

Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Türkçe Ders Kitaplarının Yenilenmiş Bloom Taksonomisine Göre İncelenmesi (5. Sınıf Örneği)

ARAŞTIRMA MAKALESİ

Aydın ÖNAL¹, Sedat MADEN²

¹ Dr., Batum Türk Okulu, aydnonal@gmail.com. ORCID: 0000-0002-0930-9122

² Prof. Dr., Bayburt Üniversitesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi, sedatmaden@bayburt.edu.tr. ORCID: 0000-0002-8024-8182

Gönderilme Tarihi: 23.05.2025 Kabul Tarihi: 11.12.2025 DOI: 10.37669/milliegitim.1705014

Atıf: “Önal, A., & Maden, S. (2025). Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Türkçe ders kitaplarının yenilenmiş Bloom taksonomisine göre incelenmesi (5. sınıf örneği). *Millî Eğitim*, 54(1), 905-940. DOI: 10.37669/milliegitim.1705014”

Öz

Bu çalışmanın amacı, 2024-2025 eğitim öğretim yılında Millî Eğitim Bakanlığınca Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'ne uygun olarak hazırlanan 5. sınıf Türkçe ders kitabındaki etkinliklerin ve metin altı soruların “Yenilenmiş Bloom Taksonomisi”nin bilişsel süreç basamaklarına göre incelemektir. Bu araştırmada nitel araştırma modellerinden doküman analizi deseni kullanılmıştır. Ayrıca verilerin çözümlenmesinde betimsel analiz kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda, metin altı sorularının anımsama (%48,16) ve anlama (%25,18) basamaklarında daha fazla olduğu; uygulama (%1,48) ve yaratma (%2,96) basamaklarında oldukça az olduğu tespit edilmiştir. Bu bulgular, metin altı sorularının öğrencilerin üst düzey düşünme becerilerini destekleme açısından sınırlı kaldığını göstermektedir. Ayrıca ders kitabında yer alan metin altı soruların %25'i üst düzey, %75'i düşük düzey düşünme becerilerine yöneliktir. Etkinliklerin 54'ünün (%8) anımsama, 327'sinin (%50) anlama, 68'inin (%10) uygulama, 35'inin (%5) çözümleme, 90'ının (%14) değerlendirme ve 85'inin (%13) yaratma bilişsel süreç basamaklarına ait olduğu tespit edilmiştir. Bunun yanı sıra etkinliklerin %32'si üst düzey, %68'i düşük düzey düşünme becerilerine yöneliktir. Metin altı sorulara nazaran etkinlikler daha üst düzey bilişsel süreçleri içermektedir. Yine tema ve metin türü bağlamında, metin altı soruların ve etkinliklerin bilişsel süreç basamaklarına dengeli dağılmadığı belirlenmiştir. Bu tespitler doğrultusunda, metin altı soruların ve etkinliklerin bilişsel süreç basamaklarına uygun bir şekilde, temalara ve metin türlerine daha planlı ve orantılı biçimde dağıtılması gerektiği önerilmektedir.

Anahtar Kelimeler: Türkçe ders kitabı, yenilenmiş Bloom taksonomisi, etkinlik, metin altı sorular

Examination of the Century of Türkiye Education Model Textbooks According to the Revised Bloom's Taxonomy (5th Grade Example)

RESEARCH ARTICLE

Abstract

The purpose of this study is to examine the activities and questions in the 5th grade Turkish language textbook prepared by the Ministry of National Education in accordance with the new Education Model for the 2024-2025 academic year in terms of the cognitive process stages of the Revised Bloom's Taxonomy. Document analysis, one of the qualitative research models, was used in this study. Additionally, descriptive analysis was used in the interpretation of the data. As a result of the study, it was determined that the number of sub-text questions was higher at the stages of recall (48.16%) and comprehension (25.18%), and lower at the stages of application (1.48%) and creation (2.96%). This situation reveals that the questions are insufficient to develop students' higher level thinking skills. In addition, 25% of the sub-textual questions in the textbook were directed towards high-level thinking skills, while 75% were directed towards low-level thinking skills. In the findings related to the activities, it was determined that 54 (8%) of the activities belonged to the cognitive process step of recalling, 327 (50%) to understanding, 68 (10%) to applying, 35 (5%) to analyzing, 90 (14%) to evaluating and 85 (13%) to creating. In addition, 32% of the activities were for high-level thinking skills and 68% for low-level thinking skills. Compared to the sub-text questions, the activities involve higher level cognitive processes. Again, in the context of theme and text type, it was determined that the sub-text questions and activities were not distributed evenly to the cognitive process stages. In line with these findings, it is suggested that the sub-text questions and activities should be distributed to the themes and text types in a more planned and proportional manner in accordance with the cognitive process steps.

Keywords: Turkish course book, revised Bloom's taxonomy, activity, subtext questions

Giriş

Ders kitapları, temel dil becerilerinin öğretimi sürecinde öğrencilerin kullandığı temel materyal olma özelliğine sahiptir (Güneş, 2016; Karadağ, 2019; Özbay, 2003; Özdemir, 2019). Bunun yanı sıra Türkçe ders kitapları öğrencilerin bilişsel, sosyal, duygusal ve psikomotor becerilerinin geliştirilmesinde etkilidir (Demirel, 2007; Deniz vd., 2019; Maden, 2021; Melanlıoğlu vd., 2014). Dolayısıyla içerdiği unsurlar ve sahip olduğu nitelikler bakımından Türkçe ders kitapları öğretim sürecinin temel aracıdır.

Türkçe ders kitaplarının merkezinde metinler yer almaktadır. Metne bağlı olarak temel dil becerilerinin öğretimi yapılmakta, çeşitli bilgi ve beceriler öğrencilere kazandırılmaktadır (Akyol, 2008; Güneş, 2016; Öz, 2006). Metinler

yoluyla öğrenciler olay ve durumların farkına varıp onları anlamlandırmaktadır. Öğrenciler ait olduğu kültür dairesini ve farklı yaşam biçimlerini metinler sayesinde öğrenmektedir (Baştuğ & Demirgüneş, 2020). Bunların yanı sıra Türkçe ders kitaplarındaki metinlerden hareketle okuduğunu anlama ve anlatma çalışmaları yürütülmektedir (Duman, 2010). Bu süreçte metin altı sorular ve etkinlikler metnin ana fikrini, yazarın iletisini ve metindeki yardımcı fikirleri kavrama ve dil becerilerinin öğretiminde etkili olmaktadır.

Öğrencilerin okuduğu metni en iyi şekilde kavramaları, yorumlamaları, çözümlemeleri ve değerlendirmeleri için ders kitaplarında yer alan metinlere ilişkin sorular oldukça önemlidir (Ülper & Yalınkılıç, 2010). Sorular yoluyla anlamın oluşturulması, geliştirilmesi ve değerlendirmesi kolaylaşmaktadır. Sorular, anlam kurmanın vazgeçilmez unsurları olarak görülmektedir (Akyol, 1997). Sorular; metindeki bilgilerin düzenlenmesi, sebep, koşul-sonuç bağlantılarının kurulması, kıyaslama yapılması, metnin ana düşüncesi ve yan fikirlerinin belirlenmesi ile metindeki sorunların çözümüne yönelik birçok fonksiyonu yerine getirir (Durukan, 2009). Bu anlamda metin altı sorular, içeriği çözümleme becerisinin geliştirilmesi, okunanların kavranması, anlaşılamayan kısımların belirlenmesi ve ölçme-değerlendirmenin önemli araçlarından biri olması yönüyle anlama sürecinin vazgeçilmez bir parçasıdır.

Metin altı sorular öğrencide merakı ve ilgiyi artırmakta, bir öğrenme aracı olarak onları yeni bilgiler öğrenmeye teşvik etmektedir. Metinle birlikte verilen soruların bir başka işlevi de öğrencilerin okuma ve anlama becerilerini geliştirmesi, öğrencilere kendini geliştirme fırsatı vermesidir. Böylece öğrenciler soruların sadece değerlendirme aracı olmadığını, aktif okuyucu olmak için gerekli bir öğrenme biçimi olduğunu anlamaktadır (Güneş, 2016). Metin altı soruların işlevsel olması için bazı temel niteliklere sahip olması gerekmektedir. Bu nitelikler, öğrencilerin metni daha derinlemesine anlamalarına yardımcı olmak, kritik düşünme becerilerini geliştirmek ve ölçme-değerlendirme sürecini verimli hâle getirmek için önemlidir. Bu bakımdan sorular, dersin öğrenme amaçlarına ve öğretim programındaki kazanımlara uygun şekilde olmalıdır. Her sorunun, öğrencilerin belirli bir becerisini geliştirmesine fayda sağladığından emin olunmalıdır (Bloom, 1956). Sorular, metindeki bilgilerle ilişkili ve uyumlu olması gerekir (Duke & Pearson, 2002). Sorular, metni sadece bir defa değerlendirmeye sınırlı kalmamalı, metinle tekrar etkileşim kurmaya olanak sağlayacak şekilde hazırlanmalıdır (Kolb, 1984). Sorular, öğrencilerin

duygusal zekâsını destekleyecek şekilde yapılandırılmalıdır (Goleman, 1995). Soruların, öğrencilerin merakını ve ilgisini uyandıracak şekilde hazırlanması gerekir. İlgiyi ve merakı geliştiren sorular, öğrencilerin metinle daha fazla bağ kurmasına imkân sağlar (Guthrie vd., 2004). Sorular, çeşitli disiplinlerle ilişkili olacak şekilde oluşturulmalıdır. Bu yolla öğrenciler farklı disiplinlerden edinilen bilgileri birleştirerek sorulara yanıt verebilirler (Jacobs, 1989). Sorular çok uzun ve karmaşık olmamalıdır. Öğrencilerin kafasını karıştıran sorulardan uzak durulmalıdır (Fisher & Frey, 2012). Sorular, öğrencilerin öğrendiklerini günlük hayatta nasıl kullanacaklarını düşünmelerine yardımcı olmalı ve uygulamaya yönelik olmalıdır (Brown & Palincsar, 1989). Yukarıda ifade edilen unsurların yanı sıra Bloom taksonomisine uygun bir şekilde; hatırlama, anlama, uygulama, analiz, değerlendirme ve yaratma gibi çeşitli bilişsel basamakları kapsayacak şekilde tasarlanması oldukça önemlidir (Anderson & Krathwohl, 2001). Çünkü bilişsel basamakların dikkate alınması metindeki bilgilerin anlamlandırılmasını, farklı bağlamlarda kullanılmasını, metnin çözümlenmesini ve eleştirel bir bakışla değerlendirilmesini, metinle ilgili özgün düşünceler veya ürünler ortaya konulmasını sağlar.

