru “Soru-cevap metodunun uygulaması sırasında soruyu öncelikle kimlere yöneltiyorsunuz?” şeklindeydi. Bu konuda düşüncelerine daha önce de yer verdiğimiz eğitim bilimciler sorunun öncelikle tüm sınıfa sorulmasını ve soruyu cevaplayacak öğrencinin daha sonra belirlenmesini önermektedir. Bunun sebebi ise cevabı verecek kişinin önceden belirlenmesinin, diğer öğrencilerin soruyu dinlememesine ve ilgilerini yoğunlaştırmamasına yol açacağı endişesidir. Ancak dikkati dağılan öğrencileri derse odaklamak için veya dil becerileri, özellikle konuşma becerilerinin gelişmesi için özel ilgi gösterilmesi gereken öğrenciler ve benzeri durumlar söz konusu olması halinde, soruların, cevap verecek öğrenci önceden belirlenerek sorulması uygun görülmektedir. Bu soruya karşılık öğretmenlerin verdikleri cevaplar ile sınıf içi etkinliklerdeki uygulamaları arasında büyük oranda bir paralellik gözlemlenmiştir. Sincan’daki 1 öğretmen ise bu soruya “diğer” hanesinde “konuya hazırlıklı geldiğini bildiğim öğrencilere” cevabını vermiştir. Gözlemlenen öğretmenlerden birinin de listeden rastgele birini seçerek soruyu ona sorduğu görülmüştür. Bu soru hakkındaki öğretmen görüşlerini yansıtan tablo aşağıdadır:

Okulun Bulunduğu Yer	Soru-Cevap Yönteminin Uygulaması Sırasında Soruyu Öncelikle Kimlere Yöneltiyorsunuz?		Toplam
	Tüm sınıfa	Diğer	
Mamak	6 %100,0	—	6 %100
Sincan	5 %83,3	1 %16,7	6 %100
Çankaya	6 %100,0	—	6 %100
Toplam	17 %94,4	1 %5,6	18 %100

Tablo 40. Öğretmenlerin soruyu yöneltmede öncelikli tercihleri

Öğretmenlerin sordukları soruları bazı istisnalar dışında öncelikle tüm sınıfa yöneltmelerinin gereğine değinilmişti. Soru tüm sınıfa sorulduktan sonra öğretmenler cevap hakkı tanımada cevaba istekli olanlar yanında cevap verme isteğini açıkça ifade edemeyen çekingen öğrencilere de dikkat etmelidirler. Sınıf içi etkinliklerde

sorulan sorular öğrencilerin zekâ düzeyleri de gözetilerek sorulmalı ve bu açıdan daha gelişmiş öğrencilerin cevaplayabilecekleri sorular yanında vasat veya daha alt düzeydeki zihinlere hitap edecek sorulara da yer verilmelidir. Böylece bu öğrencilere de söz hakkı verilmesine doğal bir imkân yaratılmış olacaktır. Çünkü Türkçe derslerinde amaç, anlama kapasitesi ne olursa olsun, öğrencilere, diğer dil becerilerinin yanında konuşma becerisinin de kazandırılmasıdır. Bu husustaki bilimsel yaklaşımlar çalışmamızın önceki bölümlerinde geniş bir şekilde tartışılmıştır.

Anketimizdeki 15. soru da bir önceki soru ile bağlantılı olarak, soruyu tüm sınıfa soranların cevap hakkını öncelikle daha çok kimlere tanıdığını belirlemeye yönelikti. Önceki soruda bir öğretmen soruyu öncelikle “tüm sınıfa” sormadığını belirtmesine rağmen bu soruya da cevap vermiştir. Bu nedenle bu soru da 18 öğretmen tarafından cevaplandırılmıştır. Cevaplar incelendiğinde Türkçe öğretmenlerinin önemli bir bölümünün bu konuda da bilgi eksiklikleri olduğu görülmektedir. 18 öğretmenden 7’si cevap hakkını öncelikle cevaba istekli olanlara tanıdığını belirtmiştir, uygulama sonuçları ise bu tutumun daha yaygın olduğunu göstermektedir. Uygulamalardaki tutumların nasıl olduğuna ileride ayrıca yer verilecektir.

Okulun Bulunduğu Yer	Soruyu Tüm Sınıfa Yöneltiyorsanız Cevap Hakkını Öncelikle Daha çok Kimlere Tanıyorsunuz?				Toplam
	Herhangi Birine	İstekli Olanlara	İsteğini Belli Etmeyenlere	Dikkati Başka Şeylere Yönelenlere	
Mamak	2 %33,3	1 %16,7	2 %33,3	1 %16,7	6 %100
Sincan	2 %33,3	3 %50,0	—	1 %16,7	6 %100
Çankaya	2 %33,3	3 %50,0	1 %16,7	—	6 %100
Toplam	6 %33,3	7 %38,9	3 %16,7	2 %11,1	18 %100

Tablo 41. Öğretmenlerin cevap almada öncelikli tercihleri

Öğretmenlere “Sizce öğrencinin bir soruya vereceği cevap için düşünme süresi ne kadar olmalıdır?” diye de sorulmuştur. Bu soruya ilişkin birbirinden farklı yaklaşımların olacağı açıktır; çünkü sorulan sorunun niteliği, cevap almak için tanınacak bekleme süresinin ne kadar olacağını da belirlemektedir. Örneğin bir hatırlama sorusu sorulmuşsa bu soru için çok uzun bir bekleme süresine ihtiyaç duyulmayacaktır; ancak soru analiz, sentez veya değerlendirme sorusuysa öğrencilerin düşüncelerini toparlamaları için daha uzun bir bekleme süresine ihtiyaçları vardır. Bu konudaki bekleme süresinin miktarını öğretmenin, sorduğu soruya göre kendi, takdir etmelidir. Öğretmenlerin çoğu da bu yönde bir kanaat belirtmişlerdir. Ancak izlenen derslerde öğretmenlerin hiçbirinin öğrencilere düşünmek için süre vermedikleri görülmüştür. Bunun en önemli sebebi öğretmenlerin sınıf içi etkinliklerde daha çok hatırlama soruları sormalarıdır, ayrıca derslerdeki soru-cevaba dayalı diyaloglar daha çok öğretmen ile cevaba istekli öğrenciler arasında gerçekleştiği için öğretmenler öğrencilere düşünmek için süre verme ihtiyacı duymamaktadırlar. Öğretmenlerin düşünme süresi hakkındaki görüşleri aşağıdaki gibidir:

Okulun Bulunduğu Yer	Sizce Öğrencinin Bir Soruya Vereceği Cevap İçin Düşünme Süresi Ne Kadar Olmalıdır?				Toplam
	0-10 Saniye	11-20 Saniye	21-40 Saniye	Gerektiği Kadar	
Mamak	1 %16,7	2 %33,3	—	3 %50,0	6 %100
Sincan	1 %16,7	2 %33,3	1 %16,7	2 %33,3	6 %100
Çankaya	1 %16,7	—	—	5 %83,3	6 %100
Toplam	3 %16,7	4 %22,2	1 %5,6	10 %55,6	18 %100

Tablo 42. Öğrencilerin cevap için düşünme süresi ne kadar olmalıdır?

Öğretmenler, sınıf içi etkinliklerde sorulardan en etkili şekilde yararlanabilmek için soru sormaya ve cevap vermeye uygun bir sınıf ortamı oluşturmalarıdır. Bu, sınıf içi etkinliklerde en az öğretmen soruları kadar önemli

olan öğrenci sorularını da artıracaktır. Böyle bir sınıf ortamının oluşmasında ise öğretmenlerin sınıfa ilettiği açık ve örtülü mesajların büyük bir önemi vardır. Örneğin iyi karşılanmayan bir öğrenci sorusu, daha sonra sorulacak soruları veya soru sormaya niyetli diğer öğrencileri de caydıracaktır. Bu nedenle öğretmenlerin böyle bir sınıf ortamı hazırlayıp hazırlamadıklarının bir ifadesi olarak öğrencilerin sorular karşısındaki tavırları öğretmenlere sorulmuş ve sınıf içi etkinliklerde de öğrencilerin tavırları bu bakış açısı ile gözlemlenmiştir. Bu konuda veri sağlayacak olan mukabil sorular öğrencilere de sorulmuş ve verilen cevaplar önceki sayfalarda değerlendirilmiştir. Bu soruya 8 öğretmen “heyecanlanıyorlar”, 9 öğretmen “rahat davranıyorlar” cevabını vermiş 1 öğretmen de “diğer” hanesinde “soruya göre değişebiliyor” cevabını vermiştir. İzlediğimiz derslerde ise 17 öğretmenin soruları karşısında öğrencilerin rahat oldukları, fazla heyecanlanmadıkları, sadece bir öğretmen karşısında “tedirginlik” yaşadıkları gözlemlenmiştir.

Okulun Bulunduğu Yer	Sorulan Sorular Karşısında Öğrenciler Daha Çok Ne Tür Tavırlar Sergiliyor?			Toplam
	Heyecanlanıyorlar	Rahat Davranıyorlar	Diğer	
Mamak	2 %33,3	4 %66,7	—	6 %100
Sincan	4 %66,7	2 %33,3	—	6 %100
Çankaya	2 %33,3	3 %50,0	1 %16,7	6 %100
Toplam	8 %44,4	9 %50,0	1 %5,6	18 %100

Tablo 43. Öğrencilerin sorular karşısındaki tavır

Öğretmenlerin, soru sorduğu öğrencinin soruyu cevaplayamaması durumunda ya soruyu bölümlere ayırarak yeniden sorması ya da tepkisiz bir şekilde bir başka öğrenciye geçmesi önerilmektedir. Bunun dışında tercih edilecek tutumların öğrencinin daha sonra sorulacak sorular karşısındaki cevaplama isteğini zayıflatacağı düşünülmektedir. Bu yaklaşımlar çalışmamızın önceki bölümlerinde sunulmuştur. Bu konuda öğretmenlerin önemli bir kısmı bu doğrultuda görüş beyan etmiştir. Önceki

sayfalarda yer verilen öğrenci görüşleri de öğretmenlerin doğru uygulamaları tercih ettiği noktasında yoğunlaşmaktadır. Ancak bu tür durumlarda klasik bir öğretmen tutumu olarak soruyu öğrenciye ödev olarak verenlerin de sayısı az değildir. Bu tür uygulamalar, öğrenciler tarafından bir cezalandırılma biçimi olarak algılanmakta, sınıf içi etkinliklerde soruların öğretime sağladığı katkıyı azaltmakta ve soru-cevaba dayalı öğretmen-öğrenci diyaloglarına karşı öğrencilerde olumsuz bir yaklaşım doğurmaktadır. Konuya ilişkin sorduğumuz soruya öğretmenlerin verdikleri cevaplar aşağıda tablolastırılmıştır. Bu soruya 4 öğretmen “diğer” hanesinde cevap vermiş ve “Bazı durumlarda yanıt verebilmesi için sorunun özüyle ilgili açıklama yapıyorum.”, “Genellikle yanıt vermesine yardım ederim, düşünmesine yardımcı olurum.”, “Soruyu kolaylaştırıp soruyor, cevap alamazsam onu kırmadan bir başka öğrenciye geçiyorum.”, “Öğrenciye göre ve o ana göre değişiyor.” şeklinde açıklamalar yapmıştır:

Okulun Bulunduğu Yer	Soruları Cevaplandıramayan Öğrencilere Karşı Hangi Uygulamayı Tercih Ediyorsunuz?					Toplam
	Uyarma	Ödev Verme	Tepkisizlik	Kızma	Diğer	
Mamak	–	3 %50,0	–	1 %16,7	2 %33,3	6 %100
Sincan	1 %16,7	1 %16,7	3 %50,0	–	1 %16,7	6 %100
Çankaya	–	1 %16,7	4 %66,4	–	1 %16,7	6 %100
Toplam	1 %5,6	5 %27,8	7 %38,9	1 %5,6	4 %22,2	18 %100

Tablo 44. Soruları cevaplandıramayan öğrencilere karşı öğretmenlerin uygulamaları

Öğretmenler sınıf içi etkinliklerde sordukları soruların zorluk düzeyini sınıftaki öğrencilerin gelişim özelliklerini dikkate alarak belirlemeli (Yalçın ve Aytaş, 2003: 41-42); zayıf, orta düzeyde veya ileri düzeyde algılama kapasitesine sahip tüm öğrencilerin cevaplayabileceği farklı zorluk derecesinde sorular sormalıdırlar. Çünkü özellikle Türkçe derslerinde amaç sadece sorularla öğrencilerin

bilgilerini ölçmek değildir. Türkçe daha önce de üzerinde durulduğu gibi bir beceri dersidir ve sorular öğrencilerin özellikle konuşma becerilerinin geliştirilmesini sağlamada önemli bir vasıtaadır. Ancak öğrencilerin zihinsel gelişim bakımından aralarındaki farklar da göz önünde bulundurulmalı ve sorulardan öğrencilerin hem zihinsel hem de sosyal becerilerini geliştirecek şekilde pragmatik bir yaklaşımla yararlanılmalıdır. Araştırmamızda da bu konudaki öğretmen tutumlarını belirlemek için 19. soruda öğretmenlere “çok zor, zor, orta güçlükte, kolay, çok kolay” kategorileri sunularak sınıf içi etkinliklerde kullandıkları soruların zorluk derecesi sorulmuştur. Bu soruya 16 öğretmen “orta güçlükte”, 2 öğretmen ise “kolay” cevabını vermiştir. İzlediğimiz derslerde ise sorulan soruların öğrencilerin kavrama düzeylerindeki farklılıklar dikkate alınmaksızın ve “kolay” nitelikte olduğu gözlemlenmiştir. Bu tespitin doğruluğu çalışmanın daha sonraki bölümlerinde yer verilecek olan sınıf içi etkinliklerde kullanılan soruların niteliğine ilişkin sınıflandırmadan da anlaşılabacaktır.

