

Ortaokul Türkçe Ders Kitaplarında Bulunan Okuduğunu Anlama Soru ve Etkinliklerinin Barrett Taksonomisine Göre İncelenmesi *

An Analysis Of Reading Comprehension Questions and Activities In Middle School Turkish Textbooks According To Barrett's Taxonomy

Hatice TATGİL**
Dr. Öğr. Üyesi Hatice Çiğdem YILDIRIM***

Öz:

Öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerinin geliştirilmesi ve okuduğunu anlama sürecinin analiz edilmesinde dikkat edilmesi gerekenlerin belirlenmesine imkân sağlayan Barrett taksonomisi, ders araç – gereçleri üzerinde okuduğunu anlamaya yönelik etkinliklerin planlaması açısından da yol gösterici bir çerçeve sunmaktadır. Taksonomiye ilişkin alan yazın incelendiğinde, ortaokul Türkçe ders kitaplarında bulunan okuduğunu anlama soru ve etkinlikleri üzerine herhangi çalışma yapılmadığı fark edilmiştir. Bu doğrultuda araştırmada, ortaokul Türkçe ders kitaplarında bulunan okuduğunu anlama sorularının ve bu soruların dışında kalan diğer okuduğunu anlama etkinliklerinin Barrett taksonomisinde yer alan basamaklara uygunluğunun tespit edilmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın amacına uygun olarak nitel araştırma yöntemlerinden içerik analizi kullanılmıştır. Thomas C. Barrett (1968) tarafından geliştirilen okuma taksonomisinin; basit anlama, yeniden düzenleme, çıkarımsal/ derin anlama, değerlendirme ve tepki şeklindeki alt basamaklarının ortaokul Türkçe ders kitaplarındaki okuduğu anlama soru ve etkinlikleri açısından nasıl bir dağılım

* Başkent Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Türkçe Eğitimi Tezli Yüksek Lisans Programı'nda hazırlanan "Türkçe Ders Kitaplarında Bulunan Okuma – Anlama Sorularının Barrett Taksonomisine Göre İncelenmesi" başlıklı yüksek lisans tezinin verilerinden yararlanılarak oluşturulmuştur.

** Başkent Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Ana Bilim Dalı, Türkçe Eğitimi Tezli Yüksek Lisans Programı, Ankara, Türkiye, tatgilhatice@gmail.com, ORCID ID: 0000-0001-7777-1426

*** Başkent Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı, Ankara, Türkiye, hcylidirim@baskent.edu.tr, ORCID ID: 0000-0001-9962-2077.

gösterdiğini incelemek amacıyla hazırlanan kontrol listesi yardımıyla veri toplanmıştır. Veri analizinin sonucunda; ortaokul Türkçe ders kitaplarında yer alan toplam 465 okuduğunu anlama sorusundan 311'inin basit anlama basamağında yer aldığı, okuduğunu anlama sorusu dışında kalan diğer 153 okuduğunu anlama etkinliğinin ise 88'inin çıkarımsal/ derin anlama basamağında bulunduğu görülmüştür. Bütün sınıf düzeylerindeki ders kitaplarında en az okuduğunu anlama sorusu yeniden düzenleme (n=2) ve en az okuduğunu anlama etkinliği tepki (n=15) basamağındadır. Buradan hareketle; üst düzey bilişsel süreçleri içeren okuduğunu anlama soru ve etkinliklerinin Türkçe ders kitaplarında sıklıkla yer almadığı sonucuna ulaşılmıştır. Aynı zamanda araştırmanın sonuçları, okuduğunu anlama soru ve etkinliklerinin Barrett taksonomisi basamaklarına denk gelen bilişsel yeterlilikler açısından da sınıf seviyelerine göre anlamlı bir şekilde dağılmadığını göstermektedir. İlgili sonuçlardan hareketle, çalışma kapsamında gelecek araştırmalara önerilerde bulunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: Ortaokul Türkçe ders kitapları, okuma, okuduğunu anlama, Barrett taksonomisi, okuduğunu anlama soruları, okuduğunu anlama etkinlikleri.

Abstract:

Barrett's taxonomy, which enables the development of students' reading comprehension skills and the determination of what needs to be considered in analyzing the reading comprehension process, also provides a guiding framework for the planning of activities for reading comprehension on course materials. Literature review on Barrett's taxonomy, which is compatible with 21st century skills, shows that there are no studies on reading comprehension questions and activities in middle school Turkish textbooks. Accordingly, the aim of this study was to determine the suitability of reading comprehension questions and other reading comprehension activities in middle school Turkish textbooks to the steps in Barrett's taxonomy. Content analysis, one of the qualitative research methods, was used in accordance with the purpose of the study. Data were collected with the help of a checklist prepared to examine how the subdimensions of the reading taxonomy developed by Thomas C. Barrett (1968), namely simple comprehension, reorganization, inferential/deep comprehension, evaluation and response, are distributed in terms of reading comprehension and activities in secondary school Turkish textbooks. As a result of the data analysis, it was seen that 311 of the 465 reading comprehension questions in the middle school Turkish textbooks were at the basic comprehension level, and 88 of the 153 reading comprehension activities other than reading comprehension questions were at the inferential/deep comprehension level. In the textbooks at all grade levels, the fewest number of reading comprehension questions are at the reorganization (n=2) and the fewest number of reading comprehension activities are at the reaction (n=15) stage. From this point of view, it was concluded that reading comprehension questions and activities involving high-level cognitive processes are not frequently included in Turkish textbooks. At the same time, the results of the study show that reading comprehension questions and activities are not significantly distributed according to grade levels in terms of cognitive

competencies corresponding to the steps of Barrett's taxonomy. Based on the relevant results, suggestions were made for future researches within the scope of the study.

Keywords: Secondary school Turkish textbooks, reading, reading comprehension, Barrett's taxonomy, reading comprehension questions, reading comprehension activities.

1. Giriş

Okuma; yazılı veya basılı metinlerdeki işaret, sembol veya harflerin gözle algılanarak, bu görsel bilgilerin beyin tarafından yorumlanma ve anlamlandırılması sürecidir (Balcı, 2016: 2). Bu süreç kelime, cümle ve metin düzeyindeki bilgileri anlama ve çözümlene yeteneğini içerir. Okuma, bir beyin egzersizidir; dilin karmaşıklığını kavramak, öğrenme sürecini desteklemek ve düşünme becerilerini geliştirmek için önemli bir rol oynar (Bamberger, 1990: 1). Okumaya olan ihtiyaç alanlarının genişlemesiyle birlikte; okuma becerileri de farklılaşmakta, bu farklılaşmadan dolayı okumadan beklenenler her geçen gün artmakta ve bu nedenle okumanın tanımı da değişmektedir (Özbay ve Bahar, 2012: 158). Kavak ve Akkaş Baysal'a (2022) göre sorun çözme, eleştirel düşünme, analiz ve yaratıcı düşünme gibi unsurlar düşünme becerilerinin içerisinde yer alır. Bu beceriler bireylerin okuduğundan hareketle sözcük dağarcığını zenginleştirme ve duygu, düşünce, hayal dünyalarını geliştirme fırsatı sunar. Aynı zamanda, bilgiyi araştırma, keşfetme, yorumlama ve zihinsel olarak yapılandırma becerilerini geliştirmelerine katkıda bulunur. Ayrıca, öğrencilerin metinleri anlama yeteneğinin üzerinden eleştirel bir bakış açısı kazanmalarına, okuduklarını sorgulamalarına ve değerlendirmelerine olanarak tanır (Millî Eğitim Bakanlığı, 2019: 8). Öğrencilere eleştirel düşünme, sorun çözme ve yaratıcı düşünme gibi becerilerin kazandırılmasında Türkçe dersi öncelikli derslerden biridir (Temizkan, 2014: 65). Okuma eyleminin kapsamında yer alan ve aslında özellikle vurgulanması gereken anlama, okumanın önemli bir birleşeni ve iletilmek istenen mesajın algılanmasıdır (Çetinkaya Edizer, 2016: 174). Öğrencilerin okuduklarını derinlemesine anlayabilmesi ve bu anlayışı çeşitli yollarla etkili bir şekilde kullanarak çevresini geliştirebilen bireyler olarak yetiştirilmesi de Türkçe öğretiminin amaçları arasında yer almaktadır (Bulut ve Kardeş, 2019: 98). Ancak alan yazın incelendiğinde okuduğunu anlama üzerine yapılmış araştırmaların sonuçları; öğrencilerin bu anlamdaki başarılarının istenen düzeyde olmadığını ve öğrencilerin söz varlıklarının okuduklarını anlamalarına yetecek düzeyde gelişmediğini; öğrencilerin yeterli uygulama yapılmadığı için öğrendiklerini pekiştiremediklerini, soru sormada daha çok öğretmen kılavuz kitabını kullanan öğretmenlerin metinlere yönelik düşük düzey zihinsel süreçleri gerektiren sorular sorduklarını ve öğrencilerin okumaya karşı isteksiz olduklarını ortaya koymuştur (Akyol, Yıldırım, Ateş ve Çetinkaya, 2013; Aydın, 2022; Baydak, 2011; Evci, 2021; Kaldırım, 2020; Şenyıldız, 2022). Oysaki okuma, öğrenmenin en temel yollarından biridir. Okuma ve okuduğunu anlama yaşamın her alanını etkileyecek önemli becerilerdir (Çeliktürk Sezgin ve Gedikoğlu Özilhan, 2019). Bu beceriler, öğrencilerin akademik başarıları üzerinde önemli bir etkiye sahiptir. Öğrencilerin bu noktadaki yeterliliklerini geliştirmek için kullanılabilecek etkili yöntemler arasında öğrencilere ilgi çekici ve seviyelerine uygun okuma

materyalleri sunmak, düzenli okuma alışkanlığı kazandırmak, öğrencilerle birlikte okuma yapmak, yönlendirici sorular sorarak etkileşimi artırmak ve öğrencileri okudukları metinleri özetlemeye teşvik etmek bulunmaktadır. Bu yöntemler, öğrencilerin okuma becerilerini güçlendirmenin yanı sıra derin anlama düzeylerini artırmaya da yardımcı olmaktadır (“Kişisel Gelişim”, 2022).