Metin altı soruların yanı sıra ders kitaplarındaki etkinlikler de dil öğretimi sürecinin önemli bileşenlerindendir. Etkinlikler, öğrencilerin amaçladıkları ve ihtiyaç duydukları alanlarda onları geliştirmeye ve onların öğrenmelerini anlamlı kılmaya yarayan alıştırmalardır (Karataş, 2019). Dil öğretiminde etkinlik kullanımı öğrencilerin dili aktif bir şekilde kullanmalarını sağlayan, iletişimsel ve anlamlı görevler içeren uygulamalardır. Bu etkinlikler, öğrencilerin dil becerilerini geliştirmeyi hedeflerken, aynı zamanda öğrencilere öğrenilen dil yapılarını ve kelimeleri gerçek bağlamlarda kullanma fırsatı verir. Etkinlikler, dil öğreniminde sadece bilgi değil, beceri kazandırmayı da hedefler. Öğrencinin dili kullanarak bir işi başarmasını sağlar. Bu yüzden, iyi tasarlanmış bir dil etkinliği, hem öğrenmeyi eğlenceli ve kalıcı kılar hem de öğrencinin dil yeterliliğini artırır. Etkinliklerin temel amacı, öğrencilerin öğrenme sürecine istekle ve etkin biçimde katılımını sağlamaktır. Öğrenmeyi daha etkili, kolay ve kalıcı hâle getirmek için öğrencinin motivasyonunu artırmayı hedefler. Yapılandırıcı yaklaşımla gündeme gelen etkinlikler öğrenme çıktılarına ulaşmada belirleyici olmaktadır (Çevik & Güneş, 2017). Bu anlamda etkinlikler, öğrencilere anlamlı ve etkili iletişim kurmalarını sağlayacak dil becerilerini kazandırmalı; aynı zamanda eleştirel ve yaratıcı düşünme yetilerini desteklemeli, bireyler arası etkileşimi

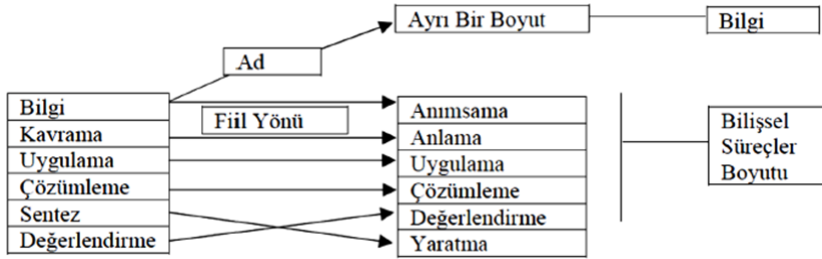
güçlendirerek toplumsal uyum süreçlerine katkıda bulunmalıdır (Sever, 2004). Ayrıca etkinliklerin, temel dil becerisini bütüncül bir şekilde geliştirmeye yönelik olması büyük önem taşır. Bu dört becerinin etkinlikler içinde birbirinden bağımsız değil, birbirini destekleyen bir yapı içerisinde ele alınması gerekir (Akyol, 2008). Etkinliklerin aynı zamanda öğrencilere değer kazandırma ve toplumsal rollerini fark ettirme gibi işlevleri de vardır. Bu nedenle, etkinliklerin kültürel değerlerle uyumlu olması, toplumsal sorumluluk bilinci aşılaması, saygı ve empati gibi kazanımları desteklemesi önemlidir. Bunun yanı sıra öğrencilerin metinle yüzeysel değil derinlemesine bir ilişki kurması, eleştirel düşünme ve problem çözme gibi 21. yüzyıl becerilerinin gelişmesi için etkinliklerin bilişsel basamakları kapsayacak şekilde hazırlanması da gerekmektedir (Zohar & Dori, 2003). Nitekim etkinliklerin bilişsel alanın tüm düzeylerini kapsayacak şekilde çeşitlendirilmesi, öğrenmenin niteliğini ve kalıcılığını artırmaktadır (Krathwohl, 2002).

Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nde değişen dünya koşullarına ayak uydurmak için değerlendirme, sorgulama, yorumlama, eleştirel düşünme ve araştırma gibi üst düzey bilişsel becerilerin geliştirilmesi öncelikler arasında olduğu belirtilmiştir (Millî Eğitim Bakanlığı [MEB], 2024). Aynı zamanda bu yaklaşıma göre “İnsan, doğası gereği çok yönlü bir varlıktır. Bu doğrultuda insanın zihinsel, sosyal, duygusal ve fiziksel bakımdan çok yönlü gelişimini destekleme ihtiyacı bütüncül eğitim yaklaşımını gerektirmektedir. Maarif Modeli'nde yer alan kavramsal beceriler, alan becerileri, sosyal-duygusal öğrenme becerileri, değerler, okuryazarlık becerileri ve eğilimler; anlam, ilişki, özellik ve işlevleri göz önünde bulundurularak bir örgü temelinde kavramsallaştırılmış ve sınıflanmıştır” (MEB, 2024). Maarif Modeli'nin ortaya koyduğu nihai hedef ve bütüncül eğitim yaklaşımında anahtar beceri ve alanlardan birinin de dil eğitimi olduğu ifade edilebilir. Bu doğrultuda hem araç hem de amaç olarak Türkçenin öğretimi daha da önemli hâle gelmiştir. Nitekim Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli kapsamında, Türkçe Dersi Öğretim Programları ve belirtilen sınıflara yönelik ders kitapları güncellenmiştir. Maarif Modeli'nde değişen dünya koşullarına ayak uydurmak için değerlendirme, sorgulama, yorumlama, eleştirel düşünme ve araştırma gibi üst düzey bilişsel becerilerin geliştirilmesi öncelikler arasında olduğu belirtilmiştir (MEB, 2024). Dolayısıyla Türkçe ders kitaplarındaki etkinliklerin ve metin altı soruların “Yenilenmiş Bloom Taksonomisi”nin bilişsel basamaklar dikkate alınarak hazırlanması gerekmektedir (Sur, 2022).

Alan yazınında çeşitli araştırmacılar bilişsel basamakların sınıflandırılmasına yönelik çalışmalar yapmışlardır. Bunlar arasında yaygın bir şekilde eğitim dünyasında kabul gören Bloom taksonomisi, 1956 yılında Amerikalı eğitim psikoloğu Benjamin Bloom ve çalışma arkadaşları tarafından geliştirilen, öğrenme hedeflerini ve bilişsel becerileri sınıflandıran bir çerçevedir. Bu taksonomi, eğitsel faaliyetlerde öğretmenlerin ders planlarını oluştururken, öğrencilerin bilgi düzeylerini ölçerken ve değerlendirme yaparken kullanabilecekleri bir model sunmuştur (Tutkun, 2012). Anderson ve Krathwohl (2001) Bloom’un taksonomisinde bazı değişiklikler yapılarak “Yenilenmiş Bloom Taksonomisi”ni (YBT) ortaya koymuşlardır. “Yenilenmiş Bloom Taksonomisi” kendinden önceki taksonomiye göre daha anlaşılır ve açıklayıcı olmuştur. Bloom’un taksonomisinde görülen birçok eksiklik güncellenmiş ve geliştirilmiştir (Sallabaş ve Yılmaz, 2020). Yapılan güncellemelerle Bloom taksonomisindeki tek boyutlu altı basamak (bilgi, kavrama, uygulama, analiz, sentez ve değerlendirme) yeniden düzenlenmiş ve taksonomi iki boyutlu olarak ele alınmıştır. YBT’de yapılan değişiklikler Şekil 1’de gösterilmiştir.

Şekil 1

“Yenilenmiş Bloom Taksonomisi”ndeki Değişiklikler (Anderson vd., 2014)



Şekil 1’de görüleceği üzere taksonomide bilgi boyutu ve bilişsel süreç boyutu birbirinden ayrı tutulmuştur. Ayrıca, “bilgi” basamağı “hatırlama” olarak adlandırılmış, sentez ve değerlendirme basamaklarının sıralaması değiştirilmiş, sentez basamağının adı ise “yaratma” olarak revize edilmiştir. Bunların yanı sıra anımsama, anlama ve uygulama alt düzey bilişsel beceriler; çözümleme, değerlendirme ve yaratma ise üst düzey bilişsel beceriler olarak kategorilere ayrılmıştır.

Türkçe ders kitaplarında yer alan etkinliklerin ve metin altı sorularının, yalnızca bilgiye dayalı basit düzeyde değil, öğrencilerin düşünme, analiz yapma ve farklı bakış açıları geliştirme becerilerini destekleyecek şekilde yapılandırılması gerekmektedir. Etkinliklerin ve soruların “Bloom’un Yenilenmiş Bilişsel Taksonomisi” gibi bilimsel çerçeveler doğrultusunda hazırlanması, öğrencinin bilişsel gelişimini destekleyici bir yaklaşım sunacaktır. Böylece öğrenciler, sadece okuduklarını anlamakla kalmayıp aynı zamanda metinleri eleştirel bir bakış açısıyla değerlendirip çıkarımlarda bulunarak düşüncelerini yapılandırabileceklerdir.

