

## Türkçe Öğretmeni Yetiştirmede Bir Fakülte-Okul İşbirliği Araştırması: Öğretmen Soruları

Derya Yaylı<sup>1</sup>

### Özet

Bu araştırmanın amacı öğretmen yetiştirmede önemli bir yeri olan sorgulamaya dayalı yaklaşımı uygulamak ve böylece hizmet öncesi Türkçe öğretmenlerinin bir araştırma yürütmelerini sağlamaktır. Bu amaçla, alan yazınımızda yeterince çalışılmamış olan öğretmen soruları araştırma alanı olarak belirlenmiştir. Aday Türkçe öğretmenleri 6 kişilik gruplar halinde 3 ilköğretim okulunda 14 Türkçe öğretmenini gözleyerek grup gözlem raporları hazırlamışlardır. Bu raporlar için okuma etkinliklerinde öğretmenlerin sordukları soruları incelemişler ve bu bulgularını kendi öğretmenlik uygulamalarında nasıl değerlendirdiklerini kendilerine bahar dönemi sonunda verilen sormacada belirtmişlerdir. Bu çalışmadan elde edilen bulgular sorgulamaya dayalı yaklaşımın aday öğretmenlerin kuram geliştirme ve yansıtma süreçleriyle ilgili ipuçları vermektedir. Hizmet öncesi aşamada öğretmenleri birer araştırmacı olarak yetiştirmek onların kuram-uygulama dengesi farkındalığını artıracak ve anında sorun çözüme becerilerini geliştirecektir.

Anahtar Sözcükler: Öğretmen yetiştirme; Fakülte-okul işbirliği; Sorgulamaya dayalı yaklaşım; Türkçe eğitimi

### A Faculty-School Partnership Study in Turkish Teacher Education: Teacher Questions

#### Abstract

This study aims at applying inquiry-oriented approach, which recently has been highly-valued in teacher education and thus providing preservice teachers of Turkish language with an opportunity of conducting research. For this purpose, teacher questions, an under-studied issue in Turkey has been chosen as the focus of the preservice teacher research. Potential teachers observed 14 teachers of Turkish language in 3 schools in groups of 6 to prepare observation reports. In these reports preservice teachers evaluated the teacher questions in reading activities. Also, at the end of the spring term, considering the research they conducted and their own teaching practices, their stances were collected through a survey. Findings from this study give some clues about the theory developing and reflective practice of the preservice teachers of Turkish language. Raising preservice teachers as researchers could develop their awareness of theory-practice balance and help them find instant solutions to problems.

Keywords: Teacher education; Faculty-school partnership; Inquiry-oriented approach; Turkish language education

---

<sup>1</sup> Yrd. Doç. Dr. Pamukkale Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe Eğitimi Bölümü, Denizli, e-posta: [dvayli@pau.edu.tr](mailto:dvayli@pau.edu.tr), faks: 0258 296 1200

## Giriş

Öğrencilerini yakından tanıyan, öğreteceği konuyu ve müfredatı iyi bilen ve sorumluluklarının farkında olan öğretmenlerin yetiştirilmesi gelecek nesillerin eğitimi için çok önemlidir. Öğretmenler öğrencilerini demokratik toplumun bir parçası yapabilmek için uğraşmalı ve onları değişen şartlara ve bağlamlara hızla uyum sağlayan uzmanlar olarak yetiştirmelidir (Bransford, Darling-Hammond ve LePage, 2005). Bu yüzden öğretmenlerin de aynı şekilde yetiştirilmesi kaçınılmaz bir gereksinimdir.

Öğretmenler öncelikle okul ortamının bir parçası olmayı hedeflerler. Bu ortamda gerekecek bilgilerle donanmak, oradaki kişilerle aynı dili konuşmak ve ortama uygun davranışları göstermek sosyal bir topluluğun üyesi olmanın gereğidir (Gee, 1996, 2004; Wenger, 1998). Bu amaçla geliştirilen ve ülkemizde de başlatılan Fakülte-Okul İşbirliği (YÖK, 1998) uygulaması kuram-uygulama dengesinin kurulmasına katkısı dolayısıyla çok değerli bir adımdır.

Fakülte-okul işbirliği uygulama tarihçesine bakıldığında, öğrenme kuramlarına koşut olarak bazı yaklaşımların geliştiği görülür. Bunlar, davranışçı ve taklit etmeye dayanan *geleneksel zanaat yaklaşımı*, bilişsel yeterlik hedefleyen ve bilgi merkezli *yeterlik temelli yaklaşım* ve araştırmaya dayanan *sorgulamaya dayalı yaklaşım*dır (Alvermann, 1990; Zeichner, 1983). Geleneksel zanaat yaklaşımı temelde usta-çırak ilişkisine dayanır. Yani aday öğretmen usta öğretmeni izleyerek ondan bir şeyler öğrenir, genellikle rehber öğretmenini taklit ederek kendi öğretmenlik anlayışını geliştirir. Yeterlik temelli yaklaşımda ise başarılması gereken modüller vardır ve her modüldeki başarı öntest-sontest değerlendirmesi yoluyla belirlenir. Yeterli bilgi düzeyine erişildiğinde bir sonraki modüle geçilir. Son olarak, sorgulamaya dayalı yaklaşım aday öğretmenlerin okul deneyimleri ve öğretmenlik uygulamaları süreçlerinde bildiklerine nasıl ulaştıklarına, değişim süreçlerine ve bu süreçlerde ne tür örtük kuramlar oluşturduklarına odaklanır. Sosyal ortamın bir parçası olmaya çalışma, öğretmen kimliğini kazanma ve yansıtırma (Schön, 1983) bu yaklaşımda önemli kavramlardır. Bu yüzden, bu yaklaşım öğretmenlerin birer araştırmacı olarak yetiştirilmesine önem verir (Cochran-Smith ve Lytle, 1999; Darling-Hammond, 2000).