Türkiye’de ulusal ve uluslararası düzeyde gerçekleştirilen öğrenci başarısını değerlendirme çalışmaları, okuma becerisinin kazandırılması ve geliştirilmesi faaliyetlerinin hedeflerine ne kadar ulaştığını belirlemekte ve farklı kademelerdeki öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerinin düşük olduğunu doğrulamaktadır (Kaldırım, 2020: 3). Ekonomik İş Birliği ve Kalkınma Örgütü (OECD) tarafından geliştirilen PISA sınavına ülkemiz de uzun bir zamandır katılmaktadır. Yılda üç kez gerçekleştirilen ve “Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı” anlamına gelen PISA sınavında on beş yaşındaki öğrencilerin okuma, matematik ve fen okuryazarlığı becerilerinin ölçülmesi amaçlanmaktadır. On beş yaşındaki öğrencilerin günlük hayatta kullanabilecekleri bilgi ve becerilerini değerlendirmeyi hedefleyen PISA, eğitim sisteminin etkinliği konusunda da önemli bir gösterge sağlamaktadır (Şenyıldız, 2022).

2012, 2015 ve 2018 PISA sonuçlarına göre ülkemizin yer aldığı sıralama, Türk öğrencilerin genel olarak okuma konusunda zorlandıklarını ve okudukları metinleri ancak basit bir düzeyde anladıklarını göstermektedir. Bir yıl ertelenerek 2022 yılında uygulanan PISA sonuçlarında da “Türkiye’nin okuma becerileri alanındaki performansında anlamlı bir değişiklik görülmemektedir”. (Millî Eğitim Bakanlığı, 2022: 10). Buradan hareketle öğrencilerin okuduklarını anlama becerilerini geliştirmek adına daha çok çaba sarf edilmesi gerektiğinin önemi bir kez daha ön plana çıkmaktadır.

Öğrenciye okuduğunu anlama becerisini kazandırmak için başvurulacak olan temel araç – gereçlerden birisi de Türkçe ders kitaplarıdır. Ders kitapları gerek okul içi gerek okul dışı öğrenme ortamlarında yeni bilgiyi edinmede en kolay ulaşılabilen kaynaktır. Eğitim – öğretim ortamının en yaygın olarak kullanılan araçları olan ders kitapları aracılığıyla okuma, dinleme, konuşma, yazma ve dilbilgisi alanlarında öğrencilerin geliştirilmesi sağlanmaktadır (Çetinkaya Edizer, Dilidüzgün, Ak Başoğlu, Karagöz, ve Yücelşen, 2018). Kazanımlar bağlamında verilmesi gereken bilgi, beceri, tutum ve davranışların aktarılmasını sağlayan ders kitapları hızlı bir şekilde gelişmeli ve çağın getirdiklerine ayak uydurmalıdır (“Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı”, 2021).

Özellikle yazılı materyaller dışında kalan öğretim araçlarına az yer verilen eğitim ortamlarında okuma, anahtar bir öğrenme yöntemi hâline gelmiştir. Uygulamaya dayalı çalışmaların sınırlı olduğu ve ders kitaplarının temel kaynak olarak kullanıldığı okullarda, okuma neredeyse tek öğrenme yöntemi gibi görünmektedir. Okulda gerçekleşen öğretim sürecinde okumanın büyük bir rol oynaması, öğrencilerin bu süreçte üretecekleri çalışmaların büyük ölçüde okuduğunu anlama yeterliliklerine bağlı kalmasına neden olmaktadır. Öğrencilerin üst bilişsel becerilerini geliştirme amacına yönelik metinlerin araç olarak kullanılması gerekmektedir (Ceran ve Çintaş Yıldız, 2015: 28). Dilidüzgün’e (2004) göre metinler, bir dilin kullanımını en iyi şekilde ortaya koyan öğelerdir. Türkçeye özen gösterilerek hazırlanan metinler, öğrencilerin dile olan farkındalığını ve hassasiyetini geliştirmek için önemli görülmektedir. Türkçe ders kitaplarındaki metinler, öğrencilerin dil becerilerini geliştirmek ve öğrenme

deneyimlerini daha zengin hâle getirmek için kritik bir rol oynar. Metinlerin seçimindeki dikkat ile birlikte metin altı sorularının da öğrencilerin okuduğunu anlama ve düşünme yeteneklerini geliştirmede önemli olduğunu söylemek gereklidir. Bu soruların tam anlamıyla etkili olabilmesi için ise hem soruların kalitesinin hem de soru çeşitliliğinin iyileştirilmesi gerekmektedir (Doğan Güldenöğlü, 2023; Sur, 2022).

Çeşitli test ve değerlendirme araçları kullanılarak ölçülebilen okuduğunu anlama becerisi; öğrencilerin okudukları metinlerden anlam çıkarma, ana fikirleri belirleme, detayları hatırlama ve metinleri eleştirel bir şekilde değerlendirme yeteneklerini kazanmaları açısından büyük önem taşımaktadır. Türkçe ders kitaplarında bulunan okuma metinleri; öğrencilerin dil becerilerini geliştirmesi, metindeki kelimelerin anlamını bağlam içerisinde öğrenilmesi ve kapsamlı anlama becerisini artırması nedeniyle değerlidir. Türkçe derslerinde önceden belirlenmiş öğrenme çıktıklarına ulaşmak için metinlerin çeşitli yönlerden yapılarını tanımayı, metnin işlevlerini belirlemeyi, metin türü özelliklerini içselleştirmeyi sağlayan etkinliklerin düzenlenmesi gerekliliği (Dilidüzgün, 2010) bir ön koşul olarak öğrencilerin üst düzey bilişsel becerilerini geliştirmek açısından da önemlidir. Ayrıca, farklı kültürel metinler de öğrencilerin kültürel ve sosyal bilinçlerini artırma yönünde büyük katkılar sağlamaktadır. Öğrencilerin metinde verilen bilgileri derinlemesine düşünmeleri ve analiz etmeleri, metin içindeki ya da daha önceden öğrenilmiş metinlerle ve bilgilerle bağ kurmaları, yaratıcı düşüncelerini geliştirmeleri, etkili iletişim becerileri kazanmaları ve anlama ile hatırlamayı aktif kılmaları nedeniyle okuduğunu anlama sorularının işlevi öğrencinin gelişimi için çok göreve sahiptir (Duke ve Pearson, 2002; Guthrie ve Wigfield, 2000; Paris ve Stahl, 2005; Pressley, 2003; Snow, 2002).

Okuduğunu anlama soruları, öğrencilerin dil gelişimi ve eleştirel düşünme becerileri üzerinde önemli bir etkiye sahiptir. Bu sorular, öğrencilerin dil becerilerini geliştirmelerine, kültürel ve sosyal bilinç kazanmalarına ve akademik başarılarını artırmalarına yardımcı olur (Akyol, 2006; Güneş, 2013; Karatay, 2011; Sever, 2015). Sorular aynı zamanda, öğrencilerin verdiği cevaplar kapsamında öğrencilerin yanlışlarının belirlenmesi ve eksiklerinin tamamlanmasında da önemli bir ölçme değerlendirme aracıdır. Öğretim programlarında yer alan okuma sürecinde yapılacak üç çeşit (bilgi soruları, çıkarım soruları, eleştirel düşünme soruları) ölçme değerlendirme aracı da okuduğunu anlama sorularını kapsamaktadır (Demirtaş ve Süğümlü, 2013: 154).

