

**Anahtar Sözcükler**  
Türkçe Ders Kitabı, Okuduğunu Anlama, Metin Altı Soruları,  
Taksonomi

**Keywords**  
Turkish Language Textbook, Reading Comprehension,  
Text Following Questions, Taxonomy

Tiryaki, R. & Canlı Can, S. (2024). Okuduğunu anlama sorularının farklı taksonomilere göre incelenmesi. *Dil Dergisi*, 175 (1). 50-81.

## OKUDUĞUNU ANLAMA SORULARININ FARKLI TAKSONOMİLERE GÖRE İNCELENMESİ

### ANALYSIS OF READING COMPREHENSION QUESTIONS IN TERMS OF DIFFERENT TAXONOMIES

• **Rümeysa TİRYAKI** 

YL Öğrencisi, Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi, Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı, [rmysa0605@gmail.com](mailto:rmysa0605@gmail.com)

• **Suna CANLI CAN** 

Dr. Öğr. Üyesi, Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi, Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı, [sunacan@gmail.com](mailto:sunacan@gmail.com)

#### Öz

Bu çalışmanın amacı ortaokul 6. sınıfta okutulan Türkçe ders kitabındaki metinlere yönelik hazırlanan okuduğunu anlama sorularını Alderson (2000), Day ve Park (2005), Barrett (Clymer, 1968) ve Yenilenmiş Bloom (Anderson & Krathwohl, 2001; Krathwohl, 2002) taksonomilerindeki anlamlandırma düzeylerine göre incelemektir. Araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden belge inceleme (doküman analizi) tekniği kullanılmıştır. Çalışmada 6. sınıf Türkçe ders kitabında yer alan 32 metne ilişkin toplam 172 okuduğunu anlama sorusu, anılan taksonomilere, Türkçe Dersi Öğretim Programında (2019) belirtilen metin türlerine ve ders kitabında yer alan 8 temaya göre incelenmiştir. Araştırmanın sonucunda, incelenen 6. sınıf Türkçe ders kitabındaki okuduğunu anlama sorularının yoğun olarak yüzey anlamlandırma düzeyinde kaldığı, derin anlam-

#### Abstract

The aim of this study is to examine the reading comprehension questions formulated for the texts in the Turkish language textbook for the sixth graders at secondary schools in terms of comprehension levels in Alderson (2000), Day and Park (2005), Barrett (Clymer, 1968) and Revised Bloom (Anderson & Krathwohl, 2001; Krathwohl, 2002) taxonomies. In this study, the document analysis, one of the qualitative methods, was employed. In the study, 172 reading comprehension questions related to 32 texts included in the sixth-grade Turkish language textbook were examined in terms of the taxonomies mentioned, the text formats and text types given in the Turkish Language Curriculum (2019) and eight themes included in the textbook. It was found that the reading comprehension questions in the sixth-grade Turkish language textbook

*landırma ve eleştirel anlamlandırma düzeylerine yönelik soruların yetersiz olduğu belirlenmiştir. Anadili öğretimi süreci, temel dilsel becerilerin ötesinde üst düzey düşünme becerilerine de ulaşmayı hedefler. Türkçe ders kitaplarındaki okuduğunu anlama sorularının da hem nitelik hem de nicelik bakımından bu süreci desteklemesi beklenir. Araştırma sonucunda ulaşılan bulgu ve sonuçlardan hareketle, ders kitaplarında derin ve eleştirel anlamlandırma düzeylerinde sorulara daha fazla yer verilmesi önerilmiştir.*

*studied were generally at the literal comprehension level while there were few questions at the inferential comprehension and critical comprehension levels. The process of teaching the mother tongue aims to attain not only basic linguistic skills, but also high-order thinking skills. Reading comprehension questions in Turkish language textbooks are supposed to support this process both qualitatively and quantitatively. Based on the findings and conclusions of the study, it was suggested that the proportion of questions at the inferential and critical comprehension levels in the textbooks should be increased.*

## 1. OKUMA VE OKUDUĞUNU ANLAMA

Okuma, insanların düşünme serüvenini değiştiren, bir toplumu geliştiren ve yazın ürünlerinin gelecek nesiller tarafından anlaşılmasını sağlayan güdümlü bir süreçtir. İlk olarak imgeleri anlamlandırma çabası olarak başlayan bu süreç zamanla daha esnek, daha incelikli gelişim gösteren bir beceriye dönüşür.

Okuma eyleminin sonucunda içsel olarak amaçlanan metni anlamadır (Uzun, 2009). Anlamanın gerçekleşmesi için okur, metin, yazar ve amaç olmak üzere dört temel ögenin etkileşimsel bir biçimde işlevsel bir ilişki içinde olması gerekmektedir.

*Şekil 1. Okumayı Oluşturan Ögeler (Temizkan, 2021, s. 28)*



Metinle iletişim sürecine giren okur, yazarın oluşturduğu metni algılamaya, kavramaya ve nihai olarak anlamlandırıp bir yargıya ulaşmaya çalışır. Okur, bu süreçte ön bilgilerini, kişisel deneyimlerini, dünya bilgisini yani sahip olduğu şemaları işe koşar. Çakıcı (2011), şemayı bilişin yapı parçaları, zihinde çeşitli kavramları saklayan veri yapıları ve tüm bilgi işleme sürecinin dayandığı temel öge olarak tanımlamıştır. Okur, şematik bilgisi doğrultusunda metni anlamlandırmaya çalışırken önceden edinmiş olduğu bilgileri kullanır ve bu bilgiler ile metin arasında sürekli etkileşim kurar. Etkin anlama için okurun yeterli şema bilgisine sahip olması gerekmektedir. Okurda yeterli şema bilgisi yoksa, başka bir deyişle metni anlama sürecinde kendi bilgileri ile metinde yer alan bilgileri ilişkilendirilmede yetersiz kalırsa metni tam olarak anlayamaz ya da yanlış anlar. Carrell (1984), bu durumun nedenini okurun daha önceden edindiği ön bilgileri hareketlendirmek için aşağıdan-yukarıya süreci etkin olarak kullanamaması ya da okuyucunun zihninde yazarın vermek istediği ile ilgili uygun bir şemanın bulunmaması olarak belirtmiştir. Ülper (2023) okurun okuma sürecinde sahip olması gereken üç tür şemadan söz eder. Bunlar: dilsel şema, biçimsel şema ve içerik şemasıdır. Dilsel şema, yazılı metnin üretildiği dilin yapısına ilişkin bilgidir. Dilsel şema, o dilin sesbilimsel, biçimbilimsel, sözdizimsel ve anlambilimsel özelliklerine ilişkin bilgi sahibi olmaktır. Dilsel şema bilgisinin gelişmişliği okumanın daha hızlı ve metni anlama düzeyinin

daha yüksek olmasını beraberinde getirmektedir (Ülper, 2023). Biçimsel şema ya da diğer adıyla metinsel şema, bildirişim niteliği olan uyarının yani metnin türüne ilişkin bilgidir. Belirli bir tür odağında oluşturulan ya da karma metinler olarak adlandırılan, metin türleri sınıflamasında var olan ulamların dışında kalan ya da birden çok ulamın özelliklerini taşıyan çoklu/karma metin türlerinin biçimsel şema bilgisine sahip olmak okurun metni anlamlandırma düzeyinde oldukça etkilidir (Bozkurt, 2018). Metnin yapısal örüntüsünü gösteren biçimsel şema, okurun metne belirli beklentilerle yaklaşmasını, metin türünden hareketle çıkarımlar yapmasını, metne üstbilişsel açıdan bakabilmesini sağlamaktadır. Metnin türüne uygun yapılan okuma yöntem-teknikleri beraberinde metnin türüne uygun üstbilişsel okuma stratejilerini getirir (Dilidüzgün, Çetinkaya Edizer, Ak Başoğul, Oryaşın & Yücelşen, 2019). İçerik şeması ise okurun sahip olması gereken artalan bilgisidir. Sözcük dağarcığını da kapsayan içerik şeması, okurun metinde yer alan konuya ilişkin sahip olduğu veya olması gereken dünya bilgisidir. Daha örtük olan bu şema bilgisi, metin ve söylem tarafından açıkça sunulmaz; okurun çıkarımsal işlemlerine bağlı olarak ortaya çıkar (Gernbacher, 1997).

Şekil 2. Okuma Edimine İlişkin Şemalar (Ülper, 2023, s. 93)



Şema yapılarının yeterliliği okumaya kod çözme sürecinden öte anlam çıkarma süreci olarak odaklanma eğilimini getirmektedir (Baker & Brown, 1984 akt; Mokhtari & Reichard, 2002). Bu bakımdan okurun dile ilişkin bilgisi, ön bilgileri, tutumları, türe ilişkin bilgisi ve algılama biçimi, metne ilişkin anlam örüntüsünü oluşturmasını etkilemektedir. Bireyin metin karşısındaki yeterliliğini ifade eden okurluk donanımı, metnin derininde yer alan yapıyı kavramanın yoludur (İnnalı & Aydın, 2014).

Bu becerinin kazandırılmasında şüphesiz en önemli derslerden biri Türkçe dersleridir. Türkçe dersinin temel amacı öğrencilerin dilsel ve zihinsel becerileri edinmeleri ve bu becerileri kullanarak kendilerini sürekli geliştirmeleridir. Bu amacı gerçekleştirmek için kullanılan temel öğretim aracı ise ders kitaplarıdır. Bu bağlamda ders kitaplarındaki metinlere ilişkin hazırlanan okuduğunu anlama soruları ve etkinlikler, öğrencilere dil becerilerini etkin ve nitelikli bir şekilde kazandıracak ve onların düşünce gücünü harekete geçirecek nitelikte olmalıdır.

## 2. OKUDUĞUNU ANLAMA SÜRECİNİ TANIMLAYAN TAKSONOMİLER

Alanyazında bilişsel alanın alt boyutlarını açıklayan birçok sınıflandırmanın betimlendiği ve bu sınıflandırmalar odağında birçok incelemenin gerçekleştirildiği görülmektedir. Bilişsel alanın sınıflandırılmasında yeni gelişmelerin ve sınıflamaların ortaya konduğu ve bilişsel alan sınıflamasında yoğun olarak kullanılan Bloom'un sınıflamasına alternatif olarak tek boyutlu (Gerlach & Sullivan, Hannah & Michaelis, Gagné & Briggs, Stahl & Murphy, Quellmalz, Hauenstein & Haladayna) ve çok boyutlu (Tuckman, Marzano, Romizowski, Anderson & Krathwohl, DeBlock, Williams & Haladayna) birçok sınıflamanın ele alındığı Yüksel'in (2007) çalışması alanyazındaki taksonomileri tanıtan bir çalışmadır. Yüceer (2022) ise Türkçe öğretiminde soru hazırlamada yararlanabilecek taksonomilerden Bloom ve Barrett taksonomilerini ve sundukları anlama düzeylerini karşılaştırmalı olarak incelemiştir. Öğrenme alanlarına ilişkin sınıflandırmalar başka bir deyişle eğitim alanında yararlanılan taksonomiler, dil ve edebiyat öğretimi sürecindeki birçok değişkenin veya bileşenin de bu sınıflamalar odağında incelenmesine olanak sunar. Yalnızca soru ya da etkinliklerin değil metinlerin, temaların, kazanımların da incelenmesinde bir kodlama/çözümleme dizgesi işlevi de görmektedir. Örneğin, Yenilenmiş Bloom Taksonomisi odağında Ankara Üniversitesi TÖMER ile Gazi Üniversitesi TÖMER'in Türkçe öğretim programlarında yer alan okuma kazanımlarının (Ulutaş & Kara, 2019) incelenerek her iki programda da ilgili taksonominin üst düzey aşamalarına dönük kazanım sayılarının azlığının vurgulanması, bu tür taksonomilerin söz konusu programların yapısına ve niteliğine dönük görünümünü sergilemektedir.