Okulun Bulunduğu Yer	Sınıf İçi Etkinliklerde Kullandığınız Soruların Zorluk Derecesi Sizce Daha Çok Hangi Düzeydedir?		Toplam
	Orta Güçlükte	Kolay	
Mamak	6 %100,0	–	6 %100
Sincan	6 %100,0	–	6 %100
Çankaya	4 %66,7	2 %33,3	6 %100
Toplam	16 %88,9	2 %11,1	18 %100

Tablo 45. Soruların zorluk derecesi

Öğretmenlere, sınıf içi etkinliklerde sordukları soru sınıf tarafından cevaplanamadığında nasıl davrandıkları da sorulmuştur. Bu durumda gösterilmesi gereken davranış daha önce de belirttiğimiz gibi soruyu bölümlere ayırarak yeniden sormaktır. Soruyu başka biçimde sormak da bu alternatiflerden biridir. Soruyu öğretmenin cevaplaması soru sorarak gerçekleştirilmek istenen amaçlara ulaşmayı

engellediği gibi, öğrencilerde böyle bir intiba oluşması da onların sorulara cevap vermeye isteksiz davranmalarına yol açacaktır. Anketimize katılan öğretmenlerin çoğu bu konuda yukarıda belirtilen doğru tutumları benimsediklerini beyan etmişlerdir. Ancak uygulamada öğretmenlerin bu durumda çoğunlukla sınıf tarafından cevaplanamayan soruları kendilerinin cevapladığı görülmüştür. Öğretmenlerin sorduğumuz soruya verdikleri cevaplar, aşağıdaki tabloda yer aldığı gibi bir dağılım göstermektedir:

Okulun Bulunduğu Yer	Soru Sınıf Tarafından Cevaplanamadığında Ne Yapıyorsunuz?				Toplam
	Ben Cevaplıyorum	Soruyu Bölümlere Ayırıyorum	Soruyu Değiştiriyorum	Öğrencilere Ödev Veriyorum	
Mamak	1 %16,7	1 %16,7	2 %33,3	2 %33,3	6 %100
Sincan	1 %16,7	5 %83,3	—	—	6 %100
Çankaya	—	5 %83,3	—	1 %16,7	6 %100
Toplam	2 %11,1	11 %61,1	2 %11,1	3 %16,7	18 %100

Tablo 46. Öğretmenlerin sınıfça cevaplanamayan sorulara ilişkin uygulamaları

Öğretmenlere, sorduğumuz sorulardan biri de cevaplanamayan soruların daha çok hangi nitelikte sorular olduğudur. Bu sorunun asıl amacı öğretmenlerin kapalı ifadelerle sorular sorup sormadıklarını belirlemektir. Çünkü öğretmenler soru sorma stratejileri konusunda yeterli birikime sahip değillerse ne demek istediği tam olarak anlaşılamayan sorular sorabilmektedirler. Bu tür sorular, öğretmenler tarafından da sorulmaması gereken kusurlu sorulardır. Bu konuda sorduğumuz soruya 4 öğretmen “yeterince anlaşılamayan sorular” cevabını vermiştir. Uygulamada ise 18 ders saatinde bu gerekçe ile cevaplanamayan yalnız bir soru tespit edilmiştir.

Okulun Bulunduğu Yer	Cevaplanamayan Sorular Daha çok Hangi Nitelikte Sorular Oluyor?					Toplam
	Bilgi-Kavrama (Hatırlama)	Uygulama	Analiz	Sentez	Yeterince Anlaşılmayan	
Mamak	3 %50,0	–	1 %16,7	1 %16,7	1 %16,7	6 %100
Sincan	2 %33,3	–	2 %33,3	2 %33,3	–	6 %100
Çankaya	1 %16,7	1 %16,7	–	1 %16,7	3 %50,0	6 %100
Toplam	6 %33,3	1 %5,6	3 %16,7	4 %22,2	4 %22,2	18 %100

Tablo 47. Cevaplanamayan soruların niteliği

Öğretmenlerin, sordukları soruların cevaplarını dinlerken gösterdikleri tavrın öğrencilerin daha sonraki cevap girişimlerini, öğrencilerin sorularını cevaplama biçimlerinin onların yeniden soru sorma isteklerini etkilemesi gibi öğretmenlerin soru sorarken sergiledikleri tutum ve tavırlar da öğrencilerin cevap verme taleplerini ve cevap vermede gösterecekleri başarıyı etkileyecektir. Ancak bu tutum ve tavırların öğrenciyi cevaba yönlendirecek boyuta varması veya bu hususta öğrenciye yardım edilmesi öğrencilerin doğru cevabı verebilmek için gösterecekleri gayreti belli ölçüde zayıflatacaktır. Çünkü daha önce bahsedildiği gibi soru-cevap etkinliklerindeki öğretmen kaynaklı bu tür -belki iyi niyetli ama- olumsuz tavırlar, öğrenciler tarafından ilan edilmemiş kurallar gibi algılanmaktadır. Öğrencileri meraklandırmak veya soru sorarken gösterilen istekli ve heyecanlı tavırlarla onları cevaba teşvik etmek ise sınıf içi etkinliklerdeki soru-cevap etkileşimini daha verimli kılacaktır. Anketimizde bu çerçevede, öğretmenlere, doğru karşılıklar almak amacıyla öğrencileri cesaretlendirici ne tür uygulamaları tercih ettikleri sorulmuştur. Bu soruya verilen cevaplar, bu konuda görüşü alınan öğretmenlerin konuyla ilgili bilgi eksiklikleri olduğunu göstermektedir, uygulamada ise öğretmenlerin çoğunun, doğru tutumlar bir yana, sordukları sorular karşısında öğrencileri cevaba yönlendirici bir gayretleri bile olmadığı gözlemlenmiştir. Söz konusu gözlem sonuçları ileride detaylı

şekilde ele alınacaktır. Aşağıda ise öğretmenlerin sorduğumuz soruya verdikleri cevaplar sunulmuştur:

Okulun Bulunduğu Yer	Sorularınıza Doğru Karşılıklar Almak İçin Öğrencileri Cesaretlendirici Daha Çok Hangi Yöntemi Kullanıyorsunuz?			Toplam
	Cevaba Yönlendiriyorum	Yardımcı Oluyorum	Meraklandırıyorum	
Mamak	2 %33,3	3 %50,0	1 %16,7	6 %100
Sincan	2 %33,3	3 %50,0	1 %16,7	6 %100
Çankaya	1 %16,7	2 %33,3	3 %50,0	6 %100
Toplam	5 %27,8	8 %44,4	5 %27,8	18 %100

Tablo 48. Öğretmenlerin soruya doğru karşılıklar alma amaçlı uygulamaları

Öğrencilerin sınıf içi etkinliklerdeki soru-cevap etkileşimine ait deneyimleri daha sonraki bu tür etkinliklerde gösterecekleri tavırlar üzerinde de etkili olmaktadır. Bu konuyla ilgili olarak, eğitim bilimcilerin görüşlerine çalışmamızın teorik bölümlerinde yer vermiştik. Bu nedenle öğretmenlerin, konu dışı dahi olsa, öğrenciler tarafından sorulan soruları cevapsız bırakmamaları, onları daha sonra da soru sormaya teşvik etmek açısından önemlidir. Öğretmenlere bu hususa ilişkin tavırları da sorulmuştur; verdikleri cevaplar, onların bu konuda doğru bir tutumu tercih ettiklerini göstermektedir. Konu ile ilgili görüşünü “diğer” hanesinde belirten 1 öğretmen de “O anki meraklarını giderecek kısa cevap veriyorum.” şeklinde bir açıklama yapmıştır. Uygulamada nasıl hareket ettikleri ise izlenen derslerde bir ders dışında böyle bir soru sorulmadığı için gözlemlenememiştir. Konu dışındaki söz konusu soruyu da öğretmen, uygun bir üslupla cevaplandırmıştır.

Okulun Bulunduğu Yer	Öğrencilerin Konu Dışındaki Sorularını Nasıl Karşılıyorsunuz?			Toplam
	Tümünü Cevaplıyorum	Önemlilerini Cevaplıyorum	Diğer	
Mamak	2 %33,3	4 %66,7	—	6 %100
Sincan	2 %33,3	4 %66,7	—	6 %100
Çankaya	2 %33,3	3 %50,0	1 %16,7	6 %100
Toplam	6 %33,3	11 %61,1	1 %5,6	18 %100

Tablo 49. Öğretmenlerin konu dışı sorular karşısındaki tutumları

Öğretmenler, öğrencilerin sordukları içtenlikli olmayan (dersi kaynatma amaçlı, öğretmeni kızdırmaya dönük vs.) soruları, onların istedikleri amaca ulaşmalarını engelleyecek ve aynı zamanda onları daha sonraki sınıf içi etkinliklere soru yoluyla katılım gösterme isteğinden uzaklaştırmayacak şekilde karşılamalıdır. Bu tür durumlarda sorulan soruya bir espriyle veya bir soruyla cevap vermek ve böylece dersin ve konunun akışını aksatmadan ama öğrenciyi de incitmeden sınıf içi etkinlikleri sürdürmek daha etkili bir çözüm oluşturabilir. Ancak bu tür sorularla muhatap olan öğretmenlerin sınıf ile sağlıklı bir iletişim içinde olmadıkları da düşünülebilir. Bu konuda öğretmenlere yönelttiğimiz soruya 18 öğretmenden 13’ü “evet” cevabını vermiştir. “Evet” cevabını veren öğretmenlerin bu tür durumlar karşısındaki teorik yaklaşımları çoğunlukla olumludur. Uygulamada nasıl hareket ettikleri ise -izlenen derslerde öğrenciler tarafından böyle bir soru sorulmadığı için- gözlemlenememiştir. Öğretmenlerin söz konusu sorulara ilişkin görüşleri, aşağıdaki gibi bir dağılım göstermektedir:

Okulun Bulunduğu Yer	Öğrencilerin Zaman Zaman İçtenlikli Bulmadığınız Sorular Sordukları da Oluyor mu?		Toplam
	Evet	Hayır	
Mamak	5 %83,3	1 %16,7	6 %100
Sincan	5 %83,3	1 %16,7	6 %100
Çankaya	3 %50,0	3 %50,0	6 %100
Toplam	13 %72,2	5 %27,8	18 %100

Tablo 50. Öğrenciler içtenlikten uzak sorular da soruyor mu?

Okulun Bulunduğu Yer	Eğer Oluyorsa Bu Tür Soruları (İçtenlikten Uzak) Nasıl Karşılıyorsunuz?				Toplam
	Cevaplıyorum	Cevaplamıyorum	Geçiştiriyorum	Kızıyorum	
Mamak	1 %20,0	1 %20,0	3 %60,0	—	5 %100
Sincan	—	—	4 %80,0	1 %20,0	5 %100
Çankaya	—	—	3 %100,0	—	3 %100
Toplam	1 %7,7	1 %7,7	10 %76,9	1 %20,0	13 %100

Tablo 51. Öğretmenlerin içtenlikten uzak sorular karşısındaki tutumları

Anketimizdeki bir başka soru da “Öğrencilerden o an cevabını bilmediğiniz sorular da geliyor mu?” şeklindeydi. Eğitimcilerin bu konudaki yaklaşımları, daha önce yer verildiği üzere, bu tür durumlarda öğretmenin sorunun cevabını bilmediğini öğrencilerden gizlememesi doğrultusundadır; ancak sık rastlanan bir eğitimcilik hatası olarak öğretmenlerin “karizmam, otoritem sarsılır” endişesiyle dürüst davranmamayı tercih ettikleri görülmektedir. Sorduğumuz soruya karşılık, 18 öğretmenden 8’i derslerde kendilerine böyle sorular da sorulduğunu belirtmiştir. Ardından sorulan “Eğer böyle sorularla da karşılaşıyorsanız bu durumda neyi tercih ediyorsunuz?” şeklindeki soruya karşılık da 3 öğretmen sorulan soruyu öğrenciye

ödev olarak verdiğini, 6 öğretmen de cevabı öğrenip soruyu cevaplayacağını söylediğini belirtmiştir. Bu soruya cevap verenlerin sayısı 9'dur. Çünkü öğretmenlerden biri önceki soruya “hayır” cevabını vermesine rağmen bu soruyu da cevaplamış ve “öğrenciye ödev olarak veriyorum” seçeneğini işaretlemiştir. Ankete cevap veren öğretmenlerin çoğunlukla dürüst bir tavrı tercih ettiklerini belirtmeleri olumlu bir durumdur, ancak yeterli değildir. Bu konuda, öğretmenlerin üçte birinin kendilerine böyle sorular sorulması halinde geleneksel öğretmen davranışlarını tercih ettikleri görülmektedir. Öğretmenlerin izlenen derslerinde böyle sorular sorulmadığı için uygulamada nasıl davrandıkları gözlemlenememiştir. Söz konusu sorulara verilen cevapların tabloları aşağıdadır:

Okulun Bulunduğu Yer	Öğrencilerden O An Cevabını Bilmediğiniz Sorular da Geliyor mu?		Toplam
	Evet	Hayır	
Mamak	2 %33,3	4 %66,7	6 %100
Sincan	4 %66,7	2 %33,3	6 %100
Çankaya	2 %33,3	4 %66,7	6 %100
Toplam	8 %44,4	10 %55,6	18 %100

Tablo 52. Öğrenciler öğretmenlerin cevabını bilmedikleri sorular soruyor mu?

Okulun Bulunduğu Yer	Eğer bu tür Sorularla (Cevabını O An Bilmediğiniz) Karşılaşıyorsanız Bu Durumda Neyi Tercih Ediyorsunuz?		Toplam
	Ödev Olarak Veriyorum	Öğrenip Cevaplayacağımı Söylüyorum	
Mamak	1 %33,3	2 %66,7	3 %100
Sincan	2 %50,0	2 %50,0	4 %100
Çankaya	–	2 %100,0	2 %100
Toplam	3 %33,3	6 %66,7	9 %100

Tablo 53. Öğretmenlerin cevabını bilmedikleri sorular karşısındaki tutumları

IV.4. Öğretmenlerin Sınıf İçi Etkinliklerdeki Soru-Cevap Etkileşiminde Benimsedikleri Tutumlara İlişkin Gözlem Sonuçları

Öğretmenlerin sınıf içi etkinliklerindeki soru-cevap etkileşiminde benimsedikleri tutumlar, öğretmenlere sorulan sorular paralelinde bir dikkatle, katılımlı gözlem ve ses kayıt cihazı vasıtasıyla izlenmiş; gözlem sonuçları ile kayıt çözümleri mukayeseli olarak değerlendirilmiş ve ses kayıtları esas kabul edilerek aşağıda sıralandığı üzere istatistiğe dönüştürülmüştür. Yer verilen istatistikler 18 öğretmenin tümünün üzerinden hesaplanmıştır; ancak bilgilerin yoğunluğu dikkate alınarak bazı maddelerde her ilçeye ait detay bilgiler de sunulmuştur. Gözlem ve ses kasetlerinin çözümlenmesi sonucu elde edilen bilgiler ile daha önce yer verilen anket sonuçları arasındaki mukayeseler yukarıda anket sonuçları değerlendirilirken yapılmıştır. Bu nedenle bu başlık altında sınırlı haller dışında bu mukayeseler tekrarlanmayacaktır. Söz konusu gözlem ve kayıt çözümlerlerinin sonuçları aşağıdaki gibidir:

1. İşlenecek yeni bir konuya başlamadan önce öğretmenlerin sorulardan yararlanıp yararlanmadıkları gözlemlenmiştir. Konuya hazırlık aşamasında yani dersin ilk dakikalarında 18 öğretmenden sadece 2'si birer soruya yer vermişlerdir. Bu soruların öğrencilerin bir konuya zihinsel olarak hazırlanması için uygun nitelikte sorular olmadığı da açıktır. Bu sorular şunlardır:

Hafta sonu sözcüklerin yapılarıyla ilgili evde çalışma yapan, kendi kendine uğraşan var mı?

Geçen hafta metni okuyup işledik mi?