Okuma becerisiyle birlikte bütün öğrenme alanlarında öğrencilerin yeterliliklerinin geliştirilmesi amacını taşıyan öğretim programları hazırlanırken öncelikle öğrencilerin ulaşması beklenen hedefler belirlenir. Bu hedeflerin belirlenmesinin ardından bu hedeflere ulaşmak için kullanılacak yöntemler, teknikler ve stratejilerle ayrıca gerçekleştirilecek etkinlikler belirlenir. Tüm bu süreçte benimsenecek yaklaşım da karar verilen etkenler arasında yer alır (Kaldırım, 2020). Belirlenen hedeflerin, uygulanan yöntem, teknik ve stratejilerin ardından ise öğrencilerin okuduklarını anlama becerilerinin ölçülmesi, mevcut durumlarının belirlenmesi için ölçme, değerlendirme çalışmalarının yapılması gerekmektedir (Vacca vd., 2015: 143). Okuduğunu anlama zihinde gerçekleşen bir süreç olduğu için okuyucunun okuduğunu anlayıp anlamadığı sorular yoluyla belirlenmektedir (Baştuğ vd., 2021). Melnik'e göre (1968) metne dönük hazırlanmış sorular, öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerini geliştirmelerine yardımcı olur. Bu sorular, öğrencilerin metindeki bilgileri daha iyi anlamalarını,

kendi düşüncelerini ve fikirlerini geliştirmelerini ve metindeki bilgileri eleştirel olarak değerlendirmelerini sağlar. Çok boyutlu bir beceri olan okuduğunu anlama becerisini ölçebilmek ve değerlendirebilmek için de çeşitli taksonomi, yani sınıflandırmalardan yararlanmak gerekmektedir (Uğurelli ve Orhun, 2023: 122).

Program geliştirmede taksonomi, istenilen davranışların veya kazanımların sıralanma sürecini temsil eder. Bu süreçte hedef davranış ya da kazanımlar; basitten karmaşığa, kolaydan zora, somuttan soyuta gibi birbirinin ön koşulunu oluşturacak şekilde adım adım aşamalandırılır (Sönmez, 2004). Bu bağlamda, aralarında ilişki bulunan öğrenilmiş davranışların sınıflandırılması ediminde taksonomiler kullanılmaktadır (Birgin, 2016: 840). 1950 – 60'lı yıllarda birçok araştırmacı; bilişsel, duyuşsal ve devinışsel öğrenmelerle ilgili hedef davranışların belirlenmesine yardımcı olmak amacıyla çeşitli sınıflandırma çalışmaları yapmıştır. Bu araştırmacılardan biri olan Benjamin Bloom, 1956 yılında bilişsel öğrenme alanında hedef ve davranışları sınıflandırmak için altı basamaktan oluşan “Bilişsel Alan Taksonomisi”ni geliştirmiştir (Birgin, 2016: 840).

Okuma becerisini ölçmek için hazırlanan Barrett taksonomisi ise ilk olarak Amerikan Ulusal Eğitim Araştırmaları topluluğunun yayımlanmış olduğu “Okuma Öğretiminde Yenilik ve Değişim” (Robinson, 1968) adlı eserde yer almıştır. Barrett taksonomisini ele alan kişi ise Theodore Clymer'dır (Kaldırım, 2020: 62). Clymer, Thomas C. Barrett'in “Okuduğunu Anlamanın Bilişsel ve Duyuşsal Boyutlarının Taksonomisi” başlıklı yayınlanmamış makalesini izinle alarak bahsedilen eserin “What is ‘Reading’: Some Current Concept” başlıklı bölümünde, ilgili makalenin ilk kez alan yazında kullanılmasına vesile olmuştur (Clymer, 1968: 17).

Clymer (1968) Barrett'in bu makalesinde, öğretmenlerin anlama öğretiminde karşılaştıkları iki genel yanılgıdan bahsettiğini belirtmektedir. Bu yanılgılardan biri öğretmenlerin anlamayı tek bir beceri olarak görmeleri; diğeri ise anlamanın, yönetilemeyecek kadar çok ayrı bir beceri içerdiğini düşünmeleridir. Barrett anlamayı öğretmede hem yönetilebilir hem de anlaşılır bir araç sağlamak için “Okuduğunu Anlamanın Bilişsel ve Duyuşsal Boyutlarının Taksonomisi”ni geliştirmiştir. Okuduğunu anlama konusunda daha detaylı bir taksonomi olan Barrett taksonomisi başlangıçta sınıf öğretmenlerine okuduğunu anlama sınav soruları oluşturmada yardımcı olmak amacıyla hazırlanmıştır. Taksonomide okuduğunu anlama; **basit anlama, yeniden düzenleme, çıkarımsal/ derin anlama, değerlendirme ve tepki** olmak üzere beş ana beceri kategorisine ve düzeyine ayrılmıştır. Öğretmenlerin faydalanacağı beş ana kategori, her bir kategorinin gerektirdiği gereksinimler açısından kolaydan zora sıralanmıştır (Clymer, 1969: 18).

Taksonomide yer alan anlama düzeyleri ve düzeylere ilişkin açıklamalar; Clymer (1968), Yıldırım (2012), Kaldırım (2020), Yüceer'in (2022) çalışmalarından hareketle şu şekilde özetlenebilir:

Basit anlama basamağında; metinde açıkça belirtilen fikir ve bilgilere odaklanılmaktadır. Öğretmenin bu seviyede soracağı sorular basitten karmaşığa doğru değişebilmekle beraber, öğrencilerin metinde geçen detayları ve olayları fark etmesi beklenmektedir. Bu basamak, fark etme ve hatırlama alt basamakları ile bunların altındaki diğer becerilerden oluşmaktadır.

Yeniden düzenleme basamağı; öğrencinin bir metinde yer alan bilgileri farklı bir şekilde sunma sürecidir. Metindeki bilgileri parçalara ayırma, ilişkileri kurma, yeni anlamlar çıkarma ve bunları yeni bir bütün hâlinde sunma gibi aşamalar bu sürecin içerisinde yer almaktadır. Öğrenciler bu basamaktaki soruları kendi ifadeleriyle ya da metinden doğrudan alarak cevaplandırabilirler. Bu basamak da kendi içerisinde sınıflandırma, ana hatları belirleme, özetleme ve sentezleme alt becerilerinden oluşmaktadır.

Çıkarımsal/ derin anlama basamağında, öğrencinin metinde açıkça ifade edilmeyen bilgileri yorumlaması ve çıkarımında bulunması beklenmektedir. Bu beceri, öğrencinin metni dikkatli bir şekilde okumasını, metinlerde yer alan ipuçlarını ve imajları analiz etmesini ve metnin satır aralarını okumasını gerektirir.

Değerlendirme basamağında, okumanın amaçları ve öğretmenin soruları karşısında öğrencinin ne yaptığını belirten yanıtlar gerekmektedir. Öğrencinin metinde belirtilen fikirleri yazılı kaynaklardan, öğretmenden ve diğer uzman kişiler tarafından sağlanan bir ölçütü değerlendirici bir yargıyla karşılaştırması beklenmektedir. Yargıda bulunmak eylemi olan değerlendirmede; doğruluk, kabul edilebilirlik, arzu edilebilirlik, değer veya gerçekleşme olasılığı gibi niteliklere odaklanır.

Son basamak olan **teпки** basamağı ise; okumanın bütün bilişsel boyutlarını içermekle birlikte, metnin öğrenci üzerindeki psikolojik ve estetik etkisi ile ilgilenen bir duyuşsal alan basamağıdır. Öğrencinin duygusal açıdan ve estetik açıdan duyarlı olması gerektiğini savunulmakta; metinde bulunan psikolojik ve sanatsal unsurların değerlerine tepkide bulunulması beklenmektedir.

Alan yazın incelendiğinde, Türkçe ders kitaplarındaki metin altı sorularının işlevsel olmadığı ve incelenen metin altı sorularının Bloom taksonomisinde alt düzey düşünme basamaklarına denk geldiği çeşitli çalışmaların sonuçları arasında yer almaktadır (Çeliktürk Sezgin ve Gedikoğlu Özilhan, 2019; Doğan Güldenoğlu, 2023; Durukan, 2009; Eroğlu ve Kuzu, 2014; Kaplan, 2021; Kuzu, 2013; Sallabaş ve Yılmaz, 2020; Sur, 2022). Bu çalışmaların tamamında okuduğunu anlama sorularının Bloom taksonomisine uygunluğu incelenmiş olmakla beraber; “öğrencilerin okuma – anlama süreçlerini sadece bilişsel değil duyuşsal bağlamda da değerlendirmeyi amaçlayan” (Yüceer, 2022) Barrett taksonomisi ile yapılan çalışmaların azlığı dikkat çekmektedir (Çakmakçı, 2021; Çeliktürk Sezgin ve Gedikoğlu Özilhan, 2019; Kaldırım, 2020; Yıldırım, 2023). Barrett taksonomisi ile ilgili çalışmaların tek bir sınıf seviyesinde tek bir konuya yönelik yapılmış olması, Türkçe ders kitaplarındaki metin altı sorularının Barrett taksonomisi kapsamında hiç çalışılmaması yine alan yazın taramasında tespit edilen durumlardan biridir. Bu noktada 2023 – 2024 ortaokul Türkçe ders kitaplarındaki okuduğunu anlama sorularının ve bu soruların dışında kalan okuduğunu anlama etkinliklerinin Barrett taksonomisine göre incelenerek güncel verilere ulaşılması açısından bu çalışma önemli ve gerekli görülmüştür. Bu çalışmanın daha önce yapılmış çalışmaların sonucuna katkı sağlayacağı ve sonra yapılacak çalışmalar açısından da örnek teşkil edeceği düşünülmektedir.