Alan yazınında araştırmacılar Türkçe ders kitaplarındaki etkinlikleri ve metin altı soruları Bloom taksonomisine ve YBT’ye göre çözümlemiştir. Bu çalışmalardan Tiryaki ve Can (2024) araştırmasında 6. sınıfta okutulan Türkçe ders kitabındaki metin altı soruların çeşitli taksonomilere göre anlamlandırma düzeylerini incelemiştir. Balcı ve Baki (2022) 4. sınıf kitabında yer alan metin altı soruları YBT’ye göre analiz etmiştir. Sur (2022) çalışmasında Türkçe ders kitaplarında yer alan metin altı soruların YBT’ye göre irdelemiştir. Olukçu ve Yıldız (2022) araştırmalarında ortaokul Türkçe ders kitaplarını “analiz etme”, “değerlendirme”, “yaratma”, “sorgulama”, “eleştirme”, “karşılaştırma”, “kıyaslama” ve “çıkarımda bulunma” kavramlarının kullanımı yönüyle incelemiştir. Sallabaş ve Yılmaz (2020) çalışmalarında ortaokul 8. sınıf Türkçe ders kitabında bulunan soruları YBT doğrultusunda ele almışlardır. Eroğlu (2019) 6. sınıf Türkçe ders kitaplarında yer alan okuma metinlerine ait okuma-anlama soru ve etkinliklerinin YBT’ye göre dağılımını araştırmıştır. Tüm (2016) çalışmasında ilköğretim 5 ve 6. sınıf Türkçe öğrenci çalışma kitapları ve öğretmen kitaplarında bulunan metin öne (zihinsel hazırlık) ve sonu sorularının (metni inceleme) Bloom taksonomisine göre değerlendirmiştir. Sarar-Kuzu (2013) araştırmasında 6. sınıf Türkçe ders kitaplarındaki metin altı soruları YBT’nin hatırlama ve anlama basamağına göre analiz etmiştir. Durukan (2009) 7. sınıf Türkçe ders kitaplarındaki metinleri anlamaya yönelik soruları taksonomik olarak çözümlemiştir. Şengül (2005) de 8. sınıf Türkçe ders kitaplarındaki metinlere dayalı olarak hazırlanan soruları değerlendirmiştir.

Metin altı soruların yanı sıra Türkçe ders kitaplarındaki etkinliklerin bilişsel basamaklara göre dağılımını analiz eden çeşitli araştırmalar alan yazınında bulunmaktadır. Örneğin Karagöl ve Yeşilyurt (2025) 5. sınıf Türkçe ders kitabında yer alan etkinlikleri YBT’ye göre değerlendirmiştir. Benzer şekilde Anniak

(2023) 5. sınıf Türkçe ders kitabında yer alan etkinlikleri, YBT'ye göre analiz etmiştir. Sarıkaya ve diğerleri (2023) Türkçe ders kitaplarındaki etkinliklerin üst düzey düşünme becerilerine uygunluğu bakımından çözümlemişlerdir. Bayrak-Özmutlu ve Kanık-Uysal (2021) araştırmalarında Türkçe ders kitaplarında yer alan etkinlikleri düşünme becerileri açısından irdelemiştir. Akıncı ve Gülmez (2021) ve Oryaşın (2021) ise çalışmalarında ortaokul Türkçe ders kitaplarındaki etkinlikleri YBT'ye göre değerlendirmiştir. Yıldırım (2020) 8. sınıf Türkçe ders kitabındaki yazma etkinliklerini YBT'ye göre analiz etmiştir. Akıncı (2020) ortaokul Türkçe ders kitaplarındaki etkinliklerin YBT bağlamında çözümlemiştir. Ulum ve Taşkaya (2019) da ilkokul Türkçe ders ve çalışma kitaplarında yer alan etkinlikleri YBT'ye göre incelenmiştir. Kıyagan (2019) Türkçe ders kitaplarındaki etkinlikleri yaratıcılık açısından değerlendirmiştir. Sarıkaya (2019) da Türkçe ders kitaplarındaki etkinliklerin ana metin eksenli olup olmadığı ve etkinliklerde görsel unsurların kullanılıp kullanılmadığı, kullanılmış ise hangi görsel türlerin tercih edildiği sorularına cevap aramıştır. Çevik ve Güneş (2017) etkinlikleri “Hazırlık ve Başlama, Uygulama, Değerlendirme, Gözden Geçirme, Genel Özellikler, Dil Becerilerini Kullanma ve Zihinsel Becerileri Kullanma” kategorilerinde ele almıştır. Savaş (2014) da ortaokul Türkçe ders kitaplarındaki dinleme etkinliklerinin YBT'ye göre üst düzey bilişsel beceriler açısından değerlendirmiştir.

Bu araştırmaların dışında alan yazınında Türkçe ders kitaplarındaki ölçme ve değerlendirme unsurları (Altun & Yıldız, 2023; Avşar, 2017; Eroğlu, 2013; Kaplan, 2021; Kavruk & Çeçen, 2013; Yaşar & Kılıç, 2024), Türkçe Dersi Öğretim Programlarındaki kazanımlar ve öğrenme alanları (Afacan-Süğümlü & Bahşi, 2025; Arı, 2018; Aslan & Atik, 2018; Büyükalan-Filiz & Yıldırım, 2019; Çerçi, 2018; Dalak, 2015; Eroğlu & Kuzu, 2014; Kapanadze, 2018; Karagöl, 2020), öğretmen ve öğrencilerin soru sorma becerileri (Bülbül, 2019; Eyüp, 2012; Güven & Yaşartürk, 2025; Yılmaz & Keray, 2012) YBT bağlamında analiz edildiği tespit edilmiştir.

Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli, öğrenci merkezli, bütüncül ve beceri temelli bir yaklaşımı esas almakta; eleştirel düşünme, sorgulama, değerlendirme, yaratıcılık ve araştırma becerilerinin geliştirilmesini öncelikli hedefler arasında göstermektedir (MEB, 2024). Ancak bu hedeflerin uygulamaya ne ölçüde yansıtıldığı, özellikle ders kitaplarında yer alan etkinlik ve metin altı soruların bilişsel düzeylerinin bu hedeflerle örtüşüp örtüşmediğinin araştırılması oldukça

önemlidir. Alan yazınında “Bloom ve Yenilenmiş Bloom Taksonomisi”ne göre gerçekleştirilen birçok araştırma olmasına karşın, bu çalışmaların büyük bir bölümü 2018 veya önceki öğretim programlarına dayanmaktadır. Dolayısıyla, 2024 yılında yürürlüğe giren yeni Türkçe Dersi Öğretim Programı’na göre hazırlanan ders kitaplarının bilişsel düzeyde dağılımlarına ilişkin güncel, sistematik ve kapsamlı değerlendirmeler sınırlı düzeydedir. Bu durum hem programla ders kitaplarının uyumu hem de öğretim hedeflerinin sahadaki yansımaları açısından önemli bir bilgi boşluğunu işaret etmektedir. Bu nedenle Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli çerçevesinde hazırlanan yeni Türkçe ders kitaplarının “Yenilenmiş Bloom Taksonomisi”ne göre incelenmesi hem Maarif Modeli’nin etkisini hem de ders kitaplarının niteliğini değerlendirme açısından önem taşımaktadır. Bu bağlamda araştırmada, söz konusu modelin somut çıktılarından biri olan 5. sınıf Türkçe ders kitabındaki metin altı soruların ve etkinliklerin YBT’deki bilişsel süreç basamaklarına göre derinlemesine analiz edilerek, yeni programın bilişsel hedefleri ile ders materyali arasındaki uyum düzeyini ortaya konulması amaçlanmaktadır. Araştırmada da 2024-2025 yılında kullanılan 5. sınıf Türkçe ders kitabındaki metin altı sorular ve etkinlikler YBT’deki bilişsel süreç basamaklarına göre kapsamlı olarak analiz edilmesi amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

- Metin altı sorular ile etkinliklerin YBT’deki bilişsel süreç basamaklarına göre dağılımı ve düzeyi nasıldır?
- Metin altı sorular ile etkinliklerin YBT’deki bilişsel süreç basamaklarına göre temalara dağılımı nasıldır?
- Metin altı sorular ile etkinliklerin YBT’deki bilişsel süreç basamaklarına göre metin türlerine dağılımı nasıldır?

Bu çalışmanın güncel ve özgün bulgularının alan yazınındaki konuyla ilgili araştırma eksikliğinin giderilmesinde önemli bir işlev üstlenebileceği düşünülmektedir. Ayrıca ders kitabı yazarlarının etkinlik ve metin altı soruları tasarlarlarken bilişsel süreç basamaklarını dikkate alan bir yaklaşım geliştirmelerine kuramsal dayanak oluşturabileceği öngörülmektedir. Yine araştırmanın, program geliştiriciler açısından, somut veriler sunarak ders kitaplarının geliştirme süreçlerinin üst düzey bilişsel becerileri destekleyecek biçimde iyileştirilmesine yönelik çalışmalara zemin oluşturabileceği düşünülmektedir. Bu kapsamda araştırma, Türkçe öğretiminde program-materyal uyumunun güçlendirilmesine,

öğretim materyallerinin bilişsel derinlik düzeyinin artırılmasına ve öğrencilerin eleştirel, analitik ve yaratıcı düşünme gibi üst düzey bilişsel becerileri geliştirmelerine katkı sunabilir.

Yöntem

Araştırmanın Modeli

5. sınıf Türkçe ders kitabı içeriğindeki metin altı soruların ve etkinliklerin YBT'deki bilişsel süreç basamaklarına göre dağılımının ve düzeyinin incelendiği bu çalışmada nitel araştırma modellerinden doküman analizi kullanılmıştır. Doküman analizinde veriler teker teker okunur, kod ve kategorilere ayrılır ve bu şekilde araştırma sonuçlarının sunulması sağlanır (Merriam, 1998). Ayrıca bu model, araştırılacak konu ya da konular doğal ortamlarında gerçekçi ve bütüncül biçimde anlamlandırılmaya ve yorumlanmaya çalışılır (Ekiz, 2009). Bu bağlamda 5. sınıf Türkçe ders kitabı, içeriğindeki metin altı sorular ve etkinlikler YBT'deki bilişsel süreç basamaklarına göre tasnif edilerek yorumlanmıştır.

İncelenen Dokümanlar

Çalışmanın dokümanını 2024 Türkçe Dersi Öğretim Programı'ndan sonra uygulamaya konulan 5. sınıf Türkçe ders kitabı oluşturmaktadır (Akyurt vd., 2024). Bu ders kitabındaki metin altı sorular ve etkinlikler araştırmanın verisini oluşturmaktadır.

Verilerin Toplanması

Verilerin toplanması süreci doküman analizine uygun bir şekilde yürütülmüştür. Bu doğrultuda araştırma materyali olan 5. sınıf Türkçe ders kitabına Millî Eğitim Bakanlığı EBA resmî ağ adresi üzerinden erişim sağlanmıştır. 5. sınıf Türkçe ders kitabında 6 tema bulunduğu görülmüştür. Her temada 1 serbest okuma metni, 3 okuma metni ve 1 dinleme/izleme metni olmak üzere 5 metin yer almaktadır. Her metin için 1 ila 7 metin altı sorusu ve 9 ila 14 etkinlik bulunmaktadır.