2. Öğrencilere dinleme becerisi kazandırmaya çalışırken öğrencilerin metni dinlemesinden sonra 16 öğretmenin onlara metinle ilgili sorular sorduğu, böylelikle sorular aracılığıyla dinleme becerilerini ölçerek onları etkili dinlemeye yönelttikleri yani sorulardan öğrencilerin dinleme becerilerini de geliştirecek şekilde yararlanıldığı gözlemlenmiştir. 2 ders saatinde ise dilbilgisi konuları anlatılmış ve bu sınıflarda da sözel anlatımların dinlenip dinlenmediğine yönelik sorulara yer verilmiştir.

3. Konuşmaktan çekinen öğrencilere konuşma becerisi kazandırmak için öğretmenlerin sorulardan yararlanıp yararlanmadıklarını gözlemek öğrencileri önceden tanımayı gerektirdiği için gözlemlerle ve ses kaydı yoluyla bunu belirleme olanağı bulunamamıştır.

4. İzlenen derslerin hiçbirinde yazma (kompozisyon) çalışması yaptırılmadığı için, öğretmenlerin yazma konusunun öğrencilere anlamlı hale gelmesini sağlarken sorulardan yararlanıp yararlanmadıkları gözlemlenememiştir.

5. 18 öğretmen, 18 ders saati süresince toplam 395 soru sormuştur. Ders süreleri 45'er dakikadır. Bu soruların 89'u Mamak'taki, 125'i Sincan'daki, 181'i Çankaya'daki derslerde sorulmuştur. Burada, görev süreleri dikkate alındığında ankete katılan öğretmenlerin mesleki deneyimleri açısından en ileri düzeydeki ilçenin Çankaya olduğu hatırlanmalıdır. Çünkü bir ders saatinde öğretmenler tarafından sorulan soru sayıları karşılaştırıldığında Çankaya ilçesinde sorulan ortalama soru sayısının diğer ilçelerden oldukça yüksek olduğu görülmektedir. İlçelerin tümü göz önünde bulundurulduğunda ise -18 ders saati için- her bir ders saatinde sorulan ortalama soru sayısı 21,9'dur.

Sorulan soruları hitap ettikleri bilişsel alanlar yani zihin düzeyleri açısından değerlendirdiğimizde ise karşımıza şu değerler çıkmaktadır: Toplam 395 sorudan 288'i bilgi-kavrama (hatırlama) sorusu, 37'si uygulama sorusu, 1'i analiz sorusu, 5'i sentez sorusu, 64'ü ise değerlendirme sorusudur. Bu toplam değerlerin ilçelere göre dağılımı ise şu şekildedir: Mamak'taki 6 ders saatinde 64 bilgi-kavrama (hatırlama), 8 uygulama, 17 değerlendirme sorusu sorulmuştur. Sorulan toplam soru 89 adettir. Sincan'da 6 saatte sorulan 125 sorunun 92'si bilgi-kavrama (hatırlama), 13'ü uygulama, 1'i analiz 2'si sentez, 17'si değerlendirme sorusudur. Çankaya'da 6 ders saatinde toplam 181 soru sorulmuştur. Bunların 132'si bilgi-kavrama (hatırlama), 16'sı uygulama, 3'ü sentez, 30'u değerlendirme sorusudur. En çok soru sorulan düzeyler, bilişsel alanın en üst (değerlendirme) ve en alt (bilgi-kavrama) düzeyleridir. İzlenen derslerde sorulan bilgi-kavrama (hatırlama), uygulama, analiz, sentez ve değerlendirme sorularından seçilmiş örnekler ve söz konusu istatistiğe ilişkin tablo aşağıdadır:

Bilgi-kavrama: Bir varlığı karşılayan sözcüğe biz ne diyoruz?

(Hatırlama) “Çevik” sözcüğünün zıt anlamlısı nedir?

Uygulama : “Göze çarpmak” deyimini cümlede kullanın?

“Üret-(mek)” sözcüğünün yapısını kim inceleyecek?

Analiz : Atatürk parçanın sonundaki “bir gün yanılmışım” sözüyle ne demek istemiş?

Sentez : Bu yazıdan nasıl bir ders çıkarıyorsunuz?

Ana fikri nedir parçanın?

Değerlendirme : Şiir hakkında düşünceleriniz nelerdir?

Çocuklar uçurtmayı neden seviyorlar?

Okulun Bulunduğu Yer	Sorulan Soruların Niteliği					
	Bilgi-Kavrama (Hatırlama)	Uygulama	Analiz	Sentez	Değerlendirme	Toplam
Mamak	64 %71,9	8 %8,9			17 %19,2	89 %100
Sincan	92 %73,6	13 %10,4	1 %0,8	2 %1,6	17 %13,6	125 %100
Çankaya	132 72,9	16 %8,9		3 %1,7	30 %16,5	181 %100
Toplam	288 %72,9	37 %9,4	1 %0,3	5 %1,2	64 %16,2	395 %100

Tablo 54. Sorulan Soruların Niteliği

Bu tablodaki değerler incelendiğinde, öğretmenlerin sınıf içi etkinliklerde sordukları soruların niteliğine ilişkin ankette yer alan 9. soruya verdikleri cevaplar ile uygulamaları arasında önemli farklılıklar olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin çoğu bu soruya verdikleri cevapta çoğunlukla uygulama soruları sorduklarını beyan etmişlerdir. Ancak kayıt çözümlemeleri sınıf içi etkinliklerde çoğunlukla bilgi-kavrama (hatırlama) sorularının sorulduğunu göstermektedir. Bu sorular Bloom ve görüşlerine daha önce yer verilen davranış ve eğitim bilimcilerin değerlendirmelerine göre, bilişsel basamakların en alt düzeyinde bir zihinsel etkinlik gerektiren sorulardır ve böyle soruların öğrencilerin zihinsel gelişimlerine çok büyük bir katkıları yoktur.

Türkçe derslerinde öncelikli amaç öğrencilerin dil becerilerinin geliştirilmesi olduğundan, bilgi-kavrama (hatırlama) sorularının da sınıf içi etkinliklerde kullanılmasının özellikle konuşma becerisini geliştirmeye dönük bir faydası olacağı düşünülebilir. Ancak bu yaklaşımla bakılsa bile bu tür soruların beklenen faydayı gerçekleştirmede de istenen düzeyde bir imkân doğurmayacağı açıktır. Çünkü bu sorular, çoğunlukla ezbere dayalı bir bilgiyi hatırlamayı gerektiren ve kısa cevaplı sorulardır.

Ayrıca hedef kitle, yani ilköğretim ikinci kademe birinci sınıf öğrencilerinin gelişim özellikleri incelendiğinde, bu yaştaki öğrencilerin aynı sınıfta bulunuyor olsalar bile hem fiziksel hem de zihinsel ve psikolojik yönden birbirlerinden oldukça farklı özellikler gösterdiği görülmektedir (Binbaşıoğlu, 2000). Bu nedenle öğretmenler soru sorarken, sordukları soruların bilişsel alanın bütün basamaklarına hitap edecek nitelikte olmasına ve öğrencilerin öğrenme düzeylerindeki farklılığı göz önünde bulundurmasına dikkat göstermelidir. Öğretmenlerin görüşlerine ve uygulamalarına bakıldığında böyle bir yaklaşımın gözetilmediği anlaşılmaktadır.

Sınıf içi etkinliklerde en çok sorulan soru türlerinden ikincisi de yüzde 16,2'lik bir oranla değerlendirme sorularıdır. Bu oran düşük olsa bile bilişsel alanın en üst basamağına hitap eden sorular olması nedeniyle sınıf içi etkinliklerde bu soruların ikinci sırada yer alacak bir yoğunlukla kullanılması olumlu bir durumdur. Ancak bu istatistikler gözlemcinin sınıf içi etkinliklerdeki gözlemleriyle

birleştirildiğinde; bir ders saatinde kullanılan soruların sayısının ve niteliğinin, o derslerde sorulardan en yüksek faydayı elde etmek gibi bir sonuç doğurmayı hedefleyen yaklaşımların ürünü olmadığı görülmektedir. Çünkü gözlemcide, bazı öğretmenlerin, soruları, ders süresinin kendi çabaları olmadan geçmesini sağlayacak bir araç olarak kullandıkları kanaati oluşmuştur.

6. Öğretmenlerin sınıf ortamını öğrenime hazır hale getirmek için derse başlamadan sorulardan yararlanıp yararlanmadıkları da gözlemlenmiştir. Derse hazırlık sorularının amacı öğrencileri ders öncesi ilişkilerin havasından kurtararak derse odaklamak, sınıfta sessizliği sağlamaktır. Bu sorular bir çeşit öğrenci-öğretmen arası ilişki kurma sorularıdır. Soruların soruluş üslubu ve niteliği öğrencilerin öğretmen yönetimindeki derse odaklanmasını daha da hızlandıracaktır. Gözlemlerimiz sırasında 18 öğretmenden sadece 2'sinin derse hazırlık sorusu sorduğu görülmüştür. 2 öğretmenin sorduğu toplam soru 9'dur. Bu sorulara aşağıda iki örnek verilmiştir:

Nöbetçi kim bugün?

Ne yaptınız hafta sonu?

7. Ders süresince dikkati dağılan öğrencilerin derse odaklanması için 18 öğretmenin 5'i sorulardan yararlanmıştır. 11 öğretmen böyle bir yöntemi denememiştir. Öğretmenlerin ankette sorulan bu konudaki soruya verdikleri cevapların dağılımı, uygulamalarından daha olumludur. Bu cevaplar yukarıda değerlendirilmiştir. Buna rağmen söz konusu beyanlar ve uygulamalar öğretmenlerin bu hususta eksik ve yetersiz olduğunu göstermektedir. Öğretmenlerden 5'inin sınıf içi etkinliklerde söz konusu amaçla sorduğu 11 sorudan ikisi aşağıya alıntılanmıştır:

Bir şey mi vardı çocuklar?

Sercan duydun mu?

8. 18 öğretmenden hiçbiri dersin işleyiş yöntemi konusunda öğrencileri hiçbir şekilde bilgilendirmemişlerdir. Halbuki kendilerine bu konudaki görüşleri

sorulduğunda 18 öğretmenin 9'u dersin işlenişiyle ilgili öğrencileri bilgilendirdiğini belirtmiştir.

9. Örneklemeye alınan bütün öğretmenlerin izlenen 18 ders saatinde anlatma ve soru-cevap yönteminden yararlandıkları gözlemlenmiştir. Öğretmenlerin görüşleri ve uygulamaları bu konuda büyük ölçüde örtüşmektedir.

10. 18 öğretmenden 13'ünün soru-cevap uygulamasında soruyu öncelikle tüm sınıfa sorduğu, 4 öğretmenin bazı istisnalar dışında soruyu çoğunlukla tüm sınıfa sorduğu, 1 öğretmenin de -uzmanlar tarafından pek önerilmeyen- listeden rastgele seçilmiş bir öğrenciye soru sormayı yeğlediği gözlemlenmiştir. Öğretmenlerin ankette yer alan bu konudaki 14. soruya ilişkin cevapları ile uygulamaları arasında da yüksek oranda bir uyum söz konusudur.

11. Yine 18 öğretmenden 13'ü cevap hakkını öncelikle, cevap vermeye istekli öğrencilere tanırken; 4 öğretmen, bazı istisna durumlarda belirlediği kişilere, çoğunlukla cevap vermeye istekli öğrencilere; 1 öğretmen de kullandığı yöntem gereği listeden rastgelen öğrenciye tanımıştır. Bu uygulamaların yanlışlığı ve doğurduğu olumsuz sonuçlara daha önce değinilmiştir. Öğretmenlerin bu konuda da bilgi ve uygulama yönünden eksik, yetersiz oldukları açıktır.

12. Uzmanlar soru sorduktan sonra belli bir süre düşünmeleri için öğrencilere bekleme/düşünme süresi tanınmasını önermektedir. Ancak hiçbir öğretmende böyle bir uygulamaya rastlanmamıştır. Bunda öncelikli cevap hakkının cevap vermeye istekli öğrencilere tanınmasının etkili olduğu söylenebilir. Halbuki örneklemeye dahil olan 18 öğretmenin tamamı, öngördükleri süreler farklı olmakla beraber, öğrenciye düşünme süresi verdiklerini belirtmişlerdir.

13. Öğretmenlerden 1'i hariç 17 öğretmenin dersinde, öğrencilerin kendilerine yöneltilen sorular karşısında fazla heyecanlanmadıkları, rahat tavırlar sergiledikleri gözlemlenmiştir. Sadece 1 öğretmenin öğrencilerde “tedirginlik” yarattığı gözlemlenmiştir. Öğrencilerin kendilerine sorulan sorular karşısındaki tavırlarının niteliği ile bunun muhtemel sebepleri, öğretmenlerin bu konudaki görüşleri ile birlikte daha önceki sayfalarda değerlendirilmiştir.

14. Soruları cevaplandıramayan öğrencilere karşı hangi uygulamayı tercih ettikleri konusunda da öğretmenler gözlemlenmeye çalışılmıştır. Ancak 7 öğretmenin tavrını gözleme şansı, böyle bir durum oluşmadığı için, doğmamıştır. 5 öğretmen pedagojik verilere uygun olarak bu durumda öğrencilere karşı bir tepki vermemiştir. 6 öğretmen ise çok sert olmayan ifadelerle aşağıda örnekleri sunulan tepkiler vermişlerdir. Eğitimciler tarafından önerilen tutumlardan olan soruyu bölümlere ayırarak öğrenciye yeniden sormayı tercih eden öğretmen de olmamıştır. Bu, hemen başka bir öğrenciye söz hakkı tanımak yanında sorulan soruların büyük bir çoğunluğunun kısa cevap gerektiren bilgi-kavrama (hatırlama) soruları olmasından da kaynaklanmaktadır. Çünkü bu tür soruların anlaşılmamış olma ve başka bir şekilde, bölümlere ayrılarak yeniden sorulma olanağı oldukça zayıftır. Öğrencilerin yanlış cevapları karşısında öğretmenlerin vermiş oldukları karşılıkların örnekleri şöyledir:

Tam tersini söyledin!

Bayılacağım, öğretmensiz kalacaksınız!

Biraz daha düşün!

Sen biraz düşün!

15. Öğretmenler sınıf içi etkinliklerde hem kitaplardaki metin altı soruları hem de o an ürettikleri kendi sorularını kullanmışlardır. Kitaplardaki metin altı soruların kalite ve zorluklarına ilişkin görüşler bu çalışmanın önceki bölümlerinde yer almıştır. 18 öğretmenin hem irticalen hem de kitaptan sordukları soruların “kolay” nitelikli olduğu söylenebilir. Öğretmenlerin çoğunun daha önce yer verilen görüşleri ise sordukları soruların çoğunlukla “orta güçlükte” olduğu şeklindeydi. Burada araştırmacının yaklaşımı ile öğretmenlerin çoğu tarafından paylaşılan görüş farklı olsa bile esas sorun, sorulan soruların zorluk derecesinin tek seçenekte ifade edilecek şekilde bir nitelik taşımasıdır. Çünkü daha önce ifade edildiği gibi uzmanlar sınıf içi etkinliklerde sorulacak soruların -zihinsel gelişimleri birbirinden farklı özellikler gösteren bu çağdaki öğrencilere soruldukları için- farklı zorluk derecesinde sorular olmasını önermektedirler.

