

Two Taxonomies That Can Be Used in Generating Questions in Turkish Lessons: Comparative Review of Bloom and Barrett Taxonomy

Duygu Yüceer
 Adiyaman University
 yuceerduygu@gmail.com
 ORCID: 0000-0002-3963-2756

ABSTRACT

The main purpose of teaching Turkish is to provide the students gain and develop comprehension and expression skills. Questions that are a part of assessment and evaluation in education are one of the most important tools to check whether this basic purpose has been achieved. Apart from being a control mechanism, the studies show that questions that encourage cognitive processes at different levels are effective in improving comprehension skills. On the other hand, the national literature review shows that the questions prepared in comprehension skills accumulate more at the basic level in terms of the cognitive processes demanded. At this point, taxonomies emerge as basic resources that can guide educators in generating effective questions. This study aims to provide the readers with basic information about the Bloom and Barrett taxonomy and their development processes and to guide those who want to benefit from these taxonomies while generating questions. In this review article, the emergence and development processes of the Bloom and Barrett taxonomy, the category definitions of these taxonomies, and the opportunities and limitations they offer to users are mentioned. In the study, the categories of both taxonomies were examined comparatively. Thus, it is aimed to embody the Barrett taxonomy, which is not as common, in the minds of the reader, based on the Bloom taxonomy, which is more widely used in different levels and disciplines of education. Since the main purpose of Barrett taxonomy is to classify reading comprehension skills, it is thought that this situation will be beneficial for researchers and practitioners in the field of Turkish teaching.

Keywords: Question, comprehension skills, Bloom taxonomy, Barrett taxonomy.

The main purpose of teaching Turkish is to develop listening/ watching, speaking, reading, and writing skills, which are comprehension and expression skills (MEB, 2019). Questions, one of the basic tools used in educational activities, are used to develop and measure comprehension and expression skills in Turkish teaching (Akyol, 2016, p. 215).

Reading-Comprehension Skills and Questions

There are many researches on the functions of questions in educational activities to support the knowledge of students and evaluate teaching. In the field of Turkish teaching, these researches mostly focus on reading, which is one of the comprehension skills. These researches reveal the effectiveness of questions about measuring and evaluating reading, as well as developing and promoting it (Allington & Weber, 1993; National Reading Panel [NRP], 2000). The questions used in reading comprehension activities help students to understand, construct meaning and learn (Anderson & Biddle, 1975; Beck & McKeown, 2002; Brassell & Rasinski, 2008; Duke & Pearson, 2009; Durkin, 1978-79; Pang et al., 2003; Pressley et al., 1989). The importance of questions in the development, measurement, and evaluation of comprehension skills

Received :April 28, 2022
 Revised :June 12, 2022
 Accepted:June 24, 2022

Okuma Yazma Eğitimi Araştırmaları,
 2022, 10(1), 67-84
 Research in Reading & Writing Instruction,
 2022, 10(1), 67-84
<https://doi.org/10.35233/oyea.1110666>

makes it necessary to think about the preparation process of the questions. Pang et al. (2003) state that questions, which are the main tools used in the assessment of understanding, should focus on main ideas and points of view, not on small details. These types of questions are called high-level questions. In the research that emphasizes the importance of asking questions about the text, it is stated that what increases the meaning is not only asking questions but also asking questions that require a high-level cognitive process that will make the reader active (Cerdán et al., 2009; Davey & McBride, 1986; Day & Park, 2005; Fordham, 2006). In other words, students can create or construct meaning only by asking well-designed high-level questions. On the other hand, when the local-scale researches dealing with the cognitive level of the questions asked about comprehension skills are examined, the situation encountered does not seem very encouraging. When the national literature is reviewed, researches can be handled under three headings: those that focus on the cognitive level of the exam questions, those that focus on the cognitive level of in-class questions, and those that focus on the cognitive level of the questions in Turkish textbooks:

a. The researches that focus on the cognitive level of the exam questions (Bekaroğlu, 2007; Çintaş Yıldız, 2015; Göçer, 2016; Kanık Uysal, 2022; Karatay & Dilekçi, 2019; Kavruk & Çeçen, 2013; Özen 2020)

b. The researches that focus on the cognitive level of in-class questions (Aktaş, 2017; Akyol et al., 2013; Arap, 2015; Ateş et al., 2016; Eyüp, 2012)

c. The researches that focus on the cognitive level of questions in Turkish textbooks (Çeçen & Kurnaz, 2015; Çeliktürk Sezgin & Gedikoğlu Özilhan, 2019; Durukan, 2009; Kutlu, 1999)

These researches show that the questions in the field of comprehension skills generally accumulate more at the basic cognitive level and are insufficient in demanding higher-level cognitive skills. It is not possible to develop an in-depth understanding with questions at the basic cognitive level. Another issue that draws attention in the research conducted in this field is the need for teachers to be models with the questions they ask and to guide them on how to construct meaning with the help of questions (Davey & McBride, 1986; Day & Park, 2005; Duke & Pearson, 2009; Fordham, 2006; Pressley et al., 1989). At this point, taxonomies emerge as basic resources that can guide educators in generating effective questions. This study aims to provide the readers with basic information about the Bloom and Barrett taxonomy and their development processes and to guide those who want to benefit from these taxonomies while generating questions. In this review article, the emergence and development processes of the Bloom and Barrett taxonomy, the category definitions of these taxonomies, and the opportunities and limitations they offer to users are mentioned. In the study, the categories of both taxonomies were examined comparatively.

Taxonomies

The term taxonomy corresponds to the word classification in Turkish. In the Turkish Dictionary (TDK, 2005, p.1754), the definition of classification is expressed as "compartmentalization, classification based on comparison". In other words, it is possible to say that classification serves to concretize by partitioning and defining classes.

The Emergence and Development Process of The Bloom Taxonomy

Bloom taxonomy emerged through a group of educators taking on the task of classifying the aims and objectives of education. Bloom is the leader of this group. In 1956, after the group completed its work on the cognitive domain, a handbook was published (Forehand, 2005). Although this book, commonly called Bloom Taxonomy, did not attract much attention when it was first published, the classification became widely recognized and translated into 22 languages as readers discovered its potential (Forehand, 2005; Krathwohl, 2002). Bloom Taxonomy includes the classification of cognitive, affective, and psychomotor domains. The current study focuses only on the cognitive domain. About 40 years after its publication, some updates were made to Bloom Taxonomy to draw attention to taxonomy and to meet the changing needs of both teachers and students (Anderson & Krathwohl, 2001).

What Has Changed from the Original Taxonomy to the Revised Taxonomy?

Anderson and Krathwohl (2001) discussed on the 12 main changes they made in the revised taxonomy at three levels: four in emphasis, four in terminology, and four in structure.

Four changes in emphasis are on the use of taxonomy, audience, sample assessment tasks, and subcategories. The first of the changes in terminology is the conversion of major category titles from noun form to verb form: remember, understand, apply, analyze, evaluate and create. The second terminological change was the transformation of the knowledge into a new dimension by separating it from the cognitive process dimension and reorganizing and renaming its subcategories. Expressing the subcategories of the cognitive process with verbs is another terminological change. The renaming of comprehension as understand and synthesis as create is the last of the terminological changes in the revised taxonomy. The first of the structural changes in the revised taxonomy is the expression of the noun and verb components of the objectives in separate dimensions. The transformation of taxonomy into two dimensions allows the analysis of teaching activities and evaluation tasks as well as objectives. The third structural change in the revised taxonomy is that

cognitive process categories have moved away from creating a cumulative hierarchy. The last structural change that can be expressed in taxonomy is the displacement of the categories of create and evaluate.

The Emergence and Development Process of The Barrett Taxonomy

Barrett developed the taxonomy, which is named after him, to provide a tool from which teachers can benefit in the planning and evaluation of comprehension teaching. Barrett drew from the work of Bloom, Sanders, Letton, and Guszak in developing his taxonomy. In this taxonomy, reading comprehension is examined in five different categories: literal comprehension, reorganization, inferential comprehension, evaluation, and appreciation (Clymer, 1968).

Comparative Review of Bloom and Barrett Taxonomy

In this section, remember, understand, apply, analyze, evaluate and create (Anderson & Krathwohl, 2001), which are the categories of cognitive process dimension of Bloom taxonomy, and literal comprehension, reorganization, inferential comprehension, evaluation and appreciation which are the categories of Barrett taxonomy (Clymer, 1968; Smith & Barrett, 1979; Yildirim, 2012) are considered together comparatively:

Remember, which is the first category of Bloom taxonomy, involves recalling relevant information from long-term memory. Two related cognitive processes are recognizing and recalling. The first category of Barrett taxonomy is literal comprehension. Literal comprehension focuses on clearly expressed information and ideas. It has two phases: recognition and recall. When taxonomies are examined, it is noteworthy that the definitions of the first category of both taxonomies converge at the same point.

The second category of Bloom taxonomy is understand. Cognitive processes in the category of understand; includes interpreting, exemplifying, classifying, summarizing, inferring, comparing, and explaining. The second category of Barrett taxonomy is reorganization. In this category, the student is expected to analyze, synthesize and organize the information and ideas clearly expressed in the text. At first glance, it can be said that understand and reorganization, respectively, which constitute the second category of Bloom and Barrett taxonomy, have common points. There are common sub-branches such as classification and summarization of the expressed categories of taxonomies. However, when examined in-depth, the differences in the perspectives that form the basis of the categories are seen. The reorganization category of Barrett taxonomy focuses on clearly articulated knowledge and ideas. On the other hand, Anderson and Krathwohl (2001) emphasize the necessity of focusing on the new to go beyond remembering in the understand category. It can be said that the understand category of Bloom taxonomy includes the reorganization category of Barrett taxonomy, but it expresses more.

In Bloom taxonomy, the condition for reaching the understand level is expressed as the integration of new and prior knowledge. The emphasis on prior knowledge here is directly related to the third category of Barrett taxonomy, inferential comprehension. Barrett mentions the need to go beyond the printed page for inferential comprehension. Inferential comprehension emerges when students use their intuition, personal experience, and prior knowledge as the basis for their assumptions and hypotheses, as well as the ideas and information clearly stated in the text. Therefore, it can be stated that the inferential comprehension category of Barrett taxonomy is related to the understand category of Bloom taxonomy.

The third category of Bloom taxonomy is the apply. Apply involves using procedures to perform exercises or solve problems. Barrett taxonomy does not have a category that can be directly related to the apply category of Bloom taxonomy.

The fourth category of Bloom taxonomy is analyze. Analyze involves breaking the material down into its parts and determining how the parts relate to each other and the overall structure. Barrett taxonomy does not have a category that can be directly associated with analyze. On the other hand, it can be interpreted that the inferential comprehension and evaluation categories of Barrett taxonomy partially contain the analyze category of Bloom taxonomy.

Evaluate/evaluation is a category included in both the Bloom and Barrett taxonomy. In the Bloom and Barrett taxonomy, it is stated that a judgment should be made for evaluation.

The sixth and final category of Bloom taxonomy is create. Create involves putting elements together to form a coherent or functional whole. In Barrett taxonomy, no level can be associated with the create category. In this case, when both taxonomies are compared, it can be concluded that the create category constitutes the original aspect of Bloom taxonomy. Appreciation, which is the fifth and final category of Barrett taxonomy, is unique to Barrett taxonomy. The appreciation category is concerned with the psychological and aesthetic effects of the text on the reader.

Opportunities and Limitations of Taxonomies

It is one of the opportunities offered by taxonomies that it provides guidance to educators in the planning of educational objectives and evaluation processes. Anderson and Krathwohl (2001) underline that Bloom taxonomy, which was developed for the classification of educational objectives, provides benefits for better understanding of the goals, as well

as for organizing learning, teaching, and evaluation goals in education and planning them in harmony. Barrett taxonomy, similar to Bloom taxonomy, offers its users the opportunity to make the instructional planning and evaluation process more systematic and valid. When considered in the field of Turkish teaching, it can be said that taxonomies guide practitioners in the process of gaining, developing, and evaluating comprehension and expression skills (Yıldırım, 2012). Besides these opportunities, taxonomies also have some limitations. Practitioners have problems in placing goals and questions on a certain category of taxonomies and deciding the level of difficulty. This situation is encountered in both Barrett and Bloom taxonomy.