Verilerin işlenmesi için Excel programında tablo oluşturulmuştur. Tabloda çalışmanın amacı bağlamında kategori olarak bilişsel süreç basamakları (anımsama, anlama, uygulama, çözümleme, değerlendirme ve yaratma) bulunmaktadır. Ardından tabloya ders kitabındaki etkinlikler ve sorular ayrı ayrı işlenerek ham veriler elde edilmiştir.

İncelenen 30 metinde toplam 135 metin altı soru çalışmanın verisini oluşturmuştur. Bazı metin altı soruların bağlaçlar vasıtasıyla birden fazla cümle içerdiği tespit edilmiştir. Bu cümlelerdeki soruların farklı bilişsel basamakları kapsadığı anlaşılmıştır. Bu özelliğe sahip sorular da ayrı ayrı değerlendirilerek araştırmaya dâhil edilmiştir.

Metin altı soruların yanı sıra çalışmada toplam 659 etkinlik tespit edilmiştir. Etkinliklerde maddeler hâlinde (a, b, c, d...) sıralanmış alt etkinlikler bulunduğu görülmüştür. Bu alt etkinlikler de farklı bilişsel basamaklara sahip olduğu için her biri ayrı bir şekilde değerlendirilerek çalışmaya dâhil edilmiştir. Ayrıca “Üretim Zamanı” ve “İzle, Uygula ve Öğren” çalışmaları da araştırmada veri olarak kullanılmıştır. Yine bilişsel basamaklarla ilişkili olmayan yönerge, metne hazırlık çalışmaları ve tema sonu değerlendirme soruları olmak üzere toplam 66 unsur araştırma kapsamına alınmamıştır.

Verilerin Analizi

Veriler çözümlenmesinde betimsel analiz kullanılmıştır. Verilerin analizine geçmeden önce metin altı soruların ve etkinliklerin uygun olduğu bilişsel basamağı tespit etmek için alan yazınında konuyla ilgili çalışmalar incelenmiştir (Anderson & Krathwohl, 2014; Anniak, 2023; Balcı & Baki, 2022; Can, 2024; Karagöl & Yeşilyurt, 2025; Köğce, vd., 2009; Sarıkaya vd., 2023; Sur, 2022; Tiryaki & Tutkun, 2012). Ardından betimsel analize uygun bir şekilde daha önce veri tablosuna işlenen metin altı sorular ve etkinlikler bilişsel süreç basamaklarından (anımsama, anlama, uygulama, çözümleme, değerlendirme ve yaratma) uygun olanıyla eşleştirilmiştir. Ayrıca her etkinlik ve metin altı soru ait olduğu bilişsel basamak, tema ve metin türü bakımından analiz edilerek sınıflandırılmıştır. Örnek kod tablosu Tablo 1’de gösterilmiştir.

Tablo 1*Örnek Kodlama*

Tema	Metin	Metin Türü	Tür	İçerik	Hatırlama	Anlama	Uygulama	Çözümleme	Değerlendirme	Yaratma
1.Tema- Oyun Dünyası	Oyun Durdur! (Dinleme)	Öyküleyici	Etkinlik	Aşağıdaki görsellerden metnin içeriğiyle uyumlu olanı işaretleyiniz.		X				
			Soru	Sude ne tür bir oyun oynamaktadır?	X					
			Etkinlik	Metindeki yerin değişimi olayların akışını nasıl etkiliyor? Söyleyiniz.				X		
			Soru	Sevda Hanım, göndereni belli olmayan görevleri kızının yerine getirmesini onaylıyor. Böyle bir davranışın olumsuz etkileri neler olabilir?		X				

Anlaşılabilirliği sağlamak için de analiz edilen verilerin yüzde ve frekans değerleri hesaplanmıştır. Tespit edilen sayısal değerler tablolar ve grafikler yoluyla sunulup yorumlanmıştır.

Geçerlik ve Güvenirlik Çalışmaları

Araştırmanın geçerliğini ve güvenirliliğini sağlamak için bazı önlemler alınmıştır. Baxter ve Jack'in (2008) belirttiği üzere bir araştırmanın güvenirliliği zamana göre değişmezliği, bağımsız uzmanlar veya puanlayıcılar arasındaki

uyumu ve iç tutarlığının sağlanması ile mümkündür. Bu kapsamda çalışma sürecinde kategorilere ne kadar tutarlı kodlama yapıldığı ve zaman içinde gözden kaçan verilerin olup olmadığını tespit etmek için araştırma kapsamındaki ders kitabı 3 hafta arayla 2 kodlayıcı tarafından iki kez okunarak kodlanmıştır. Bunun yanı sıra ölçme ve değerlendirme alanında 1, Türkçe eğitimi alanından 1, araştırma konusuna benzer çalışmaları olan 1 uzmana veri seti okutturularak görüşleri alınmıştır. Uzmanların görüşleri doğrultusunda veri setinin yeterli olduğu anlaşılmıştır.

Araştırmacıların farklı zaman dilimlerinde yaptıkları kodlamaların birbirleriyle tutarlılıklarını tespit etmek için Cohen'in (1960) Kappa istatistiğinden faydalanılmıştır. Kodlayıcılar arası uzlaşma sonucu Tablo 2'de sunulmuştur.

Tablo 2

Kodlayıcılar Arası Uzlaşma Değeri

		Kodlayıcı 1		Kappa	
		1	0		
Kodlayıcı 2	1	a = 760	b = 34	794	$P(\text{observed}) =$ $P_o = a / (a + b + c) =$ $0,95$ $(P_o - P_c) / (1 - P_c)$ $= 0,94$
	0	c = 0	0	0	
		760	34	794	$P(\text{chance}) =$ $P_c = 1 / \text{Kodların}$ $\text{Sayısı} = 1 / 6 = 0,16$

Tablo 2'de iki ayrı kodlayıcı tarafından kodlamalar, kodların varlık düzeyine göre karşılaştırılmıştır. Kodlanan 760 bölümde örtüşmenin sağlandığı, 34 bölümde ise örtüşme olmadığı belirlenmiştir. Bu veriler doğrultusunda, kodlayıcılar arasındaki görüş birliği katsayısı 0,94 olarak hesaplanmıştır. Landis ve Koch'a (1977) göre 0,81 ve üzerindeki Kappa değerleri mükemmel düzeyde uyumu ifade etmektedir. Bu bağlamda kodlayıcılar arasında oldukça yüksek düzeyde bir tutarlılık bulunmaktadır.

Bulgular

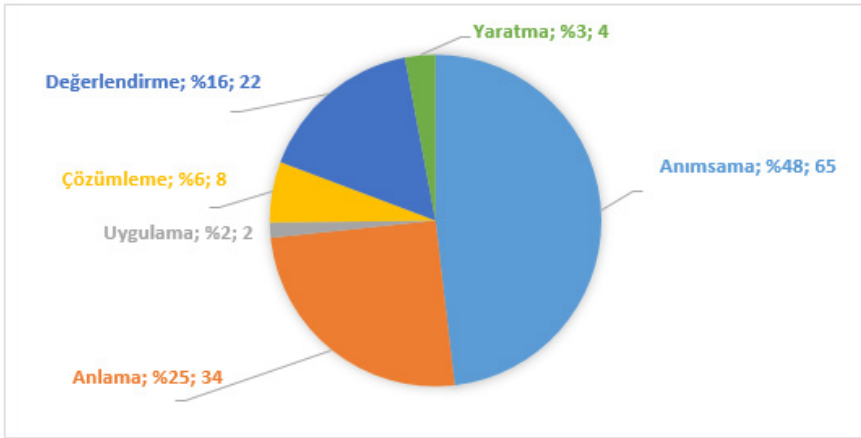
Araştırmanın bu bölümünde, 5. sınıf Türkçe ders kitabındaki metin altı sorular ve etkinlikler çalışmanın amacı doğrultusunda YBT'deki bilişsel süreç basamaklarına göre incelenmiş ve elde edilen bulgular grafikler ve tablolar hâlinde sunulmuştur.

Metin Altı Soruların YBT'deki Bilişsel Süreç Basamaklarına Göre Dağılımı ve Düzeyi

5. sınıf Türkçe ders kitabındaki metin altı soruların YBT'deki bilişsel süreç basamaklarına göre dağılımı Grafik 1'de belirtilmiştir.

Grafik 1

Metin Altı Soruların YBT'deki Bilişsel Süreç Basamaklarına Göre Dağılımı ve Düzeyi

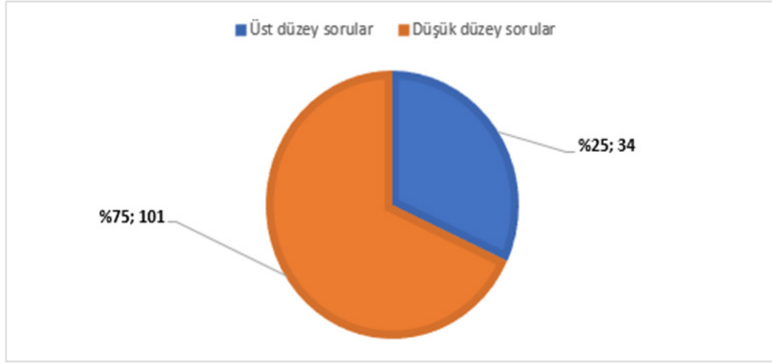


Grafik 1 incelendiğinde, 5. sınıf Türkçe ders kitabında yer alan metin altı soruların 65'inin (%48,16) anımsama, 34'ünün (%25,18) anlama, 2'sinin (%1,48) uygulama, 8'inin çözümleme (%5,92), 22'sinin (%16,30) değerlendirme ve 4'ünün (%2,96) yaratma bilişsel süreç basamağına ait olduğu görülmektedir.

5. sınıf Türkçe ders kitabındaki metin altı soruların YBT'deki bilişsel süreç basamaklarına göre düzeyi Grafik 2'de gösterilmektedir.

