



İlkokul Öğrencilerinin Farklı Metin Türlerine Yönelik Soru Sorma Becerileri*

Ayşe Dilek YEKELER GÖKMEN**
Nurhan AKTAŞ***

Öz

Okuma, metinler aracılığıyla zihinde yeni anlamlar inşa etmektir. Okumanın temel amacı anlamı bulmaktır. Okuma eğitiminin nihai hedefi olan anlamamanın ne kadar gerçekleştiğinin tespitinde sorular son derece önemlidir. Bu çalışmanın amacı ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin okudukları hikâye edici ve bilgilendirici metinlere yönelik soru sorma becerilerini incelemektir. Araştırma kapsamında; "İlkokul öğrencilerinin farklı metin türlerine yönelik sordukları sorular soruluş amaçlarına ve cevap kaynaklarına göre nasıldır?" sorusuna cevap aranmıştır. Araştırma, nitel araştırma desenlerinden durum çalışması şeklinde tasarlanmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu ilkokul dördüncü sınıfta öğrenim gören 237 öğrenci oluşturmuştur. Veri toplama sürecinde öncelikle öğrencilerden bilgilendirici ve hikâye edici metinleri okumaları ve ardından bu metinlere yönelik üçer soru hazırlamaları istenmiştir. Öğrencilerin yazmış oldukları sorular soruluş amaçlarına ve cevap kaynaklarına göre betimsel olarak analiz edilmiştir. Verilerin analizi sonucunda öğrencilerin oluşturdukları soruların soruluş amacına göre hikâye edici metinde kimlik, neden-sonuç ve tanımlama türünde; bilgi verici metinde ise kimlik, örneklendirme ve tanımlama türünde fazla olduğu/yoğunlaştığı görülmüştür. Cevap kaynağına göre ise her iki metin türünde büyük çoğunlukla metin içi soruların hazırlandığı sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Anlama, sorular, soru sorma becerisi, ilkokul öğrencileri, metin türleri

Primary School Students' Questioning Skills for Different Text Types

Abstract

Reading means constructing new meanings in the mind. The main purpose of reading is to find meaning. Questions are extremely important in determining the extent to which comprehension, which is the ultimate goal of reading education, has been achieved. The purpose of this study is to examine the ability of primary school fourth grade students to ask questions about the narrative and informative texts they read. Within the framework of the study, an answer was sought to the question: "What questions are asked by primary school students about different types of text, with regard both to the purpose of the questions and the sources of the answers to them?" The study was designed as a case study type of qualitative research design. The study group consisted of 237 students in the fourth grade of primary school. During the data collection process, students were asked to read the informative and narrative texts first, and then to prepare three questions about each of the texts. The questions written by the students were analyzed descriptively according to their aims and answer sources. The results showed that the questions created by the students were more concentrated on the identity, cause-effect and definition types in the narrative text and on the identity, exemplification and description types in the informative text, according to their

* Bu çalışma, araştırmacıların 24-26 Nisan 2017 tarihinde düzenlenen Uluslararası Sınırsız Eğitim ve Araştırma Sempozyumunda (USEAS/2017) sundukları sözlü bildirin yeniden düzenlenmiş ve genişletilmiş halidir.

** Arş. Gör. Dr., Giresun Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, Giresun, dilek.yekeler@giresun.edu.tr, ORCID: 0000-0003-1878-5494

*** Dr. Öğretim Üyesi, Selçuk Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, Konya, nurhan.aktas@selcuk.edu.tr, ORCID:0000-0003-0264-5120

purposes. In relation to the answer sources, it was concluded that mostly intra-textual questions were prepared in both text types.

Keywords: Comprehension, questions, questioning skills, primary school students, text types

Giriş

Okuma, okuyucu ve metin arasında aktif etkileşimi gerekli kılan bir anlam kurma sürecidir. Bu süreçte anlamayı geliştirmek ve değerlendirmek için kullanılan temel araçlardan biri sorulardır (Day ve Park, 2005). Bir metnin öğrenciler tarafından öğretmen yardımı olmaksızın bağımsız bir biçimde anlamlandırılmasına katkı sağlamada (Johnston, 1985), “öğretmen tarafından oluşturulan sorulardan öğrencilerin kendi kendine soru üretmelerine doğru somut bir değişim olmuştur” (Marzola, 1988, s.249). Öğrenci soruları; bir metin, konu veya alanla ilgili olarak öğrencilerin kendi kendilerine sordukları sorular olarak tanımlanır ve okuduğunu anlama becerisini geliştiren öz düzenleyici bir strateji olarak nitelendirilir (Taboada vd., 2009). Soru sorma sürecinde öğrenciler bir konuyla ilgili mevcut anlayışlarını ifade edebilir, diğer fikirlerle bağlantı kurabilir ve bilmediği noktaların farkına varabilirler (Chin ve Osborne, 2008). Öğrencilerin kendi sorularını üretmeleri; okuduğunu anlama düzeyini arttırmada, bağımsız birer okuyucu olabilmeye (Cunningham, 1981) ve hatırlama yeteneğini geliştirmede etkili bir araçtır (Moore ve Arthur, 1981; akt. Rakes ve Scott, 1983). Alan yazın incelendiğinde hem hikâye edici hem de bilgi verici metinlere ilişkin oluşturulan soruların öğrencilerin okuduğunu anlama düzeylerini olumlu yönde etkilediğini saptayan çalışmalar olduğu görülmektedir (Örn; King ve Rosenshine, 1993, Scardamalia ve Bereiter, 1992).

Türkçe dersinde öğrenciler genellikle okuma ve dinleme metinleri aracılığıyla kendilerine yöneltilen sorularla karşılaşmaktadır. Türkçe dersi öğretim programında ise genellikle dinleme ve okuma (anlama) öğrenme alanlarında birinci sınıftan itibaren öğrencilerin okuduğu metin hakkında sorulara cevap vermesi (Örn; T.1.1.8.Dinlediklerine/izlediklerine yönelik sorulara cevap verir, T.1.3.15. Metinle ilgili soruları cevaplar) ve üçüncü sınıftan itibaren ise sorular sormasına yönelik (Örn; T.3.3.17. Metinle ilgili sorular sorar) kazanımlar yer almaktadır (Meb, 2019). Soru türleri ile ilgili sınıflandırmalar Bloom’un (1956) bilişsel süreçlerin basitten karmaşığa doğru sınıflandırmasına kadar dayanır (Akyol, 2020). Ardından Pearson ve Johnson’a (1978) göre, öğretmenlerin öğrencilerin anlama becerileri geliştirmelerine yardımcı olmak için sorabilecekleri; metin içi (bu tür soruların yanıtı metinde kelimesi kelimesine açıkça verilir), metin dışı (cevap metinde önerilir; ancak direkt olarak belirtilmez, birkaç cümleden veya daha büyük metin bölümlerinden bilgiler soruyu cevaplamak için birleştirilerek elde edilmelidir) ve metinler arası (cevap, metinden ziyade okuyucunun geçmiş bilgisinde bulunur) olmak üzere üç farklı soru türü bulunmaktadır (akt. Marzola, 1988, s.245; Akyol, 2003). Bu ayırım metinlerden anlam kurma üzerinde son derece önemlidir (Başaran, 2019). Cevap kaynaklarına göre soruların sınıflandırılmasının ardından Akyol (2001) tarafından yeni bir sınıflama çalışması yapılarak soruların amaçlarına göre soru türleri eklenmiştir. Bunlar; kimlik (ne, nasıl, kim sorularını kullanmayı gerektiren), listeleme (olayın aşamalarını belirtmeyi gerektiren), fikir belirtme (yorum gücünü metne dayalı kullanmayı gerektiren), değerlendirme (üst düzey bilişsel süreçleri kullanmayı gerektiren), neden-sonuç (olayın neden ve sonuçlarını ortaya koymayı gerektiren), tanımlama (durumu/olayı açıklamayı gerektiren), karakterize etme (olay/kişi/duygu/durumları ayrıntılı betimleme gerektiren), örneklendirme, karşılaştırma-kıyaslama (nesne/olayların ortak olan ve olmayan yönlerini ortaya koymayı gerektiren), ana fikir (metnin vermek istediği mesaja ulaşmayı gerektiren), özetleme (okuyucunun metni kendi kelimeleri ile tekrar anlatmasını gerektiren), ödev, uygulama ve sonucu tahmin etmedir (Akyol, 2020, s. 219). Öğrencilerin metni anlamaları için metne yönelik soruları cevaplamaları ve soru sormaları, kendi ifadelerini kullanmaları ve metindeki bilgiye dayalı çıkarımlar yapmaları gereklidir (Akyol vd., 2013). Öğrencilere metinlerin içeriğine dair sorular doğrudan veya dolaylı olarak verilebilir. Metni okurken bu soruları cevaplayan öğrenciler kendi kendine soru sorma işlemini yerine getirmiş olur. Soru sorulmadığında ise kendi başlarına soru üretmelidirler (Demir, 2014, s.225). Ahtee ve arkadaşları (2011), soru sorma esnasında kurulan diyalogların öğrencilerin fikirler arasında bağlantı kurmalarına yardımcı olduğunu belirterek, onlara soru sorma ve yanıtlama becerilerinin öğretilmesinin gerekliliğini ifade etmektedirler. Meichenbaum ve Asarnow, (2013, s.17), okuduğunu anlama sürecinde öğretmenlerin zayıf okuyuculara model olmak ve kendi kendilerine iç