Conclusion

Questions are one of the main tools used in educational environments to improve students' understanding and evaluate their learning. In Turkish teaching, questions are frequently used to improve and evaluate comprehension and expression skills. However, the fulfillment of these functions of the questions can be achieved by demanding and encouraging different cognitive levels. This can only be achieved by including questions that require high-level cognitive processes in educational environments. At this point, taxonomies are the basal manuals that can guide educators to prepare effective questions.

Türkçe Öğretiminde Soru Hazırlamada Yararlanılabilecek İki Taksonomi: Bloom ve Barrett Taksonomisinin Karşılaştırmalı İncelemesi

Duygu Yüceer
Adıyaman Üniversitesi
yuceerduygu@gmail.com
ORCID: 0000-0002-3963-2756

ÖZ

Türkçe öğretiminin temel amacı anlama ve anlatma becerilerinin kazandırılması ve geliştirilmesidir. Eğitimde ölçme ve değerlendirmelerin bir parçası olan sorular bu temel amaca erişilip erişilmediğini kontrol etmenin en önemli araçlarından biridir. Bir kontrol mekanizması olması dışında farklı düzeyde bilişsel süreçleri teşvik eden soruların anlama becerilerini geliştirmede etkili olduğunu ortaya koyan çalışmalar bulunmaktadır. Diğer yandan yapılan ulusal alan yazın taraması anlama becerisi alanında hazırlanan soruların talep ettiği bilişsel süreçler bakımından daha çok temel düzeyde yığıldığını göstermektedir. Bu noktada taksonomiler eğitimcilerin etkili sorular hazırlamasına rehberlik edebilecek temel kaynaklar olarak ortaya çıkmaktadır. Bu çalışmanın amacı okuyuculara Bloom ve Barrett taksonomisine ve gelişim süreçlerine dair temel bilgileri sunmak ve soru hazırlarken bu taksonomilerden faydalanmak isteyenlere rehberlik etmektir. Derleme türündeki bu makalede Bloom ve Barrett taksonomisinin ortaya çıkış ve gelişim süreçleri ile bu taksonomilerin basamaklarının tanımlarına ve kullanıcılara sundukları fırsat ve sınırlılıklara değinilmektedir. Çalışmada her iki taksonominin basamakları karşılaştırmalı olarak incelenmiştir. Böylece eğitim öğretimin farklı kademe ve disiplinlerinde daha yaygın olarak kullanılan Bloom taksonomisinden hareketle onun kadar yaygın olmayan Barrett taksonomisinin okuyucu zihninde somutlaşmasını sağlamak hedeflenmiştir. Barrett taksonomisinin esas amacı okuma anlamlandırma becerisinin sınıflandırılması olduğundan bu durumun Türkçe öğretimi alanındaki araştırmacı ve uygulayıcılara fayda sağlayacağı düşünülmektedir.

Anahtar Kelimeler: Soru, anlama becerileri, Bloom taksonomisi, Barrett taksonomisi.

Türkçe eğitiminin temel amacı anlama ve anlatma becerilerini oluşturan dinleme/izleme, konuşma, okuma ve yazmanın geliştirilmesidir (MEB, 2019). Eğitim öğretim faaliyetlerinde kullanılan temel araçlardan biri olan sorular hem bu becerilerin geliştirilmesi hem de ölçülüp değerlendirilmesi noktasında uygulayıcıların başvurduğu temel unsurların başında gelmektedir. Kintsch (2005) soruların öncelikli iki işlevinin eğitim ortamlarında öğrencilerin bilgi birikimini desteklemek ve öğrenmelerini değerlendirmek olduğunu ifade etmiştir. Türkçe öğretimi çerçevesinde değerlendirildiğinde ise Akyol (2016, s. 215) soruların anlama ve anlatma becerilerini geliştirmek ve ölçmek için kullanılan temel araçlardan olduğunu vurgulamıştır.

Anlama becerilerini geliştirmek için sorulara başvurulmasının en yaygın örneği bir yöntem, teknik veya stratejinin parçası olarak soruların öğretim sürecine yansımalarıdır. Soru cevap tekniği öğrencilerin düşünme, dinleme, konuşma vb. iletişim becerilerini geliştirmede kullanılan ve anlamayı kontrol etmede başvuru alan en önemli tekniklerden biri olarak tanımlanmaktadır (Güneş, 2013). Eğitimde kullanılan en yaygın yöntemlerden biri olan soru cevap öğrencilerin dinleme, konuşma becerileri ile düşünme yeteneklerini geliştirir. Aynı zamanda soruların öğrencileri öğrenme sürecine

Geliş Tarihi :28 Nisan 2022
Düzeltilme Tarihi :12 Haziran 2022
Kabul Tarihi :24 Haziran 2022

Okuma Yazma Eğitimi Araştırmaları,
2022, 10(1), 67-84
Research in Reading & Writing Instruction,
2022, 10(1), 67-84
<https://doi.org/10.35233/oyea.1110666>

motive etmek, farklı bilişsel basamaklarda düşünmeye yönlendirmek ve derse ilginin sürekliliğini sağlamak gibi işlevleri de bulunmaktadır (Onan, 2012). Bütün bunlar amaçları “konuya ilgi ve merakı artırmak, bir kavram ve konuya dikkati çekmek, öğrenciyi etkin hale getirmek, tartışmalar yoluyla öğrenmeyi sağlamak, farklı zihinsel süreçleri kullanılmak” (Akyol, 2016) olarak tanımlanan soruların bilinçli olarak eğitim ortamlarına dâhil edilmesinin doğal bir sonucudur.

Türkçenin eğitim ve öğretimi sürecinde soruların temel bir araç olarak kullanıldığı bir diğer alanı ise anlama becerilerinin ölçme değerlendirme oluşturmaktadır. Türkçe öğretim programında (MEB, 2019) ölçme ve değerlendirmenin sürekli olması gerektiği vurgulanır ve ilköğretim ikinci kademedden itibaren hem süreç hem sonuç odaklı bir ölçme ve değerlendirme yaklaşımının benimsenmesi gerektiğinin altı çizilir. Türkçe eğitimi alanında gerek farklı zamanlarda (öğretim öncesi, süreci ve sonrası) gerek farklı yaklaşımlarla (süreç ya da sonuç odaklı) yapılan ölçme ve değerlendirmeler ile öğretim faaliyetlerinin öğrencilerin anlama becerisine etkisini ortaya koymak amaçlanır. Öğretim öncesinde yapılan değerlendirmeler öğrencilerin hazırbulunuşluk ve ön bilgileri hakkında bilgi edinilmesini sağlar. Öğretim sürecinde yapılan değerlendirme öğretim ve öğrenme eksiklerinin belirlenmesi yoluyla öğrenciye ve öğretmene geri bildirim sunar. Bu değerlendirmeler öğretmenlere öğrencilerin buldukları yere, ulaşılmak istenen hedefe ve bunun için neler yapılabileceğine dair yol gösterici rol oynar. Öğretim sonunda yapılan değerlendirme ise öğretim faaliyetlerinin hedeflere ulaşmada ne kadar yeterli olduğu konusunda bir karara varmayı sağlar. Görüldüğü gibi ölçme ve değerlendirme, öğretim faaliyetlerinin öğrencilerde yeterli ilerlemeyi sağlayıp sağlamadığını takip ve kontrol etmenin bir yoludur. Bu nedenle başarılı bir öğretimin en önemli unsurlarından birinin ölçme ve değerlendirme, dolayısıyla ölçme ve değerlendirmenin en temel araçlarından biri olarak sorular olduğunu söylemek mümkündür.

Okuma-Anlama Becerisi ve Sorular

Eğitim öğretim faaliyetlerinde soruların öğrencilerin bilgi birikimini destekleme ve öğretimi değerlendirme işlevleri konusunda yapılmış pek çok araştırma bulunmaktadır. Türkçe öğretimi alanında bu çalışmaların daha çok anlama becerilerinden olan okuma üzerine yoğunlaştığı görülmektedir. Anlama becerilerinden okumanın ölçülüp değerlendirilmesi yanında geliştirilip teşvik edilmesi konusunda soruların etkililiğini ortaya koyan bu araştırmaların en kapsamlılarından biri de Ulusal Okuma Paneli (National Reading Panel [NRP], 2000) tarafından gerçekleştirilmiştir. Bu panelde görevli olan bir grup okuryazarlık uzmanı yürüttükleri araştırmada soru cevaplama ve soru üretmenin okuma anlamının eğitimi ve geliştirilmesinde etkili süreçler olduğunu ortaya koymuştur. Araştırma sonuçlarına göre hem öğretmenlerin öğrencilerine okuma metni hakkında sorular sorması hem de öğrencilerin okumadan önce ve okuma sırasında okumalarının çeşitli yönleri hakkında kendi kendilerine sorular sorması okunan metnin anlaşılma düzeyini artırmaktadır. Allington ve Weber (1993) de okuma sırasında ve sonrasında soru sormanın hem okuma anlama becerisini ölçmek hem de anlama becerisini geliştirmek için bir strateji olarak kullanıldığını ifade eder. Okuma anlama etkinliklerinde kullanılan soruların öğrencilerin anlamalarına, anlamı yapılandırmalarına, öğrenmelerine yardımcı olduğunu gösteren araştırmalar da bulunmaktadır (Anderson ve Biddle, 1975; Beck ve Mckeown, 2002; Duke ve Pearson, 2009; Durkin, 1978-79; Köroğlu, 2021; Pressley vd., 1989).

Anlamanın; anlamın yapılandırıldığı aktif bir süreç olduğunu vurgulayan Pang vd. (2003) de öğretmenlerin gerek okuma sırasında metne dair kendilerine sorular sorup cevaplar vermek suretiyle model olarak gerekse sınıfa sorular sorup cevaplar alarak öğrencilerin okuma anlamalarını geliştirebileceğini ifade eder. Brassell ve Rasnski (2008) de soru sormanın öğrencilerin okuduklarını daha iyi anlamaları için en basit ama en güçlü yollardan biri olduğuna dikkat çeker. Sorgulama, okuyucunun fikirlerini netleştirmesine ve anlayışlarını derinleştirmesine yardımcı olur. Bu bağlamda yetkin okuyucular okuma öncesi, okuma sırası ve okuma sonrasında okuma metnine dair bol bol soru sorup bu soruları cevaplarlar. Okuyucular soruları kendilerine, yazara ve metne yöneltirler.

Anlama becerilerinin geliştirilmesi ile ölçme ve değerlendirilmesinde soruların yerinin bu denli önemli olması soruların hazırlanma süreci üzerine kafa yormayı gerekli kılar. Pang vd. (2003) anlamanın değerlendirilmesinde kullanılan temel araç olan soruların küçük ayrıntılara değil, ana fikirlere ve bakış açılarına odaklanması gerektiğini ifade eder. Bunlara üst düzey sorular denilmektedir. Brassell ve Rasnski (2008) de öğrencileri okuma gelişimlerinin her seviyesinde düşünmeye sevk etmek için çeşitli sorular sormanın öneminden bahseder ve çıkarımsal soruların öğrencilerin bir metni yorumlamalarını büyük ölçüde etkilediğini ortaya koyar.

Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın özel amaçlar bölümünde (MEB, 2019, s. 7) “bilgiyi araştırma, keşfetme, yorumlama ve zihinde yapılandırma becerilerinin geliştirilmesi” ile “bilgiyi düzenleme, sorgulama, kullanma ve üretme becerilerinin geliştirilmesi” gibi üst düzey bilişsel becerilerin geliştirilmesine yapılan vurgu da anlama becerileri konusunda hazırlanacak sorular için genel bir çerçeve ortaya koymaktadır. Bu çerçeveye erişmek sadece temel düzey zihinsel beceri gerektiren soruların sorulması ile mümkün görünmemektedir. Bu bağlamda soruların hazırlanmasında farklı bilişsel süreçleri devreye sokmaya yardımcı temel kaynaklar olarak sınıflama sistemleri/taksonomiler karşımıza çıkmaktadır. Soruların anlama becerileri konusundaki önemli işlevleri nedeniyle sorulara ve soruların sınıflandırılmasına dair alanda yapılmış pek çok araştırma bulunmaktadır. Öte yandan anlama becerilerine dair soruların sınıflandırılması odağında yapılmış yerel ölçekli araştırmalar incelendiğinde karşılaşılan tablo çok iç açıcı görünmemektedir. Ulusal alan yazında yapılan araştırmalar sınav sorularının bilişsel düzeyine odaklananlar, sınıf içi soruların bilişsel düzeyine odaklananlar ve Türkçe ders kitaplarındaki soruların bilişsel düzeyine odaklananlar olmak üzere üç başlıkta ele alınabilir:

a. Sınav sorularının bilişsel düzeyine odaklanan araştırmalar (Bekaroğlu, 2007; Çintaş Yıldız, 2015; Göçer, 2016; Kanık Uysal, 2022; Karatay ve Dilekçi, 2019; Kavruk ve Çeçen, 2013; Özen 2020)

Bu grupta ele alınan araştırmalar Türkçe öğretmenleri ve Türkçe öğretmeni adaylarının hazırladıkları sınav soruları üzerinden yürütülmüştür. Hazırlanan sınav sorularını bilişsel düzeyleri bakımından inceleyen bu araştırmaların tamamının ulaştıkları ortak sonuç soruların üst düzey bilişsel becerileri ölçmekten uzak olduğudur. Hazırlanan sorular genellikle hatırlama ve anlama gibi temel düzey bilişsel davranışları ölçmeye yöneliktir. Bu grupta yer alan Dettmer Taksonomisi kullanılan Göçer'in (2016) araştırması hariç tutulduğunda diğer araştırmaların tamamındaki incelemelerde Bloom taksonomisinin basamaklarının esas alındığı tespit edilmiştir.

b. Sınıf içi soruların bilişsel düzeyine odaklanan araştırmalar (Aktaş, 2017; Akyol vd., 2013; Arap, 2015; Ateş vd., 2016; Eyüp, 2012)

Öğretmen ve öğretmen adaylarının hazırladıkları sınıf içi soruların bilişsel düzeyine odaklanan bu araştırmalar ise öğretmenlerin farklı metin türlerine ve metnin işleniş sürecine dair soruları üzerinden yürütülmüştür. Bloom taksonomisini temel alan Aktaş (2017), Arap (2015) ve Eyüp (2012) araştırmalarında hazırlanan soruların daha çok düşük düzey bilişsel süreç gerektiren davranışları ölçtüğünü ortaya koymuşlardır. Akyol vd. (2013) ise öğretmenlerin bilgilendirici ve hikâye edici metinlere göre hazırladıkları soruları Barrett taksonomisine göre incelemiş ve sonuçta hazırlanan soruların basit düzeyde yoğunlaştığını tespit etmişlerdir. Barrett taksonomisini kullanarak öğretmenlerin sınıf içinde sordukları soruları analiz eden bir diğer araştırma ise Ateş vd. (2016) tarafından yapılmıştır. Araştırmacılar analiz sonucunda yaklaşık %76'lık oranla soruların basit anlama düzeyinde olduğunu belirlemişlerdir.

c. Türkçe ders kitaplarındaki soruların bilişsel düzeyine odaklanan araştırmalar (Çeçen ve Kurnaz, 2015; Çeliktürk Sezgin ve Gedikoğlu Özilhan, 2019; Durukan, 2009; Kutlu, 1999)

Yine odak noktası soruların bilişsel düzeyini incelemek olan bu araştırma grubunda incelenen soruların kaynağını ders kitapları oluşturmuştur. Çeçen ve Kurnaz (2015) Türkçe dersi öğrenci çalışma kitaplarındaki (6, 7 ve 8. Sınıf) tema değerlendirme soruları üzerinden yürüttükleri araştırmalarında soruların yarısından fazlasının Bloom taksonomisine göre anlama basamağında olduğunu saptamışlardır. Çeliktürk Sezgin ve Gedikoğlu Özilhan (2019) ile Kutlu (1999) ise araştırmalarını 1-8. sınıf Türkçe ders kitaplarındaki metne dayalı sorular üzerinden yürütmüştür. Her iki araştırmada da soruların daha çok basit anlama ve hatırlama düzeyinde olduğu tespit edilmiştir. Durukan'ın (2009) yedinci sınıf Türkçe ders kitaplarındaki metne dayalı anlama sorularına odaklandığı araştırmada da benzer sonuçlar dikkat çekmektedir. Araştırmacı metne dair soruların yoğunlukla bilgi ve kavrama düzeyinde olduğunu belirlemiştir.

Görüldüğü gibi yapılan ulusal araştırmalar anlama becerisi alanındaki soruların genellikle temel düzey bilişsel seviyede yığıldığını ve üst düzey bilişsel becerileri talep etme noktasında yetersiz kaldığını ortaya koymaktadır. Temel bilişsel düzeyde sorularla derinlemesine anlamının geliştirilmesi olası görülmemektedir. Fordham (2006) metne dair sorular sormanın önemini yadsınamaz olduğunu ifade ederken her sorunun anlamlandırma süreçlerinde eşit derecede etkili olmadığını vurgulamıştır. Önemli olan iyi bir anlamlandırmanın temelini oluşturan stratejik okumaya yönlendirebilecek sorular sormaktır. Cerdán vd. de (2009) araştırmalarında düşük düzeyli soruların basit zihinsel süreçler gerektirdiğinden derin anlamlandırmanı sınırlandırırken yüksek düzeyli soruların gerektirdiği daha karmaşık zihinsel süreçlerle derin anlamlandırmanın gelişimine hizmet ettiğini belirlemişlerdir. Davey ve McBride (1986) ise çıkarımsal düzeyde soruların okuyucuyu aktif kılarak metnin anlamlandırılma düzeyini artırdığını ortaya koymuşlardır. İyi tasarlanmış anlama soruları öğrencilerin anlam yaratmak veya anlamı inşa etmek için metinle etkileşime girmesine yardımcı olmaktadır (Day ve Park, 2005). Bu bağlamda yürütülmüş araştırmalarda dikkat çekilen bir diğer konu ise öğretmenlerin sordukları sorularla model olması ve sorular yardımıyla anlamın nasıl yapılandırılacağı konusunda rehberlik etmesi gerekliliğidir (Davey ve McBride, 1986; Day ve Park, 2005; Duke ve Pearson, 2009; Fordham, 2006; Pressley vd., 1989). Buradan hareketle uygulayıcıları farklı düzey bilişsel becerileri teşvik etmenin en temel yollarından biri olan taksonomiler konusunda bilgilendirmenin fayda sağlayacağı düşünülmektedir. Bu çalışmanın amacı okuyuculara Bloom ve Barrett taksonomisine ve gelişim süreçlerine dair temel bilgileri sunmak ve soru hazırlarken bu taksonomilerden faydalanmak isteyenlere rehberlik etmektir. Derleme türündeki bu makalede Bloom ve Barrett taksonomisinin ortaya çıkış ve gelişim süreçleri ile bu taksonomilerin basamaklarının tanımlarına ve kullanıcılara sundukları fırsat ve sınırlılıklara değinilmektedir. Çalışmada her iki taksonominin basamakları karşılaştırmalı olarak incelenmiştir. Böylece eğitim öğretimin farklı kademe ve disiplinlerinde daha yaygın olarak kullanılan Bloom taksonomisinden hareketle onun kadar yaygın olmayan Barrett taksonomisinin okuyucu zihninde somutlaşmasını sağlamak hedeflenmiştir. Barrett taksonomisinin esas amacı okuma anlamlandırma becerisinin sınıflandırılması olduğundan bu durumun Türkçe öğretimi alanındaki araştırmacı ve uygulayıcılara fayda sağlayacağı düşünülmektedir.

Taksonomiler

Taksonomi terimi, Türkçe sınıflandırma sözcüğüne karşılık gelmektedir. TDK Türkçe Sözlük'te (2005, s.1754) sınıflandırmanın tanımı "bölümlendirme, karşılaştırma esasına bağlı olarak tasnif yapma" şeklinde ifade edilmiştir. Yani sınıflandırma işleminde şeyleri taşıdıkları niteliklere göre karşılaştırma ve bu bağlamda bir sınıfa dâhil etme söz konusudur. Bu bağlamda sınıflandırmaların bölümlendirme ve sınıfları tanımlama yoluyla somutlamaya hizmet ettiğini söylemek mümkündür.

Bloom (1956) da bu konuda, taksonomilerin oluşturulmasındaki temel amacın uygun sembolleri seçmek, onlara kesin ve kullanılabilir tanımlar vermek ve bu vasıtasıyla da taksonomileri kullanacak grubun fikir birliğini sağlamak olduğunu ifade etmiştir. Eğitim hedeflerinin sınıflandırılmasında ise bu durum tüm ana eğitim çıktıları temsil etmek için uygun hedeflerin seçimi, bunların hassasiyetle tanımlanması ile gerçekleşir. Böylece eğitimin paydaşları olan öğretmenler, idareciler, müfredat çalışanları, ölçme değerlendirme uzmanları, eğitim araştırması çalışanları ve sınıflandırmayı kullanması muhtemel olan diğer kişilerin bu çıktı ve tanımlar üzerinde fikir birliğine ulaşarak etkili bir iletişim ortamının sağlanması amaçlanır. Hedeflerin belirlenmesinde kolaylaştırıcı ve yol gösterici olması bakımından 1950-60'lı yıllarda ortaya çıkarılan taksonomiler bütün dünyada ilgi görmüş ve çeşitli eleştirilere rağmen vazgeçilemez araçlar hâline gelmiştir (Bümen, 2006). Krathwohl (2002) sınıflandırmaların hem öğretim ve öğrenme etkinliklerinin hem de değerlendirme süreçlerinin planlanmasında kullanılacak etkili araçlar olduğunu ifade etmiştir.

Anlama becerilerinin geliştirilmesi bakımından düşünüldüğünde Clymer (1968) da sınıflandırma sistemlerinin öğretmenlere sunduğu pek çok olanağın bahseder. Öncelikle öğretmenler bunu öğrencilerin okumasına rehberlik edecek amaç ve sorular geliştirmede kullanabilir. Ayrıca metinler için hazırlanmış soruların hangi düzey anlamayı talep ettiğini belirlemede yine taksonomilerden faydalanabilir. Day ve Park (2005) da anlama türlerinin ve soru biçimlerinin sınıflandırmalarının, dil öğretmenleri ve materyal geliştiriciler için bir kontrol listesi olarak kullanılmak üzere tasarlandığını ifade etmiştir. Öğretmenler, öğrencilerin okuduklarını daha iyi anlamalarına yardımcı olmak için kendi anlama sorularını hazırlamada taksonomilerden faydalanabilir. Ayrıca, öğretim materyallerini analiz etmede ve öğrencilerin çeşitli anlama seviyelerine erişmelerine yardımcı olmak için çeşitli soru biçimlerinin kullanılmasını sağlayacak materyaller geliştirmede sınıflandırmalara başvurabilirler.

Bloom Taksonomisinin Ortaya Çıkışı ve Gelişimi

Bloom taksonomisi, öğrenci öğrenmelerinin geliştirilmesini hayatının odak noktası hâline getiren Bloom'un önderliğinde ortaya çıkmıştır. Amerikan Psikoloji Derneği'nin 1948 Sözleşmesi sırasında yaşanan tartışmalar sonunda bir grup eğitimci eğitimin amaç ve hedeflerinin sınıflandırılması konusundaki iddialı görevi üstlenmiş ve bu gruba Bloom öncülük etmiştir. 1956 yılında, grubun çalışmaya başlamasından yaklaşık sekiz yıl sonra, bilişsel alan üzerindeki çalışmalar tamamlanmış ve bir el kitabı yayınlanmıştır (Forehand, 2005). Yaygın olarak Bloom Taksonomisi olarak adlandırılan bu kitabın yayınlanması ile taksonomi eğitim alanının temel başvuru kaynaklarından biri hâline gelmiştir. Taksonominin amacı, öğrenme süreçlerinde önemli olduğuna inanılan düşünme davranışları için bir sınıflandırma yöntemi geliştirmek olarak ifade edilmiştir. Bloom (1956, s.10) eğitim hedeflerinin bir sınıflandırmasının oluşturmasının temel amacının hedefleri temel alarak çalışacak kişilerin "iletişimi kolaylaştırmak" olduğunu ifade etmiştir.