Grafik 2

Metin Altı Soruların YBT'deki Bilişsel Süreç Basamaklarına Göre Dağılımı ve Düzeyi



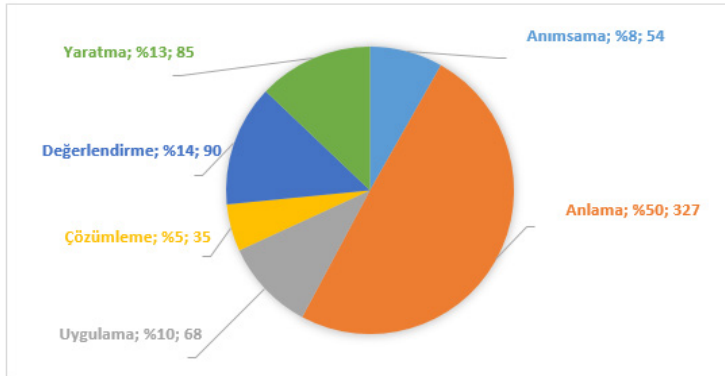
Grafik 2’de görüldüğü üzere 5. sınıf Türkçe ders kitabında yer alan metin altı soruların %25’inin üst düzey, %75’inin alt düzey düşünme becerilerine yöneliktir.

Etkinliklerin YBT'deki Bilişsel Süreç Basamaklarına Göre Dağılımı ve Düzeyi

5. sınıf Türkçe ders kitabındaki etkinliklerin YBT'deki bilişsel süreç basamaklarına göre dağılımı Grafik 3’te verilmiştir.

Grafik 3

Etkinliklerin YBT'deki Bilişsel Süreç Basamaklarına Göre Dağılımı ve Düzeyi

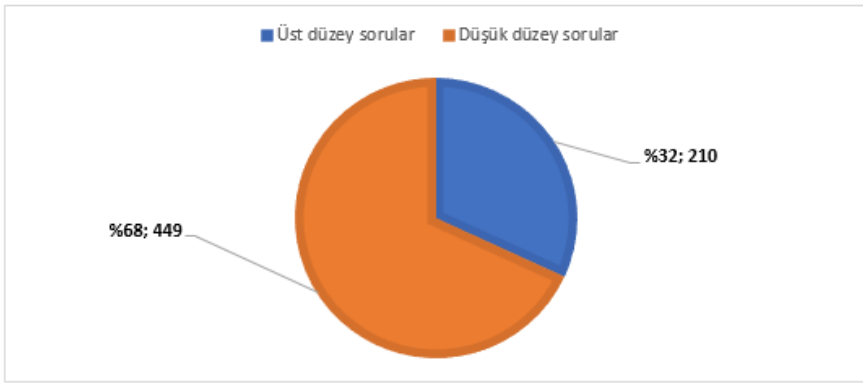


Grafik 3 incelendiğinde, 5. sınıf Türkçe ders kitabında yer alan etkinliklerin 54'ünün (%8) anımsama, 327'sinin (%50) anlama, 68'inin (%10) uygulama, 35'inin (%5) çözümleme, 90'ının (%14) değerlendirme ve 85'inin (%13) yaratma bilişsel süreç basamağına ait olduğu anlaşılmaktadır.

5. sınıf Türkçe ders kitabındaki etkinliklerin YBT'deki bilişsel süreç basamaklarına göre düzeyi Grafik 4'te gösterilmektedir.

Grafik 4

Etkinliklerin YBT'deki Bilişsel Süreç Basamaklarına Göre Düzeyi



Grafik 4'te görüldüğü üzere 5. sınıf Türkçe ders kitabında yer alan etkinliklerin %32'sinin üst düzey, %68'inin alt düzey düşünme becerilerine yöneliktir.

Metin Altı Soruların ve Etkinliklerin YBT'deki Bilişsel Süreç Basamaklarına Göre Temalara Dağılımı

5. sınıf Türkçe ders kitabındaki metin altı soruların YBT'deki bilişsel süreç basamaklarına temalara göre dağılımı Tablo 3'te sunulmuştur.

Tablo 3*Metin Altı Soruların YBT’deki Bilişsel Süreç Basamaklarına Göre Temalara Dağılımı*

Temalar	Bilişsel Süreç Basamakları										
	Anımsama		Anlama		Uygulama		Çözümleme		Değerlendirme		Yaratma
	Soru	Etkinlik	Soru	Etkinlik	Soru	Etkinlik	Soru	Etkinlik	Soru	Etkinlik	Soru
Oyun Dünyası	9	22	6	66	0	9	2	7	4	18	0
Atatürk’ü Tanımak	15	5	6	45	0	10	2	7	1	16	0
Duygularımı Tanıyorum	15	8	3	52	1	18	1	5	4	14	1
Geleneklerimiz	11	6	5	52	0	13	2	5	4	11	1
İletişim ve Sosyal İlişkiler	5	9	6	61	0	7	0	6	5	16	1
Sağlıklı Yaşıyorum	10	4	8	51	1	11	1	5	4	15	1

Tablo 3 incelendiğinde, “Oyun Dünyası” temasında; anımsama basamağında 9 metin altı soru ve 22 etkinlik, anlama basamağında 6 metin altı soru ve 66 etkinlik, uygulama basamağında 9 etkinlik, çözümleme basamağında 2 metin altı soru ve 7 etkinlik, değerlendirme basamağında 4 tane metin altı soru ve 18 etkinlik, yaratma basamağında 13 etkinlik bulunmaktadır. Ancak uygulama ve yaratma basamağında metin altı soru yer almamaktadır.

“Atatürk’ü Tanımak” temasında; anımsama basamağında 15 metin altı soru ve 5 etkinlik; anlama basamağında 6 metin altı soru ve 45 etkinlik; uygulama basamağında 10 etkinlik; çözümleme basamağında 2 metin altı soru ve 7 etkinlik; değerlendirme basamağında 1 tane metin altı soru ve 16 etkinlik ve yaratma basamağında 21 etkinlik bulunmaktadır. Ancak bu temada da uygulama ve yaratma basamaklarında herhangi bir metin altı soruya yer verilmediği tespit edilmiştir.

“Duygularımı Tanıyorum” temasında; anımsama basamağında 15 metin altı soru ve 8 etkinlik, anlama basamağında 3 metin altı soru ve 52 etkinlik, uygulama basamağında 1 metin altı soru ve 18 etkinlik, çözümleme basamağında 1 metin altı soru ve 5 etkinlik, değerlendirme basamağında 4 metin altı soru ve 14 etkinlik, yaratma basamağında 1 tane metin altı soru ve 14 etkinlik bulunmaktadır.

“Geleneklerimiz” temasında; anımsama basamağında 11 metin altı soru ve 6 etkinlik, anlama basamağında 5 metin altı soru ve 52 etkinlik, uygulama basamağında 13 etkinlik, çözümleme basamağında 2 metin altı soru ve 5 etkinlik, değerlendirme basamağında 4 metin altı soru ve 11 etkinlik, yaratma basamağında 1 tane metin altı soru 13 etkinlik bulunmaktadır. Fakat uygulama basamağında metin altı soruya yer verilmediği dikkat çekmektedir.

“İletişim ve Sosyal İlişkiler” teması; anımsama basamağında 5 metin altı soru ve 9 etkinlik, anlama basamağında 6 metin altı soru ve 61 etkinlik, uygulama basamağında 7 etkinlik, çözümleme basamağında 6 etkinlik, değerlendirme basamağında 5 metin altı soru ve 16 etkinlik, yaratma basamağında 1 tane metin altı soru ve 10 etkinlik yer almaktadır. Fakat bu temada ise çözümleme ve uygulama basamaklarında metin altı soruya yer verilmediği görülmektedir.

“Sağlıklı Yaşıyorum” temasında; anımsama basamağında 10 metin altı soru ve 4 etkinlik, anlama basamağında 8 metin altı soru ve 51 etkinlik, uygulama basamağında 1 metin altı soru ve 11 etkinlik, çözümleme basamağında 1 metin altı soru ve 4 etkinlik, değerlendirme basamağında 4 metin altı soru ve 15 etkinlik, yaratma basamağında 1 tane metin altı soru ve 14 etkinlik bulunmaktadır.

Metin Altı Sorular ile Etkinliklerin YBT’deki Bilişsel Süreç Basamaklarına Göre Metin Türlerine Dağılımı

5. sınıf Türkçe ders kitabında yer alan metin altı soruların ve etkinliklerin “Yenilenmiş Bloom Taksonomisi”ndeki bilişsel süreç basamaklarına göre metin türleri bakımından dağılımı Tablo 4’te gösterilmiştir.

Tablo 4*Metin Altı Sorularının ve Etkinliklerin Metin Türlerine Göre Dağılımı*

Bilişsel Basamaklar	Metin Türleri					
	Bilgilendirici		Hikâye Edici		Şiir	
	Soru	Etkinlik	Soru	Etkinlik	Soru	Etkinlik
Anımsama	22	18	39	30	4	6
Anlama	11	106	21	176	2	45
Uygulama	1	24	1	33	0	11
Çözümleme	5	7	2	22	1	6
Değerlendirme	6	36	14	48	2	6
Yaratma	1	37	2	44	1	4

Tablo 4’te görüleceği üzere bilgilendirici metin türünde anımsama basamağında 22 metin altı soru ve 18 etkinlik; anlama basamağında 11 metin altı soru ve 106 etkinlik, uygulama basamağında 1 metin altı soru ve 24 etkinlik, çözümleme basamağında 5 metin altı soru ve 7 etkinlik, değerlendirme basamağında 6 metin altı soru ve 36 etkinlik, yaratma basamağında 1 metin altı soru ve 37 etkinlik bulunmaktadır.

Hikâye edici metin türünde anımsama basamağında 39 metin altı soru ve 30 etkinlik; anlama basamağında 21 metin altı soru ve 176 etkinlik, uygulama basamağında 1 metin altı soru ve 33 etkinlik, çözümleme basamağında 2 metin altı soru ve 22 etkinlik, değerlendirme basamağında 14 metin altı soru ve 48 etkinlik, yaratma basamağında 2 metin altı soru ve 44 etkinlik bulunmaktadır.

