

## Sınıf Öğretmenlerinin Okuduğunu Anlamayı Ölçmede Kullandıkları Soruların Yenilenmiş Bloom Taksonomisi'ne Göre İncelenmesi

Merve GÜVEN  
Mersin Üniversitesi  
merve.guven01@gmail.com  
ORCID ID: 0000-0002-2619-8276

İsmail YAŞARTÜRK  
Bağımsız Araştırmacı  
ismailyasarturk@gmail.com  
ORCID ID: 0000-0001-5378-4150

Araştırma Makalesi

DOI: 10.31592/aeusbed.1547816

Geliş Tarihi: 14.10.2024

Revize Tarihi: 30.01.2025

Kabul Tarihi: 07.03.2025

### Atf Bilgisi

Güven, M. ve Yaşartürk, İ. (2025). Sınıf öğretmenlerinin okuduğunu anlamayı ölçmede kullandıkları soruların yenilenmiş Bloom taksonomisi'ne göre incelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 11(1), 280-294.

### ÖZ

Okuma, bir insanın tüm yaşamı için belirleyici bir beceridir ve temel amacı anlamaktır. Anlama olmadan yapılan okuma gereksizdir. Anlamayı ölçmenin ve metin içi, metin dışı ve metinler arası bağlantılarını irdelemenin en yaygın ve işlevsel yolu soru sormaktır. Bu çalışmada sınıf öğretmenlerinin öğrencilerin anlama düzeylerini nasıl ölçtükleri merak uyandırmıştır. Bu doğrultuda çalışmanın amacı "ilkokul sınıf öğretmenlerinin okuduğunu anlama becerisini ölçmeye yönelik hazırladıkları soruların Yenilenmiş Bloom Taksonomisine göre incelenmesi" olarak belirlenmiştir. Çalışma, nitel araştırma yöntemlerinden biri olan doküman analizi ile gerçekleştirilmiştir. Veri toplama sürecinde kolay ulaşılabilir örnekleme yöntemi tercih edilmiştir. Araştırmacılardan birinin görev yaptığı ilçede çalışan öğretmenlerden gönüllülük esasına dayalı olarak belirlenen metinler çerçevesinde okuduğunu anlamayı ölçmeye yönelik sorular hazırlamaları istenmiştir. Toplanan soru örnekleri betimsel analiz yöntemiyle analiz edilmiştir. Yenilenmiş Bloom Taksonomisi betimsel analiz için tematik bir çerçeve sağlamıştır. Çalışma sonucunda öğretmenlerin çoğunlukla alt düzey düşünme becerileri gerektiren, hatırlamaya dayalı sorular sordukları görülmüştür. Sınıf düzeyi arttıkça üst düzey düşünme becerileri, özellikle de anlama becerilerini gerektiren soruların az da olsa arttığı görülmüştür. Ancak en önemli sonuç, tüm sınıf düzeylerinde soruların %80'inin hatırlama odaklı olmasıdır. Soruların sadece %20'si öğrencileri diğer basamaklara uygun düşünmeye sevk edebilen sorulardan oluşmaktadır.

**Anahtar Kelimeler:** Okuma, anlama, anlama soruları, yenilenmiş Bloom taksonomisi, sınıf öğretmenleri.

## Investigation of the Questions Used to Measure Reading Comprehension According to the Revised Bloom's Taxonomy

### ABSTRACT

Reading is a decisive skill for a person's whole life and its main purpose is to understand. Reading without comprehension is useless. The most common and functional way of measuring comprehension and examining its in-text, extra-textual and intertextual connections is to ask questions. In this study, how classroom teachers measure students' comprehension levels aroused curiosity. Accordingly, the aim of the study was determined as "examining the questions prepared by primary school classroom teachers to measure reading comprehension skills according to the Revised Bloom's Taxonomy". The study was conducted through document analysis, one of the qualitative research methods. In the data collection process, convenience sampling method was preferred. Teachers working in the district where one of the researchers works were asked to prepare questions to measure reading comprehension within the framework of the texts determined on a voluntary basis. The collected question samples were analyzed by descriptive analysis method. The revised Bloom's Taxonomy provided a thematic framework for descriptive analysis. As a result of the study, it was seen that teachers mostly asked questions based on recall, which require lower-level thinking skills. As the grade level increased, it was observed that questions requiring higher order thinking skills, especially comprehension skills, increased slightly. However, the most important result is that 80% of the questions in all grade levels are recall-oriented. Only 20% of the questions consisted of questions that could encourage students to think in accordance with other steps.

**Keywords:** Reading, comprehension, comprehension questions, revised Bloom's taxonomy, classroom teachers.

## Giriş

Okuma yazılı kaynaklardan bilgi edinmek ve anlamak için gerekli bir beceridir. Okuma bütün öğrencilerin hayat boyu kullanacakları bir beceri olduğu için geliştirilmesi zorunludur (Akyol ve Sural, 2021; Öksüz ve Akyol, 2024; Sidekli, 2010). Mckee'ye (2012) göre okuma insanın bilgili, güncel ve düşünür halde kalmasını sağlayan bir eylemdir. Okumanın temel amacı anlam kurmaktır, yani okuma anlama için yapılır, anlama okumanın çıktısı değildir ve aksine temelini oluşturur (Akyol, 2001; Epçeçan, 2018; Laila ve Fitriyah, 2022; Öksüz ve Akyol, 2023). Nunan (2003) okumanın, okuyucunun metin ve var olan bilgisini anlam oluşturmak için birleştiren bir eylem olduğunu ifade etmiştir. Anlamayı geliştirmek ve ölçmek için başvurulan en eski, en basit, en önemli ve en sık kullanılan yöntemlerden biri soru sormaktır (Akyol, 2001; Akyol, Yıldırım, Ateş ve Çetinkaya, 2013; Polat ve Dedeoğlu, 2020). Varyansa katkı sağladığı bilirse de okuduğunu anlamamanın tek yönlü (örn. kelime hazinesi) testlerle ölçülmesi metin özelinde performansı değerlendirmeye mecbur bırakacaktır (Gruhn, Segers, Keuning ve Verhoeven, 2024). Bu yüzden ister süreci ister sonucu ölçme ve değerlendirmede “sorular” önemli işlevler üstlenir (Göçer, 2016).

Mevcut araştırmada da özellikle okuma ve anlama becerisinin kazandırılması ve geliştirilmesinde önemli bir yeri olan sınıf öğretmenlerinin bu konudaki yeterlilikleri merak konusu olmuştur. Sınıflarda okuma metinleri ile ilgili sorulan soruların büyük çoğunluğu öğretmenin öğrencilere sordukları sorulardır (Almeida, 2011). Ayrıca öğretmenlerin öğrencilere nitelikli ve üst düzey düşünmeye yönlendiren sorular sorması anlama becerilerini geliştirmektedir (Sezgin ve Özilhan, 2019). Fakat öğretmenler soruları genellikle ders kitaplarından kullanmaktadır (Akyol vd., 2013). Öğrencilerin de sorular için önemli kaynak teşkil ettiği göz önüne alınırsa genele hitap ederek hazırlanmış soruların her öğrencinin anlama becerisine aynı şekilde hizmet etmeyeceği ortadadır. Bu yüzden araştırmada sınıf öğretmenlerinin öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerini ölçmeye yönelik sordukları soruları incelemeye ve sınıflamaya odaklanılmaktadır.