Araştırmanın Amacı ve Alt Problemleri

Bu araştırmanın amacı, Türkçe ders kitaplarındaki (5., 6., 7. ve 8. sınıflar) okuduğunu anlama soru ve etkinliklerinin Barrett taksonomisi olarak da bilinen “okuduğunu anlamının bilişsel ve duyuşsal boyutlarının taksonomisi”ne uygunluğunun incelenmesidir. İlgili amaç doğrultusunda, Türkçe öğretiminde en çok kullanılan araç – gereç konumundaki ders kitaplarında yer alan okuduğunu anlama soruları ve diğer okuduğunu anlama etkinliklerinin bilişsel ve duyuşsal boyutları açısından farklı sınıf seviyelerindeki dağılımı belirlenmeye çalışılmıştır. Buradan hareketle araştırmanın temel sorusu “Ortaokul Türkçe ders kitaplarındaki (5.,6.,7. ve 8. sınıf) okuduğunu anlama soru ve etkinliklerinin Barrett taksonomisine göre dağılımı nasıldır?” şeklinde ifade edilebilir.

Araştırmanın alt problemleri ise şu şekildedir:

1. Beşinci sınıf Türkçe ders kitaplarında yer alan okuduğunu anlama soru ve etkinliklerinin Barrett taksonomisine göre dağılımı nasıldır?
2. Altıncı sınıf Türkçe ders kitaplarında yer alan okuduğunu anlama soru ve etkinliklerinin Barrett taksonomisine göre dağılımı nasıldır?
3. Yedinci sınıf Türkçe ders kitaplarında yer alan okuduğunu anlama soru ve etkinliklerinin Barrett taksonomisine göre dağılımı nasıldır?
4. Sekizinci sınıf Türkçe ders kitaplarında yer alan okuduğunu anlama soru ve etkinliklerinin Barrett taksonomisine göre dağılımı nasıldır?

1. YÖNTEM

Ortaokul Türkçe ders kitaplarındaki okuduğunu anlama sorularının ve bu soruların dışında kalan diğer okuduğunu anlama etkinliklerinin Barrett taksonomisine uygunluğunu belirlemeyi amaçlayan bu çalışmada, nitel bir araştırma yöntemi benimsenmiştir. Nitel araştırma yöntemleri içerisinde ise araştırmacıların insanların bilinçli ya da bilinçsiz bir şekilde inanç, tutum, değer ve fikirlerini yansıttıkları yazılı ya da sözlü iletişim araçları ile insan davranışlarını daha dolaylı bir yoldan inceledikleri içerik analizinin kullanılması tercih edilmiştir. İçerik analizinde; ders kitapları, dergiler, romanlar, makaleler, şarkılar, reklamlar, resimler gibi herhangi bir tür bir içeriğin analize tabi tutulması söz konusudur (Frankael ve Wallen, 2008).

Yıldırım ve Şimsek’e (2016: 261) göre içerik analizinde “araştırmanın temelini oluşturan bir kuram ya da kavramsal çerçevenin olduğu durumlarda” daha önceden belirlenmiş kavramlara göre kodlamalar yapılabilmektedir. Bu incelemede de Barrett taksonomisi kuramsal temel alınarak ortaokul Türkçe ders kitaplarında yer alan okuduğunu anlama ve soru etkinlikleri içerik analizi ile ele alınmaya çalışılmıştır.

1.1. Araştırma/ İnceleme Nesnelere

Yürütülen bu araştırmanın inceleme nesnesi; Millî Eğitim Bakanlığı Talim Terbiye Kurulu tarafından 2023 – 2024 eğitim – öğretim yılında ders kitabı olarak kullanılması kabul edilen dört ders kitabıdır. İlgili ders kitaplarına ilişkin Tablo 1’de bilgi verilmiştir:

Tablo 1. Araştırma/ inceleme nesnelere ilişkin bilgi

Sınıf Düzeyi	Yayınevi ve Basım Yılı	Karar Sayısı ve Tarihi	Yazarları	Sayfa Sayısı
5. sınıf	Koza Yayınları, 2023	09.05.2022 tarih ve 36 sayılı karar	Beşir SEVİM	255
6. sınıf	Millî Eğitim Yayınları, 2023	24.06.2019 tarih ve 15 sayılı karar	Nihal ERTÜRK Seray KELEŞ Damla KÜLÜNK	256
7. sınıf	Dörtel Yayıncılık, 2023	18.04.2019 tarihli 8 sayılı karar	Nihat ERDAL	254
8. sınıf	Millî Eğitim Yayınları, 2023	25.07.2018 tarihli 99 sayılı karar	Hilal ESELİOĞLU Sıdıka SET Ayşe YÜCEL	296

1.2. Veri Toplama Aracı

Veri toplama aracı olarak giriş bölümünde anlatılan Barrett taksonomisinin basamaklarını içeren bir kontrol listesi kullanılmıştır. İlgili kontrol listesinin oluşturulması sürecinde Thomas C. Barrett tarafından geliştirilen taksonomi basamakları Türkçeye aktarılmış, bu süreçte alan yazındaki ilgili kaynaklardan da yararlanılmıştır. Her basamağa uygun örnek soru cümleleri oluşturulmuş, soru cümlelerinin taksonomiye uygunluğu açısından uzman görüşü alınmış, uzman görüşleriyle ilgili düzeltmeler yapılmış ve kontrol listesine son hâli verilerek ders kitaplarında yer alan okuduğunu anlama soru ve etkinlikleri analiz edilmeye başlanmıştır.

İlgili veri toplama aracına ilişkin Başkent Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler ve Sanat Araştırma Kurulu'nun 4 Aralık 2023 tarih ve 17162298.600-254 sayılı etik kurul onayı alınmıştır.

1.3. Veri Analiz Süreci

Veri analizi için, nitel verilerin analizinde kullanılan temel analiz türlerinden biri olan içerik analizi yöntemi tercih edilmiştir. "İçerik analizinde temel amaç, toplanan verileri açıklayabilecek kavramlara ve ilişkilere ulaşmaktır" (Yıldırım ve Şimşek, 2016: 259). Bu şekilde veriler belli kavramlar ve temalar içerisinde anlamlı hâle getirilmeye çalışılır. Yapılan araştırma bağlamında, ortaokul Türkçe ders kitaplarında yer alan okuduğunu anlama soru ve etkinlik sayısının sınıf düzeylerine göre dağılımı Tablo 2'de yer almaktadır.

Tablo 2. Ortaokul Türkçe Ders Kitaplarında Bulunan Okuduğunu Anlama Soru ve Etkinlik Sayısının Sınıf Düzeylerine Göre Dağılımı

Sınıf Düzeyi	Okuduğunu Anlama Soru Sayısı	Okuduğunu Anlama Etkinlik Sayısı
5. sınıf	95	58
6. sınıf	153	28
7. sınıf	85	38
8. sınıf	132	29
Toplam	465	153

Sınıf düzeylerindeki bazı metinlerin okuduğunu anlama soru ve etkinlikleri, veri analiz sürecinin dışında tutulmuştur. 5. sınıf düzeyinde 4 metnin, 6. sınıf düzeyinde 7 metnin, 7. sınıf düzeyinde 10 metnin, 8. sınıf düzeyinde ise 5 metnin okuduğunu anlama soruları olmadığı için bu metinler analiz sürecinde yer almamış; çalışmaya dâhil edilmemiştir.

2. BULGULAR

Araştırmanın temel sorusu ortaokul Türkçe ders kitaplarında yer alan okuduğunu anlama soru ve etkinliklerinin Barrett taksonomisine göre dağılımına ilişkindir. Bu bağlamda, ortaokul Türkçe ders kitaplarında yer alan okuduğunu anlama soruları ve bu soruların dışında kalan okuma etkinliklerinin Barrett taksonomisine göre her bir sınıf düzeyi için dağılımı Tablo 3'te görülmektedir:

Tablo 3. Ortaokul Türkçe ders kitaplarındaki okuduğunu anlama soru ve etkinliklerinin Barrett taksonomisine göre dağılımı

Sınıf Düzeyi	Basit anlama		Yeniden düzenleme		Çıkarımsal/ derin anlama		Değerlendirme		Tepki	
	Soru	Etkinlik	Soru	Etkinlik	Soru	Etkinlik	Soru	Etkinlik	Soru	Etkinlik
5. sınıf	73	4	-	5	15	34	3	9	4	6
6. sınıf	89	3	1	3	33	17	9	5	21	-
7. sınıf	62	6	-	6	19	20	3	1	1	5
8. sınıf	87	4	1	3	24	17	12	1	8	4
Toplam	311	17	2	17	91	88	27	16	34	15

Tablo 3'e göre bütün sınıf düzeylerinin toplamında ortaokul Türkçe ders kitaplarında Barrett taksonomisine göre en çok basit anlama düzeyinde okuduğunu anlama sorusu (n=311) yer almaktadır. Bu soru sayısını çıkarımsal/ derinsel anlama basamağı (n=91), tepki basamağı (n=34) ve değerlendirme (n=27) basamaklarında yer alan soru sayısı izlemiştir. En az okuduğunu anlama soru sayısının yer aldığı basamak ise yeniden düzenleme (n=2) olmuştur.