diyaloglarını geliştirmek için *“Hikâyeyi okumadan önce ve hikâyeyi okurken aklımızda tutmanız gereken üç önemli noktayı öğrenelim: Birincisi hikâyenin ana fikri ne diye sormak. Hikâyeye ne hakkındaydı? İkincisi, hikâyeyi okurken önemli ayrıntıları öğrenmek. Ana olaylar ve sırası önemli bir ayrıntıdır. Üçüncüsü ise karakterlerin neyi, neden hissettikleridir. Olayların sırasını izleyin ve karakterlerin neyi neden hissettiklerini öğrenin.”* yönergelerinin verilmesi gerektiğini belirtmişlerdir. Öğretmenlerin sorduğu sorular, öğrencilerin okudukları metin türleriyle doğrudan ilişkili olmalıdır (Lenski, 2010). Çünkü okuduğu metnin türünü bilmek okurun/öğrencinin metinden hareketle anlam kurmasına yardımcı olur ve zihninde okuduğu metin türü ile ilgili bir şema oluşturmasını sağlar (Başaran, 2019). Bu nedenle *“Bu metni okurken okuduğunuz başka hangi metinler akla geliyor? Bu kitaptaki karakterler okuduğunuz diğer kitaplardaki karakterlere nasıl benziyor? Bu metni okuduktan ve ilgili diğer metinleri düşündükten sonra, hangi sonuçlara varabilirsiniz?”* gibi metinler arası bağlantıları destekleyen sorular kullanılabilir (Muth 1987). Bu tür sorularla okur/öğrenci okuduğu metinden elde ettiği bilgileri daha önce okuduğu metinlerden aldığı bilgilerle ilişkilendirmekte, karşılaştırmakta, değerlendirmekte ve nihayet kendi zihninde yepyeni bir metin yaratmaktadır (Başaran, 2019, s.309).

Taboada ve Guthrie (2006) bilgi verici metinlerle ilgili öğrencilerin kendi sorularını üretmelerinin metnin kavramsal bilgi yapısını desteklediği için okuduğunu anlama becerisini geliştirdiğini, Taboada vd. (2009) ise öğrencilerin ön bilgilerini ve soru sorma gibi okuma stratejilerini kullanmasının, metnin tutarlı bir zihinsel sunumunun oluşturulmasına/inşa edilmesine katkıda bulunabileceğini vurgulamışlardır. Araştırmalar öğrencilerin metinle etkileşim kurmasına ve anlamı yapılandırmasına yardımcı olan anlama soruları ile anlama düzeylerinin gelişebileceğini göstermektedir (Akyol vd., 2013; Day ve Park, 2005; Hervey, 2006). Çünkü anlama, tek boyutlu bir beceri olmadığı gibi okuduğunu anlamada tek boyutlu beceri ve kontrol edilmez bir süreç değildir (Yıldırım, 2012). Bu sebeple öğrencilerin okuma süreci sonrasında okudukları metinlerle ilgili anlamalarını kontrol etmelerini ve değerlendirme yapmalarını sağlamak açısından soru üretmeleri önemlidir. Öğrenci sorularının önemi çeşitli araştırmacılar tarafından vurgulanmıştır (Fisher, 2005; Pressley vd. 1992). Örneğin; Chin ve Osborne (2008)’a göre öğrencilerin hazırladıkları sorular ön bilgilerini harekete geçirip, metnin ana fikrini ve içeriğini anlamalarına katkı sağlar. Scardamalia (2002) ise bilginin zihinde organize edilmesi için öğrencilerin farklı sorularla karşılaşmalarının yararlı olacağını ifade eder. Türkçe derslerinde bulunan okuma metinleri ve bu metinler ile ilgili çalışma kitaplarında var olan sorular öğrencilerin okuduklarını anlamalarını değerlendirmekle birlikte soru sorma becerileri kazanması açısından örnek teşkil etmektedir. Sorular anlama düzeyinin bir göstergesi olarak kabul edilerek öğrencilerin soru üretme becerilerine yönelik yapılan çalışmalar bulunmaktadır (Aslan,2011; Ateş vd., 2016; Erdoğan, 2017; Hunkins, 1985; Scardamalia ve Bereiter, 1992; Taboada ve Guthrie, 2006; Taboada vd., 2009).

Scardamalia ve Bereiter (1992), yaptıkları çalışmada beşinci ve altıncı sınıf öğrencilerinin bir konuyla ilgili yeterince şey bilmedikleri zaman daha tanımlayıcı soru türlerini sorduklarını, ancak konuyla ilgili önceden bilgi sahibi olduklarında daha üst düzey sorular sorduklarını belirtmişlerdir. Taboada ve Guthrie (2006), ilkokul üçüncü ve dördüncü sınıfta öğrenim gören 360 öğrenci üzerinde yaptıkları çalışmada, okuma öncesinde ve sırasında öğrencilerden okudukları metinden soru üretmelerini istemişlerdir. Öğrencilerin ürettikleri soruları dört kategoride kodlayarak okuduğunu anlama seviyesi ile karşılaştırdıkları çalışma sonucunda, öğrencilerin ürettikleri sorular ile okuduğunu anlama becerileri arasında ilişki olduğunu, soruların ön bilgilerine de katkı sağladığını belirtmişlerdir. Ayrıca düşük ve üst düzey soruların metinden elde edilen düşük ve yüksek düzeyde kavramsal bilgiyle paralel olduğu, öğrencilerin soru sorma düzeylerinin, metinden elde edilen kavramsal bilgi olarak ölçülen okuma-anlama düzeyleri ile ilişkili olduğunu tespit etmişlerdir. Taboada vd. (2009), okuduğunu anlama üzerinde bilişsel ve duyuşsal faktörlerin etkisini araştırdıkları çalışmada, ilkokul dördüncü sınıfta öğrenim gören 201 öğrencinin ön bilgisi, soru sorma becerileri, farklı metin türlerinde okuduğunu anlamalarını ve içsel motivasyonlarını üç aylık süreyle değerlendirmişlerdir. Öğrenciler okudukları metinle ilgili 0-10 soru üretmiş, sorular dört ayrı kategoriye (bilgi verici, örneklendirici, açıklayıcı, ilişkisel) ayrılmıştır. Araştırma sonuçları, öğrenciler içsel motivasyona sahipse ve motivasyonları destekleniyorsa, ön bilgilerini harekete geçirme ve soru üretme gibi bilişsel süreçlerinin daha akıcı hale geldiğini ve bununda öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerini geliştirdiğini göstermiştir. Young ve