Şiir metin türünde anımsama basamağında 4 metin altı soru ve 6 etkinlik; anlama basamağında 2 metin altı soru ve 45 etkinlik, uygulama basamağında 11 etkinlik, çözümleme basamağında 1 metin altı soru ve 6 etkinlik, değerlendirme basamağında 2 metin altı soru ve 6 etkinlik, yaratma basamağında 1 metin altı soru ve 4 etkinlik bulunmaktadır. Bu bulgular, şiir metin türünde uygulama basamağında herhangi bir metin altı soruya yer verilmediğini ortaya koymaktadır.

Sonuç ve Tartışma

Maarif Modeli’ne göre hazırlanmış olan 5. sınıf Türkçe ders kitabındaki metin altı soruların ve etkinliklerin YBT’deki bilişsel süreç basamaklarına göre dağılımı ve düzeyinin incelendiği çalışmada aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır.

5. sınıf Türkçe ders kitabında yer alan metin altı soruların 65’inin (%48,16) anımsama, 34’ünün (%25,18) anlama, 2’sinin (%1,48) uygulama, 8’inin (%5,92) çözümleme, 22’sinin (%16,30) değerlendirme, 4’ünün (%2,96) yaratma bilişsel süreç basamağına ait olduğu tespit edilmiştir. Ancak uygulama ve yaratma basamağında metin altı soruların oldukça az olduğu görülmüştür. Bu bulgular metin altı soruların anlama ve anımsama basamağında yoğunlaştığını, soruların bilişsel basamaklara dengeli dağılmadığını göstermektedir. Ayrıca ders kitabında yer alan metin altı soruların %75’inin alt düzey, %25’inin ise üst düzey düşünme becerilerine yönelik olduğu belirlenmiştir. Bu bağlamda kitaptaki metin altı soruların öğrencilerin üst düzey zihinsel gelişimlerine katkı sunma noktasında sınırlı olduğu düşünülmektedir.

Alan yazınında yapılan çalışmalarda da Türkçe ders kitaplarındaki metin altı soruların anımsama ve anlama basamağını daha çok kapsadığını ve üst düzey bilişsel basamaklara yönelik soruların oldukça sınırlı olduğunu belirleyen çalışmalar bulunmaktadır. Bu çalışmalar arasında, Çeliktürk-Sezgin ve Gedikoğlu-Özilhan (2019) inceledikleri Türkçe ders kitaplarının büyük bir kısmının anlama düzeyinde olduğunu tespit etmiştir. Ayrıca yeniden organize etme, çıkarım yapma, anlama, değerlendirme ve takdir türünde sorulara az oranlarda yer verildiğini belirlemişlerdir. Kaya ve diğerleri (2021) araştırmalarında metin sonu sorularının çıkarım türlerine göre dengeli bir biçimde dağılmadığını saptamışlardır. Olukçu ve Yıldız (2022) Türkçe ders kitaplarında “analiz”, “değerlendir”, “yarat”, “sorgula”, “eleştir”, “karşılaştır”, “kıyasla” ve “çıkartım” gibi bilişsel süreç boyutunda yer alan üst bilişsel becerilerle ilgili kavramlarının kullanım sıklığının çok az olduğunu tespit etmişlerdir. Sallabaş ve Yılmaz (2020) araştırmalarında metin altı soruların %32’sinin hatırlama basamağına, %35’inin anlama basamağına, %11’inin çözümleme basamağına, %18’inin değerlendirme basamağına, %4’ünün yaratma basamağına uygun olduğunu belirlemiştir. Ayrıca uygulama basamağında soru olmadığını tespit etmişlerdir. Sarar-Kuzu (2013) da çalışmasında, inceledikleri Türkçe ders kitabında hatırlama düzeyi soruların toplam sorulara oranının, %36, anlama düzeyi sorularının %39, diğer düzeylere ait soruların ise %25 oranında yer aldığı belirlemiştir.

Alan yazınındaki çalışmalar genel olarak değerlendirildiğinde metin altı soruların alt düzey bilişsel basamaklarda yoğunlaştığı üst düzey basamaklardaki soruların sınırlı sayıda olduğu anlaşılmaktadır. Yapılan bu araştırmada da soruların çoğunun alt düzey düşünme becerilerine yönelik olduğu belirlenmiştir. Tüm bu sonuçlar bağlamında yıllar içinde ders kitapları değişse de metin altı soruların bilişsel basamaklara göre dağılımında sorunların devam ettiği anlaşılmaktadır.

Araştırmanın bir diğer bulgusuna göre; 5. sınıf Türkçe ders kitabında yer alan etkinliklerin 54'ünün (%8) anımsama, 327'sinin (%50) anlama, 68'inin (%10) uygulama, 35'inin (%5) çözümleme, 90'ının (%14) değerlendirme ve 85'inin (%13) yaratma bilişsel süreç basamağına ait olduğu belirlenmiştir. Etkinliklerinin yarısının anlama basamağında bulunması dikkat çekmektedir. Bununla beraber en üst düzey beceri olan yaratma basamağında etkinliklerin fazla olması ders kitabının niteliğini artırması açısından oldukça önemlidir. Yine ders kitabında yer alan etkinliklerin %32'si üst düzey, %68'i alt düzey düşünme becerilerine yöneliktir. Bu bulgular, yenilenen ders kitabında farklı bilişsel süreçleri içeren etkinliklerin yer aldığını ancak üst düzey düşünme becerileri içeren etkinliklerin daha az olduğunu göstermektedir. Ayrıca bu durum ders kitabındaki etkinliklerin bilişsel süreçlere orantılı dağılmadığını da işaret etmektedir. Hâlbuki etkinliklerin üst düzey bilişsel becerileri hedeflemesi, öğrencilerin eleştirel düşünme, yaratıcı yazma ve iletişim yeteneklerini geliştirmede önemli rol oynamaktadır (Riazi & Skehan, 2010; Xie, 2024). Çalışmada elde edilen bulgular yalnızca bu çalışmaya özgü olmayıp alan yazınında yer alan benzer araştırmalarla da örtüşmektedir. Örneğin, Karagöl ve Yeşilyurt (2025) 5. sınıf Türkçe ders kitabındaki üst düzey bilişsel becerileri geliştirmeye yönelik etkinliklerin hem düzeye uygun olmadığını hem de sayıca yetersiz kaldığını sonucuna ulaşmışlardır. Anniak (2023) analiz ettiği 5. sınıf Türkçe ders kitabında YBT'nin üst düzey basamaklarında etkinliklerin az olduğunu belirlemiştir. Sarıkaya ve diğerleri (2023) araştırmalarında 5 ve 6. sınıf Türkçe ders kitabındaki etkinliklerin yarısından fazlasının herhangi bir üst düzey düşünme becerisine hitap etmediğini tespit etmiştir. Bayrak-Özmutlu ve Kanık-Uysal (2021) çalışmasında Türkçe ders kitaplarında en fazla geliştirilmesi amaçlanan düşünme becerisi hatırlama olduğunu çözümleme, sorgulama, karşılaştırma, tartışma, yaratıcı yazma, problem çözme ve değerlendirme düşünme becerilerinin düşük oranlara sahip olduğunu belirlemiştir. Akıncı ve Gülmez (2021) 5-8. sınıf Türkçe ders kitaplarındaki etkinliklerde her sınıf seviyesinde en fazla sayıda yer alan basamak olduğunu tespit etmişlerdir. Oryaşın

(2021) araştırmasında, Türkçe ders kitaplarındaki (1-8. sınıf) YBT'ye göre alt düzey bilişsel becerileri karşılayan etkinliklere (%75,53) daha çok yer verildiğini saptamıştır. Çevik ve Güneş (2017) çalışmalarının sonucunda, etkinliklerin Türkçe dil becerilerini geliştirme açısından istenilen düzeyde ve nitelikte olmadığını tespit etmişlerdir. Ayrıca bazı etkinliklerin alıştırma düzeyinde kaldığı ya da bu amaçla kullanıldığı, bazılarının ise tamamen alıştırma özelliklerine sahip olduğu belirlenmiştir. Ulum ve Taşkaya (2019) inceledikleri Türkçe ders ve öğrenci çalışma kitaplarında bulunan etkinliklerin üst düzey zihinsel becerilerden ziyade daha çok alt düzey zihinsel becerileri ölçtüğünü görmüşlerdir. Durukan ve Demir (2017) de 6, 7 ve 8. sınıf Türkçe ders kitaplarındaki etkinliklerin hatırlama ve anlama basamaklarında yoğunlaştığını belirlenmiştir. Bununla beraber eleştirel düşünme becerisi ile eşleştirilebilecek değerlendirme, analiz etme ve yaratma basamaklarına denk gelen etkinlik sayısının yetersiz olduğunu tespit etmişlerdir.

Alan yazınındaki çalışmalardan anlaşılabileceği üzere etkinlikler büyük ölçüde anımsama ve anlama basamağında kümelenmektedir. Yeni ders kitabı üzerine yapılan bu çalışmada da etkinlikler büyük oranda alt düzey düşünme becerileriyle ilişkili olduğu tespit edilmiştir. Araştırmaların bulgularındaki bu benzerlikler, ders kitaplarının hazırlanma sürecinde üst düzey bilişsel becerilere sınırlı oranda yer verildiğini, program ve ders kitabı değişikliklerine rağmen bu problemin devam ettiğini göstermektedir. Süregelen bu durum eleştirel düşünme, problem çözme, yaratıcı düşünme ve değerlendirme gibi üst düzey bilişsel becerileri geliştirme noktasında öğrencileri olumsuz etkileyebilir.

Metin altı sorularının temalara göre dağılımı incelendiğinde, “İletişim ve Sosyal İlişkiler” teması hariç tüm temalarda; hatırlama ve anlama basamaklarında soruların daha fazla olduğu anlaşılmıştır. Ayrıca “Duygularımı Tanıyorum” ve “Sağlıklı Yaşıyorum” temaları dışında uygulama basamağında soruların olmadığı belirlenmiştir. Bunun yanı sıra “Oyun Dünyası” ve Atatürk’ü Tanımak” temalarında yaratma basamağında soru olmadığı, diğer temaların tamamında olduğu tespit edilmiştir. Bu bulgular, temaların içeriği ve kapsamı dikkate alınarak belirli bir plan ve oran doğrultusunda metin altı soruların bilişsel basamaklara dağıtılmadığını göstermektedir. Etkinlikler tema bazında incelendiğinde ise anlama ve değerlendirme basamaklarında etkinliklerin daha çok olduğu tespit edilmiştir. Bunun yanı sıra temaların tamamında tüm bilişsel basamaklara göre etkinlik yer almaktadır. Metin altı sorulara göre etkinlikler bilişsel basamaklara nispeten daha dengeli dağıldığı söylenebilir.