Okuma süreci, bilişsel becerilerin karmaşık bir etkileşiminin sonucudur. Bu karmaşık etkileşimlerden dolayı okuduğunu anlamada yaşanan sorularının pek çok farklı kaynağı olabilir (Oakhill, 2020). Okuduğunu anlamamanın ölçülmesi için kullanılan testin bilişsel becerileri ölçerken aynı zamanda hatalara ilişkin geri bildirim sağlayabilmesi önemli ve işlevseldir (Gruhn, Segers, Keuning ve Verhoeven, 2020). Bu durum göz önüne alındığında okuduğunu anlamayı ölçmek için soru sormanın önemi ortaya çıkmaktadır. Kaynağı fark etmeksizin okunan metin ile alakalı sorulan her nitelikli soru, anlama becerisini geliştirmek için çalışır (Işır ve Uyar, 2022). Aynı zamanda sorular anlamın oluşması için önemli olan okur-metin ilişkisinin kurulmasını destekler (Nation, 2005). Anlamayı ölçmek için soruların kullanılması en köklü yöntemlerden biridir (Aebbersold ve Field, 1997). Öğretmen ve öğrenci düşünmeye yönlendirilerek metnin anlaşılması sağlanır (Polat ve Dedeoğlu, 2020). 2019 Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda “Metinle ilgili sorular sorar.” ve “Metinle ilgili sorulan sorulara cevap verir.” gibi soru sormanın önemine değinen kazanımlar bulunmaktadır. Bu amaç için Türkçe dersinde hem ders kitaplarında yer alan soruların hem de öğretmenlerin ders sırasında sorduğu soruların öğrencileri üst düzey düşünmeye yönlendirecek biçimde olması gerekmektedir. Ancak her sorunun bireyi düşünmeye ve anlam kurmaya yönlendirdiği söylenemez (Sallabaş ve Yılmaz, 2020). Ne yazık ki soru sorma eylemi öğrenme sürecini büyük ölçüde kolaylaştırma potansiyeline sahip olsa da yanlış yapıldığında öğrenmeyi olumsuz yönde etkileyebilir. Öğrenmenin gerçekleşmesi için kişinin iyi sorgulayabilmesi gerekir. Bu yüzden öğretmenler yalnızca hangi bilginin bilindiğini belirlemek yerine soruların net amacının ne olduğunun farkında olmalıdır (Brualdi, 1998). Ancak öğretmenlerin sordukları soruların büyük çoğunluğunun, alt düzey bilişsel becerileri ölçen sorular olduğunu belirtilmektedir (Brualdi, 1998; McComas ve Abraham, 2004). Benzer şekilde sorulan soruların niteliğinin incelenmesiyle ilgili birçok çalışma yapılmıştır (Aktaş, 2017; Akyol, 2001; Dindar ve Demir, 2006; Güfta ve Zorbaz, 2008; Güven ve Aydın, 2017; Kavruk ve Çeçen, 2013; Kocaarslan ve Yamaç, 2018; Sallabaş ve Yılmaz, 2020; Sezgin ve Özilhan, 2019; Uymaz ve Çalışkan, 2019; Yıldırım, 2012). Ayrıca okuduğunu anlama ile anlama sorularının sınıflandırıldığı bilişsel beceriler arasında ilişkileri inceleyen çalışmalar da bulunmaktadır (Gruhn vd., 2020; Sabatini, O'Reilly, Weeks ve Wang, 2020).

Anlamanın gerçekleşebilmesi için okurun ön bilgileri ile metni ilişkilendirmesi gerekir (Akyol, 2019). Ayrıca öğrencilerin okuma süreçlerinde akıl yürütme, çıkarım yapma, sorgulama vb. üst düzey düşünme becerilerini aktif etmek önemlidir (Stevens, Murray, Fishstrom ve Vaughn, 2020). Sorular bu etkileşimin bilinen kaynaklarındandır (Masuhara, 2013) ve üst düzey düşünme süreçlerini aktif etmenin en iyi yollarındandır. Soruların alan yazında pek çok farklı sınıflamaya dâhil edildiği bilinmektedir. Bu sınıflamalar anlama becerisinin yanında farklı üst düzey bilişsel becerilere de odaklanmaktadır. Örneğin, Barrett ve Smith (1976) tanıma veya hatırlama, anlam kurma, değerlendirme ve takdir etme bilişsel aşamalarını oluştururken (Kocaarslan ve Yamaç, 2018), Akyol (1997) ise bu sınıflamayı hatırlamaya yönelik şekilde cevabı metnin içinde olan, cevabı metnin içinde olmayan ve cevabı metinler arası olan sorular olarak oluşturmuştur. Day ve Park (2005) tarafından yapılan daha güncel bir sınıflamada ise soruları basit, yeniden organize edilen, çıkarıma dayalı, tahmin yürütmeye dayalı, değerlendirmeye dayalı ve kişisel tepkiye dayalı sorular olmak üzere altı basamaktan oluşmuştur. Başaran (2020) soruları amaçlarına, soruluş yerine, türüne, gerektirdiği bilişsel süreçlere ve cevabın kaynağına göre sınıflandırmıştır. Bu sınıflamaların yanında araştırmada kullanılan Bloom Taksonomisi, 1956 yılında belirli bir hiyerarşik yapı ile planlanmış ve Bloom taksonomisinin ilk halinde altı bilişsel alan tanımlanmıştır (Laila ve Fitriyah, 2022). Alanyazın incelendiğinde de benzer şekilde pek çok araştırmada Bloom Taksonomisinin eski veya yenilenmiş versiyonlarının kullanıldığı görülmektedir (Dindar ve Demir, 2006; Güfta ve Zorbaz, 2008; Karaman, 2005). Günümüzde bilginin erişilebilirliğinin değişmesinden dolayı bu taksonominin yenilenmesine ihtiyaç duyulmuştur. Anderson ve Krathwohl (2001) tarafından tekrar düzenlenerek güncel hali ortaya çıkarılmıştır. Taksonomide yer alan bilişsel alanlar hatırlama, anlama, uygulama, analiz, değerlendirme ve yaratma olarak güncellenmiştir (Çelik, Kul ve Uzun, 2018). Bu basamaklardan hatırlama; ilgili bilgiyi uzun süreli bellekten geri getirmeyi, anlama; sözel, yazılı veya görsel bir mesajdan anlam oluşturmayı, uygulama; bir durumda işlemi uygulamaya dönük kullanmayı, analiz; bilgiyi bileşenlerine ayırmayı ve parçalar arasındaki ilişkiyi belirlemeyi, değerlendirme; ölçütlere uygun şekilde yargıya ulaşmayı ve yaratma; parçalara ayrılan bilgiyi tutarlı ve işlevsel biçimde bir araya getirmeyi ve düzenlemeyi içerir (Bümen, 2006). Araştırmada da güncellenmiş olan bu altı bilişsel basamak temelinde inceleme yapılmıştır.

İlgili alan yazında okuduğunu anlamamanın veya üst düzey düşünmenin önemi ortadadır. Fakat öğrencilerin de bu düşünme biçimine yönlendirilmesi gerekmektedir. Öğrencilerin sürekli olarak hatırlamaya yönelik üst düzey düşünme gerektirmeyen sorularla karşılaşması bu yeterliliklere gerek olmadığını düşündürebilir. Soru sormanın sağladığı etkileşimin okuduğunu anlama üzerinde olumlu etkisinin olduğu kanıtlanmıştır (Clinton-Lisell, Seipel, Gilpin ve Litzinger, 2023). Bu noktada özellikle sınıf öğretmenlerine oldukça önemli bir iş düşmektedir. Bu doğrultuda mevcut durumun incelenmesi için araştırmanın amacı “ilkokul sınıf öğretmenlerinin okuduğunu anlama becerisini ölçmeye yönelik hazırladıkları soruların Yenilenmiş Bloom Taksonomisine göre incelenmesi” olarak belirlenmiştir. Bu noktada araştırmanın amacında yer alan “okuduğunu anlama” ve Yenilenmiş Bloom Taksonomisi’nin basamaklarından olan “anlama”nın kavram karmaşasına sebep olmamasına dikkat edilmelidir.