Öğretmen yetiştirme alanında yapılan çalışmalar sorgulamaya dayalı yaklaşımın ne denli etkili olduğunu göstermiştir (örneğin, Cochran-Smith ve Lytle, 1999; Darling-Hammond, 1996; Gitlin, 1990; Lynn ve Smith-Maddox, 2007). Ancak bu araştırmalar kendi bağlamlarında ve ortamlarında anlamlıdır. Fakülte-okul işbirliği kavramı Türkiye’de uzak bir geçmişe sahip değildir ve dolayısıyla öğretmen yetiştirmede fakülte-okul işbirliği alanında yürütülmüş araştırma sayısı sınırlıdır (Yaylı, baskıda). Bunlar çoğunlukla öğretmen adaylarının okul deneyimi ve öğretmenlik uygulaması derslerine yönelik görüşlerinin toplandığı nicel (örneğin, Saban, 2003; Şahin, Erdoğan ve Aktürk, 2007) ve nitel (örneğin, Oğuz, 2004; Yapıcı ve Yapıcı, 2004) veriye dayanan çalışmalardır. Günümüz öğretmen yetiştirme eğitimi öğretmenin öğrenme süreçlerine daha fazla odaklanmaktadır (Cochran-Smith ve Fries, 2005). Bu yüzden, öğrencilerini anlayan, tanıyan, gözlem yapan araştırmacı öğretmenler yetiştirebilmek için öğretmenlerin gerek hizmet-

öncesi, gerekse hizmet-içi eğitimlerinde sorgulamaya dayalı yaklaşımı öne çıkartan çalışmalara önem verilmelidir (Taşkın, 2006; Yaylı, 2008).

Sorular öğretmenlerin sınıf içi etkinliklerini yürütmede önemli araçlardır (Akyol, 2006). Dil öğretimi yapan öğretmenlerin, dolayısıyla Türkçe öğretmenlerinin, ana malzemesi dil olan sorulara sıkça başvurması kaçınılmaz olacaktır. Dil öğretmenleri soruları sadece dersi yürütmek için bir teknik olarak değil, aynı zamanda öğrencilerin anlama düzeylerini, süreçlerini, bilişsel ve üst-bilişsel gelişimlerini ve öğrendiklerini nasıl kullandıklarını anlamaya yarayan bir araç olarak kullanırlar (Afflerbach, 2007). Böylece gerekli zamanlarda müdahale etme fırsatı bulurlar (Trabasso ve Bouchard, 2002; Pressley, 2006). Bu yüzden, öğretmenin önemli sorumluluklarından biri de uygun yer ve zamanda uygun soruları sormaktır.

Öğretmen sorularının geleneksel söylem yapısı Başlat-Yanıtla-Değerlendir (BYD)<sup>1</sup> şeklindedir (Cazden, 1986). Yani öğretmen soruyu sorar, öğrenci yanıt ve öğretmen yanıtı bir dönütle değerlendirir. Aşağıdaki diyalog okuma eğitiminde kullanılan BYD yapısına bir örnektir:

- |   |               |
|---|---------------|
| Öğretmen: Ayşe nerede yaşıyor?          | (Başlat)      |
| Öğrenci: Küçük bir Anadolu kasabasında. | (Yanıtla)     |
| Öğretmen: Aferin!                       | (Değerlendir) |

Örnekte sunulan BYD yapısı genellikle bilinen yanıtlar için yani metinde yanıtı açık olarak yer alan sorular için kullanılır. Bu tür sorular öğrencilerin karmaşık düşünme yeteneklerini geliştirmede önemli bir altyapı oluştururlar ve bu yüzden göz ardı edilmemelidirler (Afflerbach, 2007).

Metinlere dayalı öğretmen sorularına farklı şekillerde yaklaşılmıştır (Afflerbach, 2007; Akyol, 2006; Raphael, 1982, 1986) ve bu farklılık öğretmen yetiştirmede olduğu gibi öğrenme kuramlarına koşut olarak gerçekleşmiştir (Afflerbach, 2007). Davranışçı öğrenme kuramı soru-yanıt ilişkisini bir etki-tepki ilişkisi olarak algılamış ve özellikle soruların sınıflandırılmasına öncelik vermiştir. Özellikle Bloom (1956) tarafından geliştirilen taksonomi öğretmen soruları ve sınav soruları konusunda uzun bir süre temel alınmıştır. Bilişsel alanın farklı düzeyleri olan *Bilgi, Kavrama, Uygulama, Analiz, Sentez ve Değerlendirme* soruların hazırlanmasında belirleyici rol oynamışlardır. Diğer bir taksonomi örneği ise Pearson ve Johnson (1978) tarafından geliştirilen ve metin-okur ilişkisine odaklanan modeldir. Bu modelde sorular *metinde açık, metinde örtük ve yazıda örtük* olarak sınıflara ayrılmıştır. Metinde açık soruların yanıtları metin içinde olduğu gibi yer alır. Yukarıda BYD yapısına verilen diyalogdaki öğretmen sorusu bu tür sorulara bir örnektir. Metinde örtük soruların yanıtları ise metinde doğrudan yer almaz. Öğrenci metnin tamamını değerlendirerek yanıtı ulaştırır. Yazıda örtük soruları yanıtlayabilmek için öğrenci önceki bilgilerini metindeki bilgilerle birleştirmek zorundadır. Bunların dışında, soruları farklı ölçütleri göz önüne alarak sınıflandıran birçok taksonomi girişi olmuştur (Akyol, 2006).