Ortaokul Türkçe ders kitaplarında okuma metinlerinin altında yer alan okuduğunu anlama sorularının dışında yer alan diğer okuduğunu anlama etkinliklerinin sınıf düzeyleri toplamındaki durumuna bakılacak olduğunda, en çok çıkarımsal / derin anlama (n=88) basamağında etkinlik yer almaktadır. Bu etkinlik sayısını basit anlama ve yeniden düzenleme (n=17), değerlendirme (n=16) ve tepki (n=15) basamaklarında yer alan etkinliklerin sayısı izlemiştir.

Bu genel görünümün sınıf düzeylerindeki ayrıntılı dağılımı da araştırmanın alt problemleri doğrultusunda ele alınmaya çalışılmıştır. Araştırmanın birinci alt problemi bağlamında, beşinci sınıf Türkçe ders kitabında bulunan okuduğunu anlama soru ve etkinliklerinin Barrett taksonomisi basamaklarına göre dağılımı Tablo 4'te yer almaktadır:

Tablo 4. Beşinci sınıf Türkçe ders kitabı okuduğunu soru ve etkinliklerinin Barrett taksonomisine göre dağılımı

5. sınıf	Okuduğunu anlama soruları		Okuduğunu anlama etkinlikleri	
	n	f (%)	N	f (%)
Basit anlama	73	76.84	4	6.89
Yeniden düzenleme	-	-	5	8.62
Çıkarımsal/ derin anlama	15	15.78	34	58.62
Değerlendirme	3	3.15	9	15.51
Tepki	4	4.21	6	10.34
Toplam	95	%100	58	%100

Beşinci sınıf Türkçe ders kitabında yer alan 95 okuduğunu anlama sorusunun incelenmesi sonucunda; 73 sorunun basit anlama (%76,84), 15 sorunun çıkarımsal/derin anlama (%15,78), 3 sorunun değerlendirme (%3,15) ve 4 sorunun tepki (%4,21) basamağında bulunduğu; yeniden düzenleme basamağına uygun bir sorunun ise yer almadığı görülmüştür.

Beşinci sınıf Türkçe ders kitabında okuduğunu anlama soruları dışında yer alan 58 okuduğunu anlama etkinliğinden 4'ünün basit anlama (%6,89), 5'inin yeniden düzenleme (%8,62), 34'ünün çıkarımsal/ derin anlama (%58,62), 9'unun değerlendirme (%15,51) ve 6'sının tepki basamağında (%10,34) bulunduğu tespit edilmiştir.

Araştırmanın ikinci alt problemi bağlamında, altıncı sınıf Türkçe ders kitabında bulunan okuduğunu anlama soru ve etkinliklerinin Barrett taksonomisi basamaklarına göre dağılımı Tablo 5'te yer almaktadır:

Tablo 5. Altıncı sınıf Türkçe ders kitabı okuduğunu anlama soru ve etkinliklerinin Barrett taksonomisine göre dağılımı

6. sınıf	Okuduğunu anlama soruları		Okuduğunu anlama etkinlikleri	
	n	f (%)	N	f (%)
Basit anlama	89	58.16	3	10.71
Yeniden düzenleme	1	.65	3	10.71
Çıkarımsal/ derin anlama	33	21.56	17	60.71
Değerlendirme	9	5.88	5	17.85
Tepki	21	13.72	-	-
Toplam	153	%100	28	%100

Altıncı sınıf Türkçe ders kitabında yer alan 153 okuduğunu anlama sorusunun incelenmesi sonucunda; 89 sorunun basit anlama (%58,16), 1 sorunun yeniden düzenleme (%0,65), 33 sorunun çıkarımsal/ derin anlama (%21,56), 9 sorunun değerlendirme (%5,88) ve 21 sorunun tepki (%13,72) basamağında yer aldığı görülmüştür.

Altıncı sınıf Türkçe ders kitabında okuduğunu anlama soruları dışında yer alan 28 okuduğunu anlama etkinliğinden 3'ünün basit anlama (%10,71), 3'ünün yeniden düzenleme (%10,71), 17'sinin çıkarımsal/ derin anlama (%60,71) ve 5'inin değerlendirme (%17,85) basamağında yer aldığı tespit edilirken; tepki basamağına uygun bir etkinlik saptanamamıştır.

Araştırmanın üçüncü alt problemi bağlamında, yedinci sınıf Türkçe ders kitabında bulunan okuduğunu anlama soru ve etkinliklerinin Barrett taksonomisi basamaklarına göre dağılımı Tablo 6'da yer almaktadır:

Tablo 6. Yedinci sınıf Türkçe ders kitabı okuduğunu anlama soru ve etkinliklerinin Barrett taksonomisine göre dağılımı

7. sınıf	Okuduğunu anlama soruları		Okuduğunu anlama etkinlikleri	
	n	f (%)	N	f (%)
Basit anlama	62	72.94	6	15.78
Yeniden düzenleme	-	-	6	15.78
Çıkarımsal/ derin anlama	19	22.35	20	52.63
Değerlendirme	3	3.52	1	2.63
Tepki	1	1.17	5	13.15
Toplam	85	%100	38	%100

Yedinci sınıf Türkçe ders kitabında yer alan 85 okuduğunu anlama sorusunun incelenmesi sonucunda; 62 sorunun basit anlama (%72,94), 19 sorunun çıkarımsal/ derin anlama (%22,35), 3 sorunun değerlendirme (%3,52) ve 1 sorunun da tepki (%1,17) basamağında yer aldığı; yeniden düzenleme basamağına uygun soru sorulmadığı tespit edilmiştir.

Yedinci sınıf Türkçe ders kitabında okuduğunu anlama soruları dışında yer alan 38 okuduğunu anlama etkinliğinden 6'sının basit anlama (%15,78), 6'sının yeniden düzenleme (%15,78), 20'sinin çıkarımsal/ derin anlama (%52,63), 1'nin değerlendirme (%2,63) ve 5'inin ise tepki (%13,15) basamağında olduğu görülmüştür.

Araştırmanın dördüncü alt problemi bağlamında, sekizinci sınıf Türkçe ders kitabında bulunan okuduğunu anlama soru ve etkinliklerinin Barrett taksonomisi basamaklarına göre dağılımı Tablo 7'de yer almaktadır:

Tablo 7. Sekizinci sınıf Türkçe ders kitabı okuduğunu anlama soru ve etkinliklerinin Barrett taksonomisine göre dağılımı

8. sınıf	Okuduğunu anlama soruları		Okuduğunu anlama etkinlikleri	
	n	f (%)	N	f (%)
Basit anlama	87	65.9	4	13.79
Yeniden düzenleme	1	.75	3	10.34
Çıkarımsal/ derin anlama	24	18.18	17	58.62
Değerlendirme	12	9.09	1	3.44
Tepki	8	6.06	4	13.79
Toplam	132	%100	29	%100

Sekizinci sınıf Türkçe ders kitabında yer alan 132 okuduğunu anlama sorusunun incelenmesi sonucunda; 87 sorunun basit anlama (%65,9) , 1 sorunun yeniden düzenleme (%0,75), 24 sorunun çıkarımsal / derin anlama (%18,18), 12 sorunun değerlendirme (%9,09) ve 8 sorunun tepki (%6,06) basamağında yer aldığı görülmüştür.

Sekizinci sınıf Türkçe ders kitabında bulunan okuduğunu anlama soruları dışında yer alan 29 okuduğunu anlama etkinliğinden 4'ünün basit anlama (%13,79), 3'ünün yeniden düzenleme (%10,34), 17'sinin çıkarımsal/ derin anlama (%58,62), 1'inin değerlendirme (%3,44) ve 4'ünün tepki (%13,79) basamağında olduğu görülmüştür.

3. SONUÇ VE TARTIŞMA

Ortaokul Türkçe ders kitaplarındaki metin altı sorular olarak da adlandırılan okuduğunu anlama soruları ile bu soruların dışında kalan okuduğunu anlamaya yönelik etkinliklerin Barrett taksonomisine uygunluğunu belirlemek için yapılan incelemeler sonucunda şu sonuçlara ulaşılmıştır:

Bütün sınıf düzeylerindeki toplam soru sayısına bakıldığında, Barrett taksonomisinin basit anlama basamağında (n=311) bir yoğunluk olduğu, yine bütün sınıf düzeylerindeki toplam sayısında en az soru sayısına yeniden düzenleme basamağında (n=2) rastlandığı görülmüştür. Soruların genel olarak alt düzeydeki bilişsel becerileri hedeflediği, öğrencileri daha üst bilişsel becerilere yönlendiremediği açıkça anlaşılmaktadır. Benzer bir sonuca Çeliktürk Sezgin ve Özilhan'ın (2019) çalışmalarında da rastlanmıştır. Araştırmacıların 1. – 8. sınıflarda okutulan Türkçe ders kitaplarındaki metne dayalı anlama sorularının Barrett taksonomisine göre inceledikleri çalışmalarında, okuduğunu anlama sorularının büyük kısmının basit anlama düzeyinde olduğunu tespit edilmiştir. Tiryaki ve Canlı Can'ın (2024) çalışmalarında da Türkçe ders kitabında yer alan soruların çoğunlukla basit anlama düzeyine denk geldiği, metnin yüzey yapısına ilişkin sorular sorulduğu tespit edilmiştir. Türkçe ders kitabında öğrencilerin metinlere yönelik duyuşsal tepkilerine yönelik soruların neredeyse hiç olmaması öğretimin sadece bilişsel bir boyut olduğunu ve duyuşsal boyutunun öneminin göz ardı edildiğini göstermektedir.