## **Yöntem**

Araştırmanın bu bölümde çalışmanın modeli, çalışma grubu, verilerin toplanması, veri toplama araçları ve yapılan analizler hakkında bilgiler yer almaktadır.

### **Araştırma Modeli**

Araştırma nitel araştırma yöntemlerinden doküman incelemesi ile gerçekleştirilmiştir. Doküman incelemesi yazılı materyallerdeki anlamların derinlemesine incelenmesine imkân veren bir yöntemdir (Yıldırım ve Şimşek, 2008). Bu araştırmada da sınıf öğretmenlerinin öğrencilerin anlama becerisini ölçmek amacıyla kullandıkları soruları tematik bir çerçevede incelemek için doküman analizi yöntemi uygun görülmüştür.

## Çalışma Grubu

Araştırma 2024-2025 öğretim yılında Mersin ilinin Tarsus ilçesinde gerçekleştirilmiştir. Araştırmacılardan birinin öğretmenlik yaptığı ilçedeki okullarda görev yapan sınıf öğretmenlerinden veri toplandığı için kolay ulaşılabilir örnekleme yöntemi tercih edilmiştir. Kolay ulaşılabilir örnekleme araştırma için zaman ve maddi anlamda tasarruf sağlayan bir yöntemdir. Çalışma grubuna hızlı ve kolayca ulaşılmasını sağlar (Patton, 2005; Yıldırım ve Şimşek, 2008). Araştırmada anlamaya yönelik soruların incelenmesi ve gönüllülük esasıyla hareket edilmesi sebebiyle bu örnekleme yöntemi tercih edilmiştir. Araştırmaya katılan öğretmenlere ilişkin demografik bilgiler Tablo 1’de yer almaktadır.

Tablo 1.

### *Araştırmaya Katılan Öğretmenlere İlişkin Demografik Bilgiler*

<b>Öğretmenlerin Cinsiyete Göre Dağılımı</b>	<b>n</b>	<b>%</b>
Kadın	44	55,00
Erkek	36	45,00
<b>Öğretmenlerin Eğitim Durumuna Göre Dağılımı</b>	<b>n</b>	<b>%</b>
Lisans	71	88,75
Lisansüstü	9	11,25
<b>Öğretmenlerin Mesleki Kıdeme Göre Dağılımı</b>	<b>n</b>	<b>%</b>
10 Yıl Altı	13	16,25
10 Yıl Üstü	67	83,75
<b>Öğretmenlerin Çalıştığı Sınıf Düzeyi</b>	<b>n</b>	<b>%</b>
1.Sınıf	20	25
2.Sınıf	20	25
3.Sınıf	20	25
4.Sınıf	20	25

Araştırmaya katılan öğretmenlere ait bilgiler incelendiğinde, 44’ünün (%55,00) kadın, 36’sının (%45,00) erkek olduğu tespit edilmiştir. Bu öğretmenlerin büyük çoğunluğunun yalnızca lisans eğitimi almış olduğu (n=71, %88,75) ve yine büyük çoğunluğu 10 yılı aşkın deneyime sahip olduğu (n=67, %83,75) görüşmüştür. Ayrıca araştırmaya her sınıf düzeyinden eşit sayıda öğretmen dâhil edilmiştir.

## Veri Toplama Araçları

İlkokul sınıf öğretmenlerinin okuma metinlerinden öğrencilerine sormaya yönelik hazırladıkları soruların Yenilenmiş Bloom Taksonomisi’ne göre incelenmesi amacıyla yapılan çalışmada, araştırmanın verilerini sınıf öğretmenlerinin okunan bir metinden öğrencilerin okuduğunu anlama düzeylerini ölçmek amacıyla oluşturduğu sorulardan oluşturmaktadır. Araştırmanın veri setini oluşturan sorular öğretmenlerden doğrudan doküman olarak elde edilmiştir.

## Verilerin Toplanması ve Analizi

Araştırmanın amacı doğrultusunda ilçede yer alan ilkokulların yönetim birimleri ile görüşülmüş ve uygun olan okullar belirlenmiştir. Araştırmada öğretmenlerin yazdıkları soruların sınırlarını belirlemek için her sınıf düzeyinde ders kitabından bir hikâye edici metin araştırmacılar tarafından seçilmiştir. Birinci sınıf düzeyi için “Benim Adım Hezarfen”, ikinci sınıf düzeyi için “Efe Tiyatroya Gidiyor”, üçüncü sınıf düzeyi için “Dağlar Neye Yarar?” ve dördüncü sınıf düzeyi için “Küçük Limon Ağacı” metinleri seçilmiştir. Bu metinlerin seçiminde Ateşman’ın (1997) okunabilirlik formülünden faydalanılmıştır. Ardından seçilen metinlerin uygunluğu ile ilgili iki alan uzmanından görüş alınmıştır. Öğretmenlerle yapılan ön görüşmelerde sınıf içerisinde genellikle ders kitapları gibi hazır materyallerdeki soruların kullandığı öğrenilmiştir. Bu durumda katılım için gönüllü olan öğretmenlerden, İlkokul Türkçe Ders kitaplarından belirlenen metinlerle ilgili öğrencilerin cevaplaması için sorular hazırlamaları istenmiştir. Araştırmaya toplam 80 öğretmenden alınan 400

soru dâhil edilmiş ve incelenmiştir. Öğretmenlerin seçilen metin hakkında hazırladığı sorular Yenilenmiş Bloom Taksonomisi'nde yer alan bilişsel alanlara göre sınıflandırılmıştır.

Araştırmanın verileri öğretmenlerle grup görüşmeleri yoluyla toplanmıştır. Araştırmacılar okullarda derslerin bitiminde, uygun bir ortamda öğretmenler bir araya gelmiştir. Araştırmanın amacı ve yapılan uygulama hakkında bilgi verilmiştir. Ancak bu bilgilendirme Bloom Taksonomisi hakkında detayları içermemektedir. Bu sayede öğretmenlerin manipüle olmaması için önlem alınmaya çalışılmıştır. Her öğretmene kendi öğretmenlik yaptığı sınıfın düzeyindeki metin verilmiş ve öğrencilerinin okuduğunu anlama becerilerine yönelik soru hazırlamaları istenmiştir. Herhangi bir süre sınırlaması yapılmamıştır. Öğretmenler herhangi bir araç, iletişim cihazı veya birbirlerinden destek almadan soruları hazırlayarak araştırmacılara teslim etmiştir.

Araştırmanın güvenilirliği için araştırmacılar arasındaki uyum yüzdesi hesaplanmıştır. Bir araştırmanın güvenilirliği hatalardan arındırılma düzeyine bağlıdır (Ellez, 2014). Bu çalışmada da sınıflandırmada yapılabilecek hataların önüne geçebilmek amacıyla iki araştırmacı okuduğunu anlama becerisini ölçmek için hazırlanmış soruları ayrı ayrı puanlamıştır. Araştırmacılar arasındaki uyum yüzdesini belirlemek için Kohen'in Kappa katsayısından faydalanılmış (Huberman ve Miles, 1994) ve .84 olarak belirlenmiştir. Yıldırım ve Şimşek'e (2008) göre bu katsayının .70'in üzerinde olması kabul edilebilir bir uyumu ifade etmektedir.