Çerçi (2018) de 2018 Türkçe dersi öğretim programında yer alan 5, 6, 7 ve 8.sınıf kazanımlarını, Yenilenmiş Bloom Taksonomisi'ne göre incelemiş ve öğrencilerin üst düzey düşünme becerilerini kullanmalarını gerektiren (analiz, değerlendirme ve yaratma) kazanımların yetersizliğini bulgulamıştır. Yenilenmiş Bloom Taksonomisi'ni temel alarak yapılan Türkçe eğitimi alanındaki akademik çalışmaları inceleyen ve Türkçe eğitimi programlarında üstbilişsel becerilere dayalı kazanımların yetersiz olduğunu, ders/çalışma ve öğretmen kılavuzu kitaplarındaki etkinliklerin bilişsel basamaklara uygun hazırlanmadığını ve öğretmenlerin de ölçme

değerlendirme soruları hazırlamada yetersiz kaldığını ortaya koyan Güler ve Mert (2021) de ilgili taksonomi odağında gerçekleştirilen çalışmalar aracılığıyla Türkçe öğretiminin bileşenlerine dönük genel görünümü sunmuşlardır. Türkçe ders kitapları da sürecin önemli bir değişkeni olarak birçok araştırmacı tarafından farklı taksonomiler odağında incelenmiştir (Ülper & Yalınkılıç, 2010; Karadağ & Tekercioğlu, 2019; Sallabaş & Yılmaz, 2020; Kaplan, 2021; Akıncı & Gülmez, 2021; Sur, 2022; Altun & Yıldız, 2023). Bu güncel çalışmalar, Türkçe ders kitaplarının eleştirel ve yaratıcı düşünme becerilerini kazandırmada yetersiz kaldığını göstermektedir. Öte yandan sınav hazırlama ve sınav sorularının niteliğini belirleme amacıyla da taksonomilerden yararlanılarak incelemeler gerçekleştirilmiştir. İnel ve Ünal Topçuoğlu (2021) 2013-2018 yılları arasında Türkçe öğretmenlik alan bilgisi sınavında çıkan Türkçe sorularını Yenilenmiş Bloom Taksonomisine göre incelemişler, soruların en fazla hatırlama düzeyinde olduğu ve yaratma düzeyinde herhangi bir soruya sınavda yer verilmediğini saptamışlardır. Arı (2013) ise Yenilenmiş Bloom, SOLO, Fink ve Dettmer taksonomilerinin öğretim elemanları tarafından tanınma durumlarını incelediği çalışmada, akademisyenlerce farklı alanlarda farklı taksonomilerin kullanılması gerektiğini ve birçok taksonominin yeterince tanınmadığını belirtmiştir.

Bu çalışmada inceleme nesnesi olarak belirlenen Türkçe ders kitabındaki okuduğunu anlama soruları, Alderson (2000), Day ve Park (2005), Barrett (Clymer, 1968) ve Yenilenmiş Bloom'un (Anderson & Krathwohl, 2001; Krathwohl, 2002) anlamlandırma düzeylerine göre incelenmiştir. Çalışmanın ilk boyutunu Alderson'un (2000) üç düzeyden oluşan anlamlandırma sınıflaması, ikinci boyutunu Day ve Park'ın (2005) altı düzeyden oluşan anlamlandırma sınıflaması, üçüncü boyutunu Barrett'in (Clymer, 1968) beş düzeyden oluşan anlamlandırma sınıflaması, dördüncü ve son boyutunu Yenilenmiş Bloom'un altı düzeyden oluşan anlamlandırma sınıflaması oluşturmaktadır.

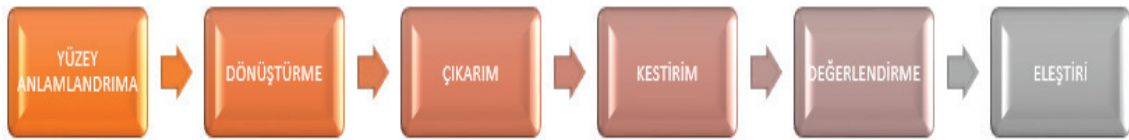
Alderson (2000, s. 7-9) tarafından okuduğunu anlamlandırma düzeyleri, yüzey anlamlandırma (literal meaning), derin anlamlandırma (inferred meaning) ve eleştirel anlamlandırma (critical evaluation) olarak sınıflandırılmıştır. Yüzey anlamlandırma düzeyinde okur, metni anlamak için metin dışında herhangi bir bilgiye ihtiyaç duymaz. Bu bakımdan okurun ön bilgilerinden yararlanmadığı sadece metinde yer alan bilgileri bulabilmesini gerektiren anlamlandırma düzeyidir. Derin anlamlandırma ya da çıkarımsal anlamlandırma, okurun metni anlayabilmesi için şema bilgisini işe koymasını gerektiren başka bir deyişle metinde açıkça verilemeyen ve okurun metnin derin yapısındaki iletileri artalan bilgisi ile bütünleştirip çıkarım yapmasını gerektiren anlamlandırma düzeyidir. Okurun metinde örtük biçimde verilen bilgiyi bulabilmesi gerekmektedir. Eleştirel anlamlandırma ise sınıflamanın en üst düzey anlamlandırma biçimidir. Okurun metnin içeriğine yönelik metni değerlendirebilmesini gerekli kılan bu düzey, okurun metindeki bilgileri kendi anlam süzgecinden geçirip metni sorgulayabilmesini gerektirir.

*Şekil 3. Alderson'un (2000, s. 7-9) Anlamlandırma Düzeyleri*



Day ve Park (2005, s. 62-64) tarafından ortaya konan yaklaşımda ise okuduğunu anlamlandırma altı düzeyde ele alınmıştır. Birinci düzey yüzeysel anlamlandırma (literal comprehension), metnin yüzeysel yapısında yer alan bilgilerle ilgilidir. Okurdan metinde bir biçimde ifade edilen bilgilere ulaşması beklenir. İkinci düzey yeniden düzenleme (reorganization), okurun yine metnin yüzeysel yapısındaki açıkça verilen bilgileri kullanarak bu bilgileri yeni bilgilere dönüştürmesidir. Üçüncü düzey olan çıkarım (inference) düzeyi, okurun metinde açıkça verilmeyen bilgilere ulaşmasını, metindeki örtük anlamların fark edilmesini gerektiren düzeydir. Dördüncü düzey kestirim (prediction) düzeyinde okurdan metnin devamına yönelik tahminde bulunması okunanların sonrasında yaşanabileceklere, gelişebileceklere ilişkin kurgular yapması beklenir. Beşinci düzey değerlendirme (evaluation) düzeyi, okurun metne ilişkin yorumlar, değerlendirmeler yaptığı anlamlandırma düzeyidir. Altıncı ve son düzey olan eleştiri/kişisel tepki (personal response) düzeyinde okur, metne ilişkin duygu ve düşüncelerini aktarır, metne yönelik eleştiri geliştirir.

*Şekil 4. Day ve Park'ın (2005, s. 62-64) Anlamlandırma Düzeyleri*



Okuduğunu anlamaya yönelik bir diğer sınıflandırma ise Barrett Taksonomisi'dir (Clymer, 1968, s. 19-23). Beş düzeyden oluşan taksonominin ilk düzeyi olan basit anlama (literal comprehension) düzeyi, okurun metinde yer alan detayları, ana fikirleri, olayların oluş sırasını, karşılaştırmaları, neden-sonuç ilişkilerini fark etmesi, hatırlaması beklenir. İkinci düzey olan yeniden düzenleme (reorganization), okurun metindeki bilgileri sınıflandırması, metnin ana hatlarını belirlemesi, metni özetlemesi ve metindeki birden fazla farklı bilgiyi bir araya getirmesi sentezlemesi beklenir. Üçüncü düzey olan derinlemesine anlama/çıkarımsal anlama (inferential comprehension) düzeyinde ise, okurun metinde açıkça belirtilmemiş bilgiye yönelik çıkarımda

bulunması, metindeki olay ve durumlara ilişkin sonuçları tahmin etmesi, yazarın kullandığı değişmeceli (mecazi) dile yönelik çıkarımda bulunması beklenir. Dördüncü düzey değerlendirmede (evaluation) ise, okur metindeki hayal ve gerçeği, fikir ve inançları, metnin yeterliğini ve geçerliğini, uygunluğunu, ilgi çekiciliğini ve kabul edilebilirliğini değerlendirir. Son düzey olan memnuniyet (appreciation) düzeyinde okur, metne yönelik duygusal bir değerlendirme yapar. Bu değerlendirme içeriğe yönelik, karakter ve olaylara yönelik, yazarın kullandığı dile yönelik olmaktadır (Clymer, 1968, s. 19-23). Yıldırım (2012) taksonominin ilk iki düzeyinin okunulan metinde doğrudan ifade edilen bilgilerle ilişki olduğunu ve bu düzeydeki bilgileri ölçmek için tek cevaplı ve kapalı uçlu soruların kullanılabileceğini, diğer düzeylerin ise okuyucunun ön bilgilerini içerdiğini ve daha çok açık uçlu sorularla ölçülebileceğini belirtmektedir.

**Şekil 5.** Barrett'in Anlamlandırma Düzeyleri (Clymer, 1968, s. 19-23)



Yenilenmiş Bloom Taksonomisi ise alanda en çok bilinen ve kullanılan taksonomidir. 1948 yılında Bloom koordinatörlüğünde oluşturulan sınıflandırma 1956 yılında tamamlanmıştır (Tutkun & Okay, 2012). 1956 yılında tamamlanan Yeniden revize edilmiş Bloom Taksonomisi'ne gelen eleştiriler doğrultusunda Anderson ve Krathwohl tarafından taksonomi, 2001 yılında düzenlenerek iki boyutlu biçimde yapılandırılmıştır. Bu boyutlar, bilgi ve bilişsel süreç boyutlarıdır (Altun & Yıldız, 2023).

Bilgi boyutu; olgusal (factual), kavramsal (conceptual), işlemsel (procedural) ve üstbilişsel (metacognitive) bilgilerden oluşmaktadır (Anderson & Krathwohl, 2001; Krathwohl, 2002). Olgusal bilgi terminoloji bilgisidir. Bir disiplin ve özel detay gerektiren bilgilerdir. Kavramsal bilgi, olgusal bilgiye göre daha karmaşık ve organize edilmiş bilgilerdir. Sınıflandırmalar, kategoriler gibi bilgi sistemlerinden oluşan kavramsal bilgiler, kuramlar ve genelleme bilgilerini de kapsamaktadır. İşlemsel bilgi ya da prosedüre dayalı bilgi, bir işlemin nasıl yapılacağına ilişkin bilgisidir. Prosedürlerin ne zaman kullanılacağına dair bilgilerin, temel kural, teknik ve metotların bilgisidir. Son olarak üstbilişsel ya da metabilişsel bilgi, düşünme süreçlerine ilişkin bilgisidir. Bilişsel süreçlerin farkında olma, amaca göre nasıl kullanılabileceğine dair bilgisidir. Bu bilgi bireyin kendisi hakkındaki bilgisidir. Bir konu hakkında ne kadar iyi olunduğuna, yeterliliğe ilişkin olan bu bilgi belirli görevler hakkında zorluk seviyesine ilişkin bilgiyi de içerir (Singhal, 1999; Anderson & Krathwohl, 2001; Krathwohl, 2002; Bümen, 2006; Tutkun & Okay 2012).



Yenilenmiş Bloom Taksonomisi'nin bir diğer boyutunu da bilişsel süreçler oluşturmaktadır. Hatırlama (remember), anlama (understand), uygulama (apply), çözümlenme (analyze), değerlendirme (evaluate) ve yaratma (create) basamaklarından oluşan bu süreçlerde beklenen bilişsel görevler, düzeyleri birbirinden ayırmaktadır. Basitten karmaşığa doğru ilerleyen bu süreçte her bir üst basamakta beklenen bilişsel görevler giderek zorlaşmakta ve derinleşmektedir. Orijinal ve Yenilenmiş Bloom taksonomileri, karşılaştırmalı bir şekilde Tablo 1'de sunulmuştur.