<sup>1</sup> Initiate-Respond-Evaluate (IRE)

Bilişsel kuramın öğrenme alanında artan etkisi okuduğunu anlamaya yapılandırmacı bir anlayış kazandırmıştır. Bu anlayış öğretmen sorularına taksonomi yaklaşımı içinde olmaksızın öğrencilerin sorularla başa çıkabilme stratejileri geliştirmelerine önem vermektedir. Böylece öğrencilere hem uygun sorular sormaları ve hem de sorulara yanıt aramalarında yardımcı olmak amaçlanmaktadır (Afflerbach, 2007; Raphael, 1982, 1986). Bu stratejilerden en çok öne çıkanlar *Soru-Yanıt İlişkileri* (SYİ<sup>1</sup>; Raphael & Wonnacott, 1985), *Metin hakkında ne Biliyorum?-Metinden Ne öğrenmek istiyorum?-Metinden ne Öğrendim?* (BNÖ<sup>2</sup>; Ogle, 1986) ve *Yazarı Sorgulamak* (Beck, McKeown, Hamilton ve Kucan, 1997) stratejileridir.

Özellikle okuma etkinlikleri soruların çokça kullanılmasını gerekli kılan durumlardır. Metinle karşı karşıya kalan öğrenciye sorulacak uygun sorular öğrencinin metni anlamasını kolaylaştırdığı gibi öğrencinin bir öz-değerlendirme yapmasına da fırsat tanır (Afflerbach, 2002). Bu öz-değerlendirme ortamını oluşturabilmek için soruların türüne, içeriğine ve zamanına odaklanmak ve öğrencileri soru-yanıt stratejileri hakkında bilinçlendirmek gerekir (Raphael, 1982, 1986). Bu yüzden, dil öğretmenleri soru türlerinin ve soru-yanıt stratejilerinin okuduğunu anlama üzerindeki etkisi konusunda eğitilmelidir.

Türkiye’de soru türleri ve soru-yanıt stratejileri üzerine yapılmış az sayıda araştırma bulunmaktadır. Soru türleri konusunda yapılan çalışmalar genellikle Bloom’un taksonomisi temellidir (örneğin, Baysen, 2006; Koray, Altunçekiç ve Yaman, 2005). Baysen (2006) tarafından yapılan çalışma ilköğretim öğretmenlerinin soru türlerini sınıflandırmaya çalışmış ve Türkçe dersi de gözlemin bir parçası olmuştur. Koray ve arkadaşları (2005) tarafından yürütülen çalışmada fen bilgisi öğretmen adaylarının soru sorma becerileri incelenmiştir. İki çalışmadan elde edilen bulgular öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının çoğunlukla Bilgi ve Kavrama düzeylerinde sorular sorduklarını göstermiştir. Soru-yanıt stratejileri konulu çalışmasında Doğan (2006) ilköğretim 4. sınıf öğrencilerinin SYİ stratejisini kullanmalarının okuduğunu anlama üzerinde olumlu etkisi olduğunu saptamıştır. Aynı şekilde, Tok ve Kaya (2007) Türkçe dersinde BNÖ stratejisi kullanımının 4. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama başarı düzeyini yükselttiğini belirlemişlerdir.

Sorgulamaya dayalı öğretmen yetiştirme yaklaşımının gereği olan araştırmacı öğretmen yetiştirme ve öğretmen sorularının çalışılmasının önemine dayanarak, bu çalışma hizmet öncesi Türkçe öğretmenlerinin fakülte-okul işbirliği sürecinde sorgulamaya dayalı yaklaşımı benimseyerek öğretmen sorularını gözlemlerini ve değerlendirmelerini amaçlamaktadır. Yukarıda belirtildiği gibi öğretmen soruları ülkemizde az çalışılmış konulardandır. Bu yüzden aday öğretmenlerin sorgulama alanı olarak öğretmen soruları seçilmiştir. Ancak araştırma temelde öğretmen sorularının tartışılmasından ziyade aday Türkçe öğretmenlerinin öğretmen soruları konusunda bir araştırma yürütmelerini ve bu araştırma sonuçları bağlamında kendi

---

<sup>1</sup> QARs

<sup>2</sup> K-W-L

öğretmenlik uygulamalarına yansıtma yapmalarını amaçlamaktadır. Bu yüzden, bu çalışma aşağıdaki sorulara yanıt arayacaktır:

1. Hizmet öncesi Türkçe öğretmenleri ilköğretim ikinci kademe Türkçe derslerinde öğretmenlerin sorduğu okuma becerisi sorularını nasıl değerlendirmektedirler?

2. Hizmet öncesi Türkçe öğretmenleri öğretmen sorularıyla ilgili araştırmaları ışığında kendi öğretmenlik uygulamalarına nasıl yansıtma yapmaktadırlar?