Araştırmada elde edilen veriler betimsel analiz yöntemi ile analiz edilmiştir. Bu yöntem kavramlar arasındaki ilişkiyi anlamak için kullanılan bir yöntemdir. Betimsel analiz; çerçevenin oluşturulması, ulaşılan verilerin tematik bir çerçevede işlenilmesi, bulguların tanımlanması ve yorumlanması şeklinde dört adımdan oluşur (Yıldırım ve Şimşek, 2008). Araştırmada Yenilenmiş Bloom Taksonomisi tematik bir çerçeve olarak kullanıldığı için betimsel analiz yönteminin uygun olduğuna karar verilmiştir.

### **Araştırma Etiği**

Araştırma süreçlerinin tümünde "Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi" kapsamında uyulması belirtilen tüm kurallara uygun davranılmıştır. Yönergenin ikinci bölümü olan "Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler" başlığı altında belirtilen eylemler gerçekleştirilmemiştir. Etik kurul izni ise Düzce Üniversitesi Bilimsel Araştırma ve Yayın Etik Kurulu'ndan 485956 sayılı ve 2024/313 karar numarası ile alınmıştır.

### **Bulgular**

Araştırmanın bu bölümünde, öğretmenlerin İlkokul Türkçe Ders Kitabı'ndan seçilen metinlere yönelik hazırlanmış olduğu soruların Yenilenmiş Bloom Taksonomisine göre sınıflanmasına ilişkin incelemelerden elde edilen bulgular yer almaktadır. Tematik çerçevede gerçekleştirilen betimsel analizler sonucunda ulaşılan bulgular tablolar halinde sunulmuştur.

Hikâye edici metne yönelik öğretmenlerin oluşturduğu örnek sorular ve bu soruların örnek sınıflamaları aşağıda yer almaktadır (değerlendirme aşamasına ilişkin soru örneği bulunmamaktadır):

- "Metinde Jack'in tohumu neden yeşermemiştir?" (Hatırlama)
- "Okuduğunuz metnin ana fikri nedir?" (Anlama)
- "Okuduğunuz metne uygun başka bir başlık ne olurdu?" (Uygulama)
- "Anlamını bilmediğiniz kelimeleri yazınız?" (Analiz Etme)
- "Okuduğunuz metnin konusunu bularak bu konuyla ilgili şiir, hikâye veya şarkı yazınız?" (Yaratma)

Araştırma kapsamında incelenen ve sınıflandırılan sorulara ilişkin dağılım tabloları ve soru örnekleri aşağıda yer almaktadır.

Tablo 2.

*Birinci Sınıf Öğretmenlerinin Öğrencilerine Sordukları Soruların Yenilenmiş Bloom Taksonomisine Göre Dağılımı*

Yenilenmiş Bloom Taksonomisi Bilişsel Alan Basamakları	n	%
Hatırlama	80	80,00
Anlama	8	8,00
Uygulama	3	3,00
Analiz	8	8,00
Değerlendirme	0	0,00
Yaratma	1	1,00
Toplam	100	100

İlkokul birinci sınıf öğretmenlerinin hazırladığı okuduğunu anlama soruları incelendiğinde, öğretmenlerin sordukları soruların büyük çoğunluğunun hatırlamaya yönelik (n=80) olduğu görülmüştür. Bunun yanında anlama (n=8), uygulama (n=3), analiz (n=8) ve yaratmaya (n=1) yönelik çok az soru olduğu, değerlendirme basamağına ilişkin ise hiç soru sorulmadığı görülmüştür. Birinci sınıf öğretmenlerinin hikâye edici metne yönelik hazırladığı okuduğunu anlama sorularından örnekler aşağıda yer almaktadır:

- “Neden Hazerfen adını koymuşlar?” (Hatırlama)
- “Hazerfen’in bütün ilimlere ilgisi olduğu halde neden uçmayı seçmiş?” (Anlama)
- “Hedeflerimize ulaşmak için neler yapmalıyız?” (Uygulama)
- “Siz hangi konuda ilk insan olmayı isterdiniz?” (Analiz)
- “Sen olsaydın nasıl bir başlık koyardın?” (Yaratma)

Tablo 3.

*İkinci Sınıf Öğretmenlerinin Öğrencilerine Sordukları Soruların Yenilenmiş Bloom Taksonomisine Göre Dağılımı*

Yenilenmiş Bloom Taksonomisi Bilişsel Alan Basamakları	n	%
Hatırlama	88	88,00
Anlama	8	8,00
Uygulama	0	0,00
Analiz	2	2,00
Değerlendirme	0	0,00
Yaratma	2	2,00
Toplam	100	100

İlkokul ikinci sınıf öğretmenlerinin hazırladığı okuduğunu anlama soruları incelendiğinde, öğretmenlerin sordukları soruların büyük çoğunluğunun hatırlamaya yönelik (n=88) olduğu görülmüştür. Bunun yanında anlama (n=8), analiz (n=2) ve yaratmaya (n=2) yönelik çok az soru olduğu, uygulama ve değerlendirme basamaklarına ilişkin ise hiç soru sorulmadığı görülmüştür. İkinci sınıf öğretmenlerinin hikâye edici metine yönelik hazırladığı okuduğunu anlama sorularından örnekler aşağıda yer almaktadır:

- “Efe’ye annesi nasıl bir sürpriz hazırlamış?” (Hatırlama)
- “Okuduğunu metnin konusu nedir?” (Anlama)
- “Sizce Efe oyun oynarken duyguları nasıldı?” (Analiz)
- “Sizce Efe’nin annesinin adı ne olabilir?” (Yaratma)

Tablo 4.

*Üçüncü Sınıf Öğretmenlerinin Öğrencilerine Sordukları Soruların Yenilenmiş Bloom Taksonomisine Göre Dağılımı*

Yenilenmiş Bloom Taksonomisi Bilişsel Alan Basamakları	n	%
Hatırlama	75	75,00
Anlama	16	16,00
Uygulama	3	3,00
Analiz	4	4,00
Değerlendirme	0	0,00
Yaratma	2	2,00
Toplam	100	100

İlkokul üçüncü sınıf öğretmenlerinin hazırladığı okuduğunu anlama soruları incelendiğinde, öğretmenlerin sordukları soruların büyük çoğunluğunun hatırlamaya yönelik (n=75) olduğu görülmüştür. Bunun yanında anlama (n=16), uygulama (n=3), analiz (n=4) ve yaratmaya (n=2) yönelik çok az soru olduğu, değerlendirme basamağına ilişkin ise hiç soru sorulmadığı görülmüştür. Üçüncü sınıf öğretmenlerinin hikâye edici metine yönelik hazırladığı anlama sorularından örnekler aşağıda yer almaktadır:

- “Dağların diğer yeryüzü şekillerinin oluşmasına katkısı nedir?” (Hatırlama)
- “Dağları kitaplardan mı yoksa yerinde görerek mi tanımak istersiniz? Neden?” (Anlama)
- “Yukarıdaki metin başka nasıl bitebilirdi?” (Uygulama)
- “Dağların faydalarını düşünerek siz hangi dağ olmak istersiniz? Neden?” (Analiz)
- “Siz yazarın yerinde olsaydınız metne nasıl bir başlık yazardınız?” (Yaratma)

Tablo 5.