Yenilenmiş Bloom Taksonomisi'nde orijinal taksonomiden farklı olarak alt kategoriler biçiminde 19 bilişsel görev bulunmaktadır. Her bir bilişsel görev ait olduğu basamağın derinliğini ve bilişsel anlamda zorluğunu göstermektedir (Krathwohl, 2002, s. 213-215).

**Tablo 1.** Orijinal ve Yenilenmiş Bloom Taksonomisi'nin Karşılaştırması (Krathwohl, 2002)

Orijinal Bloom Taksonomisi	Yenilenmiş Bloom Taksonomisi
Bilgi	Hatırlama <ul style="list-style-type: none"><li>Tanım</li><li>Hatırlama</li></ul>
Kavrama	Anlama <ul style="list-style-type: none"><li>Yorumlama</li><li>Örneklendirme</li><li>Sınıflama</li><li>Özetleme</li><li>Sonuç Çıkarma</li><li>Karşılaştırma</li><li>Açıklama</li></ul>
Uygulama	Uygulama <ul style="list-style-type: none"><li>Yapma</li><li>Yararlanma</li></ul>
Analiz	Çözümlenme <ul style="list-style-type: none"><li>Ayrıştırma</li><li>Örgütlenme</li><li>İrdeleme</li></ul>
Sentez	Değerlendirme <ul style="list-style-type: none"><li>Denetleme</li><li>Eleştirme</li></ul>
Değerlendirme	Yaratma <ul style="list-style-type: none"><li>Oluşturma</li><li>Planlama</li><li>Üretme</li></ul>

Taksonomilere bakıldığında önemli değişikliklerden bir diğeri sentez ve değerlendirme ya da yeni adıyla yaratma ve değerlendirme basamağının yer değiştirmiş olmasıdır. Orijinal Bloom Taksonomisi'nde değerlendirme en üst düzey bilişsel basamak iken, Yenilenmiş Bloom Taksonomisi'nde yaratma en üst düzey bilişsel basamak olmuştur. Yenilenmiş Bloom Taksonomisi'ne bakıldığında ilk düzey olan hatırlama düzeyinde, okurdan metnin yüzey yapısında yer alan bilgileri kısa süreli belleğinden uzun süreli belleğine getirmesi beklenir. Metinde açıkça ifade edilen bilgileri bulmayı gerektiren bu basamak sınıflandırmanın en az karmaşık süreç gerektiren basamağıdır. İkinci basamak olan anlama basamağında okurdan metinde yer alan bilgileri yorumlaması, kendi sözcükleri ve cümleleri ile ifade etmesi beklenir. Örnekleme, özetleme, karşılaştırma gibi bilişsel işlemlerin yer aldığı bu basamakta okurun, metindeki örtük anlamları da fark etmesi beklenir. Üçüncü basamak olan uygulama basamağı hem orijinal hem de yenilenmiş taksonominin aynı hiyerarşik basamağında yer alan düzeydir. Bu basamakta okurdan metinden edindiği bilgiyi kullanması beklenir. Şahinel (2002), bu basamakta okurun bildiğini uygulaması, edindiği bilgiyi bir problem durumunun çözümünde kullanması, örnekler ile kanıtlaması gibi bilişsel işlemlerin gerçekleştiğini belirtir. Dördüncü basamak çözümlenmede bilginin ayrıştırılması, örgütlenmesi ve irdelenmesi beklenir. İki taksonomi arasındaki farklardan birisi son iki basamağın sıralamadaki farklılığıdır. Orijinal taksonomide en üst düzey bilişsel beceri olarak belirtilen değerlendirme, yenilenmiş taksonomide beşinci basamak olarak ele alınmıştır. Bu basamakta okurun bilgileri denetlemesi, eleştirmesi beklenir. Özasan (2019), ölçütler temel alınarak yapılan değerlendirmelerde okurların bilgiyi doğru ölçütler seçerek sorgulamasının öneminden söz eder. Son basamak olan yaratma basamağı ise, okurun özgün ürünler ortaya koyduğu aşamadır. Okurun bilgilerden hareketle yeni bir şey oluşturması, planlaması ve üretmesini gerekli kılar.

Okuduğunu anlama sorularının değerlendirilmesinde soruların öğrencilerin hangi bilişsel düzeylerine yönelik olduğunun belirlenmesi, öğrencilerin var olan hazırbulunuşluklarının değerlendirilmesi ve onlara gerekli bilişsel becerilerin kazandırılması açısından belirli ölçütler odağında oluşturulmuş taksonomilere ihtiyaç duyulmaktadır. Öğrencilerin metinden anlam çıkarma süreçleri ve bu süreci kolaylaştıran etmenleri belirlemek amacıyla alanyazında birçok farklı sınıflama bulunmaktadır (Kendeou, McMaster & Christ, 2016). Farklı sınıflandırmaların karşılıklı olarak incelenmesi Türkçe ders kitaplarında yer alan okuduğunu anlama sorularının anlamlandırma düzeylerinin ve niteliklerinin somut olarak daha iyi görülmesini ve daha kolay anlaşılmasını sağlamaktadır.

Bu araştırmanın amacı, farklı taksonomilerin sunduğu bilişsel alan tanımlamaları odağında okuduğunu anlama sorularının anlamlandırma düzeyleri bakımından 6. sınıf Türkçe ders kitabını değerlendirmektir. Bu değerlendirme kapsamında, 6. sınıf Türkçe ders kitabında yer alan metinlere yönelik hazırlanmış okuduğunu anlama sorularını belirtilen amaca yönelik ayrıntılı bir şekilde incelemek için aşağıdaki alt problemler belirlenmiştir:

1. “Ortaokul 6. Sınıf Türkçe Ders Kitabı”nın okuduğunu anlama sorularının anlamlandırma düzeyleri açısından dağılımı nasıldır?
2. “Ortaokul 6. Sınıf Türkçe Ders Kitabı”nda okuduğunu anlama sorularının anlamlandırma düzeyleri bakımından metin türlerine (bilgilendirici, hikaye edici, şiir) göre dağılımı nasıldır?
3. “Ortaokul 6. Sınıf Türkçe Ders Kitabı”nda okuduğunu anlama sorularının anlamlandırma düzeyleri bakımından tema içeriği ile uyumu nasıldır?

### 3. YÖNTEM

Ortaokul 6.sınıf Türkçe ders kitabında yer alan metinlere yönelik hazırlanan okuduğunu anlama sorularının Alderson (2000), Day ve Park (2005), Barrett (Clymer, 1968, s. 19-23) ve Yenilenmiş Bloom (Anderson & Krathwohl, 2001; Krathwohl, 2002, s. 213-215) taksonomilerine göre incelendiği ve nitel araştırma yaklaşımı içinde yürütülen bu çalışma, genellemelere ulaşma amacından uzak ve bir kaynağın derinlemesine incelendiği bir çalışmadır.

#### 3.1. İnceleme Nesnesi

Çalışmada, “6. Sınıf Türkçe Ders Kitabı” (Sarıboyacı, 2019), 2019-2020 yılında Milli Eğitim Bakanlığınca onaylanan Ata Yayıncılık 6. Sınıf Türkçe ders kitabında yer alan 172 okuduğunu anlama sorusu incelenmiştir. Tek kaynak üzerinde, farklı taksonomiler aracılığıyla karşılaştırmalı ve derinlemesine bir inceleme yapmak amacıyla çalışmada yalnızca bir ders kitabına odaklanılmıştır.

#### 3.2. Veri Toplama Araçları

Türkçe ders kitabında (6. sınıf) yer alan metinlere dönük hazırlanan okuduğunu anlama sorularının farklı taksonomiler odağında incelenmesini amaçlayan bu çalışmada verilerin toplanmasında belge inceleme/doküman analizi (document analysis) sürecinin aşamaları izlenmiştir. Doküman incelemesi, araştırılması amaçlanan olgu veya olgular hakkında bilgi içeren materyallerin analizini kapsar (Yıldırım ve Şimşek, 2011, s. 187). Bu amaçla belirtilen ders kitabında yer alan okuduğunu anlama soruları; Alderson (2000), Day ve Park (2005), Barrett (Clymer, 1968, s. 19-23) ve Yenilenmiş Bloom (Anderson & Krathwohl, 2001; Krathwohl, 2002) taksonomilerinin anlamlandırma düzeyleri, ana metin türleri ve temalara göre dağılım oranları ölçüt alınarak karşılaştırılmıştır.

Belge incelemeye ilişkin alanyazında izlenecek adımlar dikkate alınmış, inceleme sürecinde bu adımlar doğrultusunda hareket edilmiştir (O’Leary, 2017, s. 496-500; Yıldırım & Şimşek, 2011, s. 193-201). Çalışmada bu aşamalar doğrultusunda gerçekleştirilenler şöyle sıralanabilir:

- Planlama: Keşfetmek istenilen belgelerin bir listesini oluşturma.
  - Tek kaynak üzerinde, farklı taksonomiler aracılığıyla karşılaştırmalı ve derinlemesine bir inceleme yapmak amacıyla çalışmada yalnızca bir ders kitabına odaklanılmıştır. Bu kaynaktaki tüm okuduğunu anlama sorularının farklı taksonomiler odağında incelenmesi planlanmıştır.
- Dokümanlara ulaşma: İlgili belgeleri toplama ve düzenleme sürecidir.
  - Ata Yayıncılık tarafından yayımlanan 6. sınıf Türkçe ders kitabı inceleme nesnesi olarak belirlenmiştir.
- Gözden geçirme/özgünlüğü kontrol etme: Belgelerin doğruluğunu ve güvenilirliğini değerlendirme.
  - Çalışmada incelenen “6. Sınıf Türkçe Ders Kitabı” (Sarıboyacı, 2019), 2019-2020 yılında Milli Eğitim Bakanlığınca onaylanan ve ders kitabı olarak okutulan bir araçtır. Ders kitabı olarak okutulan kaynaklar arasından rastgele belirlenmiştir.
- Sorgulama/inceleme/Anlama: İçeriği inceleme – belgelerin neye göre (durum, olay, tema, çerçeve vb.) inceleneceğini belirleme.
  - İnceleme birimi olarak kitaptaki her bir soru maddesi inceleme birimi olarak belirlenmiştir. Metinlere dönük okuma etkinliklerinde ve metin sonrası okuduğunu anlama soruları olarak sunulan 172 soru, odağa alınmıştır. Öte yandan incelemenin alanyazında öne çıkan hangi taksonomiler odağında gerçekleştirileceğine karar verilmiştir. Şekil 6’da görüldüğü gibi aynı soru maddesinde yer alan iki farklı sorudan oluşan okuduğunu anlama soruları (örneğin 7. soru) ayrı bağımsız sorular olarak ele alınmış ve her biri anlamlandırma düzeylerine göre ayrı olarak incelenmiştir.

Şekil 6. "Sahibini Unutamayan Köpek" Metni, 2. etkinlik, Ata Yayıncılık Türkçe 6 Ders Kitabı, s. 29

Erdemler

2. Etkinlik

Aşağıdaki soruları, dinlediğiniz metinden hareketle yanıtlayınız.

1. Çalıkların arasından neyin sesi gelmektedir?
2. Yazar, köpeği nasıl betimlemektedir?
3. Sahipleri, Mercan'dan neden ayrılmaktadır?
4. Sahipleri, Mercan'ı kime emanet etmek istemektedir?
5. Sahipleri eskiden yaşadıkları yere geri döndüklerinde Mercan'ı nasıl tanımaktadır?
6. Sahipleri taşındıktan sonra Mercan'a ne olmuştur?
7. Yazar, Mercan'la ilgili neyi unutamadığını söylemektedir? Yazarın bu olayı unutamamasının nedeni nedir?

- Değerlendirme: Belge çözümlemesini yinelemeli bir süreç olarak değerlendirme ve duruma göre planı değiştirme. Gerekirse ek belge toplama, gözden geçirme ve sorgulama.
- Verileri çözümleme: Araştırmanın amacına uygun çözümleme yaklaşımını belirleme ve çözümleme.