İletişimin kişiler arasında anlamaları ortak kılmak olduğu göz önüne alındığında eğitimin hedefleri bakımından bu durumun ancak hedeflerin açık, anlaşılır ve net olarak ifade edilmesi ile sağlanacağı açıktır. Bümen (2006) bu açıklığın süreç ve terimlerin ayrıntılı tanımlanması ile sağlandığını vurgulamıştır. Bilişsel süreçler açısından düşünüldüğünde taksonomide 19 bilişsel sürecin çok özel, belirli anlamları vardır. Bu süreçlerin gerektirdiği eylemler belirli terimlerle ifade edilmektedir. Açıklama, yorumlama, örgütleme, yürütme, eleştirme, genelleme vb. eylemler bilişsel süreçler bakımından ince ayrımlar içermektedir. Bu yapısı sayesinde sınıflama terimlerin ayrıştırılmasını sağlar. Böylece eğitimcilerin de kullandığı terimlere olan duyarlılığı artar ve daha iyi bir iletişim ortamı oluşur.

İlk yayınlandığı dönemde çok dikkat çekmemesine karşın okuyucular potansiyelini keşfettikçe, sınıflama geniş çapta tanınır hâle gelmiştir. 22 dile çevrilen taksonomi eğitimde en yaygın kullanılan ve en fazla atıf yapılan taksonomilerden biri olma özelliğini taşımaktadır (Forehand, 2005; Krathwohl, 2002).

Bloom Taksonomisi bilişsel, duyuşsal ve psikomotor alana dair hedeflerin sınıflamasını içermektedir. Taksonomide bilgi temelli olan bilişsel alan altı, tutum temelli olan duyuşsal alan beş ve beceri temelli olan psikomotor alan altı düzeyde ele alınmıştır (Forehand, 2005). Mevcut çalışma kapsamında sadece bilişsel alana odaklanılmıştır. Sınıflamada bilişsel alandaki altı ana kategorinin her biri için özenle geliştirilmiş tanımlar bulunmaktadır. Orijinal taksonomide bu kategoriler bilgi, anlama, uygulama, analiz, sentez ve değerlendirme olarak belirlenmiştir. Uygulama dışında, her bir kategori alt kategorilere ayrılmıştır (Bloom, 1956). Taksonomide kategoriler basitten karmaşığa ve somuttan soyuta doğru sıralanmıştır. Ayrıca taksonominin kümülatif bir hiyerarşiyi temsil ettiği varsayılmıştır. Yani, her bir basit kategoriye hâkim olmak, bir sonraki daha karmaşık kategoriye hâkim olmanın ön koşulu olarak ifade edilmiştir (Krathwohl, 2002).

Yayınlanışından yaklaşık 40 yıl sonra Bloom Taksonomisi'nde birtakım güncellemelere gidilmiştir. Anderson ve Krathwohl (2001) bu güncellemelerin sebeplerini eğitimcilerin dikkatini "zamanın ötesine geçen" bir belge olan taksonomiye yeniden çekmek ve hızla artan bilgi ve yeni anlayışlarla birlikte taksonomiye değişen öğretmen ve öğrenci ihtiyaçları doğrultusunda yeniden şekillendirmek olarak ifade etmiştir.

Orijinal Taksonomiden Güncellenen Taksonomiye Neler Değişti?

Anderson ve Krathwohl (2001) güncellenen taksonomide yaptıkları 12 temel değişikliği dördü vurguda, dördü terminolojide ve dördü de yapıdaki değişiklikler olmak üzere üç düzlemde ele almıştır:

Vurgudaki Değişiklikler: Vurgudaki değişiklikler taksonominin kullanım alanına, hitap edilen kitleye, örnek değerlendirme görevlerine ve alt kategorilere dairdir. Güncellemeden sonra taksonominin kullanımında önceliği vurgulanan alanları öğretim programı tasarımı, öğretim ve değerlendirme oluşturmuştur. Ayrıca bu üçünün uyumunun sağlanmasında taksonominin önemine dikkat çekilmiştir. Güncel taksonomi öğretmenleri incelemekle birlikte daha geniş bir hedef kitleye hitap etmektedir. Ayrıca güncel taksonomide örnek değerlendirme görevlerine farklı kategorileri anlaşılır kılmak ve netleştirmek için bolca yer verilmiştir. Son olarak orijinal taksonomide altı temel kategori vurgulanıp ayrıntılarıyla tanımlanırken güncel versiyonda vurgu alt kategorilere kaymıştır. Güncellemede altı bilişsel süreç kategorisindeki 19 spesifik bilişsel sürecin daha çok öne çıktığı görülmektedir.

Terminolojideki Değişiklikler: Terminolojideki değişimlerin ilkinin ana kategori başlıklarının hedeflerin çerçevesinde şekli ile tutarlı hâle getirilmesi oluşturmaktadır. Eğitim hedefleri öğrencilerin yapabileceği şeye (fiiliyata) odaklandığından kategori başlıkları da isim formundan fiil formuna dönüştürülmüştür. Güncellenen taksonominin fiil formunda ifade edilen altı temel kategorisi sırasıyla şöyledir: hatırlama, anlama, uygulama, çözümlenme, değerlendirme ve yaratma. Bilginin bilişsel süreç boyutundan ayrılarak yeni bir boyuta dönüştürülmesi ve alt basamaklarının yeniden organize edilerek yeniden isimlendirilmesi ikinci terminolojik değişimi oluşturmuştur. Taksonominin bilgi boyutu olgusal, kavramsal, işlemsel ve üst bilişsel olmak üzere dört alt kategoride ele alınmıştır. Bilişsel süreç kategorisinin alt kategorilerinin fiillerle ifade edilmesi bir diğer terminolojik değişimdir. Orijinal taksonomide bilgi kategorisi haricinde diğer beş temel kategorinin alt kategorileri isimle ifade ediliyordu. Kavrama basamağının anlama ve sentez basamağının yaratma olarak yeniden adlandırılması güncellenen taksonomideki terminolojik değişimlerin sonucudur.

Yapısal Değişiklikler: Güncellenen taksonomideki yapısal değişikliklerden ilkinin hedeflerin isim ve fiil birleşmelerinin ayrı boyutlar hâlinde ifade edilmesi oluşturmaktadır. Anderson ve Krathwohl (2001) bunda öğrenme üzerine araştırmalardaki ilerlemeler ve alternatif taksonomik çerçevelerde yapılan ayrımların etkili olduğunu ifade etmiştir. Araştırmacılar böylece bilginin orijinal yapıdaki rolünü yeniden düşünmüşler ve sonunda orijinal taksonomide bilgi kategorisinde örtük olarak bir arada bulunan isim ve fiil bileşenlerini ayırmaya karar vermişlerdir. Bu nedenle güncel taksonomide hedefler bilgi ve bilişsel süreç olmak üzere iki boyutta ele alınmıştır. Hedeflerin bilgi boyutu bilginin isim bileşenini; bilişsel süreç boyutu ise bilginin fiil bileşenini temsil etmektedir. Taksonominin bu şekilde iki boyutlu hâle gelmesi hedefler yanında öğretim etkinlikleri ve değerlendirme görevlerinin de analizine imkân sunmaktadır. Bu durum güncellemedeki ikinci yapısal değişikliği temsil etmektedir. Güncellenen taksonomideki üçüncü yapısal değişiklik ise bilişsel süreç kategorilerinin kümülatif bir hiyerarşi oluşturmaktan uzaklaşmış olmasıdır. Orijinal Bloom taksonomisinde hedefler sıralı ve kümülatiftir. Beceriler basitten karmaşığa bir aralıkta dağılır. Her bir alt beceride yer alan düşünme süreci, her bir üst beceride kullanılır. Hedef davranışlar arasında hiyerarşik bir ilişki vardır. Bir üst kategorideki davranışa ulaşmak için onun öncesinde yer alan davranışlarda ustalığa erişilmesi gerektiği varsayılır (Tatham, 1978). Güncellenmiş taksonomide basitten karmaşığa gidış nedeniyle bir hiyerarşiden söz etmek mümkünken bu durum orijinal taksonomideki kadar sıkı değildir (Krathwohl, 2002). Güncellenmiş sınıflamada orijinal sınıflamadaki kümülatif yapının ortadan kalkması ile esneklik sağlanmıştır (Tutkun vd., 2015). Taksonomi ifade edilebilecek son yapısal değişiklik ise yaratma ve değerlendirme kategorilerinin yer değiştirmiş olmasıdır. En karmaşık kategori olması nedeniyle yaratma en üst düzeye taşınmıştır. Güncellenmiş taksonominin bilgi ve bilişsel süreç olmak üzere iki boyutlu hâlini gösteren tablo aşağıdaki gibidir:

Tablo 1

Taksonomi Tablosu

Bilgi Boyutu	Bilişsel Süreç Boyutu					
	Hatırlama	Anlama	Uygulama	Çözümlenme	Değerlendirme	Yaratma
Olgusal Bilgi						
Kavramsal Bilgi						
İşlemsel Bilgi						
Üst Bilişsel Bilgi						

Not: Bu tablo, Anderson, L. W. ve Krathwohl, D. R. (Ed.). (2001). *A taxonomy for learning, teaching, and assessing: A revision of Bloom's Taxonomy of Educational*. Longman. kaynağının 28. sayfasından Türkçe'ye çevrilecek alınmıştır.

Tablo 1'de görüldüğü gibi bilgi boyutu olgusal, kavramsal, işlemsel ve üst bilişsel olmak üzere dört bilgi türünden oluşmakta ve bilişsel süreç boyutunun her bir basamağına bu bilgi türleri yansımaktadır. Anderson ve Krathwohl (2001) bu bilgi türlerini kısaca şöyle tanımlamıştır: Olgusal bilgiler, öğrencilerin bir bilim dalını tanımak veya o alandaki problemleri çözmek için bilmeleri gereken temel öğeleri temsil etmektedir. Olgusal bilgi terminoloji bilgisi ile belirli detaylar ve öğeler hakkında bilgi olmak üzere iki alt dala ayrılmaktadır. Kavramsal bilgi ise sınıflandırma ve kategori bilgisi, ilkeler ve genellemeler bilgisi ile teoriler, modeller ve yapılar bilgisi olmak üzere üç alt dala ayrılmaktadır.

Kavramsal bilgi, büyük bir yapının temel öğeleri ve bu öğelerin birlikte işlev görmelerini sağlayan karşılıklı ilişkilere dair bilgiyi temsil etmektedir. Bir şeyin nasıl yapılacağı, sorgulama yöntemleri ile becerileri, algoritmaları, teknikleri ve yöntemleri kullanma kriterleri hakkında bilgi olarak tanımlanan işlemsel bilginin alt dalları ise şunlardır: konuya özel beceriler ve algoritmalar bilgisi, konuya özgü teknikler ve yöntemler hakkında bilgi, uygun prosedürlerin ne zaman kullanılacağını belirlemek için kriterler bilgisi. Taksonomide bilgi boyutunun en üst basamağında yer alan üst bilişsel bilgi ise genel olarak biliş bilgisinin yanı sıra kişinin kendi bilişinin farkındalığı ve bilgisi olarak tanımlanabilir. Stratejik bilgi, bilişsel görevler hakkında bilgi ve kendini tanıma bilgisi ise bu bilgi türünün alt dallarıdır.

Bloom taksonomisinin bilişsel süreç boyutunun kategorileri ve ilgili bilişsel süreçlerin genel görünümü aşağıda Tablo 2’de gösterilmektedir. Kategorilerin ayrıntıları ise Bloom ve Barrett taksonomisinin basamakların karşılaştırmalı incelendiği bölümde ele alınmıştır.