## **Yöntem**

Bu çalışmada sorgulamaya dayalı öğretmen yetiştirme yaklaşımına uyumlu olarak hizmet öncesi Türkçe öğretmenleri birer araştırmacı olarak yer almışlardır. Aday Türkçe öğretmenlerinin Okul Deneyimi II dersinin gereği olarak gözlem yaptıkları Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı okullarda topladıkları öğretmen sorularına ilişkin gözlem raporları ve Öğretmenlik Uygulaması dersi sonunda başvuru görüşlerinin birleştirilmesiyle nitel veri toplanmıştır.

### **Araştırma Grubu**

Bu çalışmaya Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe Öğretmenliği lisans programına kayıtlı 84 hizmet öncesi Türkçe öğretmeni katılmıştır. Bu aday öğretmenler 6 kişilik gruplar halinde Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı 3 ilköğretim okulunun 6., 7. ve 8. sınıflarında 14 Türkçe öğretmenini gözlemişlerdir. Katılımcı aday öğretmenlerin 41'i bayan, 43'ü ise erkektir.

### **Veri Toplama Araçları**

Bu araştırmada iki yolla nitel veri toplanmıştır: grup gözlem raporları ve sormaca. Birinci veri toplama aracı gözlem gruplarının hazırladığı 14 öğretmen sorusu değerlendirme raporundan oluşmaktadır. Sormaca ise ikinci veri toplama aracıdır ve 84 öğrenciye bireysel olarak uygulanmıştır.

### **Verilerin Toplanması**

*Grup gözlem raporları:* Araştırmaya katılan 84 aday Türkçe öğretmeni herbiri 6 kişiden oluşan 14 gruba ayrılmıştır ve Denizli il merkezinde yer alan 3 ilköğretim okulunun 6., 7. ve 8. sınıflarında görev yapan 14 Türkçe öğretmenini Okul Deneyimi II dersi kapsamında gözlemişlerdir. Bu gözlem sürecinin bir parçası olarak, aday öğretmenlerden Türkçe öğretmenlerini bir okuma etkinliğinin okuma öncesi, okuma sırası ve okuma sonrası aşamalarında 4-5 ders saati gözlemleri istenmiştir. Aday öğretmenler okuma etkinliğinin her aşamasında öğretmenlerin sorduğu soruları olduğu gibi yazılı olarak kaydetmişler, altı grup üyesi bir araya gelerek ellerindeki veriyi tartışmışlar ve sonuçta grup olarak bir gözlem raporu hazırlamışlardır.

*Sormaca:* Okul Deneyimi II dersinde öğretmen soruları gözlem raporu hazırlayan aday Türkçe öğretmenlerine bahar dönemi sonunda, yani Öğretmenlik Uygulaması dersini tamamladıktan sonra açık uçlu sorulardan oluşan bir sormaca

verilmiştir. Bu sormaca, aday öğretmenlerin Okul Deneyimi ve Öğretmenlik Uygulaması süreçlerini değerlendirdikleri genel bir sormacıdır ve içinde aday öğretmenlerin öğretmen sorularına ilişkin bulgularına dair görüşleri sorulmuştur. Ayrıca bu bulguların aday Türkçe öğretmenlerinin öğretmenlik deneyimlerine yaptıkları yansıtmadaki rolü de araştırılmıştır.

### **Verilerin Analizi**

Bu çalışmada gözlem raporları ve sormaca yoluyla toplanan veriler nitel veri analiziyle değerlendirilmiştir. Önceden belirlenen bir çerçeve içinde analiz yapılmış (Yıldırım ve Şimşek, 2004) ve tema kodlamasıyla veriler alt gruplara ayrılmıştır (Bogdan ve Biklen, 2003). Kodlanan verilerden elde edilen sonuçlar araştırma soruları doğrultusunda değerlendirilmiş, örnekler sunulmuş ve tartışılmıştır. Katılımcıların kimliklerini korumak amacıyla, bulgulardan örnekler sunulurken ve tartışılırken gözlem grupları grup adlarıyla (örneğin, 1. Grup), aday öğretmenler ise bireysel olarak takma adlarla anılmışlardır.

### **Bulgular**

Bu çalışma kapsamında, 14 Türkçe öğretmeni için oluşturulan 14 gözlem raporu ve sene sonu sormaca yanıtları nitel veri analiziyle değerlendirilmiştir. Analiz sırasında, aday öğretmenlerin gözledikleri Türkçe öğretmenlerini kuramsal bilgiye başvurarak okuma etkinliği süresince sordukları sorular açısından nasıl değerlendirdikleri araştırılmıştır. Ayrıca bu analiz, aday öğretmenlerin konuya bireysel yaklaşımlarını ve araştırma sonuçları bağlamında kendi öğretmenlik uygulamalarına nasıl yansıtma yaptıklarını ortaya koymuştur. İlk olarak, aday öğretmenlerin genel anlamda öğretmenlerin sorularını nasıl değerlendirdiklerine odaklanılmıştır:

Gözlem yaptığımız 4 saat boyunca, gerek öğretmenin gerekse öğrencinin sorduğu soruların azlığı dikkatimizi çekti. Sorulan sorular da kapalı uçlu, yani düşünmeyi gerektirmeyen sorulardı. (1. Grup)