16. Sorulan soru sınıf tarafından cevaplanamadığında öğretmenlerin tercih ettikleri uygulamalar da gözlemlenmiştir. Ancak 6 öğretmenin dersinde böyle bir durum yaşanmamıştır. 11 öğretmenin kendileri tarafından sorulan ancak sınıfça cevaplanamayan soruları yine kendilerinin cevapladığı görülmüştür. 1 öğretmenin de bazen kendisinin cevapladığı bazen de soruyu başka biçimde yeniden sorduğu gözlemlenmiştir. Ankette yer alan bu konudaki soruya öğretmenlerin verdikleri cevaplara bakıldığında, 18 öğretmenden 13'ünün eğitimciler tarafından önerilen tutumu yani soruyu bölümlere ayırarak yeniden sormayı tercih ettikleri görülmektedir. Öğretmenlerin çoğunluğunun bu soruda da düşündükleri doğru ancak uygulamada tercih ettikleri tutum yanlıştır. Bu tutumun doğuracağı olumsuzluklara ise öğretmen görüşleri değerlendirilirken değinilmiştir.

17. “Öğretmenlerle Görüşme Formu”nda yer alan 21. soruyla cevaplanamayan soruların daha çok hangi nitelikte olduğuna ilişkin öğretmen görüşleri alınmaya çalışılmıştır. Bu soru ile öğretmenlerin sorularının anlam olarak kapalılığının cevaplanmayı engelleyip engellemediği veya bunun oranı belirlenmeye çalışılmıştır. Uygulamada ise sadece 1 sınıfta bir sorunun böyle bir gerekçeyle cevaplanamadığı gözlemlenmiştir. Diğer cevaplanamayan soruların türleri/soru düzeylerine göre dağılımında öne çıkan bir unsur görülmemiştir.

18. Öğretmenlerin sorularındaki en önemli kusurun cevaba yönlendirmeler olduğu söylenebilir. Bu biraz da öğrenciye cevap vermiş olma duygusunu yaşatmak gibi iyi niyetli bir yaklaşımdır. Ancak öğretmenlerin bu konudaki tutumları da gözlemlenmiş ve bu tutumun yoğun olmadığı görülmüştür. 15 öğretmende öğrencileri cesaretlendirici özel gayret gözlenmezken 2 öğretmenin çoğunlukla doğru cevaba yönlendirdiği, 1 öğretmenin ise diyaloga geçtiği öğrencilere karşı gösterdiği sıcaklık ve yakınlıkla onları cevap vermeye âdeta kışkırttığı gözlemlenmiştir. Cevaba yönlendirmeler ise yönlendirmeli, cevabı içinde olan sorularla veya çeşitli tamamlayıcı sözlerle gerçekleştirilmektedir. Yukarıda bu konu hakkında öğretmenlerin görüşlerine de yer verilmiştir. Uygulamalar ile görüşler karşılaştırıldığında ise uygulamada gösterilen davranışların zihinsel yaklaşımlardan daha olumsuz olduğu görülmektedir. Çünkü öğretmen görüşleri, yanlış veya eksik

anlayışların bulunmasına rağmen öğrencilerin soru-cevap etkileşiminde etkin olmasını teşvik edici yaklaşımların göstergesidir. Uygulamalarda ise çoğunlukla, yanlış bir yöntemle bile olsa bu yönde bir gayretin dahi gösterilmediği gözlemlenmiştir.

19. 17 öğretmenin öğrencilerin konu dışındaki sorularını nasıl karşıladığı, böyle bir durum doğmadığı için, gözlemlenememiş; 1 öğretmen ise “İkinci ders kitaplarımızı mı anlatacağız?” şeklindeki böyle bir soruya “hayır” diye normal bir karşılık vermiştir. Öğretmenlerin konu dışında dahi olsa öğrencilerin sormuş oldukları sorular karşısında gösterdikleri tavrın ne gibi sonuçlar doğuracağı ise yukarıda bu konu ile ilgili öğretmenlere sorulan sorunun cevabı değerlendirilirken tartışılmıştır.

20. Öğrencilerin içtenlikli olmayan (dersi kaynatma, öğretmeni kızdırma vs. amaçlı) veya o an cevabı öğretmen tarafından bilinmeyen soruları karşısında öğretmenlerin nasıl bir tavır takındıkları gözlemlenememiştir. Böyle sorulara izlenen derslerde rastlanmamıştır.

21. Öğretmenlerin, ders anlatımında, cevap beklemedikleri sözde sorulardan da üslup ve anlatım aracı olarak yararlandıkları bilinmektedir. Bu tür soruların amaç ve işlevleri hakkında çalışmamızın önceki bölümlerinde bilgi verilmiştir. Örneklemeye dahil edilen 18 öğretmenden 9’unun bu sorulardan yararlandığı gözlemlenmiştir. Ancak bu sorular istatistiğe dahil edilmemiştir. 9 öğretmenin kullandığı sözde soru sayısı 33’tür.

22. Öğretmenlerin çok sınırlı sayıdaki istisnalar dışında söz hakkı veya cevap hakkı verdikleri öğrencilerin sözünü kesmedikleri ve süre konusunda onları sınırlamadıkları gözlemlenmiştir. Mamak’ta öğretmenlerin öğrencilere tanıdığı 108 söz veya cevap hakkı için öğrencilerin kullandıkları süre 1904 saniyedir. Bu ortalama bir cevap/söz hakkı için 17,6 saniye kullanıldığı anlamına geliyor. Sincan’da tanınan cevap/söz hakkı 6 ders saatinde 104, öğrencilerin kullandığı süre 1114 saniyedir. Burada da bir cevap/söz hakkı için ortalama 10,7 saniye kullanılmıştır. Çankaya’da ise 6 ders saatinde öğrencilere tanınan cevap/söz hakkı 145’tir, öğrencilerin

kullandığı süre 849 saniyedir. Ortalama, bir öğrenci bir cevap/söz hakkında 5,8 saniye süre kullanmıştır. Bu dağılım sosyal gelişmişlik açısından öngörülen Çankaya, Sincan, Mamak sıralamasını tersine çevirmiştir. Ancak öğretmenlerin özveri ve aktivitesi açısından bakıldığında az gelişmiş yerlerde öğretmenlerin aktivitelerinin azaldığı söylenebilir. Nitekim gözlemlerimiz sırasında bizde oluşan kanaat de bu doğrultudadır. Ortalama çalışma süreleri, dolayısıyla mesleki deneyimleri Çankaya'dan daha düşük olan Mamak ve Sincan'daki öğretmenlerin sınıf içi etkinliklerdeki gayret ve performanslarının da daha düşük olduğu gözlemlenmiştir. Bu ilçelerde öğrenciye tanınan cevaplama sürelerinin yüksek olması, öğrencilerin dil becerilerinin geliştirilmesine dönük olumlu ve doğru bir yaklaşımla geliştirilen bir öğretmen tutumu olarak değerlendirilemez. Çünkü bu durum bizde, öğretmenlerin kendi aktivitelerine gerek kalmadan ders süresini tamamlamaya dönük olumsuz bir yaklaşıma sahip oldukları kanaatini uyandırmıştır.

23. Anlatılanların anlaşılıp anlaşılmadığını ölçmenin en iyi yolu konuyla ilgili bir soru sormaktır. Ancak bazen öğretmenler bunun yerine “Anladık mı?” sorusuna başvurmayı tercih etmektedir. 18 öğretmenden 3'ünün de toplam 7 kez bu soruyu tercih ettiği gözlemlenmiştir.

24. Kimi eğitimciler öğrencilerin çekinmeden soru sormalarını sağlamak için bazen “Sorusu olan var mı?” sorusunu sormanın faydalı olacağını söylemektedir. Bunun istenen faydayı vermesi üslupla çok ilgilidir. Bu soruların meydan okuyucu bir üslupla sorulması, öğrencileri soru sormaya teşvik etmek adına olumlu bir sonuç vermeyecektir. Bu çalışma sırasında örnekleme dahil edilmiş olan 18 öğretmenden 3'ünün toplam 6 kez bu soruyu uygun bir üslupla sorduğu gözlemlenmiştir.

25. Sınıf içi etkinliklerdeki soru-cevap etkileşiminin bir tarafını öğrenciler ve bu etkinliklerde soru sorma stratejilerini kullanmanın amaçlarından en önemlisini de öğrencilerin de soru sormalarının sağlanması oluşturmaktadır. Ancak soru-cevap etkileşimine dayalı sınıf içi uygulamalar daha çok öğretmen soruları üzerine kurulmaktadır. Bizim araştırmamızın sonuçları da bu durumun değişmediğini göstermektedir. İzlenen 18 sınıftan 8 sınıfta toplam 15 öğrenci sorusu tespit edilmiştir. Öğretmenlerin sordukları soru sayıları ile karşılaştırıldığında öğrenci

sorularının çok az sayıda olduğu görülmektedir. 18 ders saatinde öğretmenler tarafından sorulan toplam soru sayısı daha önce de belirtildiği üzere 395'tir. Yani 18 ders saatinde sorulan öğrenci soruları, öğretmen sorularının sadece yüzde 3,7'si kadardır. Öğrenciler tarafından sorulan 15 sorunun 14'ü konu ile ilgili sorulardır. Bu sorulardan 3'ü öğretmen tarafından cevapsız bırakılmıştır. 9'u normal, incitici olmayan bir üslupla cevaplanırken; 3'ü, olumsuz, incitici üsluplarla cevaplanmıştır. Bu çok az sayıdaki öğrenci sorusunun bile cevaplanma biçimlerinin dağılımı göz önüne alındığında, öğrencilerin sınıf içi etkinliklerde neden çok az sayıda soru sorduklarına ilişkin bir kanaat oluşmaktadır. Bu konudaki öğretmen kusurlarının neler olduğu ve sınıf içi etkinliklerde öğrencilerin daha çok soru sormalarını sağlamak için nelerin yapılması gerektiği çalışmamızın önceki bölümlerinde tartışılmıştır. Aşağıda, gözlemlenen 18 ders saatinden 8'inde sorulan 15 öğrenci sorusundan örnekler yer almaktadır:

S- Hocam, ötürü ne demek ?

C- Her şeyi bana sormayın. (Öğretmen bu ifadeden sonra cevap vermiştir.)

S- Hocam, ondan (sözlük çalışmaları) önce hazırlık çalışmalarını yapalım mı?

C- (Donuk bir sesle) Yaptık şimdiye kadar.

BÖLÜM V

SONUÇ VE ÖNERİLER

Öğretmenlerin sınıf içi etkinliklerde kullandıkları soru sorma teknik ve stratejileri ile soru-cevap yöntemi üzerine yaptığımız bu araştırmanın çok yönlü sonuçları olacağı açıktır. Çünkü eğitimin vardığı en son nokta topluma nitelikli insan kaynağı oluşturmaya dayanmaktadır. Bu yüzden yaptığımız çalışmanın sağlıklı bir sonuç vermesine özel bir çaba gösterdik ve öğretmenlerin sınıf içi etkinliklerini yalnızca öğretmenlerin kendi ağızlarından değil öğrencilerin değerlendirmeleri ve kendi bant kayıt sistemimizle gözlemleyerek karşılaştırdık. Buradan çıkan sonuçların özellikle yetişmekte veya çalışmakta olan öğretmenlerin eğitiminde önemli bir işlevi olacağını düşünüyoruz.

Araştırmamızla elde edilen bulguların ve ortaya çıkan sonuçların toplumumuzun geleceğini yönlendiren kamu kurumlarımızdan başlayarak özel bir ihtisas alanı olan Türkçe'nin öğretimiyle uğraşan Türkçe öğretmenlerine kadar geniş bir yelpazede birçok muhatabı olduğunu düşünmekteyiz. Bu nedenle bu bölümde sözü edilen yelpaze içerisinde bulunanlara araştırmamızın tamamlanmasıyla ulaşılan sonuçlar ve bu çerçevede bazı öneriler sunulacaktır:

1. Eğitimin kalitesi, Türkçe'nin öğretiminin kalitesi ve kaliteli yetişmiş bireylerden oluşan bir toplum haline gelmek, eğitim-öğretim faaliyetlerinin eksenindeki öğretmenlerin iyi yetiştirilmesine bağlıdır. Bu nedenle söz konusu amaçların gerçekleşmesi için öncelikle öğretmenleri yetiştiren kurumların eğitim-öğretim faaliyetleri konusunda en son elde edilen bilimsel verileri de dikkate alarak ve toplam kalite anlayışı içerisinde bu etkinlikleri yürütmeleri daha nitelikli bir eğitim-öğretim hizmetinin verilmesini sağlayacaktır. Bu çerçevede, öğretmenlerin yetiştirmeleri sırasında aldıkları öğretim yöntem ve tekniklerine ilişkin derslerde sorular ve soru sorma stratejileri konusuna daha fazla yer verilmesi öğretmenlerin

mesleki başarılarını artıracaktır. Çünkü bizim araştırmamız ve daha önce sözünü ettiğimiz birçok araştırma, soru-cevap yönteminin öğretmenler tarafından en yoğun kullanılan iki yöntemden biri olduğunu göstermektedir.

2. Öğretmenlik yaşam boyu sürdürülen bir meslektir. Öğretmenler yetiştirildikleri kurumlardan tam bir donanımla ayrılırlar bile mesleklerini icra ettikleri süreç içinde eğitim-öğretim alanında yeni bilimsel veriler ortaya çıkmakta ve öğretmenlerin bilgileri de zaman içinde eskimektedir. Bu nedenle onlara kendi meslekleri ile ilgili gelişmeleri takip etme olanakları sunulmalı, ayrıca öğretmenler periyodik olarak kendi alanları ve öğretmenlik formasyonu ile ilgili hizmetiçi eğitim kurslarına alınmalıdır. Çünkü araştırmamızın sonucunda ortaya çıkan veriler de hem göreve yeni başlayan hem de yıllardır çalışmakta olan Türkçe öğretmenlerinin mesleki bilgiler konusunda çoğunlukla yetersiz olduğunu göstermektedir. Öğretmenlerin bilgi problemlerinin olmadığı konularda ise bu bilgileri uygulamada yetersiz ve duyarsız davrandıkları gözlemlenmiştir.

Türkçe derslerine giren öğretmenlerin mutlaka kendi branşlarında bir yüksek öğrenim görmüş olmaları gerekmektedir. Ancak ankete cevap veren 18 öğretmenden sadece 4'ünün Türkçe öğretmenliği bölümünden mezun olduğu görülmüştür. 3 öğretmen edebiyat öğretmenliği, 10 öğretmen edebiyat bölümü mezunudur. 1 öğretmen ise “diğer” cevabını vermiş ve ankette lisans eğitimi aldığı branşı belirtmemiştir; ancak gözlemciye sözlü olarak Fransızca öğretmenliğinden Türkçe öğretmenliğine kaydırıldığını belirtmiştir. Bu tablo, Türkçe dersinin alanında uzman kişiler tarafından verilmesi gerekliliği açısından oldukça olumsuz bir tablodur. Bu şekilde Türkçe derslerine sokulan öğretmenlerin bu alanla ilgili özel bir bireysel gayret göstermeleri, ayrıca hizmetiçi eğitim programlarına alınarak alanla ilgili eksiklerinin giderilmesi zorunludur.