Tablo 2

Bloom Taksonomisinin Bilişsel Süreç Boyutunun Altı Kategorisi ve İlgili Bilişsel Süreçler

1.0 Hatırlama- İlgili bilgiyi uzun süreli bellekten geri çağırmak. 1.1 Tanıma 1.2 Hatırlama
2.0 Anlama – Sözlü, yazılı ve grafik mesajların da dâhil olduğu eğitsel mesajların anlamını belirlemek. 2.1 Yorumlama 2.2 Örneklem 2.3 Sınıflama 2.4 Özetleme 2.5 Çıkarımda Bulunma 2.6 Karşılaştırma 2.7 Açıklama
3.0 Uygulama – Belirli bir durumda bir prosedürü/yöntemi uygulamak veya kullanmak. 3.1 Yürütme 3.2 Gerçekleştirme
4.0 Çözümleme – Malzemeyi onu oluşturan parçalara ayırmak ve parçaların birbirleriyle ve genel yapı veya amaç ile nasıl bir ilişkisi olduğunu tespit etmek. 4.1 Ayırıştırma 4.2 Örgütlenme 4.3 İrdeleme
5.0 Değerlendirme – Ölçüt ve standartlara dayalı yargılarda bulunmak. 5.1 Kontrol Etme / Denetleme 5.2 Eleştirme
6.0 Yaratma – Yeni, tutarlı bir bütün oluşturmak veya orijinal bir ürün oluşturmak için öğeleri bir araya getirmek. 6.1 Oluşturma 6.2 Planlama 6.3 Üretme

Not: Bu tablo, Krathwohl, D. R. (2002) A revision of Bloom's Taxonomy: An overview. *Theory Into Practice*, 41(4), 212-218. (https://doi.org/10.1207/s15430421tip4104_2) kaynağının 215. sayfasından Türkçe'ye çevrilecek alınmıştır.

Barrett Taksonomisinin Ortaya Çıkışı ve Gelişimi

Barrett kendi adıyla anılan taksonomiye anlama öğretiminin planlanması ve değerlendirilmesinde öğretmenlere faydalanabilecekleri bir araç sunmak amacıyla geliştirmiştir. Öğretmenlerin anlama öğretiminde anlamayı bütün tek bir beceri olarak görmeleri ve anlamanın yönetilemeyecek kadar çok sayıda farklı beceriyi içerdiğini varsaymaları şeklindeki iki yanlış kanısı taksonomi konusunda Barrett'i harekete geçiren noktaları oluşturmuştur. Barrett geliştirdiği taksonomiyle anlama öğretiminin hem kontrol edilebilir hem de anlaşılabilir hale gelmesini sağlamaya çalışmıştır (Clymer, 1968).

Barrett'in çalışmasının alan yazına kazandırılmasını sağlayan ve tanınır hale getiren kişi ise Theodore Clymer'dır (Pearson, 2009). Önemli okuma eğitimi araştırmacılarından biri olan Clymer daha önce herhangi bir yerde yayımlanmamış olan "Okuduğunu Anlamanın Bilişsel ve Duyuşsal Boyutlarının Taksonomisi" adlı makaleden Thomas C. Barrett'in iznini alarak bahsetmiş ve böylece taksonominin ilk kez alan yazında yer almasını sağlamıştır (Kaldırım, 2020).

Barrett, taksonomisini geliştirirken Bloom, Sanders, Letton ve Guszak'ın çalışmalarından faydalanmıştır. Bu taksonomide okuduğunu anlama beş farklı düzeyde incelenmiştir: yüzeysel anlama, yeniden düzenleme, çıkarımsal/derinlemesine anlama, değerlendirme ve değer biçme (Clymer, 1968). Barrett taksonomisinde özellikle yüzeysel

anlamanın açıklamasında Bloom'un fark etme, hatırlama gibi anahtar kavramlarına yer verirken diğer kategorilerin -yeniden düzenleme, çıkarımsal/derinlemesine anlama, değerlendirme ve değer biçme- açıklaması doğası gereği kendine özgüdür (Pearson, 2009). Barrett, taksonomisinin ana kategorilerini her kategorinin talep ettiği anlaşılacak düşünce gereksinimleri açısından kolaydan zora doğru sıraladığını ifade etmiştir (Tatham, 1978).

Clymer'in aktarımı doğrultusunda okuduğunu anlamanın bilişsel ve duyuşsal boyutlarını yansıtan Barrett Taksonomisinin basamakları aşağıdaki tabloda görülmektedir (Clymer, 1968, 19-23):

Tablo 3

Barrett Taksonomisi

Yüzeysel Anlama
Fark Etme
Detayları Fark Etme
Ana Fikri Fark Etme
Olayların Sırasını Fark Etme
Karşılaştırmaları Fark Etme
Sebeup-Sonuç İlişisini Fark Etme
Karakter Özelliklerini Fark Etme
Hatırlama
Detayları Hatırlama
Ana Fikri Hatırlama
Olayların Sırasını Hatırlama
Karşılaştırmaları Hatırlama
Sebeup-Sonuç İlişisini Hatırlama
Karakter Özelliklerini Hatırlama
Yeniden Düzenleme
Sınıflama
Ana Hatları Belirleme
Özetleme
Sentezleme
Çıkarımsal/Derin Anlama
Destekleyici Ayrıntılara Dair Çıkarımda Bulunma
Ana Fikre Dair Çıkarımda Bulunma
Eylem ve Olayların Sırasına Dair Çıkarımda Bulunma
Karşılaştırmalara Dair Çıkarımda Bulunma
Sebeup-Sonuç İlişisine Dair Çıkarımda Bulunma
Karakter Özelliklerine Dair Çıkarımda Bulunma
Sonuçları Tahmin Etme
Mecazi Söylemlere Dair Çıkarımda Bulunma
Değerlendirme
Gerçekleri ve Fikirleri Değerlendirme
Yeterlilik ve Geçerliliği Değerlendirme
Uygunluğu Değerlendirme
Metnin Değeri, İlgili Çekiciliği ve Kabul Edilebilirliğini Değerlendirme
Değer Biçme
İçeriğe Yönelik Duygusal Tepki
Karakter ve Olaylarla Özdeşleşme
Yazarın Dil Kullanımına Yönelik Tepki
Okuyucunun Duygularını Betimlemesi

Mevcut araştırmada taksonomi basamakları karşılaştırılırken Barrett taksonomisi açısından yukarıdaki tabloda ifade edilen sınıflama temel alınmıştır. Bununla birlikte yapılan alan yazın taramasında Barrett taksonomisinin sınıflandırmada düzenini farklı şekillerde ele alan yaklaşımlar da bulunmaktadır. Örneğin, Smith ve Barrett (1979) Orta Okullarda Okuma Öğretimi isimli kitaplarının okuma anlamanın taksonomisine ayırdıkları kısımda Barrett taksonomisinin yeniden düzenleme kategorisini tamamen devre dışı bırakmış, yüzeysel anlamanın fark etme ve hatırlama olarak iki ayrı alt kategoride incelenen başlıklarını birleştirerek bir arada ele almışlardır. Brassell ve Rasinski (2008) ise Barrett taksonomisini okuma anlamanın üç tür eylemi çerçevesinde yorumlayarak şu üç düzeyle ifade etmiştir: yüzeysel anlama, çıkarımsal anlama ve eleştirel anlama.

Bloom ve Barrett Taksonomisinin Basamakların Karşılaştırmalı İncelenmesi

Öğretim ve değerlendirme süreçlerinin farklı bilişsel düzeyleri harekete geçirmeye yönelik olarak planlanması ve yürütülmesi öğrencilerin bilişsel gelişimlerinin sadece temel düzey ile sınırlandırılmayarak üst düzeye teşvik edilmesi ve erişmesi adına atılacak ilk adımı oluşturmaktadır. Bunu sağlamak için ise eğitim ve öğretim faaliyetlerinin uygulayıcıları olan öğretmenlerin bu konuda farkındalık sahibi olmalarının yanında sınıflandırma sistemlerine dair bilgilerinin olması da gerekmektedir. Sınıflandırma sistemleri denildiğinde ilk akla gelenlerden biri eğitimin farklı disiplin alanlarında yaygın bir kullanım alanına sahip olan Bloom taksonomisidir. Bunun yanında Bloom taksonomisi kadar yaygın olmamakla birlikte özellikle Türkçe eğitimi ve öğretimi söz konusu olduğunda göz önünde bulundurulması gereken bir diğer taksonomi anlamının bilişsel ve duyuşsal boyutlarını yansıtan Barrett taksonomisidir. Bu bölümde Bloom taksonomisinin bilişsel süreç basamaklarını oluşturan hatırlama, anlama, uygulama, çözümlenme, değerlendirme ve yaratma (Anderson ve Krathwohl, 2001) ile Barrett taksonomisinin basamaklarını oluşturan yüzeysel anlama, yeniden düzenleme, çıkarımsal/derinlemesine anlama, değerlendirme ve değer biçme (Clymer, 1968; Smith ve Barrett, 1979; Yıldırım, 2012) bir arada karşılaştırmalı olarak ele alınmaktadır:

Bloom taksonomisinin ilk basamağını oluşturan hatırlama, ilgili bilginin uzun süreli bellekten geri çağrılmasını içerir. İlişkili iki bilişsel süreç, tanıma ve hatırlamadır. İlgili bilgi olgusal, kavramsal, işlemsel ve üst bilişsel veya bunların bir kombinasyonu olabilir. Öğrencinin öğrenmesini bu kategori düzeyinde değerlendirmek için, öğrenciye materyali öğrendiği koşullara çok benzer koşullar altında bir tanıma veya hatırlama görevi verilir. Örneğin, bir öğrenci on kelimenin karşıt anlamını öğrendiyse, o zaman bir hatırlama testi, öğrenciden bir listede öğrendiği kelimeleri ikinci bir listedeki karşıt anlamlarıyla eşleştirmesini talep edebilir (tanıma) veya listede sunulan kelimelerin her birinin yanına verilen boşluğa karşıt anlamlı kelimeyi yazmasını (hatırlama) isteyebilir. Bilgiyi hatırlamak, anlamlı öğrenme ve problem çözme için esastır çünkü bu bilgi daha karmaşık görevlerde kullanılır.

Barrett taksonomisinin ilk basamağı ise yüzeysel (basit) anlamadır. Yüzeysel anlamada açıkça ifade edilen bilgi ve fikirlere odaklanılır. Yani yüzeysel anlama için ihtiyaç duyulan bilgiler büyük ölçüde metnin kendisinden gelir (Brassell ve Rasinski, 2008). Fark etme ve hatırlama olmak üzere iki aşaması vardır. Fark etme düzeyinde metinde açıkça ifade edilen fikir ve bilgileri öğrencilerin metne bakarak ortaya koymaları; hatırlama düzeyinde ise metne bakmadan belleklerinden ortaya koymaları beklenir. Fark etme detayların, ana fikrin, olayların sırasının, karşılaştırmaların, sebep-sonuç ilişkisinin, karakter özelliklerinin fark edilmesi olmak üzere altı alt düzeyde incelenmiştir. Hatırlamada da durum benzerdir. Hatırlama da detayların, ana fikrin, olayların sırasının, karşılaştırmaların, sebep-sonuç ilişkisinin, karakter özelliklerinin hatırlanması olarak altı alt düzeye ayrılmıştır. Öğretmen soruları bu düzeyde basitten karmaşığa uzanabilir. Basit düzeyde bir soruda tek bir gerçek ya da olayın fark edilip hatırlanması; daha karmaşık olanda ise bir dizi gerçeğin ya da olayların sırasının fark edilip hatırlanmasına odaklanılabilir.

Barrett'in taksonomisini oluştururken Bloom başta olmak üzere diğer benzer sınıflamalardan faydalandığı ifade edilmişti. Bu durumun en bariz yansıması Barrett taksonomisinin ilk basamağını oluşturan yüzeysel anlamada görülmektedir. Barrett hatırlama ve fark etme gibi Bloom taksonomisini oluşturan anahtar kavramlara kendi sınıflamasının ilk basamağında yer vermiştir. Bu bağlamda taksonomiler incelendiğinde genel olarak her iki taksonomisinin ilk düzey tanımlamalarının aynı noktada birleştiği dikkat çeker. Bu ilk basamakların temelde talep ettiği zihinsel beceri açıkça ortaya konan bilginin tanınması ve hatırlanmasıdır.