*Dördüncü Sınıf Öğretmenlerinin Öğrencileri Sordukları Soruların Yenilenmiş Bloom Taksonomisine Göre Dağılımı*

Yenilenmiş Bloom Taksonomisi Bilişsel Alan Basamakları	n	%
Hatırlama	77	77,00
Anlama	18	18,00
Uygulama	0	0,00
Analiz	1	1,00
Değerlendirme	0	0,00
Yaratma	4	4,00
Toplam	100	100

İlkokul dördüncü sınıf öğretmenlerinin hazırladığı okuduğunu anlama soruları incelendiğinde, öğretmenlerin sordukları soruların büyük çoğunluğunun hatırlamaya yönelik (n=77) olduğu görülmüştür. Bunun yanında anlama (n=18), analiz (n=1) ve yaratmaya (n=4) yönelik çok az soru olduğu, değerlendirme ve uygulama basamaklarına ilişkin ise hiç soru sorulmadığı görülmüştür. Dördüncü sınıf öğretmenlerinin hikâye edici metine yönelik hazırladığı anlama sorularından örnekler aşağıda yer almaktadır:

- “Rüzgâr ile bahçeye saçılan tohumlara kim yer verdi?” (Hatırlama)
- “Okuduğumuz metnin ana fikri nedir?” (Anlama)
- “Kıskançlık mı paylaşmak mı? Sizce hangisi daha iyi? Neden?” (Analiz)
- “Okuduğumuz hikâyeyi hayatımız ile karşılaştırsak nasıl bir örnek verebiliriz?” (Yaratma)

Tablo 6.

*Öğretmenlerin Öğrencilerine Sordukları Soruların Yenilenmiş Bloom Taksonomisine Göre Dağılımı*

<b>Yenilenmiş Bloom Taksonomisi'ne Göre Soruların Dağılımı</b>	<b>n</b>	<b>%</b>
Hatırlama	320	80,00
Anlama	50	12,50
Uygulama	6	1,50
Analiz	15	3,75
Değerlendirme	0	0,00
Yaratma	9	2,25
Toplam	400	100,0

Öğretmenlerin genel soru dağılımına bakıldığında ise soruların büyük çoğunluğunun hatırlamaya yönelik (n=320) olduğu görülmüştür. Bunun yanında anlamaya yönelik 50, uygulama yönelik 6, analize yönelik 15 ve yaratmaya yönelik 9 soru sorulmuştur. Fakat hiçbir öğretmen değerlendirmeye yönelik soru sormamıştır.

### **Sonuç, Tartışma ve Öneriler**

Okuduğunu anlama becerisi eğitim başarısı için oldukça önemlidir. Okuduğunu anlamamanın, kelime, cümle, metin ve okuyucu arasındaki karmaşık etkileşim olduğu düşünüldüğünde, okuduğunu anlamayı ölçmek için sorulan soruların da pek çok farklı kaynağı olabilir (Oakhill, 2020; Perfetti ve Stafura, 2014). Okuduğunu anlamamanın ölçülmesi için sınıf öğretmenlerinin okuduğunu anlama becerisine yönelik hazırladıkları soruların Yenilenmiş Bloom Taksonomisine göre incelenmesi amacıyla yapılan araştırmanın bulgularına göre öğretmenler çoğunlukla hatırlama becerisine yönelik sorular sormuşlardır. Bütün sınıf düzeylerinde bu oran %80'dir. Sorulan soruların sadece %20'si öğrencileri taksonomide yer alan anlama, uygulama, analiz, değerlendirme veya yaratma basamaklarına uygun sorulardan oluşmaktadır. Ayrıca sınıf düzeyi yükseldikçe öğretmenlerin anlama basamağına yönelik sordukları sorularda düşük seviyede de olsa bir artış görülmüştür.

Okuduğunu anlama ile soru sorma ve üst düzey bilişsel beceriler arasında ilişki olduğunu raporlayan pek çok çalışma bulunmaktadır (Ateş, Güray, Döğmeci ve Gürsoy, 2016; Taboada ve Guthrie, 2006). Soruların okuduğunu anlama becerisini geliştirmede önemli etkiye sahip olduğu da belirtilmektedir (Blything, Hardie ve Cain, 2020). Ayrıca Cano, García, Berbén ve Justicia (2014) öğrencilere sorulan üst düzey bilişsel beceriler gerektiren soruların okuduğunu anlamayla daha güçlü bir ilişkiye sahip olduğunu belirtmişlerdir. Kavruk ve Çeçen (2013) yapmış olduğu çalışmada Türkçe öğretmenlerinin sınavlarda sordukları soruların çoğunluğunun bilgi, anlama ve uygulama düzeyinde olduğunu belirlemiştir. Bu da öğretmenlerin daha çok alt düzey düşünme becerileri kazandırmaya yönelik sorular sorduğunun göstergesidir. Benzer şekilde Güfta ve Zorbaz'ın (2008) yaptıkları çalışmada anlama sorularının düzeylerine bakıldığında soruların büyük oranda bilgi ve hatırlama (%63,02) düzeyinde olduğu tespit edilmiştir. Soruların büyük oranda düşünme gerektirmeden bilgiyi aynen ifade etmeyi gerektiren sorulardan oluştuğu sonucuna ulaşılmıştır. Roohani ve diğerleri (2014) yenilenmiş Bloom Taksonomisi'nin temelinde yaptığı çalışmasında anlama sorularının bilişsel olarak düşük düzeyde aktivite içerdiğini raporlamıştır. Laila ve Fitriyah (2022) 12. sınıf düzeyi için kullanılan ders kitaplarını inceledikleri çalışmada toplamda 142 adet okuduğunu anlamaya yönelik soru olduğunu belirlemiştir. Araştırma bulgularıyla uyumlu şekilde bu soruların çoğunlukla alt düzey bilişsel becerilere yönelik olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Ek olarak benzer şekilde sorulan soruların alt düzey bilişsel becerilere yönelik olduğunu raporlayan pek çok çalışma bulunmaktadır (Akyol, 2001; Akyol vd., 2013; Durukan, 2009). Bu araştırmalar mevcut araştırmanın sonuçları ile uyusmaktadır. Bunların yanında Işır ve Uyar (2022) öğrencilerin hazırladıkları soruların da öğretmenlerin hazırladıkları sorulardan etkilendiğini ve düşük düzeyde bilişsel becerilere yönelik olduğunu belirtmiştir. Dolayısıyla anlama becerisinin geri planda bırakıldığı okuma ve soru sorma etkinliklerinde öğrencilerin öğretmenlerinden örnek aldığı söylenebilir. Öğretmenler okumanın temel amacı olan anlamayı geri planda bırakması halinde öğrenciler de bırakacaktır. Böylece okuma işi yalnızca kelime veya cümle seslendirme eylemi olarak gerçekleşebilir.



Literatürde öğretmenlerin üst düzey bilişsel becerilere yönelik sorular sorduğunu bildiren çalışmalar da bulunmaktadır. Örneğin, Magnusson (2022), Norveç'te yaptığı araştırmada öğretmenlerin sordukları soruların çok az bir kısmının alt düzey bilişsel becerilere yönelik olduğunu, çoğunlukla çıkarım becerisine yönelik sorular sorulduğunu, fakat eleştirel soruların daha az görüldüğünü bildirmiştir. Benzer şekilde, Göçer (2016) tarafından yapılan çalışmada Türkçe öğretmenlerinin oluşturdukları 144 sorunun 98'i temel öğrenim aşamasının "bilmek" ve "kavramak" basamaklarında; 35'i uygulamalı (gelişimsel) öğrenim aşamasının "uygulamak", "analiz etmek" ve "değerlendirmek" basamaklarında ve 11'i üretimsel öğrenim aşamasının "sentezlemek", "düşünmek", "yaratmak" basamaklarında yer aldığı sonucuna ulaşılmıştır. Dolayısıyla araştırmadaki soru yayılımına kıyasla Magnusson (2022) ve Göçer'in (2016) çalışma grubundaki öğretmenlerin daha üst düzey beceriler gerektiren sorular sorduğu söylenebilir.