Daines (1992), anaokulundan beşinci sınıfa kadar 60 öğrenci ve 12 öğretmen ile yaptıkları çalışmalarında bilgi verici metinler hakkında öğrencilerin tahmin sorularının bilişsel düzeyleri ve öğretmenlerin ön sorularını incelemeyi amaçlamışlardır. Araştırma sonucunda öğrencilerin gerçek veya uygulamalı tahmin sorularından daha fazla yorumlayıcı ve tahmine dayalı sorular sorduğunu ifade etmişlerdir. Bu sonuç özellikle bilgi verici metinlerde öğrencilerin okuduklarını anlamalarına yardımcı olacak bir okuma amacına sahip olmaları önemini desteklemektedir (Just ve Carpenter, 1981).

Araştırmalar, soru sorma becerisi ile ilgili öğretimlerin öğrencilerin anlama stratejilerini öğrenmesine yardımcı olduğunu ve stratejilerin uygulanması durumunda daha iyi anlamının gerçekleştiğini göstermiştir (Fisher, 2005; Pressley vd. 1992). Sorular metin hakkında bilgi edinmeyi ve bu bilgileri kullanmayı içerdiğinden (Williams, 2005) metin türü ne olursa olsun gereklidir. Jones'a (2008) göre öğrenciler, öğretmen veya ebeveynleri tarafından soru sormaları için cesaretlendirildiklerinde düşünmeye ve zihinlerindeki bilgileri birleştirerek bu sorulara cevap aramaya başlarlar. Stauffer'a (1969) göre öğrenciler, hazırladıkları sorulara cevap vermek için tekrar okuma yaparken uyanıklık (dikkat), esneklik ve sorumluluk özellikleri geliştirirler. Öğrencilerin kendi sorularını üretmelerine yönelik araştırmalar, öğrencilerin iyi ve kötü soruları ayırt etmesinin, metnin ana fikrine yönelik sorular sormasının sorgulama stratejilerini öğrenmesinin (Dreher ve Gambrell, 1985; Palincsar ve Brown, 1984) veya farklı metin türleri (Feldt, Feldt ve Kilburg, 2002) ilgili soru sorma becerisini kazanmasının, okuduğunu anlama becerisi ile bağlantılı olduğunu göstermiştir (Taboada vd., 2009). "Metinlerarasılık adı verilen bu süreç, tüm okuyucular tarafından farklı derecelerde kullanılan bir süreçtir" (Lenski, 2010, s.74). Bu doğrultuda bu çalışmanın amacı ilköğretim dördüncü sınıf öğrencilerinin farklı metin türlerine yönelik soru sorma becerilerini incelemektir. Araştırma kapsamında; "İlkokul öğrencilerinin hikâye edici ve bilgilendirici metinlere yönelik sordukları sorular soruluş amaçlarına ve cevap kaynaklarına göre nasıldır?" sorusuna cevap aranmıştır.

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Bu çalışmada, ilköğretim dördüncü sınıf öğrencilerinin bilgilendirici ve hikâye edici metne yönelik sordukları soruların türlerinin belirlenmesi amacıyla nitel yaklaşımla gerçekleştirilmiş "*durum çalışması*" deseninden faydalanılmıştır. Diğer araştırma türlerinden ayrılan yönlerinden yola çıkarak, durum çalışmasının 'nasıl' ve 'niçin' sorularını temel alan, araştırmacının kontrol edemediği bir olgu ya da olayı derinlemesine incelemesine olanak veren araştırma yöntemi olduğunu söylemek mümkündür (Yıldırım ve Şimşek, 2005). Bu çalışmada da, ilköğretim dördüncü sınıf öğrencilerinin farklı metin türlerine yönelik sorularının soruluş amaçlarına ve cevap kaynaklarına göre nasıl olduğu incelenmiştir.

Araştırma grubu

Araştırmanın çalışma grubunu, 2016-2017 eğitim öğretim yılında Giresun ili merkez ilçesinde bulunan bir devlet okulunda öğrenim görmekte olan 237 ilköğretim dördüncü sınıf öğrencisi oluşturmuştur.

Çalışma grubunun belirlenmesinde araştırmacılara zaman kazandırması ve okulların ulaşım şartları ile izin durumları dikkate alınarak kolay ulaşılabilir örnekleme yönteminden faydalanılmıştır. Çalışma grubunun belirlenmesinde sınıf düzeyi olarak dördüncü sınıfın seçilmesinin nedeni ise dördüncü sınıftan itibaren öğrencilerin akıcı okuma ve yazma becerisi kazanarak fikirlerini daha iyi organize ederek yazıya aktarmaya başlamalarıdır (Tomppkins vd., 2014).

Çalışma grubun ait bilgiler Tablo 1'de yer almaktadır.

Tablo 1.

Çalışma Grubunun Cinsiyetlerine Göre Dağılımı

Cinsiyet	N	%
Kız	130	54.9
Erkek	107	45.1

İlkokul Öğrencilerinin Farklı Metin Türlerine Yönelik Soru Sorma Becerileri

Toplam	237	100
--------	-----	-----

Veri Toplama Araçları

Araştırmada veri toplama aracı olarak, araştırmacılar tarafından hazırlanan form kullanılmıştır. Formun ön kısmında bilgi verici ve hikâye edici metin yer almakta, arka kısmında ise öğrencilerin okudukları metinle ilgili soru yazmaları için bir tablo bulunmaktadır. Metin seçiminde öncelikle literatürde, ders kitaplarında ve çocuk dergilerinde yer alan hikâye edici ve bilgi verici metinler incelenmiştir. Ardından öğrencilerin sınıf düzeyine göre üçü bilgilendirici dördü hikâye edici olmak üzere toplam yedi metin seçilmiştir. Metinlerin özelliklerine dair bilgiler Tablo 2’de yer almaktadır.

Tablo 2.