Bloom taksonomisinin ikinci düzeyinde anlama yer almaktadır. Örgün eğitimde vurgulanan ve bilginin transferine dayalı eğitim hedeflerinin en büyüğü anlamadır. Anlama düzeyinde öğrencilerden onlara sunulan sözlü ve yazılı mesajlar ile grafik mesajlarından hareketle anlamı yapılandırması beklenir. Mesajlar öğrencilere dersler sırasında, kitaplarda veya bilgisayar monitörlerinde sunulabilir. Öğrenciler, kazanılacak yeni bilgi ile ön bilgileri arasında bağlantılar kurabildiklerinde anlarlar. Daha spesifik olarak, gelen bilgi mevcut şemalar ve bilişsel çerçevelerle bütünleştirilir. Kavramlar bu şemalar ve çerçeveler için yapı taşları olduğundan, kavramsal bilgi anlama için bir temel sağlar. Anlama kategorisindeki bilişsel süreçler; yorumlamayı, örneklemeyi, sınıflandırmayı, özetlemeyi, çıkarımda bulunmayı, karşılaştırmayı ve açıklamayı içerir.

Barrett taksonomisinin ikinci seviyesinde yeniden düzenleme bulunmaktadır. Bu düzeyde öğrencinin metinde açıkça ifade edilen bilgi ve fikirleri analiz etmesi, sentezlemesi ve düzenlemesi beklenir. Öğrenciler bunu yazarın ifadelerini doğrudan kullanarak ya da kendi sözcükleriyle yeniden ifade ederek yapabilirler. Yeniden düzenlemenin sınıflama, ana hatları belirleme, özetleme ve sentezleme olmak üzere dört alt düzeyi bulunmaktadır. Sınıflama metinde geçen kişiler, şeyler, yerler ve olayların belirli özelliklere göre yeniden sınıflandırılmasıdır. Ana hatları belirlemede öğrencilerden okudukları metinden doğrudan veya dolaylı alıntılar yaparak metnin ana hatlarıyla ilgili bir çerçeve oluşturmaları beklenirken özetlemede okunan metnin doğrudan ya da dolaylı ifadelerle kısaca tanıtılması istenir. Sentezleme ise birden fazla kaynaktan açıkça ifade edilen bilgi ve fikirlerin birleştirilmesini gerektirir.

Bloom ve Barrett taksonomisinin ikinci düzeylerini oluşturan sırasıyla anlama ve yeniden düzenlemenin ilk bakışta ortak noktalarının olduğu söylenebilir. Taksonomilerin ifade edilen düzeylerinde sınıflama ve özetleme gibi ortak alt dallar bulunmaktadır. Ancak derinlemesine ele alındığında düzeyleri oluşturan bakış açılarındaki farklılıklar görülmektedir. Barrett taksonomisinin yeniden düzenleme düzeyinde açıkça ifade edilen bilgi ve fikirlere odaklanılır. Öte yandan Anderson ve Krathwohl (2001) anlama düzeyi ile ilgili olarak bu düzeyde hatırlamanın ötesine geçmek için yeniye odaklanmanın gerekliliğini vurgular. Anlamının ancak yeni bilgi ile ön bilgiler arasında bağlantı kurulduğunda gerçekleştiğini ifade ederler. Burada yeni ile kastedilen öğrencinin öğretim sırasında doğrudan karşılaştığı, ancak

yorumlayarak ulaşılabileceği bilgidir. Buradan hareketle Bloom taksonomisinin anlama seviyesinin Barrett taksonomisindeki yeniden düzenlemeyi kapsadığı ama daha fazlasını ifade ettiği söylenebilir. Anlama düzeyinin kapsamı daha geniş ve talep ettiği bilişsel düzeyi çok daha yüksektir.

Bloom taksonomisinde anlama düzeyine erişmenin koşulu yeni ve ön bilginin bütünleştirilmesi olarak ifade edilmiştir. Buradaki ön bilgi vurgusu, Barrett taksonomisinin üçüncü seviyesi olan çıkarımsal/derinlemesine anlama ile doğrudan ilişkilidir. Barrett çıkarımsal/derinlemesine anlama için basılı sayfanın ötesine geçilmesi gerektiğinden bahseder. Çünkü çıkarımsal kavrayış öğrenci, metinde açıkça belirtilen fikir ve bilgilerin yanı sıra kendi sezgisi, kişisel deneyimi ve ön bilgilerini varsayım ve hipotezlerine temel olarak kullandığında ortaya çıkmaktadır. Örneğin, bulutlu bir günde sokakta yürürken bir karakterin şemsiye taşıdığını belirten bir metin varsa, karakterin yağmur beklediği sonucuna varılabilir (Brassell ve Rasinski, 2008). Metinde ifade edilen bilgilere ek olarak ön bilgiler ve sezgiler de devreye girdiğinden bu durumda öğrenci çıkarımları benzerlik gösterebileceği gibi farklı da olabilir. Çıkarımsal/derinlemesine anlama destekleyici ayrıntılara, ana fikre, eylem ve olayların sırasına, karşılaştırmalara, sebep-sonuç ilişkisine, karakter özelliklerine ve mecazi söylemlere dair çıkarımda bulunma ile sonuçları tahmin etme alt düzeylerini bünyesinde barındırır. Dolayısıyla Barrett taksonomisinin çıkarımsal anlama düzeyinin Bloom taksonomisinin anlama düzeyi ile ilişkili olduğu ifade edilebilir. Ayrıca çıkarımsal anlama basamağının alt düzeylerinin Bloom taksonomisinin anlama düzeyinin çıkarımda bulunma, karşılaştırma ve açıklama alt düzeyleri ile örtüştüğü görülmektedir. Bloom taksonomisinde anlamının alt düzeylerinden olan ve açıkça ortaya konan durumdan hareketle kestirimler yapmayı ifade eden çıkarımda bulunma Barrett taksonomisinin alt düzeylerini oluşturan destekleyici ayrıntılara, ana fikre, eylem ve olayların sırasına, karakter özelliklerine ve mecazi söylemlere dair çıkarımda bulunma ile ilişkilidir. Yine Bloom taksonomisinde anlamının alt düzeyi olan ve benzerlik ve farklılıkları saptamayı ifade eden karşılaştırma, Barrett taksonomisinin karşılaştırmalara dair çıkarımda bulunma ile ilişkiliyken neden sonuç ilişkilerinin saptanmasına odaklanan açıklama ise Barrett taksonomisinde çıkarımda bulunmanın alt düzeyleri olan sebep-sonuç ilişkisine dair çıkarımda bulunma ve sonuçları tahmin etme ile ilişkilidir.

Bloom taksonomisinin üçüncü basamağını uygulama oluşturmaktadır. Uygulama, alıştırmaları gerçekleştirmek veya sorunları çözmek için prosedürleri kullanmayı içerir. Bu nedenle uygulama, işlemsel bilgi ile yakından bağlantılıdır. Alıştırmalar öğrencinin kullanılacağı uygun prosedürü bildiği bir görev ya da öğrencinin başlangıçta hangi prosedürü kullanacağını bilmediği bir görev içerebilir. İlkinde öğrenci zaten rutin bir yaklaşım geliştirmiş olduğundan bu görev uygulama kategorisinin yürütme alt basamağına denk gelir. Yürütmede görev tanıdık olduğundan öğrenciler genellikle prosedürü çok az düşünerek gerçekleştirirler. İkinci durum ise öğrencinin yeni bir prosedür ve işlem bulmasını gerektirir. Görev alışılmadık bir problem olduğunda, öğrenciler hangi bilgiyi kullanacaklarını belirlemelidir. Bu nedenle bu görev uygulama kategorisinin gerçekleştirme alt basamağına denk gelir. Bu durumda görev işlemsel bilgi gerektiriyor gibi görünüyorsa ve mevcut hiçbir prosedür problem durumuna tam olarak uymuyorsa, seçilen işlemsel bilgide değişiklikler gerekli olabilir. Yürütmenin aksine, gerçekleştirme, sorunun ve çözüm prosedürünün bir dereceye kadar anlaşılmasını gerektirir. Gerçekleştirme durumunda, kavramsal bilgiyi anlamak, işlemsel bilgiyi uygulayabilmek için bir ön koşuldur. Dolayısıyla, uygulama işlemsel bilgi ile yakından bağlantılı olmasına rağmen, uygulamada kavramsal bilginin de aynı şekilde uygulandığı bazı durumlar vardır. Bloom taksonomisinin uygulama düzeyi göz önünde bulundurulduğunda Barrett taksonomisinin doğrudan bu düzey ile ilişkilendirebilecek bir düzey ya da alt dalı bulunmamaktadır.

Bloom taksonomisinin dördüncü düzeyini çözümlenme oluşturmaktadır. Çözümlenme, malzemeyi parçalarına ayırmayı ve parçaların birbirleriyle ve genel yapıyla nasıl ilişkili olduğunu belirlemeyi içerir. Bu süreç kategorisi ayrıştırma, örgütlenme ve irdelemenin bilişsel süreçlerini kapsar. Çözümlenme olarak sınıflandırılan hedefler, bir mesajın ilgili veya önemli parçalarını belirlemeyi (ayrıştırma), mesajın parçalarının düzenlenme yollarını (örgütlenme) ve mesajın altında yatan amacı (irdeme) öğrenmeyi içerir. Çözümlenme başlı başına bir amaç olarak görülse de çözümlenme anlamının bir uzantısı veya değerlendirme veya yaratmanın bir başlangıcı olarak da görülebilir. Buradan hareketle çözümlenme düzeyinin farklı düzeyler arasında adeta bir köprü görevi gördüğü söylenebilir. Bu bağlamda çözümlenme düzeyi ile Barrett taksonomisinin düzeyleri arasında kurulacak ilişkiye de bu durum yansır. Barrett taksonomisinin doğrudan çözümlenme ile ilişkilendirilebilecek bir düzeyi bulunmazken anlama düzeyi ile bağlantılı çıkarımsal anlama ve kendi bünyesinde de aynı isimle anılan değerlendirme düzeylerinin çözümlenme düzeyini barındırdığı yorumu yapılabilir.

Anderson ve Krathwohl (2001, s. 79-80) öğrencilere çözümlenmeyi öğretmek için aşağıdaki becerilerin geliştirileceğinden bahseder:

- gerçeği fikirden ya da gerçekliği fanteziden ayırt etmek,
- sonuçları destekleyici ifadelerle ilişkilendirmek,
- ilgili materyali ilgisiz materyalden ayırt etmek;
- fikirlerin birbirleriyle ilişkisini belirlemek;
- söylenenlerle ilgili ifade edilmemiş varsayımları tespit etmek;
- şiir veya müzikte baskın olan fikir ve temaları alt fikir veya temaları ayırt etmek;

- yazarın amaçlarını destekleyen kanıtlar bulmak.

Bahsi geçen bu beceriler bağlamında da ele alındığında becerilerin ilki dışında sıralananların Barrett taksonomisinin çıkarımsal anlama düzeyi ve bu düzeyin alt dalları ile örtüştüğü görülmektedir. “Gerçeği fikirden ya da gerçekliği fanteziden ayırt etmek” şeklinde ifade edilen ilk beceri ise Barrett taksonomisinin değerlendirme düzeyinin alt dalları arasında yer almaktadır.

Değerlendirme hem Bloom hem de Barrett taksonomisinde yer alan bir düzeyi oluşturmaktadır. Bloom taksonomisinin beşinci düzeyini oluşturan değerlendirme, ölçütlere ve standartlara dayalı olarak yargıda bulunmak olarak tanımlanmaktadır. En sık kullanılan ölçütler kalite, etkililik, verimlilik ve tutarlılıktır. Ölçütler öğrenci veya başkaları tarafından belirlenebilir. Standartlar nicel (Bu yeterli bir miktar mı?) veya nitel (Bu yeterince iyi mi?) olabilir. Değerlendirme düzeyi, iç tutarlılık hakkındaki yargıları temsil eden kontrol etme ve dış kriterlere dayalı yargıları temsil eden eleştirme olmak üzere iki alt dala ayrılır. Anderson ve Krathwohl (2001) değerlendirme düzeyini tanımlarken tüm yargıların değerlendirme olmadığını vurgulamıştır. Değerlendirmeyi öğrenciler tarafından yapılan diğer yargılardan en açık şekilde ayıran şey, açıkça tanımlanmış kriterlere sahip performans standartlarının kullanılmasıdır.