Türkçe öğretmenlerinin kendi alanlarında görevlendirilmiş olsalar bile, bu alanla ilgili bilimsel gelişmeleri takip edebilmek için çeşitli yayınları izlemeleri, imkânları ölçüsünde yüksek lisans eğitimi almaları veya çalıştıkları kurumlarda idari mekanizmaları harekete geçirerek alanlarıyla ilgili hizmetiçi eğitim programları açılmasını sağlamaları da Türkçe öğretiminin kalitesine katkı sağlayacaktır. Ankete

cevap veren 18 öğretmenden biri yüksek lisans öğrenimi gördüğünü belirtmişse de eğitim aldığı alanı belirtmemiştir. Türkçe'nin öğretimi konusunda hizmetiçi eğitim aldığını belirten 2 öğretmenin ise bu farklılıklarının sınıf içi performanslarına da yansıdığı görülmüştür.

3. Türkçe öğretimi bir dili öğretmenin ötesinde, bir kültürün yeni nesillere kazandırılmasını da içeren bir etkinliktir. Türkçe öğretmenleri öncelikle bu alanda bir yeterliliğe kavuşmayı hedeflemelidir. Ayrıca dil, insanların en kuvvetli iletişim aracıdır. Bu da Türkçe öğretmenlerinin dil, dolayısıyla iletişim becerileri konusunda kendilerini özellikle yetiştirmelerini, bu noktalarda öğretim veya başka süreçlerden eksik bırakılan yönlerini tamamlamalarını gerektirmektedir. Türkçe öğretmenleri kendi alanlarının bilgisinin, becerilerinin yanı sıra bu bilgi ve becerileri (okuma, yazma, dinleme, anlatma, dilbilgisi ve imlâ) öğrencilere sunuş metot, teknik ve stratejileri konusunda yetkin olmalıdırlar. Dil, iletişim becerilerinin en önemlisi olarak nitelenirse, öğretmenlerin bu iletişimin en güçlü araçlarından olan sorular ve soru sorma konusunda da bilgi sahibi olmaları ve soru sorma stratejilerini iyi bilmeleri onları hem mesleklerini icra ederken daha etkili kılacak hem de yetiştirdikleri bireyler bundan azami ölçüde istifade edecektir.

4. Sınıf içi etkinliklerde öğrenci sorularının soru sorma stratejileri açısından taşıdığı önem daha önce vurgulandığı gibi çok büyüktür. Çünkü öğrencilerin soru-cevap etkinliklerine katılmaları onların dil becerilerine oldukça geliştirici bir katkı sağlamaktadır. Öğretmenlerin soru soran öğrencilere karşı tutumları onların daha sonraki soru sorma davranışlarını da etkilemektedir. Bu nedenle öğretmenler, gerek soru sorduklarında yanlış cevap veren öğrencilere, gerek soru soran öğrencilere karşı onları mahcup edecek, utandıracak, korkutacak, çekingen kılacak davranışlardan kaçınmalı, sınıftaki öğrencilerin de bu tür sonuçlar doğuracak davranışlarına engel olmalıdırlar.

Araştırmamız sırasında gözlemlediğimiz sınıf içi etkinliklerde, sözünü ettiğimiz olumsuz davranışlara yoğun olarak rastlanmamışsa da öğrencilerin 18 sınıftan sadece 8'inde 15 soru sormaları, öğretmenlerin zamana yayılan uygulamaları hakkında olumsuz bir kanaat uyandırmaktadır. Öğrencilerin öğretmenlerinin

kendilerine soru sormalarından hoşlanmayış nedenleri sorulduğunda da alınan olumsuz cevaplar arasında, azarlanma korkusu, sınıf önünde utandırılma endişesi ve konuşmaya çekinmenin bulunduğu görölmektedir. Bu da öğretmenlerin bu hususta daha dikkatli davranmaları gereğini ortaya koymaktadır. Nitekim anket uygulanan 690 öğrenciden 248'i anlamadıkları şeyleri öğretmenlerine sormadıklarını belirtmişler ve bunların 105'i öğretmeninden utandığını, 9'u öğretmenlerinin sormuş olduğu sorulara cevap vermediğini ifade etmiştir. 54 öğrencinin endişesi ise sınıfın kendileri ile alay etmesidir. Bu veriler ve önceki bölümlerde detaylı bir şekilde tartışılmış olan veriler, öğretmenlerin sınıf içi etkinliklerdeki bazı uygulamalarının öğrencileri soru sormaktan vazgeçirdiğini açıkça ortaya koymaktadır.

5. Öğretmenler sınıf karşısında soru sorarken, bazı özel maksatlar dışında (dikkati dağılan öğrencileri derse odaklamak veya dil becerilerinin geliştirilmesi için özel bir ilgi gösterilmesi gereken öğrencilere soru sormak gibi) soruyu önce tüm sınıfa sormalı ve daha sonra cevap verecek öğrenciyi belirlemelidir. Görüşlerine başvurulan öğretmenler de yüzde 94 oranında böyle yaptıklarını belirtmişlerdir. Uygulamalarda da buna yakın sonuçlar gözlemlenmiştir. Bu konuda öğrenci görüşleri de çoğunlukla aynı doğrultudadır. Ancak eğitim bilimciler tarafından sakıncalı bulunan, önerilmeyen, listeden rastgele birini seçip soruyu ona sormak şeklindeki öğretmen uygulamalarına da rastlanmıştır. Bu uygulama, diğer öğrencileri zihinsel olarak pasif ve ilgisiz hale getirmektedir.

6. Sınıf, sorulan soruya cevap veremediğinde eğitimcilerin çoğu soruyu kolaylaştırmak, bölümlere ayırarak yeniden sormak gibi önerilerde bulunmaktadır. Örnekleme dahil olan öğretmenlerin çoğunluğu soruyu bölümlere ayırdığını belirtmişse de bu uygulama, 18 öğretmenden sadece 1 öğretmende bazen gözlemlenmiştir. Gözlem ve ses kayıtlarının çözümlenmesi sonucu, bu konudaki yaygın uygulamanın öğretmenin bu soruları kendisinin cevaplaması olduğu görölmüştür. Öğretmenlerin sınıf tarafından cevaplandırılmayan soruları kendilerinin cevaplamasının sakıncaları ise önceki sayfalarda belirtilmiştir.

7. Uzmanlar, sorulan soruyu söz hakkı verilen öğrenci cevaplayamamışsa, tepki vermeden başkasına geçmeyi, soruyu kolaylaştırmayı veya bölümlere ayırarak

sormayı önermektedir. Bu konuda öğrenci ve öğretmen görüşlerinin çoğunluğu uygulamanın bu doğrultuda olduğunu belirtmektedir. Ancak uygulamada, beş öğretmenin böyle davrandığı, altı öğretmeninse çok sert olmayan ifadelerle cevabın yanlışlığını anlatan sözel tepkiler verdiği gözlemlenmiştir. 7 öğretmen böyle bir durum yaşanmadığı için bu yönden gözlemlenememiştir. Bu durum, konu ile ilgili öneriler ekseninde değerlendirildiğinde öğretmenlerin, önemli bir öğretmenlik davranışında da hem bilgi hem de uygulama konusunda eksikliklerinin bulunduğunu göstermektedir.

8. Öğretmenler sordukları sorunun niteliğine uygun oranda; öğrencilere önce düşünme süresi, cevap hakkını birine verdikten sonra da cevaplama süresi tanımalıdırlar. Tanınacak süre konusunda, bu çalışmanın teorik bilgiler sunulan bölümlerinde yer verilen farklı değerler önerilmektedir. Ancak bu sürenin uzunluğunun takdirinin bu konuya duyarlı bir öğretmenin inisiyatifine bırakılması daha makul görünmektedir. Düşüncelerine başvuru alan 18 öğretmenden 10'u, düşünme süresi için, gerektiği kadar süre verilmesini uygun gördüklerini belirtmişlerdir. Diğer 8 öğretmen de düşünme süresinin 0-40 saniye aralığında olması gerektiğini belirtmişlerdir. Ancak uygulamada, öğretmenlerin düşünme süresi tanımadan, cevaba istekli öğrencilere söz hakkı verdikleri gözlemlenmiştir. Öğrencilerin yüzde 80'i de kendilerine sorulan "Öğretmeniniz soruları cevaplamanız için size yeterli süre tanıyor mu?" sorusuna "evet" cevabını vermiştir. Ancak bu kanaat sorudan da anlaşıldığı gibi cevaplama süresiyle ilgilidir ve uygulamada öğretmenlerin gerçekten de böyle davrandığı gözlemlenmiştir. Elbette bu veriler, daha önce de belirtildiği gibi sınıf içi etkinliklerde soru sorma stratejilerine uygun ve dolayısıyla verimli bir ders işlendiği anlamında yorumlanmamalıdır. Çünkü öğretmenlerin bazılarında, kendi etkinliklerine gerek kalmadan dersin tamamlanmasını sağlamak amacıyla öğrencilerin cevaplama sürelerini uzun tutma eğilimi gözlemlenmiştir. Bu konu ile ilgili verilere ve değerlendirmelere önceki sayfalarda yer verilmiştir. Bütün bu değerlendirmeler, öğretmenlerin de hekimler ve diğer bazı meslek grupları gibi meslek ahlakı ve meslek yeminlerine bağlılık konusunda eğitilmelerinin veya hizmetiçi kurslara çağrılmalarının gereğini ortaya koymaktadır.

9. Türkçe öğretmenleri ve diğer branş öğretmenleri, bilişsel alanın tüm düzeylerine hitap eden sorulardan yeri geldikçe yararlanmalıdır. Bu önerinin gerekçeleri konu ile ilgili istatistiklerin yer aldığı önceki sayfalarda dile getirilmiştir. Ancak araştırmamızda öğretmenler tarafından daha yoğun olarak kullanıldığı belirlenen bilgi-kavrama (hatırlama) ve uygulama soruları, alt düzey bilişsel alana karşılık gelen sorulardır. Öğretmenlerin, bilişsel alanın üst basamaklarına hitap eden analiz, sentez ve değerlendirme sorularına daha çok yer vermeleri öğrencilerin zihinsel gelişimleri açısından daha çok önerilen bir tercihtir. Yukarıda da yer verildiği üzere bu soruya ilişkin öğrenci kanaatleri, öğretmenlerinin daha çok alt düzey bilişsel alana hitap eden sorular sorduğu noktasında yoğunlaşmaktadır. Öğretmenlerin 14'ü öğrencilerle paralel görüşler beyan etmiştir. Gözlem sonuçları ve ses kayıtlarının analizi de bu görüşleri doğrulamaktadır. 18 ders saatinde sorulan toplam 395 sorunun 325'i alt düzey bilişsel alana hitap eden 288 bilgi-kavrama (hatırlama), 37 uygulama sorusundan oluşmaktadır.

10. Öğretmenler derse girdikten sonra en az 5 dakikalarını öğrencilerini derse ve konuya hazırlamak için ayırmalıdır. Bu süre, görüşlerine daha önce yer verilen eğitim uzmanları tarafından öngörülen süredir. Bu uygulama, dikkatleri toplamak ve motivasyonu artırmak için zorunludur. Bu süre içinde sorulardan yararlanmak da en etkili tekniklerden biridir. Böylelikle öğrencilerin dikkatlerinin doğal bir yolla derse ve konuya odaklanması sağlanacaktır. Araştırmamızda görüşlerine başvuru alan öğretmenlerden 6'sı sınıf ortamını öğrenime hazır hale getirmek için derse başlamadan sorular sorduğunu belirtmiştir. Öğretmenlerin çoğunun görüşü ise herkesin susmasını istemek ve beklemekte yoğunlaşmıştır. Gözlemlenen uygulamalarda ise 18 öğretmenden sadece 2'sinin derse hazırlık sorusu sorduğu görülmüştür. Öğretmenlerin 12'si yeni bir konuya başlamadan konuya hazırlık sorusu sorduğunu beyan etmiştir; ancak bu beyanın da uygulamada karşılığına rastlanmamıştır. 18 öğretmenden sadece 2'sinin konuya hazırlık amacıyla birer soru sorduğu gözlemlenmiştir. Sorulan soruların niteliği de söz konusu amaç için yeterli değildir. Bununla ilgili istatistik ve örnekler önceki sayfalarda yer almaktadır.

11. Türkçe öğretmenleri, öğrencilerin dinleme becerilerinin gelişmesi için dinleme sırasında öğrenciyi aktif dinlemeye yöneltecek bir etkinlik olarak metnin okunmasından sonra anlaşılıp anlaşılmadığına yönelik sorular da sormalıdır. Öğrencilere bu durumda, metni anlayıp anlamadıklarını sormanın işlevsel bir değeri ve ölçücü bir niteliği yoktur. Bir öğretmen ankette bu soruyu sorduğunu belirtmiştir. 4 öğretmen ise metni öğrencilere de okuttuğunu belirtmiştir. Bu uygulama, dinlemeyi şekli olarak sessizce oturmak olarak değerlendirmek anlamına gelir, oysa dinleme aktif bir zihinsel etkinliktir. 2 öğretmen anlaşılmayı sorularla ölçtüğünü belirtmiş, 10 öğretmen de tüm bu etkinliklere yer verdiğini belirtmiştir. Bu beyan sınıf içi etkinliklerin gözlemlenmesi sonucu doğrulanmış bir beyandır.

12. Öğrencilerin kimi, kültürlenme biçimleri ve sosyal çevrelerindeki yanlış uygulamalar nedeniyle konuşmaya çekiniyor olabilir. Türkçe öğretmenleri onların topluluk önünde de kendilerini ifade edebilmelerini sağlamak, buna alıştırmak için sorulardan yararlanarak onlara fırsat yaratabilirler. Bunun dışında bazı uygulamalarla da onları konuşmaya alıştırmak mümkündür; ancak sorular aracılığıyla doğal bir diyalog kurmak daha etkili olacaktır. Bu konudaki uygulama, öğrencilerle ilgili ön bilgi gerektirdiği için, gözlemlenememiştir. Öğretmenlerin ise 4'ü konuşmaya alışmaları için böyle öğrencilere sorular sorduğunu, 12'si de onlara sıklıkla söz hakkı verdiğini belirtmiştir. 1 öğretmen konuşmaya alışmalarını sağlayacak ödevler verdiğini 1 öğretmen de konuyu daha çok bu öğrencilere anlattığını belirtmiştir.

13. Sorular, yazma konusunun öğrencilere daha anlamlı hale gelmesi için de etkili bir olanak sağlar. Bu nedenle Türkçe öğretmenleri kompozisyon yazdıracakları zaman öncelikle belirlenen konuyla ilgili sınıfta sorular aracılığıyla bir beyin fırtınası başlatabilir. Öğretmenlerin bu konudaki uygulamaları da herhangi bir kompozisyon dersi izlenemediği için gözlemlenememiştir; ancak ankete verdikleri cevaplar bu konuda sorulardan çok fazla yararlanılmadığını göstermektedir.