Metinlere Ait Bilgiler

Metnin Başlığı	Türü	Yazarı	Kaynak
Gökyüzünde Renk Cümbüşü: Gökkuşağı	Bilgilendirici	Nuray VİŞNE	Bilim ve Çocuk Dergisi, Mayıs 2016, sayı 221.
Atasözlerimiz	Bilgilendirici	Mehmet ÖNDER	İlköğretim Türkçe 4. Sınıf Türkçe Ders Kitabı (2012). Milli Eğitim Bakanlığı.
Doğu Karadeniz Dağlarının Simgesi: Doğu Ladini	Bilgilendirici	Bahtiyar KURT	Bilim ve Çocuk Dergisi, Şubat 2017, sayı 230.
Midemin Dostuyum	Hikâye Edici	Hikmet ULUSOY	İlköğretim Türkçe 4. Sınıf Türkçe Ders Kitabı (2012). Milli Eğitim Bakanlığı
Konuşan Eşyalar	Hikâye Edici	Elif ARSLAN	İlköğretim Türkçe 4. Sınıf Türkçe Ders Kitabı (2012). Milli Eğitim Bakanlığı
Yağmur Gözlü Çocuk	Hikâye Edici	Üzeyir GÜNDÜZ	İlköğretim Türkçe 4. Sınıf Türkçe Ders Kitabı (2011). Bilim ve Kültür Yayınları
Sesini Yitiren Flüt	Hikâye Edici	Melike Funda KAYNAK	İlköğretim Türkçe 4. Sınıf Türkçe Ders Kitabı (2005). Koza Yayınları

Metinlerin seçiminden sonra alan uzmanı 6 kişinin metinlere yönelik uygun, kısmen uygun ve uygun değil şeklinde görüşleri alınmıştır. Uzman görüşlerinin alınmasında uzman görüşü formu kullanılmıştır. Formda yer alan maddeler oluşturulurken metin seçiminde dikkate alınması gereken faktörler (Ateş, Çetinkaya & Yıldırım, 2012), hikâye edici türde (Coşkun, 2005) ve bilgi verici türde (Özkara, 2007) yazı kriterleri dikkate alınmıştır. Uzman görüşünde yer alan maddeler Tablo 3’de yer almaktadır.

Tablo 3.

Metin Seçiminde Dikkate Alınan Maddeler

Metnin genel özellikleri:	Metin türü hikâye edici ise,	Metin türü bilgi verici ise;
Metnin konusu	Zaman ve mekân	Tanımlama
Metnin anlam bütünlüğü	Ana karakter/yardımcı karakterler	Kronolojik sıralama
Başlık-metin ilişkisi	Olayın başlangıcı	Kıyaslama yapma
Varsa olayların dizilişi	Karakterin amacı	Sebep sonuç ilişkisi
Dilbilgisi	Karakterin girişimi	Problem çözme
Metnin uzunluk-kısalığı	Sonuç	Yazarın amacı
İmla kurallarına uygunluk	Ana fikir/mesaj	Konu bütünlüğü

Anlatımın açık ve anlaşılır bir dille yazılması	Yardımcı fikir/ler	Ana fikir/ mesaj
İçeriğin öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçlarına uygun olması	Tepki/Duygu	Yardımcı fikir/ler

Uzman görüşleri sonucunda uygun görülen metinler içerisinde bir bilgi verici (Gökyüzünde Renk Cümbüşü: Gökkuşluğu) bir de hikâye edici metin (Yağmur Gözlü Çocuk) seçilmiştir.

Verilerin Toplanması

Araştırma verileri, 2016-2017 eğitim öğretim yılında Giresun ili merkez ilçesinde bulunan bir devlet okulundan toplanmıştır. Araştırmaya 237 ilkokul dördüncü sınıf öğrencisi katılmıştır. Öğrencilere seçilen metinlerin yer aldığı bir form dağıtılarak onların sessiz okuma yapmaları için 25 dakika süre verilmiş ve onlardan her metne ilişkin 3'er adet soru yazmaları istenmiştir. Öğrencilerin soracakları soruların kalitesini/niteliğini artırmak ve onları motive etmek amacıyla öğrencilere *"Bugün rolleri değiştirdiğimizi düşünün. Siz öğretmensiniz, bende öğrenciyim. Sizden okuduğunuz metinle ilgili sorular hazırlamanızı istiyorum."* şeklinde yönerge verilmiştir. Dersin sonunda öğrenci formları toplanmıştır.

Verilerin Analizi

Araştırma verilerinin analizinde, öğrencilerden elde edilen soruların önceden belirlenmiş temalara göre özetlenmesi ve yorumlanmasını içeren bir nitel veri analiz türü olan betimsel analiz kullanılmıştır (Yıldırım ve Şimşek, 2003). Bu doğrultuda sorular soruluş amaçlarına ve cevap kaynaklarına göre analiz edilmiştir. Soruluş amacına göre verilerin analizinde Akyol'un (2014) sınıflaması kullanılmıştır. Buna göre sorular; kimlik, listeleme, fikir belirtme, değerlendirme, neden sonuç, tanımlama, karakterize etme, örneklendirme, karşılaştırma ve kıyaslama, ana fikir, özetleme, ödev, uygulama ve sonucu tahmin olmak üzere 14 farklı kategoriye ayrılmaktadır.

Araştırmada öğrencilerin metinlere yönelik yazmış oldukları sorular aynı zamanda cevap kaynakları açısından da analiz edilmiştir. Akyol (1997, 2014), cevap kaynaklarına göre yapılan ilk sınıflamaların cevabın kaynağı yönünden metin içi ve metin dışı ile sınırlı kaldığını belirtmekte ve sınıflamaya cevabı metinler arasında olan sorular şeklinde yeni bir kategori eklemektedir. Buna göre cevap kaynaklarına göre sorular cevabı metin içerisinde, metin dışında ve metinler arasında olmak üzere üç kategoride ele alınmaktadır. Cevabı metin içerisinde yer alan sorular metin içi anlam kurmayı; cevabı metin içerisinde ima edilen ve cevaplanması için okuyucunun ön bilgilerini ve deneyimlerini işe koymasını gerektiren sorular metin dışı anlam kurmayı; cevaplanması için birden fazla kaynağa başvurmayı gerektiren sorular ise metinler arası anlam kurmayı işaret etmektedir.

Geçerlik ve Güvenirlik

Araştırma verilerinin analizinde güvenilirliği sağlamak amacıyla öğrencilerin hazırladıkları sorular iki araştırmacı tarafından ayrı ayrı kodlanmıştır. Daha sonra yapılan kodlamalar karşılaştırılarak (Güvenirlik= [Görüş Birliği/ (Görüş Birliği + Görüş Ayrılığı)] x 100) formülü aracılığıyla (Miles ve Huberman, 1994) uyum yüzdesi belirlenmiştir. Uyum yüzdesi, %89.20, olarak hesaplanmıştır.

Araştırma ve Yayın Etiği

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

Bulgular

Araştırmanın bu bölümünde öğrencilerin sordukları sorular metin türlerine göre incelenerek önce soruluş amacına göre ardından cevap kaynaklarına göre analiz edilmiştir. Öğrencilerin sordukları soruların soruluş amacına göre dağılımı Tablo 4'te, cevap kaynağına göre dağılımı ise Tablo 5'te verilmiştir.

İlkokul Öğrencilerinin Farklı Metin Türlerine Yönelik Soru Sorma Becerileri

Tablo 4.

Öğrenci Sorularının Soruluş Amacına Göre Dağılımı

Soruluş Amaçları	Hikâye edici metin								Bilgi verici metin							
	1.soru		2.soru		3.soru		Toplam		1.soru		2.soru		3.soru		Toplam	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Kimlik	151	63.7	161	67.9	164	69.2	476	66.9	108	45.6	135	57.0	138	58.2	381	53.5
Listeleme	1	.4	2	.8	2	.8	5	.7	1	.4	2	.8	2	.8	5	.7
Fikir belirtme	6	2.5	4	1.7	8	3.4	18	2.5	2	.8	1	.4	5	2.1	8	1.1
Değerlendirme	1	.4	1	.4	1	.4	3	.4	-	-	-	-	2	.8	2	.2
Neden sonuç	46	19.4	37	15.6	39	16.5	122	17.1	5	2.1	4	1.7	3	1.3	12	1.6
Tanımlama	9	3.8	14	5.9	9	3.8	32	4.5	53	22.4	38	16.0	23	9.7	114	16
Karakterize etme	10	4.2	5	2.1	4	1.7	19	2.6	2	.8	-	-	-	-	2	.2
Örneklendirme	-	-	1	.4	2	.8	3	.4	58	24.5	48	20.3	58	24.5	164	23
Karşılaştırma	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1	.4	1	.4
Ana fikir	13	5.5	10	4.2	5	2.1	28	3.9	5	2.1	5	2.1	4	1.7	14	1.9
Özetleme	-	-	-	-	-	-	-	-	2	.8	2	.8	1	.4	5	.7
Ödev	-	-	1	.4	-	-	1	.1	1	.4	1	.4	-	-	2	.2
Uygulama	-	-	-	-	1	.4	1	.1	-	-	1	.4	-	-	1	.4
Sonucu tahmin	-	-	1	.4	2	.8	3	.4	-	-	-	-	-	-	-	-
Toplam	237	100	237	100	237	100	711	100	237	100	237	100	237	100	711	100