Araştırmada bilgilendirici, hikâye edici ve şiir metin türlerinde; anımsama ve anlama basamağında daha çok soru olduğu tespit edilmiştir. Bununla beraber bilgilendirici ve hikâye edici metin türünde uygulama ve yaratma basamağında metin altı soruların az olduğu belirlenmiştir. Şiir türünde ise uygulama basamağı dışında az da olsa farklı bilişsel basamaklarda metin altı sorunun bulunduğu anlaşılmıştır. Bu bulgular doğrultusunda, farklı metin türlerinde alt düzey basamaklarda daha çok metin altı soruların olduğu ve bilişsel basamaklara soruların eşit oranda dağılmadığı söylenebilir. Bunların yanı sıra şiir türünde metin altı soruların çok az olmasının önemli bir eksiklik olduğu düşünülmektedir. Etkinlikler incelendiğinde ise metin türlerinin tamamında anımsama basamağında daha fazla etkinlik yer almaktadır. Bunun yanı sıra çözümleme basamağında etkinliklerin hikâye edici türde yoğunlaştığı tespit edilmiştir. Bu durumun sebebi ise öykü unsurlarının belirlenmesinin amaçlanması olduğu söylenebilir. Genel olarak tüm metin türlerinde anlama basamağında daha fazla etkinlik olsa da diğer basamaklarla ilgili etkinliklerin sayısı da azımsanmayacak kadar fazladır. Ayrıca tüm metin türlerinde alt düzey basamaklarla ilgili etkinliklerin daha fazla olduğu anlaşılmıştır.

Araştırmanın sonuçları değerlendirildiğinde, incelenen 5. sınıf Türkçe ders kitabında yer alan metin altı soruların ve etkinliklerin, bilişsel süreç basamakları açısından dağılımının dengeli olmadığı ve özellikle üst düzey bilişsel becerilere yönelik unsurların sınırlı düzeyde kaldığı tespit edilmiştir. Metin altı soruların ağırlıklı olarak anımsama ve anlama düzeyinde yoğunlaştığı; uygulama, çözümleme, değerlendirme ve özellikle yaratma gibi üst düzey bilişsel süreçlere hitap eden soruların az olduğu belirlenmiştir. Benzer şekilde etkinlikler de büyük ölçüde anlama ve anımsama basamağında toplanmış, üst düzey düşünme becerilerine yönelik etkinliklerin oranı düşük kalmıştır. Her ne kadar yaratma ve değerlendirme basamaklarında etkinliklere yer verilmiş olması olumlu bir durum olsa da bu etkinliklerin sayıca yetersizliği, ders kitabının öğrencilerin üst düzey zihinsel gelişimlerini destekleme işlevini sınırlandırmaktadır. Yine ders kitabındaki metin altı soruların ve etkinliklerin temalar ile metin türleri bağlamında bilişsel süreç basamaklarına dengeli dağılmadığı anlaşılmıştır. Soruların büyük çoğunluğu anımsama ve anlama düzeyinde yoğunlaşırken; uygulama ve yaratma gibi üst düzey becerilere ait örnekler kimi temalarda tümüyle yoktur. Ayrıca şiir türünde soru ve etkinlik sayısının azlığı ve bilişsel basamaklara göre bu unsurların dağılımındaki sorunlar da dikkat çekmektedir. Türkiye Yüzyılı Maarif

Modeli ile hedeflenen öğrenci profilini yetiştirmek ve öğrencilerin değişen dünya koşullarına ayak uydurmalarını sağlamak için değerlendirme, sorgulama, yorumlama, eleştirel düşünme ve araştırma gibi üst düzey bilişsel becerileri geliştirmek ana amaçlar arasındadır (MEB, 2024). Ancak çalışmanın sonuçları göz önüne alındığında 5. sınıf Türkçe dersi kitabının programın amaçlarını ve çıktılarını gerçekleştirmede eksikliklerinin olduğu söylenebilir.

Öneriler

Araştırmada ulaşılan sonuçlar doğrultusunda aşağıdaki öneriler sunulmuştur:

- Ders kitaplarındaki etkinlikler ile metin altı soruların bilişsel basamaklara göre dengeli bir şekilde dağıtılmadığı belirlenmiştir. Ders kitabı hazırlık sürecinde bu durum dikkate alınabilir.
- Uygulama ve yaratma basamağında metin altı soruların oldukça az olduğu tespit edilmiştir. Bu nedenle ilgili basamaklara yönelik sorular da ders kitaplarında eklenebilir.
- Ders kitabında alt düzey becerilerin geliştirilmesine yönelik etkinliklerin ve metin altı soruların yanı sıra üst düzey becerilere yönelik sorular da bulunabilir.
- Metin altı soruların ve etkinliklerin tema ve metin türlerine göre bilişsel süreç basamaklarına daha planlı ve orantılı biçimde dağıtılması sağlanabilir. Özellikle şiir türüne yönelik soruların sayısı ve niteliği artırılabilir.
- Ders kitabı yazarlarına, bilişsel gelişim teorileri ve öğretim programındaki hedefler doğrultusunda hizmet içi eğitim verilerek, üst düzey düşünme becerilerini destekleyen içerikler üretmeleri için teşvik edilebilir.

Extended Summary

Introduction

Turkish textbooks have become an important variable that directly affects the language education process. Thanks to the texts at the center of these books, students make sense of events and situations, meet different cultures, learn the values of the society they live in and acquire language skills.

The sub-text questions presented with the texts are of great importance for students to better comprehend, analyze and evaluate the text. These questions

support the meaning-making process and develop students' thinking skills. The questions encourage not only recalling information but also establishing cause-effect relationships, making comparisons, identifying main and supporting ideas, making interpretations and generating solutions to problems. In this way, the sub-textual questions become an integral part of the comprehension process and function as an assessment tool.

Just as important as subtextual questions are activities. Activities contribute to students' acquisition of not only linguistic but also more comprehensive skills such as critical thinking, creative thinking and social awareness. For this reason, it is important that the activities are aimed at developing basic language skills (reading, writing, speaking, listening) holistically. Activities should also include elements such as sensitivity to cultural values, empathy, social responsibility and respect for differences. In addition, activities should be planned by taking into account competencies such as problem solving, creative thinking and cooperation, which stand out within the scope of 21st century skills.

In the 2024 Secondary School Turkish Curriculum, it is stated that one of the main objectives is to develop high-level cognitive skills such as evaluation, questioning, interpretation, critical thinking and research in order to enable students to keep up with the changing world conditions and have a say (MEB, 2024). Therefore, activities and sub-text questions in Turkish textbooks should be prepared by taking cognitive steps into consideration (Sur, 2022). In this study, it was aimed to examine the distribution and levels of the sub-textual questions and activities in the 5th grade Turkish textbook prepared after the 2024 Turkish Language Teaching Program according to the cognitive process steps in Revised Bloom's Taxonomy.

Methodology

In this study, in which the distribution and level of the subtextual questions and activities in the content of the 5th grade Turkish textbook were examined according to the cognitive process steps in Revised Bloom's Taxonomy, document analysis design was used. In document analysis, one of the qualitative research designs, the data are read one by one, coded and categorized, and the results of the research are presented in this way (Merriam, 1998).

Findings

65 (48,16%) of the sub-text questions in the 5th grade Turkish textbook belonged to the cognitive process level of recall, 34 (25,18%) to comprehension, 2 (1,48%) to application, 8 (5,92%) to analysis, 22 (16,30%) to evaluation, and 4 (2,96%) to evaluation. In addition, it was determined that 75% of the sub-text questions in the textbook were for high-level thinking skills and 25% for low-level thinking skills.

When the distribution of the sub-text questions according to the themes was analyzed, it was found that there were more questions at the recall and comprehension stages in all themes except the “Communication and Social Relations” theme. In addition, it was determined that there were no questions at the application stage except in the themes “I Recognize My Emotions” and “I Live Healthy”. In addition, it was determined that there were no questions at the creation stage in the themes of “Game World” and “Getting to Know Atatürk”, while there were questions in all other themes. When the activities were analyzed on a theme basis, it was found that there were more activities at the comprehension and evaluation stages. In addition, there are activities according to all cognitive steps in all themes. It can be said that the activities are distributed more evenly according to the cognitive steps according to the sub-textual questions.

In the study, it was determined that there were more questions at the recall and comprehension stages in informative, narrative and poetry text types. However, it was determined that there were few subtextual questions at the application and creation stages in informative and narrative text types. In the poetry genre, it was understood that there were few subtextual questions at different cognitive levels other than the application level. When the activities are analyzed, there are more activities at the recall stage in all text types. In addition, it was determined that the activities in the analysis step were concentrated in the narrative genre.

Discussions, Conclusions, and Recommendations

It was determined that the distribution of the sub-text questions and activities in the 5th grade Turkish textbook was not balanced in terms of cognitive process steps and that the elements especially for higher level cognitive skills were insufficient. It has been determined that the sub-text questions are mainly

concentrated at the level of recall and comprehension; questions addressing higher level cognitive processes such as application, analysis, evaluation and especially creation are quite limited. Similarly, the activities were largely concentrated at the comprehension and recall levels, and the proportion of activities for higher-order thinking skills remained low. Although it is a positive situation that activities are included in the creation and evaluation stages, the insufficient number of these activities limits the function of the textbook in supporting students' high-level cognitive development.

Again, it is understood that the sub-text questions and activities in the textbook are not distributed evenly to the cognitive process stages in the context of themes and text types. While the majority of the questions are concentrated at the level of recall and comprehension, examples of higher level skills such as application and creation are completely absent in some themes. In addition, the small number of questions and activities in the poetry genre and the problems in their distribution according to cognitive levels also draw attention. In the 2024 Secondary School Turkish Curriculum, which was put into practice to raise the student profile targeted by the Turkish Century Education Model, it is stated that the main objectives are to develop high-level cognitive skills such as evaluation, questioning, interpretation, critical thinking and research in order to enable students to keep up with the changing world conditions and have a say. However, the fact that the 5th grade Turkish textbook prepared in accordance with this program has more activities and sub-textual questions for low-level cognitive steps shows that the textbook is far from the objectives of the program. In this direction, it is suggested that the sub-text questions and activities should be distributed in a more planned and proportional manner to the themes and text types in accordance with the cognitive process steps.