14. Derste dikkati dağılan öğrencilere bir soru sorarak onların ilgisini yeniden derse odaklamak da etkili soru stratejilerinden biridir. Öğretmenler bu stratejiden daha yoğun bir şekilde yararlanmalıdır. Bu konuda öğretmenlerin çoğu da bu

uygulamayı denediklerini belirtmişlerdir. Ancak uygulamaya ilişkin gözlem sonuçları 18 öğretmenden yalnız 5'inin bu yolu seçtiğini göstermektedir.

15. Öğretmenler, dersin işlenişinde uygulayacakları metot, izleyecekleri yol haritası hakkında öğrencileri bilgilendirmelidirler. Bu uygulama, öğrencileri de en azından bilgilendirerek sürece ortak etmek anlamına gelecektir. Bunun gerçekleştirilip gerçekleştirilmediğini belirlemek için öğretmenlere “Derste ki etkinliklerin düzenle yürümesi için ne gibi tedbirler alıyorsunuz?” sorusu sorulmuş ve öğretmenler çoğunlukla onları bilgilendirdiklerini belirtmişlerdir; ancak uygulamada 18 öğretmenden hiçbiri öğrencilere dersin işleyişine ilişkin bilgi vermemiştir.

16. Türkçe öğretmenleri klasik anlamda tanımlanan ve çoğunlukla kusurlu bulunan soru-cevap yöntemi yerine soruları, sınıf içi etkinlikler sırasında nerede, nasıl ve ne zaman kullanacaklarını iyi belirleyerek soru sorma stratejilerinden etkin bir şekilde yararlanmalıdırlar. Bu, öğrencileri derse ve konuya hazırlama, ders sırasında dikkati dağınıkları derse odaklama, sınıfın derse odaklı bir yaklaşımla yönetimini sağlama, öğrencilerin dil becerilerini geliştirme ve zihinsel gelişimlerini hızlandırma konusunda çok olumlu sonuçlar verebilecek, sınıfı ahenkle seyreden bir öğrenme korosuna dönüştürecek etkili bir stratejidir. Öğretmenler de sınıf içi etkinliklerde kullandıkları metot konusunda kendilerine yöneltilen soruyu 12 öğretmenle çoğunlukla soru-cevap metodu olarak cevaplandırmışlardır. 4'ü anlatma, 2'si ise çözümleme ve bireşim (analiz ve sentez) cevabını vermişse de gözlemlenen 18 ders saatinde de anlatım ve soru-cevap metodunun birlikte kullanıldığı görülmüştür.

17. Öğretmenler, soru sorma stratejilerini uygularken soruyu -dikkati dağınıkları, derse ilgisi azalanlar, konuşmaya alıştırmak istenenler gibi özel maksatlar hariç- tüm sınıfa yönelmeli ve cevap verecek öğrenciyi sonradan belirlemelidir. Cevaplayacak olanı belirlerken öğretmen, duruma göre cevaba istekli olanlar, herhangi biri, isteğini belli etmeyenler, dikkati başka şeylere yönelmiş olanlar veya konuşmaya alıştırmak istenenlerden birini kendi inisiyatifiyle seçebilir. Ancak bu seçimde sürekli, cevaba istekli olanların tercih edilmesi bazen sadece

sınıfın çalışanlarına cevap hakkı tanımak haline dönüşebilir. Bunun öğrenciler üzerinde olumsuz etki yapacağı düşünülmeli ve ona göre davranılmalıdır. Ayrıca bu tercih nedeniyle, öğretmenler, öğrencilerine düşünme süresi tanıma şanslarını da yitirmektedirler. Görüşülen öğretmenlerin çoğunluğunun tercih ettiği uygulama budur ve pratikte de böyle davranmışlar bu nedenle hiçbir öğrencilere düşünmek için bir süre verememiştir. Çünkü cevaba istekli olanların, soru sorulur sorulmaz, cevabı hazır olmaktadır.

18. Öğretmenler, öğrencilerle diyaloglarında kendilerinden korkulacak, utanılacak, çekinilecek bir insan oldukları imajını yaratacak bir ilişki ve algılamaya izin vermemelidirler. Bu husus, onları, iletişim ve dil becerileri konusunda eğiten Türkçe öğretmenleri için daha da dikkat gösterilmesi gereken bir durumdur. Öğretmenler böyle bir ilişki zemini yaratırlarsa, doğası gereği karşı tarafı bir cevap için harekete zorlayan sorular, muhataplarının daha kolay heyecanlanmasına veya tedirgin olmasına yol açacaktır. Öğrencilerin sorular karşısındaki tavırlarına ilişkin soruya karşılık, ankete katılan öğretmenlerin cevapları da yaklaşık yarı yarıya “heyecanlanıyorlar” ve “rahat davranıyorlar” şeklinde oluşmuştur, sadece bir öğretmen “soruya göre değişiyor” cevabını vermiştir. Uygulama sırasında da bir öğretmenin öğrencilerde paniğe, tedirginliğe sebep olduğu, 17 öğretmenin sorularına ise fazla heyecanlanmadan, rahat bir şekilde cevap verildiği gözlemlenmiştir.

19. Türkçe öğretmenleri, sınıf içi etkinliklerde hem her öğrenci tarafından cevaplanabilecek, onları dil becerileri açısından ve özgüven kazanmaları, derse katılmaları açısından eğiten pragmatik amaçlı, kolay sorulara hem de sınıfın tümü tarafından cevaplanamasa bile onların zihinsel gelişimi açısından gerekli olan zor sorulara yer vermelidirler. Sordukları soruların zorluk derecesine ilişkin bir soruya, görüşlerine başvuru yapılan öğretmenlerden 16’sı “orta güçlükte” 2’si ise “kolay” cevabını vermiştir. Uygulamaların gözlemlenmesi sonucu gözlemcide oluşan kanaat ise sınıf içi etkinliklerde sorulan soruların “kolay” olduğu şeklindedir. Bu konu ile ilgili yaklaşımlar önceki sayfalarda söz konusu istatistikler sunulurken daha geniş bir şekilde tartışılmıştır.

20. Türkçe öğretmenleri ve genelde bütün öğretmenler, sınıf içi etkinliklerde birden çok anlama gelebilecek ya da kolayca anlaşılamayacak sorular sormamalıdır. Bu durumun tespiti için ankette yer verilen bir soruya, dört öğretmen “yeterince anlaşılamayan” cevabını vermiştir. Uygulamada ise böyle bir soruya 18 derste sadece 1 soru olarak rastlanmıştır. Diğer cevaplanamayan sorulara bakıldığında (bilgi-kavrama, uygulama, analiz, sentez, değerlendirme) ve öğretmen görüşleriyle karşılaştırıldığında da dağılımın bir soru türünü öne çıkaran bir özellik taşımadığı görülmektedir. Bu sonuçlar, örnekleme alınan öğretmenlerin sordukları sorularda çoğunlukla, anlaşılmayacak ölçüde bir kapalılık bulunmadığını göstermektedir.

21. Öğretmenler, öğrencilerin muhakeme gücünü geliştirmek, onlarda “zaten öğretmen yardımcı olacak” şeklinde beklentiler oluşturmamak için onlara söz hakkı verdikten sonra -ne amaçla olursa olsun- cevaba yönlendiren söz ve davranışlardan kaçınmalı ve cevabı içinde olan sorular sormamalıdır. Ankette bu konu ile ilgili sormuş olduğumuz soruya karşılık araştırmamıza dahil edilen 18 öğretmenden 5’i cevaba yönlendirdiğini 8’i ise öğrenciye yardımcı olduğunu belirtmiştir. Diğer 5 öğretmen de öğrencilerden doğru cevaplar almak için onları meraklandığını belirtmiştir. Uygulamada ise 15 öğretmenin, sordukları sorulara doğru karşılıklar almak için özel bir çaba sarf etmediği, 2 öğretmenin öğrencileri doğru cevaba yönlendirdiği, 1 öğretmenin ise öğrencilere karşı gösterdiği sıcaklık ve yakınlık ile onları cevap vermeye âdeta kışkırttığı gözlemlenmiştir.

22. Öğrencilerin sormuş oldukları konu dışı soruların da anlayışla karşılanması -konunun akışını ve anlaşılmasını engellemeyecek, diğer öğrencilerin dikkatinin dağılmasına yol açmayacaksa- öğretmenler tarafından cevaplandırılması gerekmektedir. Bu tür sorular soran öğrencilere olumsuz tavırlarla karşılık vermek, onların sonraki zamanlarda da soru sorma cesaretini ve isteğini zayıflatacaktır. Bu türden tüm soruları cevaplamanın daha iyi bir yol olduğu düşünülmektedir, ancak dersin akışı açısından önemli bir sorun yaratacaksa öğrencinin sorduğu sorunun ders dışında cevaplandırılacağı kendisine iletilmesi de öneriler arasındadır. Bu konudaki görüşlere önceki bölümlerde de geniş bir şekilde yer verilmiştir. Görüşlerine başvuru alan öğretmenlerin düşünceleri de daha çok bu yöndedir.

Uygulamada ise 17 derste böyle bir soruyla karşılaşmadığı için öğretmenlerin bu durumda nasıl davrandıkları gözlemlenememiştir, 1 öğretmen ise kendisine yöneltilen böyle bir soruya normal bir cevap vermiştir.

23. Öğrenciler zaman zaman içtenlikli olmayan (dersi kaynatma, öğretmeni kızdırma vs. amaçlı) sorular da sorabilmektedir. Öğretmenlerin 13'ünün de görüşü budur. Bu durumda öğretmenler uygun ara çözümler bularak (bir espriyle cevap vermek vs. gibi) hem öğrenciyi incitmemenin, dersten soğutmamanın ve soru sorma cesaretini kırmamanın hem de istediği amacın gerçekleşmesini engellemenin yollarını aramalıdır. Kızgınlık ve öğrenciyi karşısına almak ise sınıf içi etkinliklerin o anki ve o andan sonraki süreçte düzenle yürümesi için sürekli bir sorun haline dönüşebilme ihtimali doğurur. İzlenen derslerde böyle bir durumla karşılaşmamıştır, ancak bu tür sorularla da muhatap olduğunu söyleyen 13 öğretmenden 10'u bu soruları uygun bir şekilde geçiştirdiğini belirtmiştir. Burada, böyle sorularla karşılaşan öğretmenlerin, sınıftaki öğrencilerle bir iletişim sorunu yaşıyor olduğu da düşünülebilir.

24. Türkçe öğretmenleri, öğrencilerin o an cevabı kendileri tarafından bilinmeyen sorular sormaları halinde -her branş öğretmeninden daha fazla sorumlu davranıp, bir iletişim ve kişilik gelişimi uzmanı bakışı geliştirerek ve geleneksel “öğretmen otoritesinin sarsılmaması” gerekçesine sığınmadan- bu soruların cevabını o an bilmediklerini öğrencilerine açıklayabilmeli ve öğrenip daha sonra cevaplayacağını belirtmelidirler. Bu konuda gerçeğe aykırı beyanda bulunmak, soruyu geçiştirmek ve öğrencilere bu soruyu ödev olarak vermek gibi “çözümler” öğrenci tarafından çoğunlukla fark edilmekte ve soruyu o an cevaplayamamaktan daha büyük güven sorunu doğurmaktadır. Anketi cevaplayan 18 öğretmenden 8'i böyle sorularla muhatap olduğunu söylemiştir. Ancak buna karşılık tercih ettikleri uygulamanın sorulduğu soruya 9 öğretmen cevap vermiş ve bunların 3'ü soruyu öğrenciye ödev olarak verdiğini 6'sı ise öğrenip cevaplayacağını söylediğini belirtmiştir. Uygulamada ise, izlenen derslerde böyle sorular sorulmadığı için, öğretmenlerin nasıl davrandıkları gözlemlenememiştir.

25. Öğretmenler -çok zorunlu hallerde ve nezaket kurallarını ihmal etmemek koşulları dışında- cevap/söz hakkı verdikleri öğrencilerin sözünü kesmemeli, onlara cevap vermeleri için yeterli süreyi tanımalıdır. Çünkü cevap hakkı tanınan öğrencinin konuşturulmasında tek amaç doğru cevabın alınması olmamalıdır. Öğrencinin kişilik gelişimine ve konuşma cesaret ve becerisinin gelişmesine yönelik amaçlar da göz önünde bulundurulmalıdır. İzlenen derslerde ise öğretmenlerin, öğrencilere cevap için yeterli süreyi tanımalarına rağmen, öğrenci sözünü henüz bitirmeden, cümlesini tamamlamadan müdahalede bulundukları gözlemlenmiştir.

26. Öğretmenler, öğrencilerle gerçekleştirdikleri soru-cevap etkileşiminde sıklıkla, kimilerince iyi dinlenmediği için anlaşılmayan soruları tekrar ederek veya ettirerek öğrencilerde buna dönük bir rahatlık ve beklenti doğurmamalıdır. Bu onların konuşulanı dikkatle dinleme, hızlı bir şekilde anlayıp yorumlama becerilerinin gelişimine olumsuz bir etki yapmaktadır. Eğer soru bütün sınıf tarafından anlaşılmamış veya cevaplandırılmamışsa soruyu başka şekilde sormak veya bölümlere ayırarak sormak daha etkili bir çözümdür. İzlenen derslerde 18 öğretmenden 7'sinin anlaşılmayan veya cevaplanamayan toplam 12 soruyu aynen tekrarladığı gözlemlenmiştir.

27. Sorular, öğrencilere dil becerilerini kazandırmanın, sınıf içi etkinlikleri düzenle sürdürmenin, öğrencilerin zihinsel gelişimlerine katkıda bulunmanın...vs. iyi birer aracı olmaları yanında anlaşılmayı ölçmenin de araçlarıdır. Türkçe öğretmenleri ve genelde tüm öğretmenler, konunun ya da söylenenlerin anlaşılıp anlaşılmadığını öğrencilere konuyla ilgili sorular sorarak ölçmeyi tercih etmeli, “Anladık mı?” sorusu ile somutlaşan bir yol seçmemelidirler. Bu soruya verilen, toplu “evet” şeklindeki cevapların, sınıftaki öğrencileri psikolojik yönden güçlendirmeye dönük bir faydası vardır; ancak bu, anlaşılma düzeyini belirleme amacının gerçekleşmesini sağlamamaktadır.