Tablo 4'e göre öğrencilerin hazırladıkları sorular soruluş amaçlarına göre incelendiğinde her iki metin türüne yönelik en fazla kimlik ve tanımlama türünde, basit düzeyde hatırlama becerilerini kullanmayı gerektiren soruların olduğu görülmektedir. Bu tür sorular metinde verilen bilgilerin hatırlanmasına katkı sağlar. Hikâye edici metin türüne göre öğrencilerin büyük çoğunluğunun ilk olarak soruluş amacına göre **kimlik** (%67) türünde sorular sorduğu görülmektedir. Örneğin; "Yüreği sevgi dolu olan insanlar nasıl olur?" (ö1), "Yağmur gözlü çocuk nasıl biri?" (ö2). Bu tür sorular "metinde işi yapanın kim olduğu, nasıl yaptığı, ne iş yaptığı gibi konularda bilgi edinmeyi sağladığından, basit düzeyde düşünme becerilerini gerektirir" (Akyol, 2014). Bu sorular öğrencilerin hikâyede geçen ana ve yardımcı karakterleri tanıması açısından önemlidir. İkinci olarak hikâye edici metin türünde öğrencilerin en çok **neden- sonuç** (%17) türünde hikâyede geçen olayların nedenini ortaya koymayı amaçlayan sorular sorduğu görülmektedir. Örneğin; "Yağmur gözlü çocuğun annesi neden hastalanmış olabilir?" (ö3), "Yağmur gözlü çocuk neden utandı?" (ö4), "Anne, oğlunu neden bağrına bastı?" (ö5). Bu tür sorular öğrencilerin hikâyedeki olayların ortaya çıkış noktasını ve karakterlerin yaptıkları davranışların sebebinin sorgulaması açısından gereklidir. Bununla birlikte hikâye edici türde öğrencilerin özetleme ve karşılaştırma türünde hiç soru yazmadıkları, ödev ve uygulama türünde ise sadece birer soru yazdıkları görülmektedir. Bilgilendirici metin türüne göre ise öğrencilerin büyük çoğunluğunun ilk olarak **kimlik** (%53) türünde soru hazırladıkları, bu durumu ise **örneklendirme** türünde (%23) ve **tanımlama** türündeki (%16) soruların takip ettiği görülmektedir. Bu durum öğrenci sorularının soruluş amacına göre metin türü farklılaştıkça değişmediğini de göstermektedir. Kimlik soruları ile olayın hangi tarihte ve nerede olduğu konusunda bilgi edinilebilir (Akyol, 2014). Örneğin; "Gökkuşluğu hangi mevsimde ortaya çıkar?" (ö6), "Gökkuşluğunun şekli nasıldır?" (ö7), "Yay şeklinde gördüğümüz gökkuşluğu tam olarak ne şeklindedir?" (ö8). Örneklendirme türü sorular ile anlatılan olay daha iyi anlaşılabilir (Akyol, 2014). Örneğin; "Gökkuşluğunun renklerine örnek verin." (ö9), "Gökkuşluğunun isimleri başka neler

olabilir?” (ö10). Tanımlama soruları ile olay parçada geçtiği şekilde detaylı anlatılabilir (Akyol, 2014). Örneğin; “Cümbüşün anlamını sözlükten yardım alarak yazın.” (ö11), “Gökkuşağı nasıl oluşur?” (ö12). Ayrıca öğrencilerin bilgi verici metne yönelik sonucu tahmin etme türünde hiç soru yazmadıkları görülmektedir. Öğrencilerin sordukları soruların cevap kaynağına göre dağılımı ise Tablo 5’te verilmiştir.

Tablo 5.
Öğrenci Sorularının Cevap Kaynağına Göre Dağılımı

Cevap kaynağı	Hikâye edici metin								Bilgi verici metin							
	1.Soru		2.soru		3.soru		Toplam		1.Soru		2.soru		3.soru		Toplam	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Metin içi	22	95.	22	96.	22	96.	68	95.	23	97.	22	95.	22	94.	68	96
Metin dışı	6	4	8	2	8	2	2	9	1	5	7	8	5	9	3	
Metinler arası	11	4.6	9	3.8	9	3.8	29	4.1	5	2.1	10	4.2	12	5.1	27	3.7
Metinler arası	-	-	-	-	-	-	-	-	1	.4	-	-	-	-	1	0.3
Toplam	23	100	23	100	23	100	71	100	23	100	23	100	23	100	71	10
	7		7		7		1		7		7		7		1	0

Hikâye edici ve bilgilendirici metin türüne yönelik sorular cevap kaynaklarına göre analiz edildiğinde, metin türü değişse de cevap kaynakları açısından bir farklılık görülmemektedir. Tablo 5 incelendiğinde öğrencilerin hazırladıkları sorular genellikle tanıma ve hatırlamaya dayalı cevabı metin içerisinde yer alan sorulardır. Öğrencilerin hem hikâye edici hem bilgi verici metin türüne yönelik sordukları soruların %96’sı metin içi sorulardan, %4’ü metin dışı sorulardan oluşmaktadır. Hikâye edici metinde cevabı metin dışı sorular genellikle metnin ana fikrine yöneliktir. Örneğin; “Okuduğunuz hikâyenin ana fikri nedir?” (ö13). Hikâye edici metinde cevabı metinler arasında olan soru bulunmamaktadır. Bilgi verici metinde cevabı metinler arasında olan sadece bir soru vardır. Örneğin; “Gökkuşağı isimli metni daha önce okuduğunuz hava olayları metni ile karşılaştırarak benzerlikleri yazın.” (ö14).

Tartışma ve Sonuç

İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin okudukları hikâye edici ve bilgilendirici metinlere yönelik soru sorma becerilerinin incelendiği bu araştırma sonucunda öğrencilerin büyük çoğunluğunun her iki metin türü için oluşturdukları soruların soruluş amacına göre kimlik türünde, cevap kaynağına göre ise metin içi sorular olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Soruluş amacına göre kimlik türünde sorular 5N1K (kim, ne, nerede, ne zaman, nasıl, niçin) niteliğinde okuyucunun cevabını doğrudan metin içerisinde bulabileceği, çok az bir kısmının ise cevaplamak için okuyucunun ön bilgilerini ya da deneyimlerini de kullanılmasını gerektiren sorulardır. Bu tür sorularda öğrencinin cevabı bulmak için okuduğu metni hatırlaması yeterlidir. Çünkü sorulan sorunun cevabı metin içerisinde açıkça belirtilmiştir. Bu tür sorular düşük seviyeli bilişsel süreçleri (bilme, kavrama, hatırlama, tanıma vb.) gerektirmektedir (Başaran, 2019, s.308). Yabancı literatürde wh-questions (where, what, when, who, how, and why) olarak adlandırılan bu sorular öğrencilerin etkileşimli okuyucu olmaları açısından yararlıdır (Day ve Park, 2005). Soruluş amacına göre kimlik türünden sonra öğrenci sorularının örneklendirme, neden-sonuç ve tanımlama türlerinde yoğunlaştığı görülmektedir. Bu soruların cevaplarının metin içinde bulunması soruların cevap kaynağını da şekillendirmekte ve her iki tür içinde büyük çoğunlukla metin içi soruların hazırlandığını göstermektedir. Akyol (2014, s. 221), metin içi soruları “yanıtları metin içerisinde bir cümle veya paragrafta bulunan, genellikle tanıma ve hatırlamaya dayalı sorular” olarak nitelendirmiştir. Bu araştırmadan elde edilen sonuçlar daha önce yapılan bazı çalışma sonuçları ile benzer özellik göstermektedir. Örneğin; Ateş, Güray, Döğmeci ve Gürsoy (2016), ilkökul dördüncü sınıf öğrencilerinin ve öğretmenlerin soru üretme becerilerine yönelik olarak yaptıkları çalışmada cevap