Araştırmada belirtildiği gibi sorular anlamayı ölçmenin en yaygın kullanılan araçlarından. Geri bildirim olsun veya olmasın soru sormanın anlamayı geliştirdiği bilinmektedir (McMaster ve Espin, 2017; Silva ve Cain, 2019). Anlamanın olmadığı durumda okuma yapmanın amaçsız kaldığı göz önüne alındığında okuduğunu anlama becerisinin ölçülmesinin bu denli eksik görüntüsü dikkat çekmektedir. Mevcut araştırmaya katılan öğretmenlerin Kocaarslan ve Yamaç'ın (2018) çalışmasında olduğu gibi cevabı kısa olan metne dayalı soruları tercih etmesi dikkat çekmiştir. Bu durum hatırlamaya yönelik soruların hazırlanmasının daha pratik olmasından kaynaklanabilir. Ayrıca hatırlamaya yönelik soruların öğrenciler tarafından daha kolay cevaplanabiliyor olması öğretmenleri etkiliyor olabilir. Öğrenciler üst düzey düşünme gerektiren sorular ile karşılaştıkça yeterlilikleri ve okuma metinlerine bakış açıları değişecektir. Bu yüzden soru sormanın önemini tam olarak anlaşılmadığını düşünülebilir. Öğretmenlerin soruları hazırlarken önceliğinin pratiklik olmaması gerekir. Anlama becerisine yönelik bu eksikliğin önemli bir sorun olduğu da söylenebilir. Dolayısıyla bu sorun hem öğrenci hem öğretmen hem de öğretmen eğitimi tarafında göz önüne alınmalıdır. Alan yazın ve araştırmanın sonuçları göz önüne alınarak oluşturulan bazı öneriler bulunmaktadır:

- Araştırmanın sonuçlardan yola çıkarak yapılan ilk öneri öğretmenlerin düşük düzey bilişsel becerilere yönelik sorulara yönelmesinin sebepleri irdelenebilir. Ayrıca, daha yüksek bilişsel becerilere yönelik sorular soran öğretmenler ile karşılaştırmalı bir araştırma gerçekleştirilebilir.
- Tabadoa ve Guthrie (2006) ulaşılmış olduğu öğrencilerin kendi anlama düzeylerine yönelik sordukları soruların anlama becerisini daha fazla yordadığı sonucunu raporlamıştır. Bu doğrultuda öğrencilerin üst düzey düşünme becerileri ile kendi hazırladıkları sorular arasındaki ilişkilerin incelenmesine yönelik çalışmalar yapılması önerilmektedir.
- Araştırmanın üçüncü önerisi ise öğretmen yetiştiren kurumların ölçme ve değerlendirme derslerinde öğretmen adaylarına anlama becerisini ölçmek için nasıl sorular sormaları gerektiğine dair eğitimler verilmelidir.
- Son olarak, araştırma sonuçları bize okuduğunu anlamanın ölçülmesi ile ilgili bir problem olduğunu göstermiştir. Ancak çalışmada yalnızca öğretmenlerin hazırladığı sorular açısından inceleme yapılmıştır. Sonraki araştırmalarda okuduğunu anlama becerisinin ölçülmesi ve bu sürecin daha doğru anlaşılabilmesi için öğretmen, öğrenci ve ders kitapları gibi diğer etkili olabilecek unsurların da incelenmesi önerilmektedir.

### **Araştırmanın Sınırlılıkları**

Araştırmanın planlama aşamasında öğretmenlerin öğrencilerinin anlama becerisini ölçmeye yönelik kendi hazırladıkları ve kullandıkları soruların incelenmesi hedeflenmiştir. Fakat yapılan ön görüşmelerde genellikle hazır materyallerin kullanıldığı ve amaç doğrultusunda gerekli veriye ulaşılamayacağı fark edilmiştir. Bu durumda araştırmada incelenen sorular öğretmenlerin araştırmacıların talebiyle belirlenen metinlere yönelik oluşturduğu sorulardır. Sınıf içerisinde gözlem yoluyla bu sorular belirlenebilir, fakat bu durumda da öğretmenlerin olağan ders sürecinin dışında hareket edebileceği düşünülmelidir. Dolayısıyla bu durum araştırmanın bir sınırlılığdır. Sonraki çalışmalarda araştırmacıların bu durumu göz önünde bulundurması gerekmektedir.

Araştırmanın bir diğer sınırlılığı ise okuduğunu anlamının ölçülmesiyle ilgili yalnızca öğretmenlerin hazırladıkları soruların incelenmiş olmasıdır. Okuduğunu anlamının ölçülmesiyle ilgili pozitif veya negatif durumların tam olarak anlaşılabilmesi için öğretmen, öğrenci ve metin gibi diğer unsurların da sürece dahil edilmesi gerekebilir.

Son olarak üçüncü bir sınırlılık ise araştırmada yalnızca sorulara odaklanılmış olmasıdır. Gruhn ve diğerleri (2020) tarafından yapılan çalışmada anlama becerisine yönelik sorulara, kelime ve cümle düzeyinde yanlış cevaplara verilen geribildirim anlama becerisine katkı sağladığı bildirilmiştir. Bunun tam aksine Den Ouden ve diğerleri (2019) geri bildirim dördüncü sınıf öğrencilerinde anlamayı zayıflattığını raporlamıştır. Bu durum göz önüne alındığında araştırmanın öğrencilerin de dahil edilerek hem anlama sorularının hem de bu sorulara verilen geri bildirimlerin etkisi incelenebilir. Böylece anlama soruları daha kapsamlı olarak ele alınabilir.

### **Araştırmacıların Katkı Oranı**

Araştırmada her iki yazar da %50 oranında, yani eşit düzeyde katkı sağlamıştır.

### **Çıkar Çatışması**

Araştırmacılar arasında herhangi bir çıkar çatışması yoktur.

### **Kaynaklar**

- Aebersold, J. A and Field, M. L. (1997). *From reader to reading teacher: Issues and strategies for second language classroom*. Cambridge University Press.
- Almeida, P. (2011). Can I ask a question? The importance of classroom questioning. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 31(2), 634-638. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2011.12.116>
- Aktaş, E. (2017). Öğretmen adaylarının farklı metin türlerine yönelik soru sorma becerilerinin yenilenmiş Bloom taksonomisine göre değerlendirilmesi. *Electronic Turkish Studies*, 12(25), 99-118. <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.12274>.
- Akyol, H. (1997). Okuma metinlerindeki soruların sınıflandırılması. *Eğitim ve Bilim*, 21, 10-17.
- Akyol, H. (2001). İlköğretim okulları 5. sınıf Türkçe kitaplarındaki okuma metinleriyle ilgili soruların analizi. *Eğitim Yönetimi*, 7(2), 169-178.
- Akyol, H. (2019). *Programa uygun Türkçe öğretim yöntemleri* (9 bs.). Ankara: Pegem Akademi.
- Akyol, H. ve Sural, Ü. Ç. (2020). Okuma, okuduğunu anlama ve okuma motivasyonunun geliştirmesi: Bir eylem araştırması. *Eğitim ve Bilim*, 46(205), 69-92.
- Akyol, H., Yıldırım, K., Seyit, A. ve Çetinkaya, Ç. (2013). Anlamaya yönelik nasıl sorular soruyoruz?. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(1), 41-56.
- Ateş, S., Güray, E., Döğmeci, Y., ve Gürsoy, F. F. (2016). Öğretmen ve öğrenci sorularının gerektirdikleri zihinsel süreçler açısından karşılaştırılması. *Research in Reading and Writing Instruction*, 4(1), 1-13. <https://dergipark.org.tr/en/pub/oyea/issue/27301/287409>
- Ateşman, E. (1997). Türkçede okunabilirliğin ölçülmesi. *Ankara Üniversitesi TÖMER Dil Dergisi*, 58, 171-174.