Bütün sınıf düzeylerindeki toplam etkinlik sayısına bakıldığında en çok çıkarımsal/ derin anlama (n=88) basamağında, en az ise tepki basamağında (n=15) etkinlik yer almaktadır. Okuduğunu anlama etkinliklerinin sorulardan farklı olarak daha üst bir bilişsel düzey olan çıkarımsal/ derin anlamada yoğunlaşmış olması etkinliklerin doğası gereği, öğrencileri doğrudan metinden oluşturulacak anlama düzeyinin daha ilerisine taşımayı hedeflemesiyle ilgili olduğu düşünülebilir. Ancak en üst basamak olan tepki basamağında, okuduğunu anlama sorularının etkinliklerden daha fazla olması aslında soru ve etkinliklerinin anlamlı bir dağılım göstermediğini de ortaya koymaktadır.

Okuduğunu anlama sorularının Türkçe ders kitabında yer alan 8 temaya göre anlamlandırma düzeylerine ilişkin dağılımına bakıldığında, bir 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 “Millî 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. Esmer ve Çelik (2012) ile Ülper ve Yalınkılıç (2010) tarafından gerçekleştirilen araştırmalarda da ders kitaplarında yer alan soruların farklı açılardan incelendiği ve bu çalışmanın sonuçlarına benzer bir şekilde, soruların büyük ölçüde basit düzey zihinsel süreçler gerektirdiği ortaya konmuştur. Oysaki, okuduğunu anlama becerisini değerlendirmek için farklı soru tür ve teknikleri kullanılmalıdır. Her teknik, anlama sürecinin farklı yönlerine odaklanır ve sadece ölçebildiği alanlarla sınırlı bir değerlendirme yapar. Bu nedenle, çeşitli tekniklerden yararlanmak sürecin bütüncül bir şekilde ölçülmesi açısından önemlidir (Ülper, 2017: 178).

Araştırmanın sonuçlarından hareketle; 2023 – 2024 eğitim-öğretim yılında kullanılan ortaokul Türkçe ders kitaplarındaki okuduğunu anlama soru ve etkinliklerinin araştırma nesnelerini oluşturması sebebiyle, 2024 yılı içerisinde öğretim programlarıyla birlikte kademeli bir şekilde değişmesi planlanan ders kitaplarının da yeniden ilgili taksonomiye uygun bir şekilde değerlendirilmesi önerilebilir.

Öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının soru sorma alışkanlıklarının incelendiği diğer çalışmalar ile (Akyol, vd. 2013; Ateş, Güray, Döğmeci ve Gürsoy, 2016; Göçer, 2014; Polat ve Dedeoğlu, 2020) bu araştırmanın sonuçları birlikte değerlendirilecek olduğunda gerek ders kitaplarının hazırlanması gerekse sınıf içi öğrenme – öğretme süreçlerinde soruların kullanılması sürecine ilişkin sonuçlarının birlikte yorumlanabileceği araştırmaların yapılması bir başka öneri olarak sunulabilir.

Kaynakça

- AKINCI, Turan Arif & GÜLMEZ, Mevlüt, (2021), “*Ortaokul Türkçe Ders Kitaplarındaki Etkinliklerin Yenilenmiş Bloom Taksonomisine Göre İncelenmesi*”, Elektronik Dil ve Eğitim Dergisi, 2(1), 14-32.
- AKYOL, Hayati, (2006), *Türkçe İlk Okuma Yazma Öğretimi* (5. Baskı), Ankara: Pegem Akademi.
- AKYOL, Hayati, YILDIRIM, Kasım, ATEŞ, Seyit & ÇETİNKAYA, Çetin, (2013), “*Anlamaya Yönelik Nasıl Sorular Soruyoruz?*”, Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 9(1), 41-56.
- ATEŞ, Seyit, GÜRDAY, Esra, DÖĞMECİ, Yasin & GÜRSOY, Feride Fulya, (2016), “*Öğretmen ve Öğrenci Sorularının Gerektirdikleri Zihinsel Süreçler Açısından Karşılaştırılması / Comparison of Questions of Teachers And Students In Terms Of Level*”, Okuma Yazma Eğitimi Araştırmaları, 4(1).
- AYDIN, İsmail, (2022), *Liselere Geçiş Sınavında (LGS) yer alan Türkçe sorularının Türkçe dersi öğretimi programı ve PISA okuma becerileri yeterlikleri bağlamında incelenmesi*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Akdeniz Üniversitesi, Antalya.
- BALCI, Ahmet, (2016), *Okuma ve Anlama Eğitimi* (2. Baskı), Ankara: Pegem Akademi.
- BAMBERGER, Richard, (1990), *Okuma Alışkanlığı Geliştirme*, (Çeviri Ed: Bengü Çapar), Ankara: Kültür Bakanlığı Yayınları.
- BAŞTUĞ, Muhammet, HİÇDE, Aylin, ÇAM, Ertuğrul, ÖRS, Esra & EFE, Perihan, (2021), *Okuduğunu Anlama Becerilerini Geliştirme: Stratejiler, Teknikler, Uygulamalar* (2. baskı), Ankara: Pegem Akademi.
- BAYDAK, Berrin, (2011), “*Okuma Güçlüğü Olan Öğrencilerin Üstbilişsel Okuma Stratejilerini Kullanımı ve Öğretmenlerinin Okuduğunu Anlama Öğretim Uygulamalarının İncelenmesi*”, Eğitim ve Bilim Dergisi, 36(162), 301-319.
- BİRGİN, Osman, (2016), “*Bloom taksonomisi*”, Matematik Eğitiminde Teoriler (Çeviri Ed: Erhan Bingölbalı, Selahattin Arslan, İsmail Özgür Zembat), Ankara: Pegem Akademi. 839- 860.
- BULUT, Kenan & KARDAŞ, Mehmet Nuri, (2019), *Türkçe Öğrenme ve Öğretme Yaklaşımları*, Ankara: Pegem Akademi.
- CERAN, Dilek & ÇİNTAŞ YILDIZ, Derya, (2015), “*Türkçe Öğretmenlerinin Metin Kavramına Yükledikleri Anlamlar Ve Metinlerin Taşınması Gereken Özellikler İle İlgili Görüşleri*”, Route Educational and Social Science Journal, 2(4), 26-40.
- CLYMER, Theodore, (1968), “*What is ‘reading’?: Some current concepts*”, Innovation And Change In Reading Instruction: The Sixty-Seventh Yearbook Of The National Society For The Study Of Education Part II (eds.: H. M. Robinson ve H. G. Richey), Chicago: The National Society for The Study of Education, 7-29.

- ÇAKMAKÇI, Emre, (2021), *İlkokul Sınıf Öğretmenlerinin Metinlerden Ürettikleri Soruların Barrett Taksonomisine Göre İncelenmesi*, Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- ÇELİKTÜRK SEZGİN, Zuhâl, & GEDİKOĞLU ÖZİLHAN, Yasemin Gül, (2019), *“1-8. Sınıf Türkçe Ders Kitaplarındaki Metne Dayalı Anlama Sorularının İncelenmesi”*, Ana Dili Eğitimi Dergisi, 7(2), 353-367. <https://doi.org/10.16916/aded.530191>
- ÇETİNKAYA EDİZER, Zeynep (2016). *Türkçe Öğretmen Adaylarının Okumaya İlişkin Algıları. İçinde Selahattin Dilidüzgün (Ed.)*, Kuram ve uygulama bağlamında Türkçe öğretimi (s. 174-181). Ankara: Anı Yayıncılık.
- ÇETİNKAYA EDİZER, Zeynep, DİLİDÜZGÜN, Şükran, AK BAŞOĞUL, Duygu, KARAGÖZ, Melda, & YÜCELŞEN, Neslihan (2018). *“Türkçe Öğretiminde Üstbilişsel Okuma Stratejileri ile Okuma Yöntem Tekniklerinin Metin Türüne Göre Değerlendirilmesi”*, Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 10(29), 479-511. <https://doi.org/10.14520/adyusbd.420841>
- DEMİRTAŞ, Tuğba & SÜĞÜMLÜ, Üzeyir, (2013), *“Çocukluk döneminde okuma (8-14 yaş)”*, Yaşam Boyu Okuma Eğitimi (Çeviri Ed: Alparslan Okur) , Ankara: Pegem Akademi, 135-184.
- DİLİDÜZGÜN, Selahattin, (2004), *“Okuma Öğretimi Hedefleri Bağlamında Türkçe Ders Kitaplarındaki Çocuk Edebiyatı Ürünleri”* , Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi, 2, 43-55.
- DİLİDÜZGÜN, Şükran, (2010), *“Türkçe Derslerinde Metin Etkinliklerinin Okuma-Anlama Kazanımlarını Gerçekleştirme Yeterliliği – Bir Öykü Örneği”*, Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi, 13, 13-30.
- DOĞAN GÜLDENOĞLU, Bilge Nur, (2023), *“Türkçe Ders Kitabındaki Metin, Soru ve Etkinliklerin Öğrenci ve Öğretmen Görüşleri Açısından Karşılaştırmalı Olarak İncelenmesi”*, RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi, (34), 240-272. <https://doi.org/10.29000/rumelide.1317599>
- DUKE, Nell K., & PEARSON, P. David, (2002), *“Effective practices for developing reading comprehension”*, What Research Has To Say About Reading Instruction (ed A.E. Farstrup & S.J. Samuels), Newark, DE: International Reading Association, 205-242.
- DURUKAN, Erhan, (2009), *“7. Sınıf Türkçe Ders Kitaplarındaki Metinleri Anlamaya Yönelik Sorular Üzerine Taksonomik Bir İnceleme”*, Milli Eğitim, 38(181), 84- 93.
- EROĞLU, Duygu & KUZU, Tülay Sarar, (2014), *“Türkçe Ders Kitaplarındaki Dilbilgisi Kazanımlarının ve Sorularının Yenilenmiş Bloom Taksonomisine Göre Değerlendirilmesi”*. Başkent University Journal Of Education, 1(1).
- EROĞLU, Salih (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.