kaynakları açısından öğrencilerin metin içi sorularının (%97), biraz daha üst düzey olan metin dışı soruların (%3) sayısından fazla olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Ayrıca öğrencilerin cevap kaynaklarına göre metinler arası sorulara hiç yer vermediklerini tespit etmişlerdir.

Öğrencilerin okuma sürecinde cevabı metin içerisinde olan ya da herhangi bir belirsizliğe yer vermeyen sorular ile birlikte cevabı metin dışı ve metinler arası olan sorularla karşılaşması ve anlama sürecini değerlendirebilmeleri gereklidir. Çünkü “metinlere eklenen soruların amacı o metinden okuyucunun anlam kurmasını olumlu yönde etkilemektedir” (Akyol, 2014, s.227). Oysa yapılan bazı araştırmalar sonucunda öğrenci sorularının çoğunluğu kimlik türünde ve metin içidir ve bunun nedeni olarak çalışma kitabı gibi yazılı kaynaklarda ve öğretmenlerinin sordukları soruların büyük ölçüde basit düzey zihinsel süreçlere yönelik olması düşünülebilir (Ateş vd., 2016; Baysen, 2006). Bununla birlikte soruların amacına göre “Bu metnin ana fikri nedir?” şeklindeki ana fikir sorusu cevabı metin içerisinde doğrudan ifade edilmediği için cevap kaynağına göre metin dışı (çıkarma dayalı) soru türlerinden biridir. Öğrencilerin okuma sonrası metinden anlam çıkarma gibi üst düzey düşünme becerilerini gerektirir. Bu tür soruların oranının bilgi verici metne göre hikâye edici metinde fazla olmasının nedeni; öğrencilerin hikâye edici türle daha erken yaşta ve daha sık karşılaşmaları olabileceği gibi metin yapısından kaynaklanmaktadır. Çünkü hikâyelerde okuyucuya bir ders vermek amaçlanırken, bilgi verici metinlerde amaç bir bilgi vermek, açıklama yapmaktır. Bu nedenle öğrenciler bilgi verici metinde çıkarım sorularına daha az yer vermiş olabilirler.

Okuma sonrasında soruların tahmin sorularının tam bir cevabı yoktur ve öğrenci tahminleri genellikle metindeki bilgiler ile desteklenebilir. Hikâye edici metin türleri de bu tarz soruların oluşması için verimlidir (Day ve Park, 2005). Araştırma sonucunda elde edilen bulgulardan biri de öğrencilerin hikâye edici türle ilgili tahmine yönelik sorularının oranının çok az, bilgi verici metinlerle ilgili ise hiç olmamasıdır. Oysa hikâye edici türle ilgili öğrencilerin hikâyenin sonucu veya olay örgüsünü değiştirecek sorular üretmesi/ kurgulaması metin dışı sorular oluşturabilmesi açısından gereklidir. Pearson ve Fielding'e (1991) göre tahmin soruları hikâye edici türde metinle ilgili etkinliklerde önemlidir, bilgi verici metinlerde ise Stauffer'a (1969) göre öğrencilerin olumlu tutum geliştirmeleri ve deneyimlerini kullanmaları için gereklidir (akt. Young ve Daines, 1992). Benzer durum değerlendirme ve özetleme türü sorular için de geçerlidir. Araştırma sonucunda öğrencilerin hikâye edici türle ait değerlendirme sorularının oranı çok az olduğu, bilgi verici metin türüne yönelik değerlendirme sorularının üretilmediği bulunmuştur. Oysa bu tür sorular öğrencilerin metni ve metnin konusuyla ilgili bilgilerini ve ilgili konuları kullanmaları açısından önemlidir (Day ve Park, 2005). Özetleme türü soruların ise öğrenciler tarafından sadece bilgi verici metin için üretildiği görülmektedir. Oysa hikâye edici bir metni özetlemek, o metnin içeriğinin anlaşılması ve tekrara yönelik okulda sık yapılan etkinliklerden biridir. Bu sonuç öğrencilerin metinlerle ilgili cevabı uzun sorular hazırlamak istememesinden kaynaklanabilir. Soru türü her ne olursa olsun öğrencilerin soru hazırlaması öğretmenin yönlendirdiği sorulardan daha etkilidir; çünkü öğrencilerin anlam oluşturma sürecinde aktif bir rol üstlenmesini sağlar (Walker ve Mohr, 1985).

Scardamalia ve Bereiter'a (1992) göre çocuklar aynı anlama gelen farklı ifade tarzlarına yönelik sorular sorabilirler ve bu sorular aynı amaç için olsa da ifade edilmiş yönünden birbirinden farklılıklar göstermektedir. Bu araştırmada da öğrencilerin hikâye edici metne yönelik sorularını (Örneğin; “Yağmur gözlü çocuğun özellikleri nelerdir?” veya “Yağmur gözlü çocuk nasıl biri?”) farklı şekillerde ifade ettikleri görülmüştür. Bu durum ayrıca “bir öğrencinin herhangi bir metni anlaması, konuyla ilgili önceki deneyimleriyle ve geçmiş metinlerden gelen bilgileriyle şekillenir” görüşünü destekler niteliktedir (Lenski, 1998, s.74). Çünkü hikâyenin karakteri ile ilgili hazırlanan tanımlamaya yönelik bu sorularla öğrenciler önceki bilgilerini kullanmışlardır.

Hikâye edici ve bilgi verici türdeki metinlerle öğrenciler okulda ve okul dışında yoğun şekilde karşılaşmakta ve bu metinlere yönelik soruları yanıtlamaktadırlar. Bu sorular öğrencilerin üst düzey düşünme becerilerini destekleyerek anlama becerilerini geliştirmelidir. Öğrencilerin okudukları metinlerle ilgili hazırladıkları soruların metin içi ve basit düzeyde düşünme becerilerine yönelik olması karşılaştıkları çalışma kitaplarındaki örneklerle dayandırılabilir. Çünkü onları tekrar ve ezbere yönlendiren bu soruların oranı fazladır (Akyol, 2014; Ateş vd. 2016). Araştırmalar, metinle ilgili soruların metinler arası olmaktan daha çok metin içindeki bağlantıları teşvik ettiğini göstermektedir (O'Flahavan,

Hartman ve Pearson 1988; akt. Lenski, 2010). Wixon (1983), beşinci sınıf öğrencileri ile yaptığı çalışmada cevabı metin içi, metin dışı ve metinler arası olan sorulara öğrencilerin verdikleri cevapları incelemiştir. Araştırma sonuçları farklı türde soruların yeni bakış açıları ortaya çıkararak ve yeni öğrenmeleri sağlayarak soru çeşidinin önemini ortaya çıkarmıştır. Öğrencileri, okudukları veya dinledikleri bir metnin anlamını oluşturmak için geçmiş metinleri kullanmaya yönlendirmenin bir yolu, metinler arası bağlantıları teşvik eden sorular sormaktır (Lenski, 2010).