- Araştırmacılar, soruları taksonomilerde betimlenen anlamlandırma düzeyleri doğrultusunda birlikte değerlendirmiştir. Tam olarak hangi kategoride bulunacağı belirlenemeyen maddeler üzerine uzlaşım sağlayana değin soruları birlikte gözden geçirmişlerdir. Son olarak ders kitabındaki soruların hangi taksonomide hangi anlamlandırma düzeyine karşılık geldiği (incelenen sorulardan alınan örnekler eşliğinde) sıklık (frekans) ve yüzde değerleriyle ortaya konmuştur. Böylece ders kitabı olarak okutulan bir eğitim-öğretim aracının öğrencilerin okuduğunu anlama becerisini geliştirme odağında, içerdiği soruların niteliği açısından sunduğu görünüm ortaya konulmaya çalışılmıştır.

### 3.3. Verilerin Analizi

Araştırmada verilerin analizinde alanyazında öne çıkan okuduğunu anlama düzeylerini betimleyen taksonomilerden yararlanılmıştır. İnceleme birimlerini sınıflandırma, başka bir deyişle ilgili kategorilere atama işleminde Alderson (2000), Day ve Park (2005), Barrett (Clymer, 1968, s. 19-23) ve Yenilenmiş Bloom (Anderson & Krathwohl, 2001; Krathwohl, 2002) taksonomilerinin anlamlandırma düzeyleri çerçevesinde hareket edilmiştir.

- Bu araştırmada, verilerin çözümleme sürecinde anlamlandırma düzeylerine ilişkin temel anahtar sözcükler belirlenirken öncelikle ilgili taksonomiye ilişkin erişilen alanyazından yararlanılmıştır (Clymer, 1968; Alderson, 2000; Anderson & Krathwohl, 2001; Krathwohl, 2002;

Şahinel, 2002; Day & Park, 2005; Yüksel, 2007; Tutkun & Okay, 2012; Yıldırım, 2012; Kendeou, McMaster & Christ, 2016; Dilidüzgün, 2017; Karadağ & Tekercioğlu, 2019; Bayram, 2020; Akıncı & Gülmez, 2021; Güler & Mert, 2021; İnel & Ünal Topçuoğlu, 2021; Kaplan, 2021; Yüceer, 2022; Ülper, 2023).

• Ders kitabında yer alan okuduğunu anlama sorularının odaklanılan taksonomide, hangi anlamlandırma düzeyinde yer aldığını belirlerken öğrencinin sorunun yanıtını oluşturabilmesi için etkin kılması gereken bilişsel eylemler ve kullanması beklenen dilsel yapılar odağında hareket edilmiştir. Anahtar sözcükler de bu eylem ve yapıları yansıtan kodlar gibi düşünülebilir. Örnek tablolar (Tablo 2 -5), soruların sınıflandırılmasında kullanılan anahtar sözcükleri ve örnek olarak birkaç sorunun nasıl değerlendirildiğini göstermektedir. Çalışmada yer alan taksonomilerin anlamlandırma düzeylerine göre oluşturulan anahtar sözcükler aşağıda sunulmuştur:

**Tablo 2. 6. Sınıf Türkçe Ders Kitabında Yer Alan Okuduğunu Anlama Sorularının Alderson Taksonomisi'ne (2000, s. 7-9) Göre İncelenmesinde Kullanılan Çerçeve**

Anlamlandırma Düzeyleri	Anahtar Sözcükler	Soru Türü Örnekleri
Yüzey Anlamlandırma	Sözcük, tümce ve tümce dizisi düzeyinde bilgileri bulma, karakterleri hatırlama, zamanı hatırlama, mekânı hatırlama	"Şaire göre rüzgar köylerde neler yapıyor?" (Ata Yayıncılık Türkçe 6 Ders Kitabı, s. 138)
Derin Anlamlandırma	Ana düşünce ve ana duyguyu bulma, metnin yazılış amacını tespit etme, çıkarımda bulunma, metnin anlamsal çerçevesinin farkına varma, metni özetleme, metne ilişkin kestirimde bulunma	"Aziz Sançar bir bilim insanında olması gereken hangi niteliklere sahiptir?" (Ata Yayıncılık Türkçe 6 Ders Kitabı, s. 202)
Eleştirel Anlamlandırma	Metni yorumlama, değerlendirme, ölçüt geliştirme, görüşleri gerekçelendirme	"Sizce fabloda anlatılanların gerçek hayatta olması mümkün müdür?" (Ata Yayıncılık Türkçe 6 Ders Kitabı, s. 56)

**Tablo 3.** 6. Sınıf Türkçe Ders Kitabında Yer Alan Okuduğunu Anlama Sorularının Day ve Park Taksonomisi'ne (2005, s. 62-64) Göre İncelenmesinde Kullanılan Çerçeve

Anlamlandırma Düzeyleri	Anahtar Sözcükler	Soru Türleri
Yüzeysel Anlamlandırma	Sözcük, tümce ve tümce dizisi düzeyinde bilgileri bulma, karakterleri ve zamanı hatırlama	"Babaları Sufi ile Pufi'ye hangi görevi vermektedir?" (Ata Yayıncılık Türkçe 6 Ders Kitabı, s. 189)
Yeniden Organize Etme	Metindeki kavram ve bilgileri birleştirme, yeniden yapılandırma	-
Çıkarım	Ana düşünce ve ana duyguyu bulma, metnin yazılış amacını tespit etme, metnin anlamsal çerçevesinin farkına varma, metni özetleme	"Şiirdeki 'Eriş, Bandırma Vapuru'nun güvertesinde...' dizesindeki Bandırma Vapuru'nun Kurtuluş Savaşı'ndaki yeri ve önemi nedir?" (Ata Yayıncılık Türkçe 6 Ders Kitabı, s. 75)
Kestirim	Metne ilişkin tahminde bulunma	-
Değerlendirme	Metni yorumlama, ölçüt geliştirme, görüşleri gerekçelendirme	"Sizce fablda anlatılanların gerçek hayatta olması mümkün müdür?" (Ata Yayıncılık Türkçe 6 Ders Kitabı, s. 56)
Eleştiri/Kişisel Tepki	Olumlu/olumsuz duygu ve düşünceleri açıklama	-

**Tablo 4.** 6. Sınıf Türkçe Ders Kitabında Yer Alan Okuduğunu Anlama Sorularının Barrett Taksonomisi'ne (Clymer, 1968, s. 19-23) Göre İncelenmesinde Kullanılan Çerçeve

Anlamlandırma Düzeyleri	Anahtar Sözcükler	Soru Türü Örnekleri
Basit Anlama	Sözcük, tümce ve tümce dizisi düzeyinde bilgileri bulma, karakterleri hatırlama, zamanı hatırlama, mekânı hatırlama, detayları fark etme, karakter davranışını fark etme, neden-sonuç ilişkilerini hatırlama, olayların sırasını hatırlama	"Bayram yerlerinde hangi oyuncaklar bulunmaktadır?" (Ata Yayıncılık Türkçe 6 Ders Kitabı, s. 99)
Yeniden Organize Etme		"Okuduğunuz şiir çocuk şarkıları sözlü yarışmasında birinci olmuş ve bestelenmiştir. Bu şekilde bestelenmiş şiirler biliyor musunuz? Bildiğiniz şiirlerden birini defterinize yazınız." (Ata Yayıncılık Türkçe 6 Ders Kitabı, s. 59)
Derinlemesine Çıkarımsal Anlama	Anlama/ Ana düşünce ve ana duyguyu bulma, metnin yazılış amacını tespit etme, metnin anlamsal çerçevesinin farkına varma, metni özetleme	"Konstantin'in yüzü ve gözleri neden parlamaktadır?" (Ata Yayıncılık Türkçe 6 Ders Kitabı, s. 145)
Değerlendirme	Metni yorumlama, ölçüt geliştirme, görüşleri gerekçelendirme	"Sizce fablda anlatılanların gerçek hayatta olması mümkün müdür?" (Ata Yayıncılık Türkçe 6 Ders Kitabı, s. 56)
Memnuniyet	İçeriğe dönük duygusal tepki, karakter ve olaylara dönük tepki, dile yönelik tepki betimleme	-

**Tablo 5. 6. Sınıf Türkçe Ders Kitabında Yer Alan Okuduğunu Anlama Sorularının Yenilenmiş Bloom Taksonomisi'ne (Anderson & Krathwohl, 2001; Krathwohl, 2002, s. 213-215) Göre İncelenmesinde Kullanılan Çerçeve**

Anlamlandırma Düzeyleri	Anahtar Sözcükler	Soru Türü Örnekleri
Hatırlama	Tanıma, hatırlama, bulma, bir sözcüğü metinden bulma, bir tümceyi metinden bulma, sözcüğün anlamını tanıma,	<i>"Çalıkların arasından neyin sesi gelmektedir?"</i> (Ata Yayıncılık Türkçe 6 Ders Kitabı, s. 29)
Anlama	Açıklama, yorumlama, örneklendirme, sınıflama, özetleme, sonuç çıkarma, karşılaştırma, açıklama, çıkarım yapma tümceyi/ifadeyi kendi cümleleri ile yanıtlayabilme, kestirimde bulunma	<i>"Şair 'Sorsaydım söylerdi herhalde, / Soramadım.' dizeleriyle ne anlatmak istiyor?"</i> (Ata Yayıncılık Türkçe 6 Ders Kitabı, s. 138)
Uygulama	Uygulama, yapma, yararlanma, kullanma, yeni durumda bilgiyi kullanma	<i>"Okuduğunuz şiir çocuk şarkıları sözlü yarışmasında birinci olmuş ve bestelenmiştir. Bu şekilde bestelenmiş şiirler biliyor musunuz? Bildiğiniz şiirlerden birini defterinize yazınız."</i> (Ata Yayıncılık Türkçe 6 Ders Kitabı, s. 59)
Çözümleme	Ayrıştırma, örgütleme, irdeleme, seçme, zıtlık oluşturma	-
Değerlendirme	Eleştirme, denetleme, yargılama, ölçüt doğrultusunda görüş belirtme, karara varma	<i>"Sizce fablada anlatılanların gerçek hayatta olması mümkün müdür?"</i> (Ata Yayıncılık Türkçe 6 Ders Kitabı, s. 56)
Yaratma	Oluşturma, planlama, üretme, özgün ve yeni bir ürün ortaya koyma, kurma	-

### 3.4. Araştırma ve Yayın Etiği

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

## 4. BULGULAR

6. sınıf Türkçe ders kitabındaki okuduğunu anlama sorularının anlamlandırma düzeylerine göre incelendiği araştırmanın amacına ve taksonomilere göre oluşturulan başlıklar altında bulgular düzenlenmiştir.



#### 4.1. 6. Sınıf Türkçe Ders Kitabında Yer Alan Okuduğunu Anlama Sorularının Alderson Taksonomisi'ndeki Anlamlandırma Düzeylerine Göre Dağılımı

6. sınıf Türkçe ders kitabındaki 8 temaya ilişkin 172 okuduğunu anlama sorusu Alderson'un sınıflamasına (2000) göre incelenmiş ve elde edilen veriler tablolaştırılmıştır. Tablo 1'de soruların anlamlandırma basamaklarına göre dağılımı belirtilmiştir.

**Tablo 6.** Soruların Alderson'un (2000) Anlamlandırma Düzeylerine Göre İncelenmesi

Bilişsel Anlamlandırma Basamakları	f	%
Yüzey Anlamlandırma	154	89,53
Derin Anlamlandırma	17	9,88
Eleştirel Anlamlandırma	1	0,58
Toplam	172	100

Tablo 6 incelendiğinde Alderson'un (2000) en düşük anlamlandırma düzeyi olarak tanımladığı yüzey anlamlandırma düzeyine ilişkin soruların toplam soruların %89,53'ünü (f=154) oluşturduğunu görülmektedir. Ders kitabında 17 soru ile toplam soruların %9,88'ini (f=17) derin anlamlandırma düzeyindeki sorular ve %0,58 (f=1) oranında da eleştirel anlamlandırma düzeyinde sorular olduğu belirlenmiştir. Yüzey anlamlandırma düzeyinde okuduğunu anlama soruları daha çok metinde geçen ifadelerin (daha çok sözcük düzeyinde) bulunmasına yönelik sorulardan oluşmaktadır.