Öğretmenimizin sorduğu sorular açık, mantıklı ve anlaşılır. Soruyu sormaktaki amacının öğrenciyi sorgulamak değil, konuyu irdelemek olduğunu da öğrencilere hissettiriyor. (3. Grup)

Genel olarak öğretmenin sorduğu sorular öğrenci çalışma kitabı ve öğretmen kitabında bulunan sorulardı. Bu sayede dersin değişik konulara kaymasını engelledi ama bunu bu şekilde sıkı sıkıya uygulaması öğrencilerin yaratıcılığını sınırlıyordu. (4. Grup)

Öğrencilerin derse katılımını sağlayıcı sorular soruyor. Bunu yaparken arada derse katılmayanlara yönelik kinayeli sorular soruyor. (6. Grup)

Genel olarak öğrencinin hazırbulunuşluğunu dikkate alarak düzeyine uygun sorular sormuştur. (7. Grup)

Öğretmenin soruları parçayı kavratma, hedeflere ulaşma bakımından etkisiz kalmıştır. Genelde kapalı uçlu ve etkisiz sorular kullanılmış ve geliştirici yönü zayıf kalmıştır. (8. Grup)

Genel anlamda sorular açık, kısa cevaplı, kapalı uçlu, tek yanıtı, dilbilgisi ağırlıkta sorular. Ama düşüncelerini, yorum yapmalarını sağlayıcı sorular da yeterince var. (10. Grup)

Etkinliklerin yapıldığı sırada sorulan sorular, öğrencileri düşünmeye ve yorum yapmaya sevk edecek özelliğe; konu dışında sorulan sorular ise kısa cevaplı özelliklere sahip sorulardı. (11. Grup)

Öğretmenimiz bir ders boyunca sorulması gereken soruları küçük istisnalara rağmen zamanında ve yerinde soruyor. (12. Grup)

Ayrıca öğretmenin sorduğu soruların kapalı uçlu olması da yeni müfredatın getirdiklerinin tam aksine öğrencilere araştırmaya, düşünmeye ve yorum yapmaya sevk etmiyor. (13. Grup)

Öğretmenin sorduğu birçok soruya evet ya da hayır diye cevap verilebilir. (Kadir)

Bazen kendi aklıma gelen bazı soruları sormasını bekledim öğretmenden, ama sormadı. (Figen)

Yukarıda verilen örnekler incelendiğinde, hizmet öncesi Türkçe öğretmenlerinin sorularla ilgili olarak bazı ölçütler geliştirdikleri görülmektedir. Onlar için soruların yerinde olması, uzun yanıtı olması, düşündürücü olması, açık uçlu olması, öğrenciyi yoruma yöneltmesi, anlaşılır ve çeşitli olması önemli ölçütlerdir. Ancak aday Türkçe öğretmenlerinin bu görüş ve gözlemlerini kuramsal bilgiyle ilişkilendirebilmeleri ve bilimsel bir gerekçeye dayandırabilmeleri önemlidir. Parçası olmaya çalıştığı topluluğun ve alanın dilini konuşabilen bir aday öğretmen yeni kimliğine sahip olma sürecinde önemli bir adım atmış olacaktır (Gee, 1996, 2004). Bu yüzden, aday öğretmenlerin gözleme dayalı görüşlerinde bu bilimsel dilin izi sürülmüştür:

Oysa *aktif öğrenmede* öğrenci süreci paylaşır. En edilgen öğrenciler bile *bilgiyi kullanmada* aktif rol alırlar. Herkes düşüncesini söyleyebilir, soru sorabilir ve açıklama yapabilir. (1. Grup)

*Davranışçı pedagojinin* etkisinde kalındığı öğrenci sorularının azlığından anlaşılıyor. (2. Grup)

Rehber öğretmenimizin yönelttiği soruların çoğunlukla *bilişsel alana* ait olduğunu görmekteyiz. Fakat konunun yapısına göre *analiz, sentez, değerlendirme* gibi üst düzey düşünmeye teşvik edici sorular yönelttiği gibi, öğrencilerin *önbilgilerini* görmek amacıyla *bilgi ve kavrama basamağına* hitap eden sorular da yöneltmektedir. (3. Grup)

*Bilgi düzeyindeki* sorular ezbere bilgiyi teşvik etmektedir. (7. Grup)

Soruların neredeyse tamamı öğrencilerin *hazırbulunuşluk düzeyini* belirleme, öğrenci ilgisini oluşturma ve derse olan *ilgiyi artırma*, yorum yapabilme, düşünebilme ve düşündüğünü anlatabilme amaçlarına hizmet etmekteydi. (11. Grup)

*Yeni müfredatta* öğrencinin ön planda olması, öğretmen temelli değil *öğrenci temelli* ders işlenmesi, öğrencinin aklına gelen her şeyi söyleyebilmesi gerekliliği mevcuttur. Bu nedenle ders işlenişi yeni sisteme uygun, öğrenciyi *aktif* hale getiren nitelikte değil. (13. Grup)

*Yapılandırmacı* bir anlayıştan yoksundu soruların çoğu. Kitaptaki sorular soruldu genel olarak. (Ali)

Öğretmenimiz çoğunlukla *bilişsel düzeyin* alt basamaklarında sorular soruyor. Genelde *bilgi* ve *kavrama* düzeyinde. Bu da öğrencilerin *güdülenmesini* olumsuz etkiliyor. (Pelin)

Sorular böyle olunca da *anlamli öğrenme* olmuyor. (Hande)

Yukarıdaki örneklerde italik olarak verilmiş ifadeler bilimsel dilin kullanımını ortaya çıkarmaktadır. Genel anlamda davranışçı öğrenme kuramlarının etkisinde olduğu görülen bilimsel dilin az da olsa yapılandırmacı/bilişsel kuramdan da etkilendiği açıktır.