Araştırma sonuçlarından hareketle yapılacak çalışmalarda, öğrencilerin sınıfta hazırladıkları soruları birbirleri ile paylaşmaları, sorular üzerinde sesli düşünceleri ve farklı sınıf seviyelerinde soru üretme becerilerine yönelik etkinlik uygulamaları yapılabilir. Öğrencilerin soru sorma becerileri konuşma ve dinleme gibi diğer öğrenme alanlarını da kapsayacak şekilde araştırılabilir. Öğrencilerin anlama becerilerindeki gelişimin daha farklı boyutlarda incelenebilmesi için soru hazırlamalarına yönelik boylamsal çalışmalar planlanabilir.

Araştırma ve Yayın Etiği

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

Yazarların Katkı Oranı

Araştırmaya 1. yazar %60, 2.yazar %40 oranında katkı sağlamıştır.

Çıkar Çatışması

Çıkar çatışması teşkil edebilecek bir durum bulunmamaktadır.

Kaynaklar

- Ahtee, M., Juuti, K., Lavonen, J. & Suomela, L. (2011). Questions asked by primary student teachers about observations of a science demonstration. *European Journal of Teacher Education*, 34(3), 347-361. DOI:10.1080/02619768.2011.565742.
- Akyol, H. (1997). Okuma metinlerindeki soruların sınıflandırılması. *Eğitim ve Bilim*, 21(105), 10-16.
- Akyol, H. (2003). Metinlerden anlam kurma. *TÜBAR*, XIII-Bahar, 49-58.
- Akyol, H., Yıldırım, K., Ateş, S. ve Çetinkaya, Ç. (2013). Anlamaya yönelik nasıl sorular soruyoruz? *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(1).41-56.
- Akyol, H. (2014). *Programa uygun Türkçe öğretim yöntemleri*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Akyol, H. (2020). *Programa uygun Türkçe öğretim yöntemleri*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Aslan, C. (2011). Soru sorma becerilerini geliştirmeye dönük öğretim uygulamalarının öğretmen adaylarının soru oluşturma becerilerine etkisi. *Eğitim ve Bilim*, 36(160). 236-249.
- Ateş, S., Çetinkaya, Ç. ve Yıldırım, K. (2012). How to choose a readable book. *Elementary Education Online*, 11(2).319-331.
- Ateş, S., Güray, E., Döğmeci, Y. ve Gürsoy, F. F. (2016). Öğretmen ve öğrenci sorularının gerektirdikleri zihinsel süreçler açısından karşılaştırılması/Comparison of questions of teachers and students in terms of level. *Okuma Yazma Eğitimi Araştırmaları*, 4(1).1-13.
- Başaran, M. (2019). Metinler ve metinlerle ilgili anlam kurma soruları. H. Akyol, A. Şahin (Ed.) *Türkçe öğretimi* içinde (s.287-311). Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Baysen, E. (2006). Öğretmenlerin sınıfta sordukları sorular ile öğrencilerin bu sorulara verdikleri cevapların düzeyleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 14, 21-28.
- Chin, C. & Osborne, J. (2008). Students' questions: a potential resource for teaching and learning science. *Studies in Science Education*, 44(1), 1-39.
- Coşkun, E. (2005). *İlköğretim öğrencilerinin öyküleyici anlatımlarında bağdaşıklık, tutarlılık ve metin elementleri* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Davey, B. & McBride, S. (1986). Generating self-questions after reading: A comprehension assist for elementary students. *The Journal of Educational Research*, 80(1), 43-46.

- Day, R. R. & Park, J. (2005). Developing reading comprehension questions. *Reading in a Foreign Language*, 17, 60-73.
- Demir, M. Y. (2014). Bilişsel öğrenme işlemleri. D.H. Shunk, *Öğrenme teorileri* (M. Şahin, Çev.) içinde (s.183-233). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Dreher, M. J. & Gambrell, L. B. (1985). Teaching children to use a self-questioning strategy for studying expository prose. *Reading Improvement*, 22, 2-7.
- Erdoğan, T. (2017). İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin ve öğretmenlerinin Türkçe dersine ilişkin sordukları soruların yenilenmiş Bloom taksonomisi açısından görünümü. *Eğitim ve Bilim*, 42(192).173-191.
- Feldt, R. C., Feldt, R. A. & Kilburg, K. (2002). Acquisition, maintenance, and transfer of a questioning strategy in second-and third-grade students to learn from science textbooks. *Reading Psychology*, 23, 181-198.
- Fisher, R. (2005). *Teaching children to think*. London: Simon and Schuster.
- Hervey, S. (2006). Who asks the questions? *Teaching Pre-K-8*, 37(1), 68-69.
- Hunkins, F. P. (1985). Helping students ask their own questions. *Social Education*, 49 (4), 293-96.
- Johnston, P. (1985). Teaching students to apply strategies that improve reading comprehension. *Elementary School Journal*, 85, 635-644.
- Jones, R. C. (2008). The " why " of class participation: A question worth asking. *College Teaching*, 56(1), 59-63.
- Just, M. A. & Carpenter, P. A. (1980). A theory of reading: From eye fixations to comprehension. *Psychological Review*, 87(4), 329-355.
- King, A. & Rosenshine, B. (1993). Effects of guided cooperative questioning on children's knowledge construction. *Journal of Experimental Education*, 61, 127-148.
- Lenski, S. D. (1998). Intertextual intentions: Making connections across texts. *The Clearing House*, 72(2), 74-80.
- Marzola, E. S. (1988). Interrogating the text: Questioning strategies designed to improve reading comprehension. *Journal of Reading, Writing, and Learning Disabilities International*, 4(4), 243-258.
- Meb, (2019). Türkçe dersi öğretim programı ve kılavuzu (İlkokul ve Ortaokul 1-8. Sınıflar), Ankara: MEB Talim Terbiye Kurul Başkanlığı. Erişim adresi: <https://mufredat.meb.gov.tr/ProgramDetay.aspx?PID=663>.
- Meichenbaum, D. & Asarnow, J. (2013). Cognitive-behavioral modification and metacognitive development: Implications for the classroom. In Kendall, P. C. & Hollon, S. D. (Eds.), *Cognitive-behavioral interventions: Theory, research, and procedures*, (pp.11-35). New York: Academic Press.
- Miles, M. B. & Huberman, A. (1994). *Qualitative data analysis*. London: Sage.
- Muth, K. D. (1987). Teachers' connection questions: Prompting students to organize text ideas. *Journal of Reading*, 31(3), 254-259.
- Özkara, Y. (2007). *6+ 1 Analitik yazma ve değerlendirme modelinin 5. sınıf öğrencilerinin hikâye edici metin yazma becerilerini geliştirmeye etkisi* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Palincsar, A. S. & Brown, A. L. (1984). Reciprocal teaching of comprehension-fostering and comprehension-monitoring activities. *Cognition and Instruction*, 2, 117-175.
- Pressley, M., El-Dinary, P. B., Gaskins, I., Schuder, T., Bergman, J. L., Almasi, J. & Brown, R. (1992). Beyond direct explanation: Transactional instruction of reading comprehension strategies. *The Elementary School Journal*, 92(5), 513-555.
- Rakes, T. A. & Scott, S. M. (1983). Using teacher/student generated questions. memphis state univ., tn. dept. of curriculum and instruction, 1-8. to the educational resources information center. Erişim adresi: <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED239233.pdf>
- Scardamalia, M. & Bereiter, C. (1992). Text-based and knowledge-based questioning by children. *Cognition and Instruction*, 9, 177-199.