Derin anlamlandırma düzeyindeki sorular ise daha çok çıkarım yapmaya, metni yorumlamaya, ön bilgilerden hareketle metne ilişkin açıklamalar yapmaya yönelik, örtülü anlamların ifade edilmesini gerektiren sorulardan oluşmaktadır.

Eleştirel anlamlandırma düzeyinde ise sadece 1 soruya yer verilmekle birlikte ilgili soru öğrencilerin okuma becerisindeki "akıcı okuma" başlığında içerisinde yer alan "Gerçek ve kurgusal unsurları ayırt eder" (MEB, 2019, s. 41) kazanımını ölçen bir okuduğunu anlama sorusudur. Anlamlandırma düzeylerine göre soruların dağılımı arasındaki fark dikkat çekmektedir.

Aşağıda her düzey için 6. sınıf Türkçe ders kitabındaki örnek sorulara yer verilmiştir:

- Yüzey Anlamlandırma: "Joseph (Yosef), neden ana yoldan ayrılmaktadır?" (s. 236)
- Derin Anlamlandırma: "Aziz Sancar bilim insanında olması gereken hangi niteliklere sahiptir?" (s. 202)
- Eleştirel Anlamlandırma: "Sizce fablda anlatılanların gerçek hayatta olması mümkün müdür?" (s. 56)

#### 4.2. 6. Sınıf Türkçe Ders Kitabında Yer Alan Okuduğunu Anlama Sorularının Day ve Park'ın Taksonomisi'ndeki Anlamlandırma Düzeylerine Göre Dağılımı

6. sınıf Türkçe ders kitabındaki 8 temaya ilişkin 172 okuduğunu anlama sorusu Day ve Park'ın Taksonomisi'ne (2005) göre incelenmiş ve elde edilen veriler tablolaştırılmıştır. Tablo 7'de soruların anlamlandırma basamaklarına göre dağılımı belirtilmiştir.

**Tablo 7.** Soruların Day ve Park'ın (2005) Anlamlandırma Düzeylerine Göre İncelenmesi

Bilişsel Anlamlandırma Basamakları	f	%
Yüzey Anlamlandırma	154	89,53
Yeniden Organize Etme	-	-
Çıkarım	17	9,88
Kestirim	-	-
Değerlendirme	1	0,58
Eleştiri/Kişisel Tepki	-	-
Toplam	172	100

Tablo 7 incelendiğinde yüzey anlamlandırma sorularının %89,53 (f=154) oranında olduğu görülmektedir. Bu oranın ardından en yüksek oran %9,88 (f=17) ile çıkarım düzeyindeki sorulardır. Değerlendirme düzeyi sorular 0,58 (f=1) ile ders kitabında yer almaktadır. Ders kitabında dönüştürüm, kestirim ve eleştiri/kişisel tepki basamağını yansıtan sorulara yer verilmemiştir.

Aşağıda bulguların düzeyler için 6. sınıf Türkçe ders kitabındaki sorulara yer verilmiştir:

- Yüzey anlamlandırma: “Köylü, talebeye ne hediye etmiş?” (s. 13)
- Çıkarım: “Sizce yazarın ailesi yaylalarda neden sadece bir gece kalıp gitmektedir?” (s. 132)
- Değerlendirme: “Sizce fablada anlatılanların gerçek hayatta olması mümkün müdür?” (s. 56)

### 2.3. 6. Sınıf Türkçe Ders Kitabında Yer Alan Okuduğunu Anlama Sorularının Barrett Taksonomisi'ne Göre Dağılımı

6. sınıf Türkçe ders kitabındaki 8 temaya ilişkin 172 okuduğunu anlama sorusu Barrett Taksonomisi'ne (Clymer, 1968, s. 19-23) göre incelenmiş ve elde edilen veriler tablolaştırılmıştır. Tablo 8'de soruların anlamlandırma basamaklarına göre dağılımı belirtilmiştir.

**Tablo 8.** Soruların Barrett Taksonomisi'ne (Clymer, 1968, s. 19-23) Göre İncelenmesi

Bilişsel Anlamlandırma Basamakları	f	%
Basit Anlama	154	89,53
Yeniden Organize Etme	2	1,16
Derinlemesine Anlama /Çıkarımsal Anlama	15	8,72
Değerlendirme	1	0,58
Memnuniyet	-	-
Toplam	172	100

Tablo 8'e bakıldığında basit anlama düzeyindeki soruların oranının %89,53 (f= 154) olduğu görülmektedir. Yeniden organize etme düzeyindeki sorular %1,16 (f=2) oranında, derinlemesine anlama/çıkarımsal anlama düzeyindeki soruların ise %8,72 (f=15) oranında ders kitabında yer aldığını görmekteyiz. Değerlendirme düzeyine ilişkin ders kitabında 1 soru, %0,58 oranında ders kitabında yer almaktadır.

Ders kitabında memnuniyet düzeyine ilişkin herhangi bir soruya yer verilmemiştir. Tabloda elde edilen verilerde Barrett Taksonomisi'nin her bir düzeyine yönelik alt başlıklarda yer alan bilişsel görevler odağında incelemeler yapılmıştır. Bu doğrultuda, basit anlama düzeyinde daha çok hatırlama (detayları hatırlama, olayların sırasını hatırlama, neden-sonuç ilişkilerini hatırlama) alt bilişsel görevlere, yeniden organize etme düzeyinde sentezleme alt bilişsel görevlere, derinlemesine anlama/çıkarımsal anlamada daha çok ana fikre yönelik çıkarımda bulunma, neden-sonuç ilişkilerine yönelik çıkarımda bulunma, metni destekleyici detaylara yönelik çıkarımda bulunma alt bilişsel görevlere, değerlendirme düzeyinde hayal ve gerçeği değerlendirme alt bilişsel görevlere yönelik sorular bulunmaktadır.

Aşağıda her düzey için 6. sınıf Türkçe ders kitabındaki örnek sorulara yer verilmiştir:

- Basit Anlama: "Yazar, 15 Temmuz 'da yaşanan hangi önemli olayları hatırlamıştır?" (s. 82)
- Yeniden Organize Etme: "Okuduğunuz şiir çocuk şarkıları sözlü yarışmasında birinci olmuş ve bestelenmiştir. Bu şekilde bestelenmiş şiirler biliyor musunuz? Bildiğiniz şiirlerden birini defterinize yazınız." (s. 59)

- Derinlemesine Anlama: “Şair “Bizim için doğar, bizim için ölmezler.” Dizesiyle ne anlatmak istemektedir?” (s. 179)
- Değerlendirme: “Sizce fablda anlatılanların gerçek hayatta olması mümkün müdür?” (s. 56)

#### 2.4. 6. Sınıf Türkçe Ders Kitabında Yer Alan Okuduğunu Anlama Sorularının Yenilenmiş Bloom Taksonomisi’ne Göre Dağılımı

6. sınıf Türkçe ders kitabındaki 8 temaya ilişkin 172 okuduğunu anlama sorusu Yenilenmiş Bloom Taksonomisi’ne (Anderson & Krathwohl, 2001; Krathwohl, 2002, s.213-215) göre incelenmiş ve elde edilen veriler tablolaştırılmıştır. Tablo 9’da soruların anlamlandırma basamaklarına göre dağılımı belirtilmiştir.

**Tablo 9.** Soruların Yenilenmiş Bloom Taksonomisi’ne (Anderson & Krathwohl, 2001; Krathwohl, 2002) Göre İncelenmesi

Bilişsel Anlamlandırma Basamakları	f	%
Hatırlama	154	89,53
Anlama	16	9,30
Uygulama	1	0,58
Çözümleme	-	-
Değerlendirme	1	0,58
Yaratma	-	-
Toplam	172	100

Tablo 9 incelendiğinde hatırlama basamağındaki soruların Türkçe ders kitabındaki toplam okuduğunu anlama sorularının %89,53 (f=154) oranında olduğu görülmektedir.

Tablo 9’da görüldüğü üzere anlama soruları toplam soru sayısının %9,30’unu oluşturmaktadır. Uygulama ve değerlendirme basamaklarında sadece 1 soruya yer verilmiştir. İlgili sorular ders kitabında yer alan toplam soruların %0,58’ini oluşturmaktadır. Tabloya bakıldığında, ders kitabında ayırtırma, irdeleme, örgütleme gibi bilişsel süreçlerden oluşan çözümleme ve oluşturma, üretme, yeni bir ürün ortaya koyma gibi bilişsel süreçlerden oluşan yaratma basamağına ilişkin herhangi bir soruya yer verilmediği görülmektedir.

Tablo 9’da elde edilen verilerde Yenilenmiş Bloom Taksonomisi’nin her bir düzeyine yönelik alt başlıklarda yer alan bilişsel görevler odağına incelemeler yapılmıştır. Bu doğrultuda hatırlama basamağında daha çok hatırlama türündeki alt bilişsel görevlere, anlama basamağında

daha çok yorumlama ve çıkarım yapma türündeki alt bilişsel görevlere, uygulama basamağında yapma/gerçekleştirme türündeki alt bilişsel görevlere ve son olarak değerlendirme basamağında ise eleştirme türündeki alt bilişsel görevlere yönelik sorular bulunmaktadır.

Aşağıda her düzey için 6. sınıf Türkçe ders kitabındaki örnek sorulara yer verilmiştir:

- Hatırlama: “Ziyaretçilere neler ikram edilmektedir?” (s. 99)
- Anlama: “Şair, ‘Erzurum’u, Sivas’ı benden sorun’ dizesiyle bu iki ilin hangi ortak yönünü hatırlatmaktadır.” (s. 75)
- Uygulama: “Okuduğunuz şiir çocuk şarkıları sözlü yarışmasında birinci olmuş ve bestelenmiştir. Bu şekilde bestelenmiş şiirler biliyor musunuz? Bildiğiniz şiirlerden birini defterinize yazınız.” (s. 59)
- Değerlendirme: “Sizce fablda anlatılanların gerçek hayatta olması mümkün müdür?” (s. 56)

6. sınıf Türkçe ders kitabının okuduğunu anlama soruları açısından genel görünümünü ortaya koymak amacıyla Alderson (2000), Day ve Park (2005), Barrett (Clymer, 1968) ve Yenilenmiş Bloom (Anderson & Krathwohl, 2001; Krathwohl, 2002) taksonomilerinin anlamlandırma düzeylerinden aynı bilişsel işlev(ler)i işaret eden düzeyleri, Tablo 10’da karşılaştırmalı bir biçimde eşleştirilmiştir.

**Tablo 10.** Alderson, Day ve Park, Barrett ve Yenilenmiş Bloom’un Anlamlandırma Düzeylerinin Denklik Durumu

Alderson	Day ve Park	Yenilenmiş Bloom	Barrett	f
Yüzey Anlamlandırma	Yüzey Anlamlandırma Yeniden Organize Etme	Hatırlama	Basit Anlama	154
Derin Anlamlandırma	Çıkarım Kestirim	Anlama Uygulama Çözümleme	Derinlemesine Anlama Yeniden Organize Etme	17
Eleştirel Anlamlandırma	Değerlendirme Eleştiri/Kişisel Tepki	Değerlendirme Yaratma	Değerlendirme Memnuniyet	1

Tüm taksonomiler odağında, ders kitabının okuduğunu anlama becerisine dönük genel görünümünün ortaya konması amacıyla hazırlanan Tablo 10’da, her bir düzeyde beklenen bilişsel görevlerin benzerlikleri esas alınmıştır. Bu doğrultuda Alderson’un yüzey anlamlandırma düzeyi, Day ve Park’ın yüzey anlamlandırma ve yeniden organize etme düzeyi, Barrett’in basit anlama düzeyleri ve Yenilenmiş Bloom Taksonomisi’nin hatırlama düzeyi birbirine denk görülmüştür.

Bu basamaklarda beklenen temel bilişsel görevlerin metnin yüzey yapısında yer alan bilgileri bulma, farkına varma ve var olan başka bir deyişle yazar tarafından verilen bilgileri birleştirme olması, ilgili düzeylerin birbirine denk görülüp aynı sınıflama altında ele alınmasını gerektirmiştir.