Bu çalışmanın diğer bir amacı ise hizmet öncesi Türkçe öğretmenlerinin araştırmacı olarak topladıkları veriler ışığında kendi öğretmenlik uygulamalarına nasıl yansıtma yaptıklarını incelemektir. Bu amaçla, veri analizi sırasında, özellikle aday öğretmenlerin sormaca yanıtlarında bu temaya yönelik noktalar belirlenmiştir. Aday Türkçe öğretmenleri birer araştırmacı olarak ve dolayısıyla edilgen değil etken olarak sınıflarda gözlemci olarak bulunmanın kendi öğretmenlik süreçlerine önemli katkıda bulunacağını belirtmektedirler:

Öğretmenlik mesleğinin çok önemli bir boyutu olan soru sormanın bu denli önemli olduğunu böyle bir çalışma sayesinde anladım. (Zehra)

Kendi uygulama derslerimde ilk dönem yaptığımız gözlemlere dayanarak dikkatli olmaya çalıştım. Farkında olarak sordum sorularımı. Bir de çok çeşitli ve düşündürücü sorular sormaya gayret ettim. Öğrencilerin böyle daha kolay ilgisini çekebiliriz. (Pınar)

Derste (Öğretmenlik Uygulaması) çok heyecanlandığımı itiraf etmeliyim. Bu heyecanımı yenersen iyi bir öğretmen olabilirim ancak. O zaman sınıfta neler olup bitiyor anlayabilirim. Sorularımı düşünerek hazırladım ama heyecandan ne yapacağımı şaşırtdım. (Hale)

Aslında ister istemez kitaba bağlı kalıyoruz ve gözlemediğimiz öğretmenler gibi soru soruyoruz. Bu yüzden kimin sınıfını gözlediğiniz önemli. (Tufan)

Keşke kendimi gözleme imkânım olsa da yanırlarımı görebilsem. Ben başarılı olduğumu ve okuma parçalarını güzel işlediğimi düşünüyorum. Sorularım da sıkıcı değildi çünkü dikkat ettim biraz. (Figen)



Bence birkaç araştırma daha yapsak daha iyi olurdu. Öğretmen soruları gibi, sınıf yönetimi, dönüt verme ve diğer bazı hususlar da bize ileride yardımcı olabilirdi. (Okan)

Öğretmenin araştırmacı olması iyi ve çok öğretici ama gerçek okul ortamında kalabalık sınıflar ve ders yükü sorun olmaz mı? Yine de farkında olmayı öğrendim. (Selim)

Sadece öğretmen ve öğrenci sorularına değil, aynı zamanda diğer şeylere de bakmaya başladım artık. Müfettiş gibi oldum biraz. Bana da böyle bakarlar diye gerildim ders verirken. Ancak dışarıdan pek soru hazırlamadım dersim için. Tembellik ettim. (Dursun)

Aday Türkçe öğretmenleri bahar dönemi sonunda uygulama derslerinden sonra kendilerine sorulan sorularda araştırmacı öğretmen yaklaşımının yani sorgulamaya dayalı öğretmen yetiştirme kendi öğretmenlik deneyimlerinde etkisi olduğunu belirtmektedirler. Sorgulamalarını kendi öğretme süreçlerine yansıttıklarında öğretmenlik deneyimleriyle ilgili olumlu ve olumsuz yönleri ortaya koyabilmektedirler.

## **Tartışma**

Hizmet öncesi Türkçe öğretmenlerinin öğretmen sorularına dair bir araştırma yürüttüğü bu çalışma sorgulamaya dayalı öğretmen yetiştirme yaklaşımının Türkiye’de uygulanmasına bir örnektir. Öğretmen adayları okuma parçalarının işlenişi sırasında gözledikleri Türkçe öğretmenlerinin sorularını genel olarak yetersiz bulmuşlardır. Bu bulgu alanyazınımızda yer alan az sayıda çalışmayla uyumludur (Baysen, 2006; Koray ve ark., 2005).

Araştırmanın bulguları aday Türkçe öğretmenlerinin öğretmen sorularına yaklaşırken kuramsal bilgilerine başvurduklarını göstermektedir. Bu yaklaşımlarına gerekçe olarak öne sürdükleri kuramsal bilgi onların kuram-uygulama dengeleme konusunda bir aşama içinde olduklarının önemli bir göstergesidir. Şu anda Türkiye’de yaygınlaştırılmaya çalışılan yapılandırmacı yaklaşıma gönderme yapmalarına rağmen öğretmen sorularına daha çok sınıflandırmaya yönelik ve Bloom’un taksonomisine bağlı kalarak eleştiride bulunmaları, geleceğin Türkçe öğretmenlerinin genel anlamda davranışçı psikolojiyi önemli bir kuramsal bilgi olarak temel aldıklarını göstermektedir. Yani öğretmen adayları öğretmenliğe dair örtük kuram geliştirme süreçlerinde davranışçılığa da yer vermektedir. Fakülte-okul işbirliği süreçlerinde aday öğretmenlerle yapılan kuramsal ders saatlerinde davranışçılık sonrası çağdaş yaklaşımlar daha fazla tartışılmalı ve bu anlamda kuram-uygulama dengesine dikkat çekilmelidir.