28. Öğretmenler, soru sorma cesareti gösteremeyen veya çeşitli sebeplerle soru sormaktan çekinen öğrencilerin soru sormalarını sağlamak için “Sorusu olan var mı?” şeklinde bir sorudan da yararlanmaktadırlar. Ancak asıl önemli olan bu soruya ihtiyaç duyulmadan öğrencilerin rahatlıkla sorularını sorabildiği bir sınıf ortamı

yaratmaktır. Bu, öğretmenin zaman içindeki uygulamaları ile gelişebilecek, oluşabilecek bir sonuçtur. “Sorusu olan var mı?” sorusuna ihtiyaç duyulması biraz da böyle bir ortamın olmayışına işaret eder. Bu soru öğrencilerin soru sormaları için bir fayda sağlamaktadır; ancak bu kalıcı bir sonuç doğurmamaktadır. Ayrıca soru meydan okuyucu bir üslupla sorulursa, biraz olsun sorma cesareti olanları da soru sormaktan vazgeçirebilir. Bu nedenle bu sorudan yararlanılsa bile üsluba çok özen gösterilmelidir. İzlenen 18 öğretmenden 3’ünün 6 kez bu soruyu uygun bir dille sorduğu da gözlemlenen unsurlardan biridir.

29. Öğretmenler, soru sormak için ideal bir sınıf ortamı yaratmalıdırlar. Bunun için gayret göstermelidirler. Çünkü soru stratejilerinin temel amaçlarından biri de öğrencilerin de soru sormalarını sağlamak böylece onların derse aktif katılımını sağlamak ve dil becerileri yanında soru sorma becerilerinin de gelişmesine katkıda bulunmaktır. Soru-cevap metodunun eleştirilen klasik uygulamalarında öğretmen merkezli bir soru-cevap diyalogu doğmakta bu da söz konusu eleştirileri haklı çıkarmaktadır. Oysa soru stratejilerinin özenle uygulanması, öğrencilerin de aktif katılımını sağlayacak ve sınıf ortamı etkin bir öğrenme korosuna dönüşecektir. Mevcut uygulamaların, sınıf içi etkinliklerde soru sormayı belirttiğimiz çerçevede algılamayıştan doğan önemli eksiklikleri vardır. İzlenen 18 derste sadece 8 sınıfta toplam 15 öğrenci soru sormuştur. Buna karşılık öğretmenlerin sorduğu toplam soru sayısı 18 sınıfta 395’tir. Üstelik öğretmenlerin tümü derslerde anlatma ve soru-cevap metodunu kullanmışlardır. Bu sonuç öğretmenlerin, bakış açısı ve uygulamalarda geleneksel soru-cevap algılamasının dışına çıkamamış olduklarının göstergesidir.

KAYNAKÇA

AKBULUT, Tugay. (1999). **İlköğretim Okullarında Görevli Öğretmenlerin Soru Sorma Becerilerinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi**, Adana: Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi).

AKYOL, Hayati. (2001). *İlköğretim Okulları 5. Sınıf Türkçe Kitaplarındaki Okuma Metinleriyle İlgili Soruların Analizi. Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*. Bahar 2001. s. 169-178.

ASKING QUESTIONS. www.discover.tased.edu.au/english/guide.htm

AYDIN, Ayşe Sevil (1999). **İlköğretim İkinci Sınıf Türkçe Ders Kitaplarındaki Metin Sonu Sorularının, Türkçe Öğretim Programında Amaçlanan Davranış ve Açıklamalara Uygunluk Derecesi**. Ankara: Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Türkçe Eğitimi ve Öğretimi Anabilim Dalı. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi).

BAYMUR, Fuat. (1959). **Türkçe Öğretimi**. İstanbul: İnkılap Kitabevi. Tan Matbaası.

BİLEN, Mürüvvet. (1999). **Plândan Uygulamaya Öğretim**. Ankara: Anı Yayıncılık, 5 Baskı.

BİNBAŞIOĞLU, Cavit. (1991). **Genel Öğretim Bilgisi**. Ankara: 6.Basım.

BİNBAŞIOĞLU, Cavit. (2000). **Ailede ve Okulda Eğitim Sorunları**. İstanbul: MEB Yayınları.

BRAİN, Marshall. *Emphasis on Teaching The Importance of Questions*. www.byggpub.com/eot/eot2.htm

BRUALDİ Amy C. (2003). *Classroom Questions. Practical assessment, Research & Evaluation*. 6/6. Retrieved. July 3. 2003
<http://pareonline.net/getvn.asp?v=6&n=6>

- BÜYÜKDÜVENÇİ, Sabri. (2001). **Eğitim Felsefesine Giriş**. Ankara: Siyasal Kitabevi.
- BÜYÜKKARAGÖZ, S. Savaş ve Cuma Çivi. (1999). **Genel Öğretim Metotları**. İstanbul: Beta Yayınları. 10. Baskı.
- COŞKUN, Eyyup. (2003). *Çeşitli Değişkenlere Göre Lise Öğrencilerinin Etkili Okuma Becerileri ve Bazı Öneriler*. **Türklük Bilimi Araştırmaları**. Türkçenin Öğretimi Özel Sayısı. Niğde: Tübar,13. Sayı, Bahar 2003, s. 101-130.
- ÇALIŞKAN, Hüseyin. (2000). **İlköğretim Okulları I. Kademesi 4. ve 5. Sınıflar Sosyal Bilgiler Dersinde Kullanılan Eğitim ve Öğretim Yöntemleri**. Niğde: Niğde Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Sosyal Bilgiler Öğretim Programı Anabilim Dalı. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi).
- CASHİN, William E. *Answering And Asking Questions*. www.hcc.hawaii.edu/intranet/committees/FacDevCom/guidebk/teachtip/askquest.htm
- DEMİR, Ömer ve Mustafa Acar. (1997). **Sosyal Bilimler Sözlüğü**. Ankara: Vadi Yayınları. 3.Baskı.
- ELMACI, Süleyman. (1997). **İlköğretimde Türkçe Eğitim ve Öğretimi (II. KADEME)**. Çanakkale: Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Sosyal Bilgiler Enstitüsü Türkçe Eğitim ve Öğretim Bilim Dalı. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi).
- ENSAR, Ferhat. (2002). **İlköğretim 6. Sınıf Türkçe Ders Kitaplarındaki Metin Altı Soruları Üzerine Bir İnceleme**. Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Türkçe Eğitimi Bilim Dalı. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi).
- ERGİNER, Ergin. (2000). **Öğretimi Plânlama, Uygulama ve Değerlendirme**. Ankara: Anı Yayınları.

- GÜZEL, Abdurrahman. (2003). *Eğitim Fakültelerinde Türkçe Öğretmenliği Bölümünün Kuruluşu ve Hedefleri. Türklük Bilimi Araştırmaları. Türkçenin Öğretimi Özel Sayısı. Niğde: Tübar,13. Sayı, Bahar 2003, s.7-17*
- HESAPÇIOĞLU, Muhsin. (1998). **Öğretim İlke ve Yöntemleri-Eğitim Programları ve Öğretim.** İstanbul: Beta. Genişletilmiş 5. Baskı.
- KARASAR, Niyazi. (1999). **Bilimsel Araştırma Yöntemi.** Ankara: Nobel Yayın Dağıtım. 9. Basım.
- KAVCAR, Cahit vd. (Sedat Sever, Ferhan Oğuzkan). (1995). **Türkçe Öğretimi (Türkçe ve Sınıf Öğretmenleri İçin).** Ankara: Engin Yayınevi
- KAVCAR, Cahit ve A. Ferhan Oğuzkan. (1987). **Özel Öğretim Yöntemleri Türkçe Öğretimi.** Anadolu Üniversitesi AÖF Eğitim Önlisans Programı. Ankara: AÖF Yayını, No: 96.
- KAYMAN, Fatma. (1997). **Ortaokullarda Türkçe Öğretiminde En Çok Kullanılan Öğretim Metotları ve Bu Metotların Uygulanmasında Karşılaşılan Problemler (Ankara İlinde Bir İnceleme).** Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Sınıf Öğretmenliği Bölümü. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi).
- KUTLU, Ömer. (1999). *İlköğretim Okullarındaki Türkçe Ders Kitaplarındaki Okuma Parçalarına Dayalı Olarak Hazırlanmış Sorular Üzerine Bir İnceleme. Eğitim ve Bilim.* Ocak 1999, Cilt: 23, Sayı: 111, Türk Eğitim Derneği Yayını.
- KUTLU, Ömer. (1996). *Okul Eğitiminde "Soru Sorma"nın İşlevi. Bilim ve Teknik.* Sayı:343, Haziran 1996, s.52-53.
- KÜÇÜK, Salim. (1998). **Şehirleşmenin İlköğretim 6. Sınıf Öğrencilerinin Okuma-Anlama Becerisine Etkileri.** Ankara: Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Türkçenin Eğitimi ve Öğretimi Bilim Dalı. (Yayımlanmamış Doktora Tezi).

MACKAY, Ian. (1997). **Soru Sorma Sanatı** (Çev: Aksu Bora, Onur Cankocak). Ankara: İlkaynak Kültür ve Sanat Ürünleri.

MOORE, Kenneth D. (Tarihsiz). **Öğretim Becerileri** (Çeviren: Nizamettin Kaya).

ÖZBAY, Murat. (2003). *Türkçe Öğretiminde Hedef-Araç İlişkisinin Ders Kitabı Örneğinde Değerlendirilmesi. Türklük Bilimi Araştırmaları*. Türkçenin Öğretimi Özel Sayısı. Niğde: Tübar,13. Sayı, Bahar 2003, s. 59-69.

ÖZDEMİR, Emin. (1987). **İlkokul Öğretmenleri İçin Türkçe Öğretim Kılavuzu**. İstanbul: İnkılap Kitabevi.

ÖZER, Zuhâl. (1996). *Eğitimde, Yaşamda Sınav*. **Bilim ve Teknik**, Sayı: 343, Haziran 1996, s.50-56.

PAINTER, Jo. *Questioning Techniques For Gifted Students*. www.nexus.edu.au/teachstud/gat/painter.htm

SÖNMEZ, Veysel. (2001). **Öğretmen Elkitabı**. Ankara: Anı Yayıncılık. Genişletilmiş 9. Baskı.

T.C. MİLLÎ EĞİTİM BAKANLIĞI. (1995). **İlköğretim Kurumları Türkçe Eğitimi Programı (II. Kademe)**. Ankara: Milli Eğitim Basımevi.

Techniques for Asking Questions in a Discussion.

www.ferris.edu/HTMLS/academics/center/doyle/doylet/techniques_for_asking_questions_.htm.

The Art of Asking Good Questions.

www.youthlearn.org/learning/teaching/questions.asp

TÜRK DİL KURUMU. (1998). **Türkçe Sözlük**.

UYGUR, Nermi. (2001). **Felsefenin Çağrısı**. İstanbul: YKY.

YALÇIN, Alemdar. (2002). **Türkçe Öğretim Yöntemleri -Yeni Yaklaşımlar-**. Ankara: Akçağ Yayınları.

- YALÇIN, Alemdar ve Gıyasettin Aytaş. (2003). **Çocuk Edebiyatı**. Ankara: Akçağ Yayınları, 2. Baskı.
- YANGIN, Banu. (1994). **İlkokul Öğretmenlerinin Türkçe Derslerindeki Davranışları**. Ankara: Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi).
- YILDIRIM, Vedat. (2000). **İlköğretim Okulu Beşinci Sınıf Öğretmenlerinin Öğretim Yöntemleri Konusundaki Görüşleri (Şanlıurfa İli Örneği)**. Elazığ: Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi).
- QUİN, Patrik. (1995). **Hızlı Düşünme ve Cevap Verme Yöntemleri** (Çev: Aslı Çingil Çelik). İstanbul: Rota Yayın Tanıtım.

EKLER

1. Öğrenci Bilgi Toplama Formu
2. Öğretmenlerle Görüşme Formu
3. Araştırmanın Yapıldığı Okullar ve Sınıfların Listesi
4. İzin Yazıları



ÖĞRENCİ BİLGİ TOPLAMA FORMU

1. Okulunuz Sınıfınız.....Şubeniz.....
2. Cinsiyetiniz () Kız () Erkek
3. Annenizin eğitim durumu
 () Okula hiç gitmemiş () İlkokul mezunu () Ortaokul mezunu
 () Lise mezunu () Üniversite mezunu () Üniversite üstü
4. Annenizin mesleği
 () İşçi () Memur () Çiftçi () Esnaf () Ev Hanımı () Diğer (.....)
5. Babanızın eğitim durumu
 () Okula hiç gitmemiş () İlkokul mezunu () Ortaokul mezunu
 () Lise mezunu () Üniversite mezunu () Üniversite üstü
6. Babanızın mesleği
 () İşçi () Memur () Çiftçi () Esnaf () İşsiz () Diğer (.....)
7. Kaç kardeşiniz var?
 () 1 () 2 () 3 () 4 () 5 () Diğer (.....)
8. Kendinize ait bir odanız var mı?
 ()Evet () Hayır
9. Ders çalışmak için size ait bir masanız var mı?
 () Evet () Hayır
10. Evinizde bilgisayar var mı?
 () Evet () Hayır
11. Bilgisayarınız varsa kime ait?
 () Yalnızca bana ait () Kardeşimle beraber kullanıyoruz
 () Babamın ama biz de yararlanıyoruz
 () Diğer (.....)

12. Oturduğunuz ev kaç odalı?
☐ Bir oda bir salon ☐ İki oda bir salon ☐ Üç oda bir salon ☐ Diğer (.....)
13. Evinize gazete veya dergi alınıyor mu?
☐ Evet ☐ Ara sıra ☐ Hayır
14. Aileniz sizinle veya aile ile ilgili kararlarda fikrinizi sorar mı?
☐ Evet ☐ Ara sıra ☐ Hayır
15. Aileniz merak ettiğiniz konularla ilgili sorduğunuz soruları cevaplandırıyor mu?
☐ Evet ☐ Ara sıra ☐ Hayır
16. Ders kitapları dışında kitap okuyor musunuz?
☐ Evet ☐ Ara sıra ☐ Hayır
17. Sınıfınızda okulunuzda veya oturduğunuz yerin yakınında kütüphane var mı?
☐ Evet, sınıfımda ☐ Evet, okulumda ☐ Evet, mahallemizde ☐ Hayır
18. Sınıfınızda kaç kişi var?
☐ 10-20 arası ☐ 21-30 arası ☐ 31-40 arası ☐ 40'tan fazla
19. Anlamadığınız konuları öğretmeninize soruyor musunuz?
☐ Evet ☐ Ara sıra ☐ Hayır
20. Eğer anlamadığınız şeyleri öğretmeninize sormuyorsanız bunun sebebi nedir?
☐ Gerek görmüyorum ☐ Öğretmenimden utanıyorum
☐ Sınıfın benimle alay etmesinden çekiniyorum
☐ Öğretmen sorduğumuz sorulara cevap vermiyor
☐ Diğer (.....)
21. Öğretmeniniz dersi işlerken sizlere sorular soruyor mu?
☐ Evet ☐ Ara sıra ☐ Hayır

22. Öğretmeniniz soruları daha çok kimlere soruyor?
- () Sınıfın çalışanlarına () Derse ilgisiz olanlara
- () Bütün öğrencilere () Gönüllü öğrencilere () Diğer (.....)
23. Öğretmeniniz, sorduğu sorular cevaplandırılmadığında ne yapıyor?
- () Soruyu kendisi cevaplıyor () Cevaplayamayana kızıyor
- () Başka öğrenciye geçiyor () Soruyu kolaylaştırıyor
- () Başka sorular soruyor () Diğer (.....)
24. Öğretmeniniz soruları cevaplamanız için size yeterli süre tanıyor mu?
- () Evet () Ara sıra () Hayır
25. Öğretmeniniz size daha çok hangi tür sorular soruyor?
- () Bir tanımın ya da ezbere dayalı bir bilginin **hatırlanmasını** gerektiren **bilgi/kavrama** soruları soruyor
- () Öğrenilen bilgileri kullanarak istenen sonuca ulaşmamızı gerektiren **uygulamaya dönük** sorular soruyor
- () Bir bütünü oluşturan parçalara dikkati yoğunlaştırmayı gerektiren **analiz soruları** soruyor
- () Öğrenilen temel bilgiler ışığında hayal gücü ve yaratıcı düşünce yardımıyla yeni ve değişik sonuçlara varmayı gerektiren **sentez soruları** soruyor
- () Herhangi bir konuyla ilgili bir yargıya varmayı, bir şeye ilişkin değer biçmeyi gerektiren **değerlendirme soruları** soruyor
26. Öğretmeninizin size soru sormasından hoşlanıyor musunuz?
- () Evet () Hayır

27. Eğer  ğretmeninizin size soru sormasından hoşlanmıyorsanız bunun sebebi nedir?

- ☐ Cevaplayamamaktan korkuyorum
- ☐ Cevaplayamayınca öğretmenimizin bizi azarlamasından korkuyorum
- ☐  ğretmenimiz bize çok zor sorular soruyor
- ☐ Sorduğu soruları cevaplayamayınca bizi sınıf önünde utandırıyor
- ☐ Cevabı bilsem bile sınıf içinde konuşmaya çekiniyorum
- ☐ Diğer (.....)