Alderson'un derin anlamlandırma düzeyi, Day ve Park'ın çıkarım ve kestirim düzeyleri, Barrett'in derinlemesine anlama ve yeniden organize etme düzeyleri ve Yenilenmiş Bloom Taksonomisi'nin anlama, uygulama ve çözümlenme düzeyleri birbirine denk görülmüştür. Bu basamaklarda beklenen temel bilişsel görevlerin metnin derin yapısında yer alan bilgileri bulma, art alan bilgisini işe koşarak metne ilişkin çıkarım ve tahminlerde bulunma, metinde yer alan bilgileri ayırıştırma, irdeleme ve metnin sunduğu bilgileri farklı ve yeni durumlarda kullanabilme olması, ilgili düzeylerin birbirine denk görülüp aynı sınıflama altında ele alınmasını gerektirmiştir.

Alderson'un eleştirel anlamlandırma düzeyi, Day ve Park'ın değerlendirme ve eleştiri/kişisel tepki düzeyleri, Barrett'in değerlendirme ve memnuniyet düzeyleri ve Yenilenmiş Bloom Taksonomisi'nin değerlendirme ve yaratma düzeyleri birbirine denk görülmüştür. Bu basamaklarda beklenen temel bilişsel görevlerin metnin biçim ve içerik yönünden değerlendirilmesi, bir ölçüt odağında metne ilişkin eleştirilerin yapılması, yazarın tutumu ve bakış açısının yorumlanması, metindeki bilgilerle ilgili yargıların oluşturulması ve metne yönelik duygusal tepkilerin verilmesi olması, ilgili düzeylerin birbirine denk görülüp aynı sınıflama altında ele alınmasını gerektirmiştir.

Tablo 10 incelendiğinde görülmektedir ki 6. sınıf Türkçe ders kitabındaki 172 okuduğunu anlama sorusundan 154'ü dört farklı taksonominin anlamlandırma düzeyine göre de basit/yüzeysel anlamlandırma düzeyine (anımsama düzeyine)karşılık gelmektedir. Çıkarım yapma/derinlemesine anlamlandırma düzeyine dönük soru sayısı ise 17'dir. Çıkarım yapma, derinlemesine kavrama ve yeniden düzenleme gibi okuduğunu anlama becerilerinin devindirilmesinde toplam soru sayısına oranla bu soru sayısının yetersiz olduğu söylenebilir. Eleştirel anlamlandırma, değerlendirme ya da okunan metne dönük duyuşsal tavrını ayırt edebilme gibi daha üst düzey anlamlandırma düzeylerine dönük soru sayısı ise sadece 1'dir. Bu düzeye karşılık gelen soru sayısının daha çok olması ve özellikle Barrett Taksonomisi'ndeki "memnuniyet" veya Day ve Park Taksonomisi'ndeki "eleştiri/kişisel tepki" gibi düzeylere karşılık gelenve okumaya dönük duyuşsal yönün de devindirilmesine olanak tanıyan soruların çoğalması, öğrencide okuma alışkanlığının ve okuma sevgisinin de temellerine katkı sunabilir.

Dört taksonominin birbirini karşılayan/tamamlayan yönleri, düzeylerin basitten karmaşığa doğru anlama becerisi gerektiren bir şekilde sıralanmasıdır. Ders kitabında yer alan okuduğunu anlama sorularının yoğunlukla yüzey anlamlandırma düzeyinde kalması metinlerin de anlamlandırılma düzeylerinin basit düzeyde kalmasına neden olacaktır. Metinleri anlamlandırma sürecinde öğrencilere temel bilişsel görevlerin yanı sıra dengeli bir dağılım gösterecek biçimde duyuşsal ve üst düzey bilişsel görevler de okuduğunu anlama soruları aracılığıyla sunulabilmelidir.

#### 4.5. Okuduğunu Anlama Sorularının Anlamlandırma Düzeylerinin Metin Türlerine Göre Dağılımı

Araştırmada okuduğunu anlama sorularının 2019 Türkçe Öğretim Programı'nda belirtilen ana metin türlerine göre anlamlandırma düzeylerine ilişkin veriler aşağıda sunulmuştur. Veriler, Tablo 11'deki denklik durumlarına göre; yüzey anlamlandırma, derin anlamlandırma ve eleştirel anlamlandırma olmak üzere üç düzey çerçevesinde ele alınmıştır.

**Tablo 11.** 6. Sınıf Türkçe Ders Kitabında Yer Alan Tema, Alt Tema ve Metin Türleri

	Temalar	Alt Temalar	Metin Türleri
1.TEMA	Erdemler	Vermek Çoğalmaktır	Hikâye Edici
		Canım Aliye, Ruhum ve Filiz	Bilgilendirici
		Kuğular	Hikâye Edici
		Sahibini Unutmayan Köpek	Hikâye Edici
2.TEMA	Birey ve Toplum	Finlandiya'dan	Bilgilendirici
		Ak Sakallı Bilge Dede	Hikâye Edici
		Aslanla Fare	Hikâye Edici
		Bir Dünya Bırakın	Şiir
3.TEMA	Milli Mücadele ve Atatürk	Gazi'yi Görmeye Gelen Ana	Bilgilendirici
		Ben Mustafa Kemal'im	Şiir
		1 Kişi = ?	Bilgilendirici
		Mustafa Kemal Nasıl Atatürk Oldu?	Bilgilendirici
4.TEMA	Milli Kültürümüz	Bayram Günleri	Bilgilendirici
		İlaç	Hikâye Edici
		Uygarlıklar Diyarı Harran	Bilgilendirici
		Bayrak	Şiir
5. TEMA	Doğa ve Evren	Kiraz Yaylaları	Bilgilendirici
		Rüzgar	Şiir
		Son Kuşlar	Hikâye Edici
		Kış Uykusu	Bilgilendirici
6. TEMA	Sanat	İhtiyar Çilingir	Hikâye Edici
		Büyük Ustayı Ziyaret	Hikâye Edici
		Yaşadıklarım ve Düşlediklerim	Bilgilendirici
		Kuklaları	Şiir
7. TEMA	Bilim Ve Teknoloji	Sufi ile Pufi	Hikâye Edici
		Yosun Pilleri	Bilgilendirici
		Aziz Sancar	Hikâye Edici
		Ampulün İlk Yanışı	Hikâye Edici
8. TEMA	Sağlık ve Spor	Basketbol Oynamak Boy Uzatır Mı?	Bilgilendirici
		Sağlıklı Olma Sanatı	Bilgilendirici
		Tadı Olmayan Bir Şeyi Neden İçeyim Ki?	Bilgilendirici
		Louis Pasteur	Şiir

Tablo 11’de 6. sınıf Türkçe ders kitabında yer alan temalar, temalara yönelik seçilmiş metinler ve metin türleri yer almaktadır. Tabloda yer alan veriler, Türkçe Dersi Öğretim Programı’nda (2019) belirtilen üç temel metin türü (bilgilendirici metin , hikâye edici metin ve şiir) doğrultusunda metinler sınıflandırılarak oluşturulmuştur. Ders kitabındaki metin türleri ve dağılımına bakıldığında dengesiz bir dağılım olduğu görülmektedir. Şiir ana başlığı altında yer alan metin türlerine ders kitabında çok az (f=6) yer verilmiştir.

Bilgilendirici ve hikâye edici metin türlerine daha çok yer verilmekle birlikte ders kitabında yer alan okuduğunu anlama soru sayısının metin türlerine göre dağılımı da doğru orantılı olmaktadır. Bu bakımdan ders kitabında şiir türüne ilişkin az sayıda okuduğunu anlama sorusu yer almaktadır.

Aşağıdaki tabloda da metin türlerine göre okuduğunu anlamlandırma sorularının dağılımı belirtilmiştir.

**Tablo 12.** Okuduğunu Anlama Sorularının Anlamlandırma Düzeylerinin Metin Türlerine Göre Dağılımı

	Bilgilendirici Metin	Hikâye Edici Metin	Şiir	f
Yüzeysel Anlamlandırma	73	74	7	154
Derin Anlamlandırma	2	7	8	17
Eleştirel Anlamlandırma	-	1	-	1
Toplam	75	82	15	172

Tablo 12’ye bakıldığında Türkçe ders kitabında en çok hikâye edici metin türüne ilişkin (f=85) okuduğunu anlama sorusunun olduğu görülmektedir. Hemen ardından ise bilgilendirici metin türüne ilişkin (f=75) sorular yer alırken, en az şiir metin türüne ilişkin (f=15) okuduğunu anlama sorusu yer almaktadır.

Tablo 12’de bilgilendirici ve hikâye edici metin türlerine ilişkin yüzeysel anlamlandırma düzeyinde soruların ağırlıkta olduğu görülmektedir. Şiir metin türünde ise soruların daha çok derin anlamlandırma düzeyinde yer aldığı görülmektedir. Eleştirel anlamlandırma düzeyinde ise sadece hikâye edici metin türü içerisinde yer alan fabl türüne ilişkin 1 okuduğunu anlama sorusuna yer verilmiştir. Soru sayısının dağılımında ders kitabı içerisindeki metin türlerinin dağılımı etkili olmuştur. İnceleme yapılan ders kitabında toplam 4 şiir yer alırken, hikâye edici (öykü, tiyatro, fabl, masal, çizgi roman) ve bilgilendirici metin türlerinde (anı, deneme, gezi yazısı, mektup, afiş) ise 13’er metne yer verilmiştir. Bu doğrultuda soru sayılarının dağılımı da benzer biçimde olmuştur.



#### 4.6. Anlamlandırma Düzeylerine Göre Sınıflandırılan Okuduğunu Anlama Sorularının Temalara Göre Dağılımı

Araştırmada okuduğunu anlama sorularının Türkçe ders kitabında yer alan 8 temaya göre anlamlandırma düzeylerine ilişkin veriler aşağıda sunulmuştur. Veriler, tablo 13'teki denklik durumlarına göre; yüzey anlamlandırma, derin anlamlandırma ve eleştirel anlamlandırma olmak üzere üç düzey çerçevesinde ele alınmıştır.

**Tablo 13.** Okuduğunu Anlama Sorularının Anlamlandırma Düzeylerinin Temalara Göre Dağılımı

	<i>Yüzey Anlamlandırma</i>	<i>Derin Anlamlandırma</i>	<i>Eleştirel Anlamlandırma</i>	<i>f</i>
<i>Erdemler</i>	26	1	-	27
<i>Birey ve Toplum</i>	20	4	1	25
<i>Milli Mücadele ve Atatürk</i>	19	2	-	21
<i>Milli Kültürümüz</i>	14	-	-	14
<i>Doğa ve Evren</i>	15	4	-	19
<i>Sanat</i>	19	2	-	21
<i>Bilim ve Teknoloji</i>	18	3	-	21
<i>Sağlık ve Spor</i>	23	1	-	24
<i>Toplam</i>	154	17	1	172

Tablo 13'e bakıldığında en çok Erdemler temasında (f=27) okuduğunu anlama soruları bulunurken en az Milli Kültürümüz temasında (f=14) okuduğunu anlama soruları bulunmaktadır. En az sorunun olduğu Milli Kültürümüz temasında (f=14) iki metne ilişkin okuduğunu anlama soruları bulunmaktadır. Aynı tema içerisinde yer alan diğer iki metne ilişkin herhangi bir okuduğunu anlama sorusu yer almamaktadır. Bunun yerine ders kitabında metinlerden birine ilişkin "Okuduğunuz metinle ilgili dört soru hazırlayarak bunları arkadaşlarınıza sorunuz." (s. 119) etkinliğine yer verilmiştir. Kalan diğer temalarda ise metinlere ilişkin ortalama 21 okuduğunu anlama sorusu bulunmaktadır.