Barrett taksonomisinde dördüncü düzeyi oluşturan değerlendirmenin tanımı Bloom taksonomisine benzerdir. Değerlendirmede bir yargıya varılması gerektiği belirtilir. Değerlendirme düzeyindeki okuma amaçları ve öğretmen soruları öğrencinin metinde sunulan fikirleri bir ölçütle karşılaştırmasını gerektirir. Bu ölçütler öğretmen tarafından, diğer uzmanlardan veya yazılı kaynaklardan sağlanan dışsal ölçütler olabileceği gibi aynı zamanda okuyucunun deneyimlerinden, bilgisinden veya değerlerinden gelen içsel ölçütler de olabilir. Esas itibarıyla değerlendirme yargılarıyla ilgilenir ve yargıların doğruluğu, kabul edilebilirliği, ilgi çekiciliği, değeri ve gerçekleşme olasılığı gibi niteliklerine odaklanır. Değerlendirme; gerçekleri ve fikirleri değerlendirme, yeterlilik ve geçerliliği değerlendirme, uygunluğu değerlendirme ile metnin değeri, ilgi çekiciliği ve kabul edilebilirliğini değerlendirme alt dallarında incelenir.

Bloom taksonomisinin altıncı ve son düzeyini yaratma oluşturmaktadır. Yaratma, tutarlı veya işlevsel bir bütün oluşturmak için öğeleri bir araya getirmeyi içerir. Yaratma olarak sınıflandırılan hedefler, öğrencilerin bazı öğeleri veya parçaları önceden açıkça mevcut olmayan bir desen veya yapı halinde zihinsel olarak yeniden düzenleyerek yeni bir ürün yapmalarını sağlar. Yaratma ile ilgili süreçler genellikle öğrencinin önceki öğrenme deneyimleriyle koordine edilir. Yaratma kategorisindeki birçok hedef özgünlüğü (veya benzersizliği) vurgulasa da eğitimciler neyin orijinal veya benzersiz olduğunu tanımlamalıdır. Bununla birlikte, yaratma kategorisindeki birçok hedefin özgünlüğe veya benzersizliğe dayanmadığını belirtmek önemlidir. Öğretmenlerin bu hedeflerle amacı, öğrencilerin materyali bir bütün halinde sentezleyebilmeleridir. Yani öğrenci birçok kaynaktan öğeler kullanmalı ve bunları kendi ön bilgisine göre yeni bir yapı veya modelde bir araya getirmelidir. Yaratma süreci oluşturma, planlama ve üretme olmak üzere üç alt dala ayrılır. Oluşturmada öğrenci görevi anlamaya ve olası alternatif çözümler oluşturmaya çalışır. Planlamada öğrencin olasılıkları inceler ve uygulanabilir bir plan taslağı oluşturur. Üretmede ise öğrenci planını başarıyla ürettiği çözümü uygulamaya koyar.

Barrett taksonomisinde yaratma düzeyi ile ilişkilendirilebilecek herhangi bir düzey bulunmamaktadır. Bu durumda her iki taksonomi karşılaştırıldığında yaratma düzeyinin Bloom taksonomisinin özgün yanını oluşturduğu sonucuna varılabilir. Barrett taksonomisinin beşinci ve son düzeyini oluşturan değer biçmeye gelindiğinde de benzer bir durum söz konusudur. Bu düzey de sadece Barrett taksonomisine özgüdür ve Bloom taksonomisinin herhangi bir düzeyi ile ilişkilendirilememektedir. Taksonominin değer biçme düzeyi metnin okuyucu üzerindeki psikolojik ve estetik etkileri ile ilişkilendirilmektedir. Bu nedenle bu düzey doğal olarak daha önceden ifade edilen anlamının tüm bilişsel boyutlarını kapsamaktadır. Bu anlama düzeyinde öğrenciden metne yönelik estetik ve duyuşsal açıdan duyarlı olması, metnin psikolojik ve sanatsal elementlerinin değerine yönelik tepkide bulunması beklenmektedir. Bu anlama düzeyi yazımsal (edebî) teknikler, formlar, stiller ve yapılarla ilgili hem bilgiyi hem de bunlara yönelik duygusal tepkiyi içerir. İçeriğe yönelik duygusal tepki, karakter ve olaylarla özdeşleşme, yazarın dil kullanımına yönelik tepki ve okuyucunun duygularını betimlemesi alt dallarından oluşur.

Sonuç olarak her iki taksonominin basamakları bakımından ortak-örtüşen yanları bulunduğu gibi farklılaşan ve özgün yanları da bulunmaktadır. Bloom taksonomisinin hatırlama, anlama, çözümlenme ve değerlendirme basamakları ile Barrett taksonomisinin yüzeysel anlama, yeniden düzenleme, çıkarımsal/derinlemesine anlama ve değerlendirme basamaklarının yukarıda ayrıntılı olarak ifade edildiği üzere örtüştüğü ortak noktalar vardır. Diğer yandan uygulama ve yaratma Bloom taksonomisinin, değer biçme ise Barrett taksonomisinin özgün yanını oluşturmaktadır. Bu durumdan haberdar olmak taksonomilerden faydalanmak isteyen uygulayıcılara ihtiyaçları doğrultusunda seçimler yapma konusunda yarar sağlayacaktır.

Taksonomilerin Sunduğu Fırsatlar ve Sınırlılıklar

Eğitim hedefleri ve değerlendirme süreçlerinin planlanmasında eğitimcilere rehberlik etmesi taksonomilerin sunduğu fırsatların başında gelmektedir. Anderson ve Krathwohl (2001) eğitim hedeflerinin sınıflandırılması amacıyla geliştirilen Bloom taksonomisinin hedeflerin daha iyi anlaşılması yanında eğitimde öğrenme, öğretme ve değerlendirme amaçlarının düzenlenmesi ve uyum içinde planlanması konusunda da fayda sağladığının altını çizer. Bu araştırmacılar

ayrıca öğretmenlerin eğitim ve öğretimle ilgili aşağıda ifade edilen dört temel soru kapsamındaki problem ve kaygılarını aşmada da Bloom taksonomisinden faydalanabileceklerini ifade etmiştir (2001, s. 6):

1. Okul ve sınıftaki kısıtlı zamanları göz önünde bulundurulduğunda öğrencilerin öğrenmeleri için önemli olan şey nedir? (öğrenme-hedef sorusu)

Bümen (2006) sınıflamanın bu yönüyle eğitimcilere, hedefleri öğrencilerin bakış açısıyla inceleme fırsatı verdiğini ifade etmiştir. Sınıflama, öğrencilerin mutlaka bilmesi gerekenler ve bu bağlamda belirlenecek hedefler konusunda öğretmenlere yol göstermektedir.

2. Çok sayıda öğrenci için yüksek düzeyde öğrenme ile sonuçlanacak öğretim nasıl planlanır ve sunulur? (öğretme sorusu)

Öğrenme öğretme süreçlerinin planlanması ve yürütülmesi açısından taksonomi önemli bir kaynaktır. Eğitim durumlarından azami faydanın sağlanmasında eğitimcilere rehberlik sunmaktadır.

3. Öğrencilerin ne kadar öğrendiği hakkında doğru bilgi sağlayan değerlendirme araçları ve yöntemleri nasıl seçilir veya tasarlanır? (değerlendirme sorusu)

Taksonomi; hedef, içerik ve süreç yanında programlamanın temel unsurlarından değerlendirme durumlarının belirlenmesi ve yürütülmesine de kaynaklık etmektedir.

4. Hedeflerin, öğretimin ve değerlendirmenin birbiriyle tutarlı olması nasıl sağlanır? (uyum sorusu)

Taksonomi, programlamanın unsurları arasındaki tutarlılık ve uyum konusunda öğretmenlerin kafasındaki soruların çözümüne de katkı sağlamaktadır.

Barrett taksonomisi de Bloom taksonomisine benzer şekilde kullanıcılarına öğretimi planlama ve değerlendirme sürecini daha sistematik ve geçerli hale getirme olanağı sunmaktadır. Türkçe eğitim ve öğretimi alanı özelinde ele alındığında ise taksonomilerin anlama ve anlatma becerilerinin kazandırılması, geliştirilmesi ve değerlendirilmesi sürecinde uygulayıcılara rehberlik ettiği söylenebilir. Tatham (1978) taksonomileri, anlama becerilerinin değerlendirilmesi ve öğretilmesinde oldukça faydalı araçlar olarak nitelendirmiştir. Öğretmenler taksonomilerden en yaygın olarak kendi sorularını yapılandırırken faydalandıklarını ve böylece anlamanın her bir kategorisine dair farklı tiplerde sorular sorarak hem anlamlandırma öğretimini geliştirebildiklerini hem de değerlendirebildiklerini ifade etmiştir. Çünkü anlamlandırmayı kategorilere ayırmak, her bir kategorinin davranış göstergelerinin tespit edilerek gözlenemeyen bilişsel bir süreç olan anlamlandırmanın somut davranışlarla gözlemlenebilir hale getirilmesini sağlamak adına faydalıdır. Sınıflamalardaki basamaklar ve bu basamaklarda ifade edilen somut davranışlar sayesinde anlama sürecinin planlanması, ölçülmesi ve değerlendirilmesi kolaylaşır. Bu süreç taksonomi basamaklarının her birine yönelik hazırlanan sorulara gelen öğrenci cevaplarından hareketle öğrencilerin anlamlandırmanın hangi basamağında öğretime ihtiyaç duyduğu tespit edilmesiyle gerçekleşir. Böylece öğretimin hangi doğrultuda planlanacağına karar verilir (Tatham, 1978). Yıldırım (2012) sınıflandırmalardan faydalanarak okuduğunu anlama sürecini yönlendirmenin öğretmenlere sağlayacağı katkıları sıralarken benzer noktalara değinmiştir. Ayrıca taksonomiden faydalanarak öğrencilerin okumalarına rehberlik edebilecek amaçlar ve sorular geliştirilmesinin öğrencilerin kendi okuduğunu anlamalarının sorumluluklarını almaları konusunda onlara katkı sağladığına dikkat çekmiştir. Çünkü geliştirilen amaç ve sorular öğrencilerin kendi anlamlarını izlemeleri noktasında onlara rehberlik etmektedir. Dahası sınıflamalar öğretmenlere ders kitaplarında bulunan soruların düzeylerine dair çözümleyici bir yaklaşım sergileyerek eksikliği tespit edilen düzeylere yönelik ders kitabı dışında sorular hazırlayabilme desteği de sunmaktadır.

Taksonomilerin sağladığı bu fırsatlar yanında kimi sınırlılıkları da bulunmaktadır. Uygulayıcılar kimi hedef ve soruları taksonomilerin bir düzeyine kesin olarak yerleştirmek ve zorluk düzeyine karar vermede sorun yaşamaktadırlar. Bu durumla hem Barrett hem Bloom taksonomisinde karşılaşmaktadır. Bu noktada Anderson ve Krathwohl (2001) hedefleri Bloom taksonomisinin düzeylerine yerleştirmede daha isabetli karar vermek adına hedef ifadeleri, öğretim etkinlikleri, ölçme işlemleri ve değerlendirme ölçütleri gibi çoklu kaynaklara başvurulmasını önermişlerdir. Smith ve Barrett (1979) ise bu ve benzeri konularda yaşanabilecek sorunların önlenmesi adına Barrett taksonomisi kullanılırken şu dört ilkenin göz önünde bulundurulması gerektiğini ifade etmiştir: Öncelikle taksonomiyi anlama yetenek ve görevlerinin tam bir sınıflaması olarak değil bir öğretim aracı olarak düşünmek önemlidir. Çünkü taksonomideki kategoriler mantıksal olarak türetilmiştir ve öğrencilerin sahip olup kullanması gerektiği düşünülen birbiriyle ilişkili anlama becerilerini temsil etmektedir. Farklı bakış açısına sahip araştırmacılarca bu beceriler farklı şekillerde sınıflandırılır. İkinci olarak ana kategorilerin altında sıralanan görevler anlamanın ayırt edici alt yetenekleri olarak düşünülmemelidir. Bunlar daha çok kategorinin tasarlanmasında kullanılan becerinin geliştirilmesine katkı sağlayacağı düşünülen görev örnekleri olarak ele alınmalıdır. Üçüncü olarak kategoriler genellikle kolaydan zora sıralanmıştır. Ancak bu her zaman geçerli değildir. Bazen bir alt kategorideki görev bir üst kategoriye göre daha fazla çaba gerektirebilir. Son olarak bir görevi bir kategoriye yerleştirmenin temel şartı teşvik edilmesi planlanan tepkidir. Kesinlikle kategoriler arasında bir binişiklik/örtüşme vardır. Değerlendirme çıkarımı gerektirebilirken; değer biçme, çıkarım ve değerlendirmeyi kapsayabilir. Buna karşın görünüşte belirsiz bir anlama görevini sınıflandırmanın en iyi yolu görevin gerektirdiği davranış bakımından öncelikli amacının belirlenmesidir.