- Başaran, M. (2020). Metinler ve metinlerle ilgili anlam kurma soruları. H. Akyol ve A. Şahin (Ed.) içinde, *Türkçe öğretimi öğretmen adayları ve öğretmenler için* (2. baskı) (s. 283-310). Ankara: Pegem Akademi.
- Blything, L. P., Hardie, A., and Cain, K. (2020). Question asking during reading comprehension instruction: A corpus study of how question type influences the linguistic complexity of primary school students' responses. *Reading Research Quarterly*, 55(3), 443-472. <https://doi.org/10.1002/rrq.279>
- Brualdi, A. C. (1998). Classroom questions. *Practical Assessment, Research and Evaluation*, 6(6), 1-4. <https://doi.org/10.7275/05rc-jd18>
- Bümen, N. T. (2010). Program geliştirmede bir dönüm noktası: Yenilenmiş Bloom taksonomisi. *Eğitim ve Bilim*, 31(142), 3-14.
- Cano, F., García, Á., Berbén, A. B. G. and Justicia, F. (2014). Science learning: A path analysis of its links with reading comprehension, question-asking in class and science achievement. *International Journal of Science Education*, 36(10), 1710-1732. <https://doi.org/10.1080/09500693.2013.876678>
- Clinton-Lisell, V., Seipel, B., Gilpin, S., and Litzinger, C. (2023). Interactive features of E-texts' effects on learning: A systematic review and metaanalysis. *Interactive Learning Environments*, 31(6), 3728-3743. <https://doi.org/10.1080/10494820.2021.1943453>
- Çelik, S., Kul, Ü. ve Uzun, S. Ç. (2018). Ortaokul matematik dersi öğretim programındaki kazanımların yenilenmiş Bloom taksonomisine göre incelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(2), 775-795.
- Day, R. R. and Park, J. (2005). Developing reading comprehension questions. *Reading in a Foreign Language*, 17(1), 60-73.
- Den Ouden, M., Keuning, J., and Eggen, T. (2019). Fine-grained assessment of children's text comprehension skills. *Frontiers in Psychology*, 10(1313), 1-12. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.01313>
- Dindar, H. ve Demir, M. (2006). Beşinci sınıf öğretmenlerinin fen bilgisi dersi sınav sorularının Bloom taksonomisine göre değerlendirilmesi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 26(3), 87-96.
- Durukan, E. (2009). 7. Sınıf Türkçe ders kitaplarındaki metinleri anlamaya yönelik sorular üzerine taksonomik bir inceleme. *Milli Eğitim*, 181, 84-93.
- Ellez, A. M. (2014). Ölçme araçlarında bulunması gereken özellikler. A. Tanrıoğen (Ed.), *Bilimsel araştırma yöntemleri içinde* (4. bs.). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Göçer, A. (2016). Lisansüstü eğitim gören Türkçe öğretmenlerinin yazılı sınav sorularının incelenmesi. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(3), 22-37.
- Güfta, H. ve Zorbaz, K. Z. (2008). A review regarding levels of written examination questions for Turkish courses of the secondary school. *Çukurova University Journal of Social Sciences Institute*, 17(2), 205-218.
- Güven, Ç. ve Aydın, A. (2017). Yedinci sınıf fen ve teknoloji dersi öğretim programı sorularının yenilenmiş Bloom taksonomisi bakımından analizi ve değerlendirilmesi. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, (35), 204-214.

- Gruhn, S., Segers, E., Keuning, J. and Verhoeven, L. (2020). Profiling children's reading comprehension: A dynamic approach. *Learning and Individual Differences*, 82, 101923. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2020.101923>
- Gruhn, S., Segers, E., Keuning, J. and Verhoeven, L. (2024). Understanding variation in children's reading comprehension: A dynamic approach. *Journal of Computer Assisted Learning*, 40(2), 876–901. <https://doi.org/10.1111/jcal.12923>
- Huberman, A. M. and Miles, M. B. (1994). Data management and analysis methods. N. K. Denzin ve Y. S. Lincoln (Ed.) içinde, *Handbook of qualitative research* (pp. 428–444). Sage Publications.
- Işır, E. ve Uyar, Y. (2022). Investigating Reading Comprehension Questions and Student-Generated Questions in Language Lessons in terms of Level. *Education Quarterly Reviews*, 5(4), 440-455. <https://doi.org/10.31014/aior.1993.05.04.676>
- Laila, I. and Fitriyah, I. (2022). An analysis of reading comprehension questions in English textbook based on revised Bloom's Taxonomy. *Journal of English Teaching*, 8(1), 71-83. <https://doi.org/10.33541/jet.v8i1.3394>
- 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.
- Kocaarslan, M. ve Yamaç, A. (2018). Sınıf öğretmenlerinin Türkçe dersi sınavlarında sordukları metne dayalı anlama sorularının incelenmesi. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(2), 431-448. <http://dx.doi.org/10.24315/trkefd.356769>
- Magnusson, C. G. (2022) Reading literacy practices in Norwegian lower-secondary classrooms: Examining the patterns of teacher questions. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 66(2), 321-335. <https://doi.org/10.1080/00313831.2020.1869078>
- Masuhara, H. (2013). Materials for developing reading skills. B. Tomlinson (Ed.) içinde, *Developing materials for language teaching* (pp. 265-289). Bloomsbury.
- McComas, W. F. and Abraham, L. (2004). Asking more effective questions. *Rossier School of Education*, 8(6) 1-16.
- Mckee, S. (2012). Reading comprehension, what we know: A review of research 1995 to 2011. *Language Testing in Asia*, 2(1), 45. <https://doi.org/10.1186/2229-0443-2-1-45>
- McMaster, K. L. and Espin, C. A. (2017). Reading comprehension instruction and intervention: Promoting inference making. In K. Cain, D. L. Compton ve R. K. Parrila (Ed.) içinde, *Theories of reading development* (pp. 463–488). Amsterdam: John Benjamins.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2019). *İlköğretim Türkçe dersi öğretim programı (1-8. Sınıflar)*. Ankara: MEB.
- Nunan, D. (2003). *Practical English Language Teaching*. New York: Mc Graw Hill.
- Oakhill, J. (2020). Four decades of research into children's reading comprehension: A personal review. *Discourse Processes*, 57(5–6), 402–419. <https://doi.org/10.1080/0163853X.2020.1740875>