Her temada en çok yüzey anlamlandırma sorularının olduğu görülmektedir. Derin anlamlandırma sorularının temalar açısından dağılımına bakıldığında, en çok Birey ve Toplum teması ile Doğa ve Evren temasında yoğunluk olduğu görülmektedir. Derin anlamlandırma düzeyinde diğer temalarda en az 1 soru olmasına karşın Milli Kültürümüz temasında bu düzeyde herhangi bir soruya yer verilmemiştir. Eleştirel anlamlandırma düzeyinde sadece bir temada (Birey ve Toplum) 1 soru bulunmaktadır.

## 5. TARTIŞMA VE SONUÇ

Bu çalışmada 6. sınıf Ata Yayıncılık Türkçe ders kitabındaki okuduğunu anlama soruları, Alderson (2000), Day ve Park (2005), Barret (Clymer, 1968) ve Yenilenmiş Bloom (Anderson & Krathwohl, 2001; Krathwohl, 2002) taksonomilerinde ortaya konan anlamlandırma düzeylerine göre incelenmiştir. Bu kapsamda Türkçe ders kitabında yer alan 8 temaya ilişkin toplam 172 okuduğunu anlama sorusu, bu taksonomilere göre incelenip, anlamlandırma düzeylerine karşılık gelen basamaklarla ilişkilendirilmiştir.

İnceleme sonucunda, Türkçe ders kitabında yer alan soruların çoğunlukla yüzey anlamlandırma düzeyinde olduğu tespit edilmiştir. Bu düzeyde yer alan sorular genellikle öğrencinin cevabı doğrudan metnin içerisinde bulabileceği, metnin yüzey yapısına ilişkin sorulardır. Bu tür sorular öğrencilerin art alan bilgisini, çıkarım yapma becerisini gerektirmediğinden düşünsel boyutu az olan sorulardır. Metnin derin yapısına, örtük anlamları bulmaya, öğrencilerin var olan bilgileriyle metinden edindikleri bilgileri bütünleştirmelerine ve metnin içeriğine, biçimine, yazarın kullandığı dil ve anlatım özelliklerine yönelik değerlendirme yapmaya olanak tanıyan soruların azlığı, üst düzey düşünme becerilerini ölçmede ders kitabının yetersiz olduğunu göstermektedir. Bu incelemenin özellikle birinci araştırma sorusuna ilişkin bulguları, alanyazındaki birçok güncel araştırma ile koşutluk içindedir. Türkçe ders kitaplarındaki bilişsel ve üstbilişsel işlevlerin (çeşitli bilişsel alan sınıflamalarından hareketle belirlenen) homojen bir dağılım göstermediğini (Karadağ & Tekercioğlu, 2019), ders kitaplarındaki metin altı soruların Yenilenmiş Bloom Taksonomisine göre incelenip uygulama basamağına dönük soruların yer almadığını (Sallabaş & Yılmaz, 2020), Türkçe ders kitaplarındaki etkinliklerin ve metin altı sorularının çoğunlukla alt düzey bilişsel basamaklara yönelik olduğunu, dinleme/izleme sorularının da daha çok alt bilişsel becerileri ölçmeye yönelik olduğunu ve bilişsel basamaklara göre dengeli bir dağılım göstermediğini ve sınıf düzeyi arttıkça üst düzey düşünme becerilerine yönelik soruların sayısında da bir artış olmadığını (Akıncı & Gülmez, 2021; Kaplan, 2021; Sur, 2022); 8. sınıf Türkçe ders kitabındaki tema değerlendirme sorularını Yenilenmiş Bloom ve PISA okuma becerileri yeterli düzeylerine göre inceleyip soruların alt düzeydeki anlamlandırma becerilerine dönük olduğunu (Altun & Yıldız, 2023) belirten incelemeler, alanyazında öne çıkan güncel çalışmalardandır.

Okuduğunu anlama sorularının anlamlandırma düzeyleri, ders kitabında yer alan metin türlerine göre incelendiğinde ders kitabının bütününde soru dağılımının dengesiz olduğu görülmektedir. Hikâye edici ve bilgilendirici metin türlerinin yoğunlukta olduğu ders kitabında şiir türü metinler sayıca az olup böylece bu metin türüne dönük soru sayısı da azdır. Tüm metin türlerine dönük soruların çoğunluğu, nitelik olarak da yüzey anlamlandırma düzeyinde

kalmaktadır. Hikâye edici ve bilgilendirici metin türlerinde yüzey anlamlandırma düzeyinde sorular yoğunlukta, şiir türünde derin anlamlandırma düzeyinde sorular sayıca fazla ancak yine de genel soru sayısı göz önüne alındığında yetersizdir. Ülper ve Yalınkılıç (2010) incelemelerinde, Türkçe ders kitaplarında yer alan bilgilendirici metin türüne ilişkin soruların daha çok alt düzey bilişsel görev gerektirdiğini, hikaye edici ve şiir metin türlerine ilişkin soruların ise üst düzey bilişsel görev gerektirdiğini belirtmektedir. İncelenen ders kitabında derin ve eleştirel anlamlandırma düzeyinde soru sayısının azlığı, derslerde üst düzey bilişsel görev gerektiren dilsel-düşünsel deneyimlerin de eksikliğine neden olacaktır.

Çeliktürk Sezgin ve Gedikoğlu Özilhan (2019) Türkçe ders kitaplarında (1-8. sınıf) yer alan bilgilendirici, hikaye edici ve şiir metin türlerine ilişkin soruların düzey olarak çoğunlukla Barrett Taksonomisi'nde basit anlama düzeyinde olduğunu vurgulamaktadır. Soruların büyük çoğunluğunun metin içi anlama sorularından oluştuğu, metin dışı anlam kurmaya dönük sorulara az yer verildiği belirtilmiştir. Eroğlu (2019) 6. sınıf/2015 Türkçe ders kitabında yer alan bütün metin türlerinde yoğun olarak alt düzey bilişsel görev gerektiren soruların olduğunu, üst düzey bilişsel görev gerektiren etkinlik ve soruların da daha çok bilgilendirici metin türlerinde yer aldığını belirtmektedir. Yine aynı çalışmada 6. sınıf /2018 Türkçe ders kitabındaki soruların da benzer sonuçlar gösterdiğini, üst düzey bilişsel görev gerektiren soruların bilgilendirici metin türüne göre dağılımının 2015 Türkçe ders kitabına kıyasla daha iyi bir dağılım gösterdiğini eklemektedir. İnceleme sonuçları ile anılan incelemelerin ortak yönü, tür fark etmeksizin metin altı sorularının düzeylerinin genellikle basit/yüzeysel anlamlandırma düzeyinde yığılmasıdır. Öğrencilerin yaşamda kullanabilecekleri bilgileri içeren, işlevsel metin olan bilgilendirici metinlere yönelik ders kitabındaki soruların yüzey anlamlandırma düzeyinde yoğunlukta olması, derin anlamlandırma düzeyinde ders kitabında toplam çok az sayıda soruya yer verilmiş olması ve eleştirel anlamlandırmaya dönük herhangi bir soruya yer verilmemesi öğrencilerin ilgili metin türlerine ilişkin düşünce yapılarını, metnin küçük-büyük-üst yapı bilgilerini ve bilgilendirici metinlerin tür ve şema yapılarına ilişkin farkındalıklarını devindirmekten yoksundur. Hikâye edici metinlere ilişkin de derin anlamlandırma ve eleştirel anlamlandırma sorularının azlığı, kurgusal metin yapısının fark edilip kavranmasını, dış dünyadaki bilgilerin yazarın hayal dünyasında dönüştürmesinin farkına varılmasını, gerçek ve kurmaca dünya arasındaki ayrımın kavranmasını zorlaştırmaktadır. Şiir türüne ilişkin hazırlanan okuduğunu anlama sorularının eleştirel anlamlandırma düzeyinde azlığı simgenin, ritmin, düş gücünün, imgenin kısacası duygunun hissedilmesini, anlamlandırılmasını yetersiz kılmaktadır. Öğrencilerin sezerek, duyumsayarak farkına varmasını gerekli kılan söyleyiş özelliklerine dönük nitelikli soruların azlığı, şiir dilinin kavranmasını ve öğrencilerde dilin türe özgü kullanımına dönük farkındalığının oluşmasını engelleyebilir.

Okuduğunu anlama sorularının Türkçe ders kitabında yer alan 8 temaya göre anlamlandırma düzeylerine ilişkin dağılımına bakıldığında; 1 tema dışında (Birey ve Toplum) kitaptaki temaların hiçbirinde eleştirel düzeyde okuduğunu anlama sorusunun bulunmadığı görülmektedir. Eroğlu (2019) tarafından yapılan çalışmada da benzer sonuçlara ulaşılmıştır. İlgili çalışmada Türkçe ders kitabındaki soru ve etkinliklerin karşılık geldiği bilişsel basamakların temalara göre dağılımında 6.sınıf/ 2018 Türkçe ders kitabında yer alan tüm temalardaki soruların yoğun biçimde alt düzey bilişsel basamaklara yönelik olduğu belirtilmiştir. En çok Milli Kültürümüz temasında alt düzey bilişsel basamaklara yönelik soruların yer aldığı, üst düzey bilişsel basamaklara yönelik soruların ise Okuma Kültürü temasında yer aldığı belirtilmiştir. Öğrenciyle konu ve alt konuların, değerlerin, kazanımların bilişsel-duyuşsal boyutlarının, temayla ilintili kavramların ve kavram ağlarının yansıtılışında temalar odağında hareket edilmektedir. Temanın işlenişinde de bu bileşenler özellikle metinler ve bu metinlere dönük okuduğunu anlama soruları aracılığıyla yapılandırılmaktadır. Ancak nitelik açısından soruların dağılımına bakıldığında, yüzeysel anlamlandırma düzeyindeki soruların çoğunlukta olması, derin anlamlandırma düzeyinde soru sayısının azlığı ve eleştirel düzeye karşılık gelen sorulara da neredeyse hiç yer verilmemesi tema ana başlığı ile ilintili kavramları (konu, alt konu, değerler, çağrışımlar vb.) işlerken ve becerileri (kazanım, yetkinlik vb.) devindirirken öğrencinin üst düzey düşünme becerilerinin etkin kılınamayacağı söylenebilir. Tema, bir anlamsal çerçeve olarak ders kitabının konu ulamlarını ve kavram ağlarını belirleyen bir birimdir. Bu doğrultuda temalara göre her anlamlandırma düzeyinde soruların nitelik açısından dengeli bir sayısal dağılımı yansıtması da beklenmektedir.

Ders kitapları, eğitim-öğretim sürecinin temel araç gereçlerinden biri olarak görülmekte, Türkçe dersleri de büyük oranda bu kitaplar kılavuzluğunda yürütülmektedir. Ders kitaplarında yer alan metinler, öğrencilerin bilgiyi anlamasının, anladığını yapılandırıp yeni düşünceler üretmesinin temel uyarılarından. Ders kitaplarındaki metinler ve metinlerden hareketle hazırlanan etkinlikler aracılığıyla dört temel dil becerisi (dinleme, konuşma, okuma ve yazma) öğrencilere kazandırılmaktadır (Çiftçi, Çeçen & Melanlıoğlu, 2007). Taslak ders kitaplarına seçilen metinlerin, bu metinlere dönük oluşturulan etkinliklerin ve soruların çocukların bilişsel düzeylerine uygun olması beklenmektedir (MEB, 2023, s. 15-18). Türkçe öğretiminde okuduğunu anlama becerilerinin geliştirilmesinde ve nitelikli okurun, özellikle edebiyatla barışık okurun yetiştirilmesinde ders kitaplarındaki soru ve etkinliklerin büyük bir etkisi vardır denilebilir; nitelikli soru ve etkinliklerin üretilmesine zemin hazırlamak için de metin seçimi çok önemlidir. Metin seçiminde olumsuz bir tablo varsa bir sonraki aşamaya da başka bir deyişle, bu metne dayalı soru ve etkinliklerin hazırlanması sürecine de bu olumsuz durum yansıtacaktır. Ancak kimi durumlarda metin seçimi olumlu olsa dahi ders kitaplarındaki metin işleme/çözümleme sürecinde benimsenen savruluk ve dizgesel bir biçimde soru ve etkinliklerin yapılandırılmaması, öğrencilerin okuduğunu anlama sürecine katılması amaçlanan karşılaştırma ve eleştirel okuma gibi becerilerin yansıtılmasını zorlaştırmaktadır (Dilidüzgün, 2012, s. 8).