- Scardamalia, M. (2002). Collective cognitive responsibility for the advancement of knowledge. *Liberal Education in A Knowledge Society*, 97, 67-98.
- Stauffer, R. G. (1969). *Teaching reading as a thinking process*. New York: Harper & Row, Publishers.
- Taboada, A. & Guthrie, J. T. (2006). Contributions of student questioning and prior knowledge to construction of knowledge from reading information text. *Journal of Literacy Research*, 38(1), 1-35.
- Taboada, A., Tonks, S. M., Wigfield, A. & Guthrie, J. T. (2009). Effects of motivational and cognitive variables on reading comprehension. *Reading and Writing*, 22(1), 85-106.
- Tompkins, G., Campbell, R., Green, D. & Smith, C. (2014). *Literacy for the 21st century*. Australia: Pearson.
- Walker, B. J. & Mohr, T. (1985). The effects of ongoing self-directed questioning on silent comprehension. paper presented at the annual meeting of the reading research conference, seattle, WA. (ERIC Document Reproduction Services No. ED 262 392). Erişim adresi: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED262392.pdf>.
- Williams, J. P. (2005). Instruction in reading comprehension for primary-grade students a focus on text structure. *The Journal of Special Education*, 39(1), 6-18.
- Wixson, K. K. (1983). Questions about a text: What you ask about is what children learn. *The Reading Teacher*, 37(3), 287-293.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2003). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayınları.
- Yıldırım, K. (2012). Öğretmenlerin öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerini değerlendirmede kullanabilecekleri bir sistem: Barrett Taksonomisi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9(18), 45-58.
- Young, T. A. & Daines, D. (1992). Students' predictive questions and teachers' prequestions about expository text in grades k-5. *Reading Psychology: An International Quarterly*, 13(4), 291-308.

Extended Abstract

Introduction

Reading means constructing new meanings in the mind through texts. Questions are extremely important in determining how much comprehension, which is the ultimate goal of education in reading, has been achieved (Başaran, 2019). "Student questions" can be defined as the questions that students ask themselves about a text, topic or field, and have been described as a self-regulating strategy that improves reading comprehension (Taboada et al., 2009). By asking questions, students are able to express their current understanding of a topic, associate it with other ideas, and become aware of what they do not know (Chin & Osborne, 2008). Helping students generate their own questions, in order to increase their degree of understanding of what they have been reading, has been recommended by researchers as an effective tool for producing independent readers (Cunningham, 1981; Fisher, 2005). It also simultaneously helps develop students' ability to recall what they have read (Moore & Arthur, 1981; as cited in Rakes & Scott, 1983).

In Turkish lessons, students are often faced with questions arising from reading and listening to texts. Acquisitions in the Turkish course curriculum for listening and reading comprehension generally require students to be able to answer questions about texts from the first grade onwards, and to be able to ask questions from the third grade onwards (MoNE, 2019). According to Pearson and Johnson (1978), there are three different types of questions which teachers can ask about texts in order to help students develop comprehension skills: intra-textual, non-textual and inter-textual (as cited in Marzoli, 1988, p.245; Akyol, 2003). These question types are extremely important in constructing meaning from texts (Başaran, 2019).

For teachers to assess students and ensure that they have understood the texts they have read, it is important for students to formulate questions after reading. The importance of student questions has been emphasized in the literature (Fisher, 2005). For example, according to Chin and Osborne (2008), questions posed by students activate their prior knowledge and contribute to their understanding of the main idea and content of a text. Studies on students producing their own questions found that students distinguished between effective and ineffective questions,

asked questions about the main idea of the text, and learned about different inquiry strategies (Dreher & Gambrell, 1985; Palincsar & Brown, 1984) and different text types (Feldt, Feldt, & Kilburg, 2002). It was also found out that gaining the ability to ask relevant questions was associated with reading comprehension skills (Taboada et al., 2009). In this regard, the purpose of this study is to examine the ability of fourth-grade primary school students to ask questions about the narrative and informative texts they read. Within the framework of the study, an answer was sought to the following question: "What questions are asked by primary school students about different types of text, with regard both to the purpose of the questions and the sources of the answers to them?"

Method

In order to determine the types of questions asked by fourth-grade primary school students about informative and narrative texts, the study used a qualitative "case study" design. The study group consisted of 237 fourth-grade primary school students in a state school in the central district of Giresun, Turkey in the 2016-2017 academic year. A convenience sampling method was used to determine the study group. A form prepared by the researchers was used as data collection tool in the study. The front part of the form contained one informative and one narrative text and the back part of the form contained a table for students to write questions about the texts they had read. Expert opinion was utilized in the selection of the texts. The students were asked to write three questions about each text. The descriptive analysis method was used to analyze the research data. The questions were analyzed based on Akyol's (2014) classification according to the purposes of the questions and answer sources for them.

Result and Discussion

As a result of this study, which examined the ability of fourth-grade primary school students to ask questions about the narrative and informative texts they read, it was concluded that for both text types, the great majority of the students created questions of the identity type according to the purpose of questioning, and intra-textual questions according to the source of their answers.

According to the purpose of the question, identity type questions were 5W1H (who, what, where, when, how, why) questions for which the reader could find the answer directly in the text, and very few of which required the prior knowledge or experience of the reader to answer. After the identity type, it was seen that student questions concentrated on exemplification, cause-effect and description types. The presence of the answers to these questions in the text also shaped the source of the answers to the questions and showed that mostly intra-textual questions were prepared within informative and narrative type texts.

According to the answer source, the fact that the majority of the questions were intra-textual questions supports the idea that students asked questions based on remembering what they read and with answers in the text, because these types of questions require simple cognitive skills.

The results obtained from this study show similar features to the results of some previous studies. For example, Ateş, Güray, Döğmeci and Gürsoy (2016), in their study on the questioning skills of primary school fourth-grade students and teachers, concluded that, in terms of the sources of the answers, there were more intra-textual questions (97%) than non-textual questions (3%). In addition, they found that students did not ask any inter-textual questions according to the answer sources.

One of the findings obtained as a result of the study was that the percentage of students' predictive questions about the narrative genre was very low (.04%), and there were no questions of this type for the informative texts. However, it is necessary for students to produce/construct questions that will change the outcome of the story or the plot in order to create non-textual questions. Pearson and Fielding (1991) suggested that asking predictive questions was important in activities related to narrative type texts, while Stauffer (1969) stated that regarding expository texts, students were required to use positive attitudes and experiences (as cited in Young & Daines, 1992). A similar situation is valid for questions of the evaluation and summarization types. As a result of the study, it was found that the number of evaluation questions belonging to the narrative type was very low, and evaluation questions were not posed about the informative text type.

Students encounter narrative and informative texts at school and outside of school and answer questions regarding these texts. These questions should support students' higher-order thinking skills and improve their comprehension skills. The fact that the questions prepared by the students about the texts they read were related to intra-textual and simple level thinking skills may be based on examples in the workbooks they encountered, because the rate of these questions that led them to repetition and memorization was high (Akyol, 2014; Ateş et al. 2016). Studies show that questions about the text encourage links within the text rather than intertextuality (O'Flahavan, Hartman, & Pearson 1988; cited in Lenski, 2010).

On the basis of these results, the questioning skills of students can be investigated in a way that includes other learning areas such as speaking and listening. Longitudinal studies can be planned to prepare questions in order to examine the development of students' comprehension skills in different areas.