Aday Türkçe öğretmenleri bir parçası olmaya çalıştıkları sosyal ortam olan okullar için uygun dili kullanmada olumlu bir gelişme sergilemişlerdir. Kuramsal ve uygulamaya yönelik bilgilerden bahsederken alana ait dili kullanmaya başlamaları öğretmen kimliği geliştirmelerinde önemli bir adımdır. Ancak aday Türkçe öğretmenleri görüşlerini açıklarken daha çok bilimsel dil kullanmalıdırlar. Böylece, araştırmacı kimlikleri için kuramsal bir taban oluşturabilirler. Çünkü öğretmen

yetiştirmede fakülte-okul işbirliğinin en önemli amaçlarından biri kuram-uygulama dengesini kurabilmektir (Fenstermacher, 1994). Öğretmenlik için gerekli olan uygun dili kullanan ve uygun davranışları sergileyen öğretmen adayları kolaylıkla hedef topluluk üyesi olacaklardır (Gee, 1996, 2004; Wenger, 1998).

Son olarak, öğretmen adayları yürüttükleri küçük ölçekli araştırmadan elde ettikleri verileri kendi öğretmenlik uygulaması süreçlerine taşımışlar ve sınıf içinde sordukları sorularla ilgili kendilerini eleştirecek farkındalık düzeyine ulaşmışlardır. Bu yansıtma deneyimi onları sadece öğretmen soruları konusunda değil Türkçe öğretiminde önemli gördükleri diğer konularda da eleştirel düşünmeye itmiştir. Bu eleştirel düşünce gelişimi öğretmen adaylarına kendi gelişimlerinin, kuramlarını oluşturmalarının ve uygulama süreçlerini kuramsal bilgiyle tartmanın farkındalığını sağlamıştır. Bu çalışmada gözlenen yansıtma ve kuram geliştirme süreçlerinin öğretmen yetiştirmedeki etkin rolü, sorgulamaya dayalı öğretmen yetiştirme alanyazınındaki çalışmalarını doğrulayan bulgulardır (Cochran-Smith ve Lytle, 1999; Darling-Hammond, 1996; Gitlin, 1990; Lynn ve Smith-Maddox, 2007; Schön, 1983; Yaylı, 2008).

Bu çalışmada yürütülen öğretmen soruları araştırması fakülte-okul işbirliği sürecini anlamlı ve amaçlı duruma getirmekte kullanılabilir bir örnektir. Sınıf içi öğretim-öğrenme sorunlarının tamamı hizmet öncesi öğretmenlerle araştırma konusu olarak kullanılabilir. Eğitim fakültelerinde bu sürecin fakülte ayağını oluşturan öğretim elemanları geleceğin öğretmenlerini neyi neden yaptığının farkında olan ve ortaya çıkan sorunları anında çözebilen öğretmenler olarak yetiştirmelidir. Böyle yetiştirilmiş öğretmenler okul sosyal ortamlarının başarılı üyeleri olabilirler. Sorgulamaya dayalı öğretmen yetiştirme yaklaşımı sosyal unsurları dikkate alan, öğretim-öğrenme ortamlarına yani bağlama önem veren ve öğretmenlerin öğrenme süreçlerine epistemolojik olarak yaklaşan bir eğitimsel olgudur. Ülkemizde öğretmen yetiştirmekle yükümlü eğitim fakültelerinin fakülte-aday öğretmen-okul etkileşimini güçlendirmek amacıyla sorgulamaya dayalı yaklaşıma yönelmeleri demokratik eğitim ortamı hedefi açısından oldukça önemlidir.

### Kaynakça

- Afflerbach, P. (2002). Teaching reading self-assessment strategies. In C. C. Block & M. Pressley (Eds.), *Comprehension instruction: Research-based best practices* (pp. 96-111), New York: Guilford.
- Afflerbach, P. (2007). *Understanding and using reading assessment, K-12*. Newark, DE: International Reading Association.
- Akyol, H. (2006). *Türkçe öğretim yöntemleri*. Ankara: Kök Yayıncılık.
- Alvermann, D. E. (1990). Reading teacher education. In W. R. Houston (Ed.), *Handbook of research on teacher education* (pp. 687-704). New York: Macmillan.
- Baysen, E. (2006). Öğretmenlerin sınıfta sordukları sorular ile öğrencilerin bu sorulara verdikleri cevapların düzeyleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 14(1), 21-28.
- Beck, I. L., McKeown, M. G., Hamilton, R. L., & Kucan, L. (1997). *Questioning the author: An approach for enhancing student engagement with text*. Newark, DE: International Reading Association.
- Bloom, B.S. (Ed.) (1956). *Taxonomy of educational objectives--Handbook I: Cognitive domain*. London: Longman.
- Bogdan, R.C., & Biklen, S.K. (2003). *Qualitative research for education: An introduction to theory and methods*. (4<sup>th</sup> ed.). Boston, MA: Allyn and Bacon.
- Bransford, J., Darling-Hammond, L. & LePage, P. (2005). Introduction. In L. Darling-Hammond & J. Bransford (Eds.), *Preparing teachers for a changing world: What teachers should learn and be able to do* (pp. 1-39). San Francisco: Jossey-Bass.
- Cazden, C.B. (1986). Classroom discourse. In M. Wittrock (Ed.), *Handbook of research on teaching* (pp. 432-463). New York: Macmillan.