- ESMER, B. ve ÇELİK, Ö. (2012, Mayıs). “5. sınıf Türkçe ders kitaplarındaki okuma metinleriyle ilgili soruların incelenmesi”, 11. Ulusal Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu Bildiri Kitabı, Rize.
- EVCİ, Büşra, (2021), *Ortaokul Türkçe Ders Kitaplarındaki Metinlerin PISA Ölçütünde Metinsellik Özelliklerine Göre İncelenmesi*, Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- FRAENKEL, Jack R. & WALLEN, Norman E., (2008)., *How to Design and Evaluate Research in Education* (7th Edition), NewYork: McGraw-Hill.
- GÖÇER, Ali , (2014), “*The Assessment Of Turkish Written Examination Questions Based On The Text In Accordance With The Barrett’s Taxonomy*”, International Journal of Languages’ Education and Teaching, 3, 1-16.
- GUTHRIE, John T., VAN METER, Peggy, MCCANN, Ann D., & WIGFIELD, Allan. (1996). “*Growth Of Literacy Engagement: Changes In Motivations And Strategies During Concept- Oriented Reading Instruction*”, Reading Reserch Quarterly, 31, 306-332.
- GÜNEŞ, Firdevs, (2013), *Türkçe Öğretimi Yaklaşımlar ve Modeller*. Ankara: Pegem Akademi.
- İLHAN, Elif, & YAZAR, İlyas, (2021), “*Temel Eğitim Türkçe Ders Kitaplarındaki Metin-Görsel İlişkisinin Görsel Tasarım Unsurları Bağlamında İncelenmesi*”, Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi, 52, 744-763. <https://doi.org/10.53444/deubefd.1012327>
- KALDIRIM, Abdullah, (2020), *Barrett Taksonomisine Dayalı Öğretim Programı’nın 7.Sınıf Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Becerilerine Etkisi*, Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- KAPLAN, Kadir, (2021), “*Ortaokul Türkçe Ders Kitaplarında Yer Alan Dinleme/İzleme Becerisini Ölçmeye Yönelik Soruların Yenilenmiş Bloom Taksonomisine Göre İncelenmesi*”, İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi, 10(1), 626-645. <https://doi.org/10.15869/itobiad.836238>
- KARACAOĞLU, Mehmet Önder, & KARAKUŞ, Neslihan, (2022), “*Okuduğunu Anlama Becerisinin Geliştirilmesinde Metin Kullanımı: Türkçe Ders Kitaplarındaki Metinler Üzerine Bir İnceleme*”. Rumelide Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi, 11, 50-78. <https://doi.org/10.29000/rumelide.1146803>
- KARATAY, Halit, (2011), *Okuma Eğitimi Kuram ve Uygulama*, Ankara: Nobel Yayıncılık.
- KARATAY, Halit, & OKUR, Sema, (2012), “*Öğretmen Adaylarının Öyküleyici ve Bilgilendirici Metinleri Özetleme Becerileri*”, The Journal of Academic Social Science Studies, 5(7), 399-420.
- KAVAK, Pınar & AKKAŞ BAYSAL, Emine, (2022), “*Eleştirel Düşünme ve Problem Çözme Becerileri ile İlgili Yapılan Çalışmaların Meta Değerlendirmesi (2000-2022)*”, Kocatepe Beşerî Bilimler Dergisi, 1, 37-58. <https://doi.org/10.5281/zenodo.7489442>

- Kişisel Gelişim. (2022). *Okuma Ve Anlama Becerilerini Geliştirme Yöntemleri*. Erişim: <https://www.kisiselgelisim.com/okuma-anlama-becerileri>.
- KOYUNCU, İzzet, (2022), *Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi Programı Anlama Kazanımlarının Barrett Taksonomisine Göre İncelenmesi*, Yüksek Lisans Tezi, Kırıkkale Üniversitesi, Kırıkkale.
- KUZU, Tülay, (2013), “*Türkçe Ders Kitaplarındaki Metin Altı Sorularının Yenilenmiş Bloom Taksonomisindeki Hatırlama ve Anlama Bilişsel Düzeyleri Açısından İncelenmesi*”, CÜ Sosyal Bilimler Dergisi, 37(1), 58-76.
- MEB, (2019), *İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu*. (<https://mufredat.meb.gov.tr>)
- MEB, (2022), *PISA 2022 Sonuç Raporu. Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları*. Erişim: <https://www.meb.gov.tr/pisa2022>
- MELNIK, Amelia, (1968), “*Questions: An Instructional-Diagnostic Tool*”, Journal of Reading, 11, 509-512.
- ÖZBAY, Murat & BAHAR, Mehmet Ali, (2012), “*İleri Okur ve Üstbiliş Eğitimi*”, Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi,1 (1), 158-177. <https://doi.org/10.7884/teke.26>
- ÖZDEN, Mehtap, (2012). “*Türkçe Eğitiminde Metinler ve Metinlerin İletisi*”, Milli Eğitim Dergisi, 42(193), 70-80.
- PARIS, Scott G., & STAHL, Steven A. (Eds.). (2005). *Children’s Reading Comprehension And Assessment. Lawrence Erlbaum Associates Publishers*. <https://doi.org/10.4324/9781410612762>
- PRESSLEY, Michael, (2006), *Reading Instruction That Works: The Case For Balanced Teaching (3rd ed.)*. Guilford Press.
- POLAT, İlhan & DEDEOĞLU Hakan, (2020), “*Sınıf Öğretmenlerinin Hazırladığı Metin Altı Sorularının İncelenmesi*”, Ana Dili Eğitimi Dergisi, 8(4), 1468-1482. <https://doi.org/10.16916/aded.782877>
- SALLABAŞ, Muhammed Eyüp, & YILMAZ, Gamze, (2020), “*Türkçe Ders Kitabında Bulunan Metin Altı Sorularının Yenilenmiş Bloom Taksonomisi’ne Göre İncelenmesi*”, Ana Dili Eğitimi Dergisi, 8(2), 586-596. <https://doi.org/10.16916/aded.679933>
- SEVER, Sedat, (2015), *Türkçe Öğretimi ve Tam Öğrenme*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- SNOW, C., (2002), *Reading For Understanding: Toward An R&D Program In Reading Comprehension*. RAND Corporation.
- SÖNMEZ, Veysel, (2004), *Program Geliştirmede Öğretmen El Kitabı*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- SUR, Emine, (2022), “*Türkçe Ders Kitaplarında Yer Alan Metin Altı Soruların Yenilenmiş Bloom Taksonomisi’ne Göre İncelenmesi*”, İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi, 11(1), 430-451. <https://doi.org/10.15869/itobiad.952572>