- Öksüz, H. İ., ve Akyol, H. (2023). Ön Bilgi, Sözel Çalışma Belleği ve Dikkat Becerilerinin Okuduğunu Anlama Becerilerine Etkisi. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9(3), 893-907. <https://doi.org/10.31592/aeusbed.1362041>
- Öksüz, H. İ., ve Akyol, H. (2024). Effect of reciprocal teaching on comprehension, attention, rapid naming and working memory. *Turkish Journal of Education*, 13(3), 180-198. <https://doi.org/10.19128/turje.1453025>
- Patton, M. Q. (2005). *Qualitative research*. New York: John Wiley & Sons, Ltd.
- Perfetti, C. and Stafura, J. (2014). Word knowledge in a theory of reading comprehension. *Scientific Studies of Reading*, 18(1), 22–37. <https://doi.org/10.1080/10888438.2013.827687>
- Polat, İ. ve Dedeoğlu, H. (2020). Sınıf öğretmenlerinin hazırladığı metin altı sorularının incelenmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 8(4), 1468-1482.
- Roohani, A., Taheri, F. and Poorzanganeh, M. (2014). Evaluating Four Corners textbooks in terms of cognitive processes using Bloom's revised taxonomy. *Journal of Research in Applied Linguistics*, 4(2), 51-67.
- Sallabaş, M. E. ve 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.
- Sabatini, J., O'Reilly, T., Weeks, J. and Wang, Z. (2020). Engineering a twenty-first century reading comprehension assessment system utilizing scenario-based assessment techniques. *International Journal of Testing*, 20(1), 1–23. <https://doi.org/10.1080/15305058.2018.1551224>
- Sezgin, Z. ve Özilhan, Y. (2019). Examining text-based comprehension questions in Turkish textbooks of the 1st- the 8st graders. *Journal of Mother Tongue Education*, 7(2), 353-367. <https://doi.org/10.16916/aded.530191>
- Sidekli, S. (2010). Eylem araştırması: İlköğretim dördüncü sınıf öğrencilerinin okuma ve anlama güçlüklerinin giderilmesi. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, (27), 563-580.
- Silva, M. and Cain, K. (2019). The use of questions to scaffold narrative coherence and cohesion. *Journal of Research in Reading*, 42(1), 1–17. <https://doi.org/10.1111/1467-9817.12129>
- Stevens, E. A., Murray C. S., Fishstrom, S. and Vaughn, S. (2020). Using question generation to improve reading comprehension for middle-grade students. *Journal of Adolescent & Adult Literacy* 64(3), 311-322. <https://doi.org/10.1002/jaal.1105>
- Taboada, A. and Guthrie, J. T. (2006). Contributions of student questioning and prior knowledge to construction of knowledge from reading information text. *Journal of Literacy Research*, 38(1), 1–35. [https://doi.org/10.1207/s15548430jlr3801\\_1](https://doi.org/10.1207/s15548430jlr3801_1)
- Uymaz, M. ve Çalışkan, H. (2019). Öğretmen yapımı sosyal bilgiler dersi sınav sorularının yenilenmiş Bloom taksonomisine göre incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 27(1), 331-346. <http://dx.doi.org/10.24106/kefdergi.2637>
- 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.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H., (2008). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri* (6. bs). Ankara: Seçkin Kitapevi.

## **Extended Abstract**

### **Introduction**

Reading is a necessary skill for obtaining and comprehending information from written sources. Since reading is a skill that all students will use throughout their lives, it is imperative to develop it (Akyol and Sural, 2021; Öksüz and Akyol, 2024; Sidekli, 2010). One of the oldest, simplest, most important and most frequently used methods to develop and measure comprehension is asking questions (Akyol, 2001; Akyol, Yıldırım, Ateş and Çetinkaya, 2013; Polat and Dedeoğlu, 2020). In the current study, the competencies of classroom teachers, who have an important role in the acquisition and development of reading and comprehension skills, have been a matter of curiosity. Therefore, we focus on examining and classifying the questions asked by classroom teachers to measure students' comprehension skills.

Questions are one of the known sources of this interaction (Masuhara, 2013). It is known that the questions used to measure comprehension skills are included in many different classifications in the literature. These classifications focus on different high-level cognitive skills as well as comprehension skills. Bloom's Taxonomy, which was determined to be used in the research, was planned in 1956 with a specific hierarchical structure and six cognitive domains were defined in the first version of Bloom's taxonomy (Laila and Fitriyah, 2022). However, it needed to be renewed due to the changing accessibility of information in today's world. Anderson and Krathwohl (2001) reorganized the current version. The cognitive domains in the taxonomy were updated as recall, comprehension, application, analysis, evaluation and creation (Çelik, Kul and Uzun, 2018).

The interaction provided by asking questions has been proven to have a positive effect on comprehension (Clinton-Lisell et al., 2023). At this point, especially classroom teachers have a very important job. In this direction, in order to examine the current situation, the aim of the study was determined as “examining the questions asked by primary school classroom teachers to their students about reading texts according to the Revised Bloom's Taxonomy”.

### **Method**

The research was conducted with document analysis, one of the qualitative research methods. Document analysis is a method that allows in-depth examination of the meanings in written materials (Yıldırım and Şimşek, 2008). The research was conducted in Tarsus district of Mersin province in the 2024-2025 academic year. Since the data were collected from classroom teachers working in schools in the district where one of the researchers was working, convenience sampling method was preferred. Convenience sampling is a method that saves time and money for research. It provides quick and easy access to the study group (Patton, 2005; Yıldırım and Şimşek, 2008, pp. 113-114).

The data of the study consisted of questions created by classroom teachers to measure students' comprehension levels from a text. After the data were collected, the data were analyzed with descriptive analysis method. This method is a method used to understand the relationship between concepts. Descriptive analysis consists of four steps: creating the framework, processing the data in a thematic framework, defining and interpreting the findings (Yıldırım and Şimşek, 2008). Since the Revised Bloom's Taxonomy was used as the thematic framework in the study, it was decided that the descriptive analysis method was appropriate.

### **Findings**

When the general question distribution of the teachers was analyzed, it was seen that the majority of the questions were for recall (n=320). In addition, 50 questions were asked for comprehension, 6 for application, 15 for analysis and 9 for creation. However, no teacher asked any questions about evaluation.

## **Conclusion, Discussion and Recommendations**

According to the findings of the study, teachers mostly asked questions about recall skills. This rate is 80% in all grade levels. Only 20% of the questions asked consisted of questions that could direct students to other categories. Kavruk and Çeçen (2013) found in their study that the majority of the questions asked by Turkish teachers in exams were at the level of knowledge, comprehension and application. This is an indication that teachers mostly ask questions to gain lower level thinking skills. Roohani et al. (2014), in their study based on the revised Bloom's Taxonomy, reported that comprehension questions included cognitively low-level activities. Laila and Fitriyah (2022) examined the textbooks used at the 12th grade level and found that there were a total of 142 reading comprehension questions. In line with the findings of the study, they concluded that these questions were mostly aimed at lower level cognitive skills. In addition, there are many studies reporting that the questions asked in a similar way are aimed at lower level cognitive skills (Akyol, 2001; Akyol et al., 2013; Durukan, 2009; Güfta and Zorbaz, 2008).

As mentioned in the study, questions are the most widely used tools to measure comprehension. Asking questions with or without feedback is known to improve comprehension (McMaster and Espin, 2017; Silva and Cain, 2019). Considering that reading without comprehension is useless, it is striking that the measurement of reading comprehension skills is so incomplete. It is noteworthy that the teachers participating in the current study preferred text-based and short-answer questions as in Kocaarslan and Yamaç's (2018) study. This may be due to the fact that it is more practical to prepare questions that do not require high-level thinking for recall. In addition, the fact that questions for recall can be answered more easily by students may affect teachers. As students encounter questions that require higher-order thinking, their competencies and perspectives on text reading will change. Therefore, we think that the importance of asking questions is not fully understood. Teachers should not prioritize practicality when preparing questions. We think that this lack of comprehension skills is an important problem. Therefore, this problem should be taken into consideration by both students, teachers and teacher education. There are some suggestions based on the literature and the results of the study:

- The first suggestion based on the results of the study is to analyze why teachers ask questions with low cognitive level, to reveal and examine the reasons by examining them in depth.
- Tabadoa and Guthrie (2006) reported that the questions that students asked for their own level of understanding predicted comprehension skills more. In this direction, it is recommended to conduct studies to examine the correlations between students' higher-order thinking skills and the questions they prepare themselves.
- The third recommendation of the study is that in the measurement and evaluation courses of teacher training institutions, pre-service teachers should be given training on how to ask questions to measure comprehension skills.
- Finally, the results of the study showed us that there is a problem with the measurement of reading comprehension. However, as stated in the limitations of the study, only the questions prepared by the teachers were analyzed in the study. In future studies, it is suggested that other influential factors such as teacher, student and text should also be examined in order to measure reading comprehension skills and to understand this process more accurately.