Dil ve edebiyat öğretimi süreci özellikle de anadili öğretimi süreci, temelde bireyin anadilinde iletişim kurabilme, düşünme, duyma, düş ve isteklerini dile getirebilme becerilerini kazandırmayı içerir. Bu temel dilsel becerilerin ötesinde üst düzey düşünme becerilerine de ulaşmak amaçlanıyorsa; nitelikli, dizgesel bir mantıkla oluşturulmuş, eğitim bilimlerinde ortaya konan kuramsal içeriğin sunduğu ölçüt ve taksonomilerden yararlanılarak hazırlanan, düzeye uygun etkinliklere ve sorulara gereksinim vardır. Öte yandan, Türkçe ders kitabında öğrencilerin metinlere yönelik duyuşsal tepkilerine, bilgilerine yönelik soruların hiç olmaması öğretimin sadece bilişsel bir boyut olarak algılanmasına ve duyuşsal boyutun öneminin göz ardı edilmesine neden olmaktadır. Metnin içeriğine, karakterlerin davranışlarına, olaylara ve yazarın bakış açısına, tutumuna, kullandığı dile yönelik öğrencilerin düşüncelerinin okuduğunu anlama soruları altında sorulmaması aynı zamanda eğitim sürecindeki ölçme ve değerlendirmenin de bilişsel boyutta kalmasına neden olmaktadır. Oysa, Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda (2019) ölçme ve değerlendirme yaklaşımına yönelik "Eğitim sadece 'bilme (bilişsel)' için değil 'hissetme (duygu)' ve 'yapma (eylem)' için de verilir; dolayısıyla sadece bilişsel ölçümler yeterli kabul edilemez." (MEB, 2019) ifadesi yer almaktadır. Duyuşsal alanın sürecin farklı bileşenlerindeki yansımalarının görülmesi ve incelenmesi de bilişsel alanın mercek altına alınması kadar önemli ve gereklidir. Okuma eyleminin istekle ve sevgiyle alışkanlığa dönüştürülmesi, okuduğunu anlama sürecini de destekleyecektir. Öğretim programlarının ve ders kitaplarının bu açıdan değerlendirildiği ve duyuşsal alana dönük sınıflamaların odağa alındığı incelemelere de gereksinim vardır.

#### KAYNAKLAR

- Akıncı, A. T. & Gülmez, M. (2021). Ortaokul Türkçe ders kitaplarındaki etkinliklerin Yenilenmiş Bloom Taksonomisine göre incelemesi. *Elektronik Dil ve Eğitim Dergisi*, 2(1), 14–32.
- Alderson, J. C. (2000). *Assessing reading*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Altun K. & Yıldız D. (2023). Yenilenmiş Bloom taksonomisi ve PISA okuma becerileri yeterliklerine göre 8.sınıf Türkçe ders kitabı tema değerlendirme sorularının incelenmesi. *Ege Eğitim Dergisi*, 24(1), 90–106.
- Anderson, L. W., Krathwohl, D. R., Airasian, P. W., Cruikshank, K. A., Mayer, R. E., Pintrich, P. R., Raths, J., & Wittrock, M. C. (2001). *A taxonomy for learning, teaching, and assessing: a revision of bloom's taxonomy of educational objectives*. New York: Longman.
- Arı, A. (2013). Bilişsel alan sınıflamasında yenilenmiş Bloom, SOLO, Fink, Dettmer taksonomileri ve uluslararası alanda tanınma durumları. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(2), 259–290.

- Bayram, B. (2020). Soru sorma becerileri bakımından türkçe öğretmeni adaylarının hazırladıkları metni anlama sorularının day ve park taksonomisi'ne göre değerlendirilmesi. *Sosyal Bilimler ve Değerler Eğitimi Dergisi*, 1(1), 58–67.
- Bozkurt, B. Ü. (2018). Okuma ve yazma eğitiminde metin türlerini sınıflama sorunsalı ve çoklu/karma türlerin öğretimiyle ilgili öneriler. Uzun, N. E. Uzun & B. Ü. Bozkurt (Ed.), *Türkçenin eğitimi – öğretimde kuramsal ve uygulamalı çalışmalar* (ss. 75–99). İstanbul: Okan Üniversitesi Yayınları.
- Bümen, N. T. (2006). Program geliştirmede bir dönüm noktası: Yenilenmiş Bloom taksonomisi. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 31(142), 3-14.
- Carrell, D. P. (1984). Schema theory and ESL reading: Classroom implications and applications. *The Modern Language Journal*, 68(4), 332–341.
- Clymer, T. (1968). What is "reading"?: Some current concepts. In H. M. Robinson & 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.
- Çakıcı, D. (2011). Şema kuramının okuduğunu anlama sürecindeki rolü. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, (30), 77–86.
- Çeliktürk Sezgin, Z. & Gedikoğlu Özilhan, Y. G. (2019). 1.-8. Sınıf Türkçe ders kitaplarındaki metne dayalı anlama sorularının incelenmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 7(2), 353–367.
- Çerçi, A. (2018). 2018 Türkçe dersi öğretim programı kazanımlarının (5, 6, 7, 8. sınıf) yenilenen Bloom taksonomisine göre incelenmesi. *Okuma Yazma Eğitimi Araştırmaları Dergisi*, 6(2), 70–81.
- Çiftçi, Ö., Çeçen, M. & Melanlıoğlu, D. (2007). Altıncı sınıf Türkçe ders kitaplarındaki metinlerin okunabilirlik açısından değerlendirilmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi* (elektronik), 6(22), 206–219.
- Day, R. R. & Park, J. (2005). Developing reading comprehension questions. *Reading in a Foreign Language*, 17(1), 6073.
- Dilidüzgün, S. (2012). Edebiyat öğretimi ve okur yetiştirme sorunu. İçinde M. Aksan ve A. Uçar (Ed.), *5. Uluslararası Türkçenin Eğitimi-Öğretimi Kurultayı* (Mersin, 5-6 Temmuz 2012) Bildiriler, Mersin: Mersin Üniversitesi ve TÜBİTAK Yayını, 1–9.
- Dilidüzgün, Ş. (2017). *Metindilbilim ve Türkçe öğretimi uygulamalı bir yaklaşım*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Dilidüzgün, Ş., Çetinkaya Edizer, Z, Ak Başoğlu, D., Oryaşın, M. & N. Yücelşen. (2019). Metin türü bağlamında okuma yöntem-teknikleriyle üstbilişsel okuma stratejilerini ilişkilendirme çalışması. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 8(3), 1796–1816.

- Eroğlu, S. (2019). *6. sınıf Türkçe ders kitaplarındaki metin altı okuma-anlama soru ve etkinliklerinin güncellenmiş Bloom Taksonomisi'ne göre değerlendirilmesi [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]*. Balıkesir Üniversitesi, Balıkesir.
- Gernbacher, M. A. (1997). Coherence cues mapping during comprehension. In J. Costermans & M. Fayol (Eds.), *Processing interclausal relationship: Studies in the production and comprehension of text* (pp. 3–21). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Güler, M. & Mert, O. (2021). Türkçe eğitimi alanında yenilenmiş Bloom taksonomisini temel alarak yapılan akademik çalışmaların incelenmesi. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(35), 1089–1118.
- Innalı, H., Ö. & Aydın, İ. S. (2014). İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin okur öz yeterliklerinin çeşitli değişkenlere göre incelenmesi. *Turkish Studies*, 9(9), 651–682.
- İnel, Ö. & Ünal Topçuoğlu, F. (2021). KPSS/ÖABT Türkçe öğretmenliği sorularının yenilenen Bloom taksonomisine göre değerlendirilmesi. *Anadolu Kültürel Araştırmalar Dergisi*, 5(1), 78–87.
- Kaplan, K. (2021). Ortaokul Türkçe ders kitaplarında yer alan dinleme/izleme becerisini ölçmeye yönelik soruların yenilenmiş Bloom taksonomisine göre incelenmesi. *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 10(1), 626–645.
- Karadağ, Ö. & Tekercioğlu, H. (2019). Türkçe ders kitaplarındaki bilişsel ve üst bilişsel işlevlere dair bir durum tespiti. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(3), 628–646.
- Kendeou, P., McMaster, K. L., & Christ, T. J. (2016). Reading comprehension: Core components and processes. *Policy Insights from the Behavioral and Brain Sciences*, 3(1), 62–69.
- Krathwohl, D. R. (2002). A revision of bloom's taxonomy: an overview. *Theory Into Practice*, 41(4), 212–218.
- MEB Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı (2019). *İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı*, Ankara: MEB.
- MEB Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı (2023). İçeriğin eğitim ve öğretim programının kapsamını ve kazanımlarını karşılama yeterliği. *İçinde Taslak ders kitabı ve eğitim araçları ile bunlara ait elektronik içeriklerin incelenmesinde değerlendirmeye esas olacak kriterler ve açıklamaları*, Ankara: MEB.
- Mokhtari, K. & Reichard, C. (2002). Assessing students' metacognitive awareness of reading strategies. *Journal of Educational Psychology*, 94(2), 249–259.
- O'Leary, Z. (2017). *The essential guide to doing your research project*. London: Sage Publications.
- Özaslan, A. (2019). *Çeşitli metin biçimleri ve farklı bilişsel düzeylere yönelik sorularla yapılandırılmış okuma eğitiminin okuduğunu anlamaya etkisi. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]*. Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli.

- Sallabaş, M. E., & Yılmaz, G. (2020). Türkçe ders kitabı'nda bulunan metin altı sorularının yenilenmiş Bloom Taksonomisi'ne göre incelenmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 8(2), 586–596.
- Singhal, M. (1999). *The effects of reading strategy instruction on the reading comprehension, reading process and strategy use of adult ESL readers*. [Unpublished Ph.D. thesis]. The University of Arizona, USA. [online]. Available: <https://www.learntechlib.org/p/122854/>
- Sur, E. (2022). Türkçe ders kitaplarında yer alan metin altı soruların yenilenmiş bloom taksonomisi'ne göre incelenmesi. *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 11(1), 430–451.
- Şahinel, S. (2002). *Eleştirel düşünme*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Temizkan, M. (2021). *Metin türlerine göre okuma eğitimi*. Ankara: Nobel Akademi Yayıncılık.
- Tutkun, Ö. F., & Okay, S. (2012). Bloom'un yenilenmiş taksonomisi üzerine genel bir bakış. *Sakarya University Journal of Education*, 1(3), 14–22.
- Ulutaş, M. & Kara, M. (2019). TÖMER Türkçe öğretim programları okuma kazanımlarının bilişsel stratejiler açısından incelenmesi. *Dil Eğitimi ve Araştırma Dergisi*, 5(2), 232–250.
- Uzun, G. L. (2009). Yaratıcı bir süreç olarak okuma. *Dil Dergisi*, (143), 7–19.
- Ülper, H., & Yalınkılıç, K. (2010). Son iki Türkçe programına göre hazırlanan Türkçe ders kitaplarındaki metin sorularının nicel ve nitel görünümü. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 3(12), 449–461.
- Ülper, H. (2023). *Okuma ve anlamlandırma becerilerinin kazandırılması*. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- 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.
- Yüceer, D. (2022). Türkçe öğretiminde soru hazırlamada yararlanılabilecek iki taksonomi: Bloom ve Barrett taksonomisinin karşılaştırmalı incelenmesi. *Okuma Yazma Eğitimi Araştırmaları Dergisi*, 10(1), 67–84.
- Yüksel, S. (2007). Bilişsel alanın sınıflamasında (taksonomi) yeni gelişmeler ve sınıflamalar. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 5(3), 479–509.

#### **İncelenen Ders Kitabı**

- Sarıboyacı, M.O. (2019). *Ortaokul ve imam hatip ortaokulu Türkçe 6 ders kitabı*. Ankara: Ata Yayıncılık.