- ŞENYILDIZ, Nagihan, (2022), *Türkçe Ders Kitaplarındaki Metinlerin Okuma Kazanımlarının Gerçekleştirme Yeterliliği ve PISA'daki Okuma Becerileri Alanındaki Etkisi Açısından Değerlendirilmesi*, Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- TARAKÇI, Çilem & KAYADİBİ, Nuray, (2023), “*Metin Türleri Açısından Ortaokul Türkçe Ders Kitapları*”, International Journal of Education and New Approaches, 6(1), 150-166. <https://doi.org/10.52974/jena.1302420>
- TEMİZKAN, Mehmet, (2014), “*Ortaokul Türkçe Ders Kitaplarının Türkçe Dersi Öğretim Programındaki Temel Beceriler Açısından İncelenmesi*”, Ana Dili Eğitimi Dergisi, 2(1), 49-72. <https://doi.org/10.16916/aded.99872>
- UĞURELLİ, Yağmur Özge & ORHUN DEDEOĞLU, Buket, (2023), *Türkçe Eğitiminde Okuma Eğitimi El Kitabı*, Ankara: Pegem Akademi.
- UYANIKTÜRK, Gülsün (2024), *Yabancılar Türkçe Öğretim Setlerinde Metin Altı Sorularının Barrett Taksonomisine Göre İncelenmesi: B Düzeyi*, Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Üniversitesi, İstanbul.
- ÜLPER, Hakan & YALINKILIÇ, Kadir, (2010), “*Son İki Türkçe Programına Göre Hazırlanan Türkçe Ders Kitaplarındaki Metin Sonu Sorularının Nicel ve Nitel Görünümü*”, Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi, 3, 449-4.
- ÜLPER, Hakan, ÇETİNKAYA, Gökhan, & BAYAT, Nihat, (2017), “*Okuduğunu Anlama Testinin Geliştirilmesi*”, Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi, 18(1), 175-190.
- VACCA, Jo Anne L., VACCA, Richard T., GOVE, Mary K., BURKEY, Linda C., LENHART, Lisa A., & MCKEON, Christine A. (2009). *Reading And Learning To Read (7th ed.)*, Boston: Pearson Education, Inc.
- YILDIRIM, Kasım, (2012), “*Öğretmenlerin Öğrencilerin Okuduğunu Anlama Becerilerini Değerlendirmede Kullanabilecekleri Bir Sistem: Barrett Taksonomisi*”, Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 9(18), 45-58.
- YILDIRIM, Songül, (2023), *Etkileşimli Okuma Yönteminde Barrett Taksonomisi ile İlkokul 3.Sınıf Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Becerilerinin Geliştirilmesi*, Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Aydın Üniversitesi, İstanbul.
- YILDIRIM, Ali & ŞİMŞEK, Hasan, (2016), *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayınevi.
- YÜCEER, Duygu, (2022), “*Türkçe Öğretiminde Soru Hazırlamada Yararlanılabilecek İki Taksonomi: Bloom ve Barrett Taksonomisinin Karşılaştırmalı İncelenmesi*”, Okuma Yazma Eğitimi Araştırmaları, 10 (1), 67-84. <https://doi.org/10.35233/oyea.1110666>

EXTENDED ABSTRACT

Reading is the process of perceiving the signs, symbols or letters in written or printed texts with the eyes and interpreting this visual information by the brain (Balci, 2016: 2). According to Kavak and Akkaş Baysal (2022), elements such as problem solving, critical thinking, analysis and creative thinking are included in thinking skills. These skills provide individuals with the opportunity to enrich their vocabulary based on what they read and to develop their feelings, thoughts and imagination. In Türkiye, national and international assessment studies determine the extent to which reading skill acquisition and development activities achieve their goals and confirm that students at different levels have low reading comprehension skills (Kaldırım, 2020: 3). According to the 2012, 2015 and 2018 PISA results, Turkish students generally have difficulty in reading and comprehend texts at a basic level (Kaldırım, 2020). After this exam, PISA, which was supposed to be administered in 2021 due to the COVID-19 outbreak, was postponed for one year and held in 2022. PISA 2022 was conducted with the participation of 81 countries, 37 of which were OECD members, and was computer-based (MoNE, 2022: 10). When the results of PISA 2022 were analyzed, “there was no significant change in Turkey’s performance in reading skills” (MoNE, 2022: 10). Based on these results, the importance of making more effort to improve students’ reading comprehension skills comes to the fore once again.

Barrett’s taxonomy, which was prepared to measure reading skills, was first included in the book “Innovation and Change in Reading Instruction” (Robinson, 1968) published by the American National Educational Research Society. The person who discussed the Barrett taxonomy is Theodore Clymer (Kaldırım, 2020: 62). Clymer used Thomas C. Barrett’s unpublished article titled “Taxonomy of the Cognitive and Affective Dimensions of Reading Comprehension” with permission and published it in the aforementioned work in the section titled “What is ‘Reading’: Some Current Concept” (Clymer, 1968: 17).

Clymer (1968) states that in this article, Barrett mentions two general misconceptions that teachers face in teaching comprehension. One is that teachers see comprehension as a single skill and the other is that they think that comprehension involves too many separate skills to be managed. Barrett developed the “Taxonomy of Cognitive and Affective Dimensions of Reading Comprehension” to provide a manageable and comprehensible tool for teaching comprehension. Barrett’s taxonomy, which is a more detailed taxonomy of reading comprehension, was initially designed to assist classroom teachers in creating reading comprehension test questions. In the taxonomy, reading comprehension is divided into five main skill categories and levels: literal comprehension, reorganization, inferential/deep comprehension, evaluation and appreciation. The five main categories to be utilized by the teacher are ranked from easy to difficult in terms of the requirements of each category (Clymer, 1969: 18).

The purpose of this study is to examine the appropriateness of reading comprehension questions and activities in Turkish textbooks (5th, 6th, 7th and 8th grades) to the “taxonomy of cognitive and affective dimensions of reading comprehension” also known as Barrett’s taxonomy. The main problem statement of the research can be expressed as “How is the distribution of reading-comprehension questions and

activities in secondary school Turkish textbooks (5th, 6th, 7th and 8th grades) according to Barrett's taxonomy?".

The sub-problems of the research are as follows:

1. How is the distribution of reading-comprehension questions and activities in 5th grade Turkish textbooks according to Barrett's taxonomy?
2. How is the distribution of reading-comprehension questions and activities in 6th grade Turkish textbooks according to Barrett's taxonomy?
3. How is the distribution of reading comprehension questions and activities in 7th grade Turkish textbooks according to Barrett's taxonomy?
4. How is the distribution of reading-comprehension questions and activities in 8th grade Turkish textbooks according to Barrett's taxonomy?

In this study, which aims to determine the appropriateness of reading-comprehension questions and other reading-comprehension activities in secondary school Turkish textbooks according to Barrett's taxonomy, a qualitative research method was adopted. The object of investigation in this study is the four textbooks accepted by the Board of Education of the Ministry of National Education to be used as textbooks in the 2023-2024 academic year. As a data collection tool, a checklist containing the steps of Barrett's taxonomy described in the introduction was used. In the process of creating the relevant checklist, the taxonomy steps developed by Thomas C. Barrett were translated into Turkish, and in this process, relevant sources in the literature were also utilized. Sample question sentences suitable for each step were created, expert opinions were taken in terms of the suitability of the question sentences to the taxonomy, corrections were made based on expert opinions, and the checklist was finalized and the reading-comprehension questions and activities in the textbooks were analyzed.

For data analysis, content analysis method, which is one of the basic analysis types used in the analysis of qualitative data, was preferred. The following results were reached in line with the analysis:

- There was a density in the literal comprehension level of Barrett's taxonomy (n=311).
- Reorganization level of Barrett's taxonomy has the least number of questions (n=2).
- Most activities are in the inferential comprehension level of Barrett's taxonomy (n=88).
- Appreciation level of Barrett's taxonomy has the least number of activities (n=15).
- At the 5th grade level, the most questions were in the literal comprehension level (n=73), while the fewest questions were in the evaluation level (n=3). There were no questions appropriate for the reorganization level. Again at the same grade level, the most activities were at the inferential/deep comprehension (n=34) and the least activities were at the inferential/deep comprehension (n=4) levels.

- At the 6th grade level, the most questions were at the literal comprehension level (n=89), while the fewest questions were at the reorganization level (n=1). At the same grade level, the most activities were in the inferential/deep comprehension (n=33) level and the least activities were in the literal comprehension and reorganization levels (n=3).
- At the 7th grade level, the most questions were in the literal comprehension level (n=62), while the fewest questions were in the appreciation level (n=1). There were no questions appropriate for the reorganization level. Again at the same grade level, the most activities were in the inferential/deep comprehension (n=20) and the least activities were in the evaluation (n=1) levels.
- At the 8th grade level, the most questions were in the literal comprehension level (n=87), while the fewest questions were in the reorganization level (n=1). There were no questions appropriate for the reorganization level. Again, at the same grade level, the most activities were in the inferential/deep comprehension (n=17) and the least activities were in the evaluation (n=1) levels.

As can be seen, in the teaching of Turkish both as a mother tongue, the learning outcomes in the curricula, the questions and activities in the textbooks and even the questions used by the teachers in the classroom have been examined and it has been seen that there are no learning outcomes, questions and activities that carry the students to the upper levels cognitively. Similar results were found in this study. One of the most important goals of teaching Turkish as a mother tongue is to familiarize students with the use of high-level cognitive processes through language skills. In this direction, it is very important to make use of the relevant taxonomies from the preparation of curricula to the process of developing questions in textbooks and in the classroom.

Keywords: Secondary school Turkish textbooks, reading, reading comprehension, Barrett's taxonomy, reading comprehension questions, reading comprehension activities.

Etik Kurul İzni

Bu çalışma için etik kurul izni gerekmemektedir. Yaşayan hiçbir canlı (insan ve hayvan) üzerinde araştırma yapılmamıştır. Makale edebiyat sahasına aittir.

Çatışma Beyanı

Makalenin yazarı, bu çalışma ile ilgili herhangi bir kurum, kuruluş, kişi ile arasında mali çıkar çatışması bulunmadığını beyan eder.

Destek ve Teşekkür

Çalışmada herhangi bir kurum ya da kuruluştan destek alınmamıştır.

Ethics Committee Permission

Ethics committee permission is not required for this study. No research has been conducted on any living creature (human and animal). The article belongs to the field of literature.

Deconfliction Statement

The author of the article declares that there is no conflict of financial interest between him and any institution, organization, person related to this study.

Support and Thanks

Support was not received from any institution or organization in the study.