- Cochran-Smith M. & Fries, K. (2005). Researching teacher education in changing times: Politics and paradigms. In M. Cochran-Smith & K. M. Zeichner (Eds.), *Studying teacher education: The report of the AERA panel on research and teacher education* (pp. 69-109). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Cochran-Smith, M., & Lytle, S. (1999). The teacher research movement: A decade later. *Educational Researcher*, 28(7), 15-25.
- Darling-Hammond, L. (1996). The right to learn and the advancement of teaching: Research, policy, and practice for democratic education. *Educational Researcher*, 25(6), 5-17.
- Darling-Hammond, L. (2000). How teacher education matters. *Journal of Teacher Education*, 51(3), 166-173.
- Doğan, B. (2006). Strateji öğretiminin, işbirlikli ve geleneksel sınıflarda okuduğunu anlama becerileri üzerindeki etkileri. *Eğitim Araştırmaları*, 23, 82-93.
- Fenstermacher, G. D. (1994). The knower and the known: The nature of knowledge in research on teaching. *Review of Research in Education*, 20, 3-56.
- Gee, J. P. (1996). *Social linguistics and literacies: Ideology in Discourses* (2<sup>nd</sup> ed.). London: Taylor & Francis.
- Gee, J.P. (2004). Learning language as a matter of learning social languages within discourses. In M.R. Hawkins (Ed.), *Language learning and teacher education: A sociocultural approach* (13-31). Clevedon: Multilingual Matters.
- Gitlin, A. D. (1990). Educative research, voice, and school change. *Harvard Educational Review*, 60(4), 443-465.
- Koray, Ö., Altunçekiç, A. ve Yaman, S. (2005). Fen bilgisi öğretmen adaylarının soru sorma becerilerinin Bloom taksonomisine göre değerlendirilmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17, 38-46.
- Lynn, M., & Smith-Maddox, R. (2007). Preservice teacher inquiry: Creating a space to dialogue about becoming a social justice educator. *Teaching and Teacher Education*, 23(1), 94-105.
- Ogle, D. (1986). K-W-L: A teaching model that develops active reading of expository text. *The Reading Teacher*, 39, 564-571.
- Oğuz, A. (2004). Okul Deneyimi I dersinin öğretmen adayları üzerindeki etkileri. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 11, 141-162.
- Pearson, P.D., & Johnson, D.D. (1978). *Teaching reading comprehension*. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Pressley, M. (2006). *Reading instruction that works: The case for balanced teaching* (3<sup>rd</sup> Ed.). New York: The Guilford Press.
- Raphael, T. E. (1982). Question-answering strategies for children. *The Reading Teacher*, 36, 186-190.
- Raphael, T. E. (1986). Teaching question-answer relationships, revisited. *The Reading Teacher*, 39, 516-523.
- Raphael, T. E., & Wonnacott, C. A. (1985). Heightening fourth-grade students' sensitivity to sources of information for answering comprehension questions. *Reading Research Quarterly*, 20, 282-296.
- Saban, A. (2003). A Turkish profile of prospective elementary school teachers and their views of teaching. *Teaching and Teacher Education*, 19, 829-846.
- Schön, D. A. (1983). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. New York: Basic Books.
- Şahin, İ., Erdoğan, A. ve Aktürk, A. O. (2007). Öğretmen adaylarının okul uygulamalarından doyumlarını yordayıcı faktörler. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 17, 509-517.
- Taşkın, Ç. Ş. (2006). Student teachers in the classroom: Their perceptions of teacher practice. *Educational Studies*, 32(4), 387-398.
- Tok, Ş. ve Kaya, F. (2007). İlköğretim dördüncü sınıf Türkçe dersinde bazı öğrenme stratejilerinin tutum ve okuduğunu anlamaya etkisi. *Milli Eğitim Dergisi*, 176, 8-17.
- Trabasso, T., & Bouchard, E. (2002). Teaching readers how to comprehend text strategically. In C. C. Block & M. Pressley (Eds.), *Comprehension instruction: Research-based best practices* (pp. 176-200), New York: Guilford.
- Wenger, E. (1998). *Communities of practice: Learning, meaning, and identity*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Yapıcı, Ş. ve Yapıcı M. (2004). Öğretmen adaylarının Okul Deneyimi I dersine ilişkin görüşleri. İlköğretim-Online, 3(2), 54-59, [Online]: <http://ilkogretim-online.org.tr> adresinden 18 Ocak 2008 tarihinde indirilmiştir.
- Yaylı, D. (2008). Theory-practice dichotomy in inquiry: Meanings and preservice teacher-mentor teacher tension in Turkish literacy classrooms. *Teaching and Teacher Education*, 24(4), 889-900.
- Yaylı, D. (Baskıda). Okur-yazarlık öğretmen eğitiminde fakülte-okul işbirliği ve Türkiye. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*.
- Yıldırım, A. ve Şimşek H. (2004). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayınevi.
- YÖK. (1998). *Fakülte-okul işbirliği*. Ankara: YÖK.
- Zeichner, K.M. (1983). Alternative paradigms of teacher education. *Journal of Teacher Education*, 4(3), 3-9.