Taksonomilerin yararları, sunduğu fırsatlar ve sınırlılıklara dair bilgi sahibi olmak araştırmacı ve uygulayıcıların taksonomi kullanımı sırasında yaşayabilecekleri sorunları aşmaları ve böylece taksonomiden en üst düzeyde fayda sağlamaları adına önemlidir.

Sonuç

Sorular, eğitim ve öğretim ortamlarında öğrencilerin anlama düzeylerini geliştirmek ve öğrenmelerini değerlendirmek için kullanılan temel araçlardır. Anlama ve anlatma becerilerini geliştirmeyi esas amaç edinen Türkçe eğitiminde de soruların yeri göz ardı edilemez. Türkçe eğitiminde hem anlama ve anlatma becerilerinin geliştirilmesi hem de değerlendirilmesi amacıyla sorulara sıklıkla başvurulur. Ancak soruların bahsi geçen işlevlerini yerine getirmesi farklı bilişsel düzeyleri talep ve teşvik etmesi ile sağlanabilir. Sadece temel düzey bilişsel süreç gerektiren sorularla öğrencilerin derin anlama ulaşması mümkün görünmemektedir. Derin anlamaya ulaşması için öğrencinin zihinsel olarak aktif kılınması gerekir. Bu da ancak üst düzey bilişsel süreç gerektiren soruların da eğitim ve öğretim ortamlarına dâhil edilmesi ile sağlanabilir. Bu noktada taksonomiler eğitimcilerin etkili sorular hazırlamasına rehberlik edebilecek temel kaynaklardır. Bu çalışmada Bloom ve Barrett taksonomisine dair sunulan bilgilerin soru hazırlarken bu taksonomilerden faydalanmak isteyenlere rehberlik edeceği düşünülmektedir.

Kaynakça

- Aktaş, E. (2017). Öğretmen adaylarının farklı metin türlerine yönelik soru sorma becerilerinin yenilenmiş Bloom taksonomisine göre değerlendirilmesi. *Turkish Studies International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 12(25), 99-118. <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.12274>
- Akyol, H. (2016). *Türkçe öğretim yöntemleri*. Pegem Akademi.
- Akyol, H., Yıldırım, K., Ateş, S. ve Çetinkaya, Ç. (2013). Anlamaya yönelik nasıl sorular soruyoruz? *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(1), 41-56.
- Allington, R. L. ve Weber, R. M. (1993). Questioning questions in teaching and learning from texts. In B. K. Britton, A. Woodward ve M. Binkley (Eds.), *Learning From Textbooks* (pp. 47-94). Erlbaum. <https://doi.org/10.4324/9780203052402>
- Anderson, L. W. ve Krathwohl, D. R. (Ed.). (2001). *A taxonomy for learning, teaching, and assessing: A revision of Bloom's Taxonomy of Educational*. Longman.
- Anderson, R. C. ve Biddle, W. B. (1975). On asking people questions about what they are reading. In G. Bower (Ed.), *The Psychology Of Learning And Motivation* (Vol. 9, pp. 89-132). Academic. [https://doi.org/10.1016/S0079-7421\(08\)60269-8](https://doi.org/10.1016/S0079-7421(08)60269-8)
- Arap, B. (2015). *Ortaokul Türkçe öğretmenlerinin metin işleme sürecinde kullandıkları soruların incelenmesi: Bir durum çalışması* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Çanakkale On Sekiz Mart Üniversitesi.
- Ateş, S., Güray, E., Döğmeci, Y. ve Gürsoy, F. F. (2016). Öğretmen ve öğrenci sorularının gerektirdikleri zihinsel süreçler açısından karşılaştırılması. *Okuma Yazma Eğitimi Araştırmaları*, 4(1), 1-13.
- Beck, I. L. ve McKeown, M. G. (2002). Questioning the author: Making sense of social studies. *Educational Leadership*, 60, 44-47.
- Bekaroğlu, A. (2007). *İlköğretim 6.sınıf Türkçe dersindeki yazılı sınav sorularının soru basamaklarına göre incelenmesi ve değerlendirilmesi (Kastamonu örneği)* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Abant İzzet Baysal Üniversitesi.
- Bloom, B. S. (Ed.). (1956). *Taxonomy of educational objectives: The classification of educational goals. Handbook 1: Cognitive domain*. David McKay.
- Brassell, D. ve Rasinski, T. (2008). *Comprehension that works: Taking students beyond ordinary understanding to deep comprehension*. Shell Education.
- Bümen, N. (2006). Program Geliştirmede Bir Dönüm Noktası: Yenilenmiş Bloom Taksonomisi. *Eğitim ve Bilim*, 32 (142).
- Cerdán, R., Vidal-Abarca, E., Martínez, T., Gilabert, R. ve Gil, L. (2009). Impact of question-answering tasks on search processes and reading comprehension. *Learning and Instruction*. 19, 13-27. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2007.12.003>
- Clymer, T. (1968). What is "reading"?: Some current concepts. In H. M. Robinson ve H. G. Richey (Eds.), *Innovation and change in reading instruction: The sixty-seventh yearbook of the national society for the study of education part II* (pp. 7-29). Chicago: The National Society for The Study of Education.

- Çeçen, M. A. ve Kurnaz, H. (2015). Ortaokul Türkçe dersi öğrenci çalışma kitaplarındaki tema değerlendirme soruları üzerine bir araştırma. *Karadeniz Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(02). <https://dergipark.org.tr/tr/pub/ksbd/issue/16219/169872>
- Çeliktürk Sezgin, Z. ve Gedikoğlu Özilhan, Y. G. (2019). 1.-8. Sınıf Türkçe ders kitaplarındaki metne dayalı anlama sorularının incelenmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 7(2), 353-367. <https://doi.org/10.16916/aded.530191>
- Çintaş Yıldız, D. (2015). Türkçe dersi sınav sorularının yeniden yapılandırılan Bloom taksonomisine göre analizi. *Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 14(2), 479-497. <https://doi.org/10.21547/jss.256771>
- Davey, B. ve McBride, S. (1986). Generating self-questions after reading: A comprehension assist for elementary students. *Journal of Educational Research*, 80, 43-46. <https://doi.org/10.1080/00220671.1986.10885720>
- Day, R. R. ve Park, J. (2005). Developing reading comprehension questions. *Reading in a Foreign Language*, 17, 60-73. <http://www2.hawaii.edu/~readfl/rfl/April2005/day/day.html>
- Duke, N. K. ve Pearson, P. D. (2009). Effective practices for developing reading comprehension. *Journal of Education*, 189(1-2), 107-122. <https://doi.org/10.1177/0022057409189001-208>
- Durkin, D. (1978-79). What classroom observations reveal about reading comprehension instruction. *Reading Research Quarterly*, 14, 481-533. <https://www.jstor.org/stable/747260>
- Durukan, E. (2009). 7. Sınıf Türkçe ders kitaplarındaki metinleri anlamaya yönelik sorular üzerine taksonomik bir inceleme. *Milli Eğitim*, 38(181), 84-93.
- Eyüp, B. (2012). Türkçe öğretmeni adaylarının hazırladığı soruların yeniden yapılandırılan Bloom taksonomisine göre değerlendirilmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 20(3), 965-982.
- Fordham, N. W. (2006). Crafting questions that address comprehension strategies in content reading. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 49, 390-396. <https://doi.org/10.1598/JAAL.49.5.3>
- Forehand, M. (2005). Bloom's taxonomy: Original and revised. In M. Orey (Ed.), *Emerging perspectives on learning, teaching, and technology*. <http://epltt.coe.uga.edu/>
- Göçer, A. (2016). Lisansüstü eğitim gören Türkçe öğretmenlerinin yazılı sınav sorularının incelenmesi. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(27/3), 22-37.
- Güneş, F. (2013). *Türkçe öğretimi: Yaklaşımlar ve modeller*. Pegem Akademi.
- Kaldırım, A. (2020). *Barrett taksonomisine dayalı öğretim programının 7. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerilerine etkisi* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Gazi Üniversitesi.
- Kanık Uysal, P. (2022). Türkçe dersi sınavlarında yer alan soruların üst düzey düşünme becerileri açısından incelenmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 10(1), 136-156. <https://doi.org/10.16916/aded.1016659>
- Karatay, H. ve Dilekçi, A. (2019). Türkçe öğretmenlerinin dil becerilerini ölçme ve değerlendirme yeterlikleri. *Milli Eğitim Dergisi, Temel Eğitim*, 685-716.
- Kavruk, H. ve Çeçen, M. A. (2013). Türkçe dersi yazılı sınav sorularının bilişsel alan basamakları açısından değerlendirilmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 1(4), 1-9. <https://doi.org/10.16916/aded.15990>
- Kintsch, E. (2005). Comprehension theory as a guide for the design of thoughtful questions. *Topics in Language Disorders*, 25, 51-64. <https://doi.org/10.1097/00011363-200501000-00006>
- Köroğlu, M. (2021). *Türkçe öğretmenlerinin Türkçe dersi öğretimi sürecinde anlama (okuma) öğretimine yönelik uygulamaları* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi.
- Krathwohl, D. R. (2002) A Revision of Bloom's Taxonomy: An Overview. *Theory Into Practice*, 41(4), 212-218. https://doi.org/10.1207/s15430421tip4104_2
- Kutlu, Ö. (1999). İlköğretim okullarındaki Türkçe ders kitaplarındaki okuma parçalarına dayalı olarak hazırlanmış sorular üzerine bir inceleme. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 23 (111), 14-21.
- MEB (2019). *Türkçe dersi öğretim programı (İlkokul ve ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar)*. MEB.
- National Reading Panel. (2000). Report of the national reading panel: Teaching children to read. Report of the subgroups. U.S. Department of Health and Human Services, National Institutes of Health. <https://www.nichd.nih.gov/sites/default/files/publications/pubs/nrp/Documents/report.pdf>
- Onan, B. (2012). *Dil eğitiminin temel kavramları*. Nobel Akademik Yayıncılık.
- Özen, O. (2020). *Türkçe öğretmenlerinin açık uçlu soru hazırlama becerilerinin incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Atatürk Üniversitesi.
- Pang, E. S., Muaka, A., Bernhardt, E. B. ve Kamil, M. L. (2003). *Teaching reading*. International Academy of Education. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED481186.pdf>

Pearson, P. D. (2009). The roots of reading comprehension instruction. In S.E Israel ve G.G. Duffy (Eds). *Handbook Of Research On Reading Comrehension* (pp. 3-32). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315759609>

Pressley, M., Johnson, C. J., Symons, S., McGoldrick, J. A. ve Kurita, J. A. (1989). Strategies that improve children's memory and comprehension of text. *The Elementary School Journal*, 90(1), 3-32. <https://doi.org/10.1086/461599>

Smith, R. J. ve Barrett, T. C. (1979). *Teaching reading in the middle grades*. Addison-Wesley Publishing Company.

Tatham, S. M. (1978). Comprehension taxonomies: Their uses and abuses. *The Reading Teacher*, 32(2), 190-194. <http://www.jstor.org/stable/20194727>

Tutkun, Ö., Demirtaş, Z., Arslan, S. ve Erdoğan, D. G. (2015). Revize Bloom taksonomisinin genel yapısı: Gereçekler ve değışiklikler. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 3(32), 57-62. <http://dx.doi.org/10.9761/JASSS2684>

Türk Dil Kurumu. (2005). *Türkçe sözlük*. TDK.

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.

Etik Beyan

Bu çalışmada "Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi" kapsamında belirtilen kurallara uyulmuş, "Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler" başlığı altında belirtilen eylemlerden kaçınılmıştır. Çalışma insanlardan veri toplamayı gerektirmediği için TÜBİTAK TR DİZİN Etik ilkeleri doğrultusunda etik kurul izni alınmamıştır.