ÖĞRETMENLERLE GÖRÜŞME FORMU

1. Hangi bölümden mezun oldunuz?
☐ Türkçe öğretmenliği ☐ Edebiyat Öğretmenliği
☐ Edebiyat Bölümü ☐ Diğer (.....)
2. Yüksek lisans öğrenimi gördünüz mü ya da görüyor musunuz (görüyorsanız dalını yazınız)?
☐ Evet (.....) ☐ Hayır
3. Görevde kaçınıcı yılınız?
☐ 1-5 ☐ 6-10 ☐ 11-15
☐ 16-20 ☐ 21 ve üstü
4. Alanınızla ilgili bir hizmetiçi eğitim aldınız mı (aldınızsa konusunu yazınız)?
☐ Evet (.....) ☐ Hayır
5. İşleyeceğiniz yeni bir konuya başlamadan önce sınıfta ne gibi hazırlıklar yapıyorsunuz?
☐ Öğrencilerin konuya çalışıp çalışmadıklarını defterlerine bakarak kontrol ediyorum
☐ Konuya hazırlık soruları ile sınıfta bir diyalog başlatıyorum
☐ Konuya, giriş niteliğinde bir anlatımla başlıyorum
☐ Doğrudan araç metnin okunmasına geçiyorum
☐ Diğer (.....)
6. Öğrencilere dinleme becerisi kazandırmaya çalışırken öğrencilerin metni dinlemesinden sonra ne gibi etkinliklere yer veriyorsunuz?
☐ Öğrencilere de okutuyorum
☐ Anlayıp anlamadıklarını soruyorum
☐ Anlayıp anlamadıklarını belirlemek için sorular soruyorum
☐ Metinle ilgili öğrenci sorularını cevaplandırıyorum
☐ Yukarıda sayılan tüm etkinliklere yer veriyorum
☐ Diğer (.....)

7. Konuşmaktan çekinen öğrencilere konuşma becerisi kazandırmak için ne tür etkinliklere yer veriyorsunuz?
- ☐ Konuyu daha çok böyle öğrencilere anlattırıyorum
 - ☐ Konuşmaya alışmaları için çeşitli sorular soruyorum
 - ☐ Ders içi etkinliklerde onlara sıklıkla söz hakkı veriyorum
 - ☐ Onların konuşmaya alışmalarını sağlayacak ödevler veriyorum
 - ☐ Diğer (.....)
8. Yazma becerisi kazandırmak amacıyla, yazma konusunun öğrencilere anlamlı hale gelmesi için ne tür etkinliklerde bulunuyorsunuz?
- ☐ Konuyla ilgili cesaretlendirici ve isteklendirici anlatımlara yer veriyorum
 - ☐ Konu üzerinde düşünmelerini sağlayacak sorular soruyorum
 - ☐ Yazma konusu verip konu üzerinde bir süre düşünmelerini istiyorum
 - ☐ Konuyu önceden vererek hazırlıklı gelmelerini sağlıyorum
 - ☐ Diğer (.....)
9. Ders içi etkinliklerde öğrencilere daha çok hangi nitelikte sorular soruyorsunuz?
- ☐ Bir tanımın ya da ezbere dayalı bir bilginin **hatırlanmasını** gerektiren **bilgi/kavrama** soruları soruyorum
 - ☐ Öğrenilen bilgileri kullanarak istenen sonuca ulaşmalarını gerektiren **uygulamaya dönük** sorular soruyorum
 - ☐ Bir bütünü oluşturan parçalara dikkati yoğunlaştırmayı gerektiren **analiz soruları** soruyorum
 - ☐ Öğrenilen temel bilgiler ışığında hayal gücü ve yaratıcı düşünce yardımıyla yeni ve değişik sonuçlara varmayı gerektiren **sentez soruları** soruyorum
 - ☐ Herhangi bir konuyla ilgili bir yargıya varmayı, bir şeye ilişkin değer biçmeyi gerektiren **değerlendirme soruları** soruyorum

10. Derse başlamadan sınıf ortamını öğrenime hazır hale getirmek için ne tür etkinliklere yer veriyorsunuz?
- ☐ Herkesin susmasını istiyor ve bekliyorum
- ☐ Dikkatleri toparlayıcı sorular soruyorum
- ☐ Sessizliği bozan öğrencileri uyarıyorum
- ☐ Diğer (.....)
11. Ders süresince dikkati dağılan öğrencilerin derse odaklanması için neler yapıyorsunuz?
- ☐ Sözel olarak uyarıyorum
- ☐ Konu ile ilgili sorular soruyorum
- ☐ Konuyu o öğrenciye anlatıyorum
- ☐ Diğer (.....)
12. Dersteki etkinliklerin düzenle yürümesi için ne gibi tedbirler alıyorsunuz?
- ☐ Dersin düzenli akışını sağlamak için disiplinli davranıyorum
- ☐ Dersin işleyiş yöntemi hakkında öğrencileri de bilgilendiriyorum
- ☐ İşleyişle ilgili detaylı bir zaman planlaması yapıyorum
- ☐ Diğer (.....)
13. Ders içi etkinliklerde en çok hangi yöntemden yararlanıyorsunuz?
- ☐ Anlatma ☐ Soru-cevap ☐ Oyunlaştırma ☐ Gözlem ve İnceleme
- ☐ Gösteri ☐ Tümevarım ve Tümdengelim ☐ Küme çalışması
- ☐ Çözümleme ve Bireşim (analiz ve sentez)
14. Soru-cevap yönteminin uygulaması sırasında soruyu öncelikle kimlere yöneltiyorsunuz?
- ☐ Her zaman aktif olduğunu bildiğim öğrencilere ☐ Tüm sınıfa
- ☐ Konuya hazırlıklı geldiğini bildiğim öğrencilere
- ☐ Diğer (.....)

15. Soruyu tüm sınıfa yöneltiyorsanız cevap hakkını öncelikle daha çok kimlere tanıyorsunuz?
- () Herhangi bir öğrenciye () Cevap vermeye istekli öğrencilere
- () Cevap verme isteğini belli etmeyen öğrencilere
- () Dikkati başka şeylere yönelmiş öğrencilere
- () Diğer (.....)
16. Sizce öğrencinin bir soruya vereceği cevap için düşünme süresi ne kadar olmalıdır?
- () 0-10 saniye arası () 11-20 saniye arası () 21-40 saniye arası
- () 41-60 saniye arası () 60 saniyeden fazla () Gerekli gördüğüm kadar
17. Sorulan sorular karşısında öğrenciler daha çok ne tür tavırlar sergiliyor?
- () Tedirginlik yaşıyorlar () Heyecanlanıyorlar () Rahat davranıyorlar
- () Diğer (.....)
18. Soruları cevaplandıramayan öğrencilere karşı hangi uygulamayı tercih ediyorsunuz?
- () Bu durumu tekrarlamaması için uyarıyorum
- () Soruyu öğrenciye ödev olarak veriyorum
- () Hiçbir tepki göstermeden başka öğrencilere geçiyorum
- () Kızgınlığımı dile getiren konuşmalar yapıyorum
- () Diğer (.....)
19. Sınıf içi etkinliklerde kullandığınız soruların zorluk derecesi sizce daha çok hangi düzeydedir?
- () Çok zor () Zor () Orta güçlükte () Kolay () Çok kolay
20. Soru sınıf tarafından cevaplanamadığında ne yapıyorsunuz?
- () Ben cevaplıyorum () Soruyu bölümlere ayırarak yeniden soruyorum
- () Soruyu değiştiriyorum () Öğrencilere ödev olarak veriyorum
- () Diğer (.....)

21. Cevaplanamayan sorular daha çok hangi nitelikte sorular oluyor?
- () Bilgi/ kavrama soruları () Uygulama soruları
- () Analiz soruları () Sentez soruları
- () Değerlendirme soruları () Yeterince anlaşılamayan sorular
22. Sorularınıza doğru karşılıklar almak için öğrencileri cesaretlendirici daha çok hangi yöntemi kullanıyorsunuz?
- () Kışkırtıcı söz ve davranışlardan yararlanıyorum
- () Cevaba yönlendiriyorum
- () Cevaplamasına yardımcı oluyorum () Cevap için meraklandırıyorum
- () Diğer (.....)
23. Öğrencilerin konu dışındaki sorularını nasıl karşılıyorsunuz?
- () Cevaplamıyorum () Tümünü cevaplıyorum
- () Önemli bulduklarını cevaplıyorum
- () Kızıyorum ve konuyla ilgili sorular sormalarını istiyorum
- () Diğer (.....)
24. Öğrencilerin zaman zaman içtenlikli bulmadığınız (dersi kaynatma, öğretmeni kızdırma vs. amaçlı) sorular sordukları da oluyor mu?
- () Evet () Hayır
25. Eğer oluyorsa bu tür soruları nasıl karşılıyorsunuz?
- () Cevaplıyorum () Cevaplamıyorum
- () Uygun bir şekilde geçiştiriyorum
- () Kızıyorum ve daha doğru sorular sormalarını istiyorum
- () Diğer (.....)
26. Öğrencilerden o an cevabını bilmediğiniz sorular da geliyor mu?
- () Evet () Hayır

27. Eğer böyle sorularla da karşılaşıyorsanız bu durumda neyi tercih ediyorsunuz?

- ☐ öğrenciye dev olarak veriyorum ☐ Cevapsız bırakıyorum
☐ öğrenip cevaplayacağımı söylüyorum ☐ Uygun şekilde geiştiriyorum
☐ Diğeri (.....)



**ARAŞTIRMANIN YAPILDIĞI
OKULLAR ve SINIFLARIN LİSTESİ**

Mamak

1. Şafaktepe İlköğretim Okulu 6/A Sınıf
2. Şehitlik İlköğretim Okulu 6/C Sınıfı
3. Şehitlik İlköğretim Okulu 6/D Sınıfı
4. Abidinpaşa İlköğretim Okulu 6/F Sınıfı
5. 29 Ekim İlköğretim Okulu 6/C Sınıfı
6. 29 Ekim İlköğretim Okulu 6/F Sınıfı

Sincan

7. Mehmet Akif İlköğretim Okulu 6/C Sınıfı
8. Mehmet Akif İlköğretim Okulu 6/E Sınıfı
9. Cumhuriyet İlköğretim Okulu 6/B Sınıfı
10. Cumhuriyet İlköğretim Okulu 6/E Sınıfı
11. Taylan Araslı İlköğretim Okulu 6/F Sınıfı
12. Koç İlköğretim Okulu 6. Sınıf

Çankaya

13. Mimar Kemal İlköğretim Okulu 6/E Sınıfı
14. Ahmet Vefik Paşa İlköğretim Okulu 6/C Sınıfı
15. Salih Alptekin İlköğretim Okulu 6/A Sınıfı
16. Namık Kemal İlköğretim Okulu 6/C Sınıfı
17. Namık Kemal İlköğretim Okulu 6/D Sınıfı
18. Çankaya İlköğretim Okulu 6/A Sınıfı

T.C.
ANKARA VALİLİĞİ
Milli Eğitim Müdürlüğü

BÖLÜM: Kültür

SAYI : B.08.4.MEM.4.06.00.11.070/Ç.6. 27

KONU : Ders İzleme

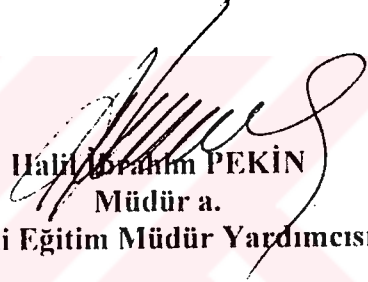
26/11/2002

GAZİ ÜNİVERSİTESİNE
(Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü)

İLGİ: 12.11.2002 tarih ve 8751 sayılı yazılarınız.

Üniversiteniz Eğitim Bilimleri Enstitüsü yüksek lisans programı öğrencilerinden köksal GEÇER'in ilimiz okullarında ders izleyebilmesinin uygun görüldüğüne ilişkin Valilik oluru ekte gönderilmiştir.

Bilgilerinizi ve gereğini arz ederim.


Halil İbrahim PEKİN
Müdür a.
Milli Eğitim Müdür Yardımcısı

EKİ: 1 onay örneği

T.C.
ANKARA VALİLİĞİ
Milli Eğitim Müdürlüğü

BÖLÜM: Kültür

SAYI : B.08.4.MEM.4.06.00.11.070/ 4450

KONU : Ders İzleme

25/11/2002

VALİLİK MAKAMINA
ANKARA

İLGİ: Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü'nün 12.11.2002 tarih ve 8751 sayılı yazısı.

Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, ilgede kayıtlı yazıda, adı geçen üniversitede Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı, Türkçe Öğretmenliği yüksek lisans programı öğrencisi Köksal GEÇER'in, tezi ile ilgili olarak merkez ilçelerde görev yapan öğretmenlerin soru sorma becerileri üzerine bir araştırma yapmak, öğretmenlerin derslerinin bizzat veya ses kayıt cihazı kullanarak izleyebilmek için izin istenmektedir.

Kamu kurum ve kuruluşlarındaki öğrencilerin kılık kıyafetleri ile yönetmelikte belirtilen kurallara uyulması ve ad-soyad kullanılmaması kaydıyla söz konusu istek Müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görüldüğü takdirde olurlarınıza arz ederim.

Onur KAYA
Milli Eğitim Müdürü

OLUR

21/11/2002

Orhan KIRLI

Vali a.

Vali Yardımcısı