Yazar Katkıları: Bu çalışmaya birinci yazarın katkı oranı %50, ikinci yazarın katkı oranı %50'dir.

Çıkar Çatışması: Bu çalışmada taraflar arasında çıkar teşkil edebilecek herhangi bir durum veya ilişki bulunmamaktadır.

Etik Beyanı: Bu çalışmada “Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi”nde belirtilen kurallara uyulduğunu ve “Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler”e dayalı hiçbir işlem yapılmadığını beyan ederiz. Aynı zamanda tüm yazarların çalışmaya katkıda bulunduğunu, yazarlar arasında herhangi bir çıkar çatışmasının bulunmadığını, tüm etik ihlallerde tüm sorumluluğun makale yazarlarına ait olduğunu beyan ederiz.

Etik Kurul İzni: Nitel araştırma yöntemlerinden doküman analizi ile yapılandırılmış bu çalışmada, herhangi bir veriye ya da katılımcıya yönelik manipülasyon veya tahrifat gerçekleştirilmediği ve etik kurul izni gerektirecek bir metodoloji tercih edilmediği için etik kurul izni alınmamıştır.

Finansman: Bu araştırma herhangi bir fon alınmamıştır.

Telif Hakları: Millî Eğitim dergisinde yayımlanan çalışmaların Creative Commons Atıf-Ticari Olmayan 4.0 Uluslararası Lisansı ile lisanslanmıştır.

Veri Kullanılabilirliği Beyanı: Bu çalışma sırasında oluşturulan veya analiz edilen veriler, talep üzerine yazarlardan temin edilebilir.

Yazma Yardımı için Yapay Zekâ Kullanımı: Yazarlar, çalışmada yapay zekâ kullanmamıştır.

Kaynakça

- Afacan-Süğümlü, A., & Bahşi, N. (2025). Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli ortaokul Türkçe dersi öğretim programının Bloom taksonomisine göre incelenmesi. *SDU International Journal of Educational Studies*, 12(1), 27-49
- Akıncı, T. A. (2020). *Ortaokul Türkçe ders kitaplarındaki etkinliklerin yenilenmiş Bloom taksonomisine göre incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Akdeniz Üniversitesi.
- Akıncı, A. T., & Gülmez, M. (2021). Ortaokul Türkçe ders kitaplarındaki etkinliklerin yenilenmiş Bloom taksonomisine göre incelenmesi. *Elektronik Dil ve Eğitim Dergisi*, 2(1), 14-32.
- Akyol, H. (1997). Okuma metinlerindeki soruların sınıflandırılması. *Eğitim ve Bilim*, 21(105), 10-16.
- Akyol, H. (2008). *Yeni programa uygun Türkçe öğretim yöntemleri*. Kök Yayıncılık.
- Akyurt, G. Angın, L., Arslan, Ü., Cin, A., Dalioğlu, S., Dönmez, A., Ersal, P., Han, C., Hülür-Taşın, N., İlhan, E., Kavas, M., Sayılır, S., Sayılır, T., & Şener F. (2024). *Ortaokul ve imam hatip ortaokulu Türkçe 5. sınıf ders kitabı*. Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Altun, K., & Yıldız, D. (2023). Yenilenmiş Bloom taksonomisi ve PISA okuma becerileri yeterliklerine göre 8. sınıf Türkçe ders kitabı tema değerlendirme sorularının incelenmesi. *Ege Eğitim Dergisi*, 24(1), 90-106. <https://doi.org/10.12984/egeefd.1128483>
- Anderson, L. W., & Krathwohl, D. R. (2001). *A taxonomy for learning, teaching, and assessing: A revision of Bloom's taxonomy of educational objectives: Complete edition*. Addison Wesley Longman.
- Anderson, L. W., & Krathwohl, D. R. (Eds.) (2014). *Öğrenme öğretim ve değerlendirme ile ilgili bir sınıflama: Bloom'un eğitimin hedefleri ile ilgili sınıflamasının güncelleştirilmiş biçimi*. (D. A. Özçelik, Çev., 2. baskı). Pegem Akademi Yayıncılık.

- Anniak, E. (2023). 5. sınıf Türkçe ders kitabında yer alan etkinliklerin yenilenmiş Bloom taksonomisine göre değerlendirilmesi. *International Journal of Progression and Development in Education*, 1(1), 1-43. <https://doi.org/10.5281/zenodo.7651473>
- Arı, T. (2018). *2015 ve 2017 ortaokul Türkçe öğretim programlarındaki kazanımların yenilenmiş Bloom taksonomisine ve öğretmen görüşlerine göre incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Gaziantep Üniversitesi.
- Aslan, M., & Atik, U. (2018). 2015 ve 2017 ilkököl Türkçe dersi öğretim programı kazanımlarının revize edilmiş Bloom taksonomisine göre incelenmesi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi*, 7(1), 528-547.
- Avşar, G. (2017). *2006 ve 2015 Türkçe öğretim programlarında kullanılan fiillerin yenilenmiş Bloom taksonomisine göre sınıflandırılması* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Bülent Ecevit Üniversitesi.
- Balci, A., & Baki, Y. (2022). Türkçe dersi ilkököl 4. sınıf kitabındaki metin altı sorularının yenilenmiş Bloom taksonomisine göre incelenmesi. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, 27, 32-57 <https://doi.org/10.29000/rumelide.1104110>
- Baştuğ, M., & Demirgüneş, S. (2020). Türkçe öğretimi ders işleme süreci. F. Susar-Kırmızı (Ed.). *İlk ve ortaokullarda Türkçe öğretimi yeni programa uygun*. (ss. 1-51). Anı Yayıncılık.
- Bayrak-Özmutlu, E., & Kanık Uysal, P. (2021). Türkçe ders kitaplarında yer alan etkinliklerin düşünme becerileri açısından incelenmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 52, 518-543. <https://doi.org/10.9779/pauefd.745469>
- Baxter, P., & Jack, S. (2008). Qualitative case study methodology: Study design and implementation for novice researchers. *The qualitative report*. 13(4), 544-559.
- Bloom, B. S. (1956). *Taxonomy of educational objectives: The classification of educational goals*. Longmans.

- Bülbül, S. (2019). *Soru sorma becerisi eğitiminin ortaokul öğrencilerinin soru üretme düzeyine etkisinin incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Gaziantep Üniversitesi
- Büyükalın Filiz, S., & Yıldırım, N. (2019). Ortaokul Türkçe dersi öğretim programı kazanımlarının revize edilmiş Bloom taksonomisine göre analizi. *İlköğretim Online*, 18(4), 1550-1573. <https://doi.org/10.17051/ilkonline.2019.632521>
- Brown, A. L., & Palincsar, A. S. (1989). *Guided cooperative learning and individual knowledge acquisition. In Knowing, learning, and instruction: Essays in honor of Robert Glaser*. Erlbaum.
- Cohen, J. (1960). A coefficient of agreement for nominal scales. *Educational and psychological measurement*, 20(1), 37-46. <https://doi.org/10.1177/001316446002000104>
- Çeliktürk-Sezgin, Z., & Gedikoğlu-Özilhan, Y. G. (2019). 1.-8. Sınıf Türkçe ders kitaplarındaki metne dayalı anlama sorularının incelenmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 7(2), 353-367.
- Çerçi, A. (2018). 2018 Türkçe dersi öğretim programı kazanımlarının (5, 6, 7, 8. sınıf) yenilenen Bloom taksonomisine göre incelenmesi. *Okuma Yazma Eğitimi Araştırmaları*, 6(2), 70-81.
- Çevik, A., & Güneş, F. (2017). Türkçe ders kitaplarındaki etkinliklerin incelenmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 5(2), 272-286.
- Dalak, O. (2015). *TEOG sınav soruları ile 8. sınıf öğretim programlarındaki ilgili kazanımların yenilenmiş Bloom taksonomisine göre incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Gaziantep Üniversitesi.
- Demirel, Ö. (2007). *Öğretimde planlama ve değerlendirme, öğretme sanatı*. PegemA Yayıncılık.
- Deniz, K., Tarakcı, R., & Karagöl, E. (2019). Okuma kazanımları açısından ortaokul Türkçe ders kitapları. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 7(3), 688-708.
- Duke, N. K., & Pearson, P. D. (2009). Effective practices for developing reading comprehension. *Journal of education*, 189(1-2), 107-122.

- Duman, A. (2010). Türkçe eğitiminde metne müdahale sorunu. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, 27, 285-295.
- Durukan, E. (2009). 7. sınıf Türkçe ders kitaplarındaki metinleri anlamaya yönelik sorular üzerine taksonomik bir inceleme. *Millî Eğitim*, 37(81), 84-93.
- Ekiz, D. (2009). Bilimsel araştırma yöntemleri. Anı Yayıncılık.
- Eroğlu, D. (2013). 6, 7, 8. sınıf Türkçe çalışma kitaplarındaki dil bilgisi soruları ve kazanımlarının yenilenmiş Bloom taksonomisine göre değerlendirilmesi [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Başkent Üniversitesi.
- Eroğlu, D., & Kuzu, T. S. (2014). Türkçe ders kitaplarındaki dilbilgisi kazanımlarının ve sorularının yenilenmiş Bloom taksonomisine göre değerlendirilmesi. *Başkent Üniversitesi Eğitim Dergisi*, 1(1), 72-80.
- Eroğlu, S. (2019). 6. sınıf Türkçe ders kitaplarındaki metin altı okuma-anlama soru ve etkinliklerinin güncellenmiş Bloom taksonomisine göre değerlendirilmesi [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Balıkesir Üniversitesi.
- Eyüp, B. (2012). Türkçe öğretmeni adaylarının hazırladığı soruların yeniden yapılandırılan Bloom taksonomisine göre değerlendirilmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 20(3), 965-982.
- Fisher, D., & Frey, N. (2012). *Improving adolescent literacy: Content area strategies at work*. Pearson.
- Goleman, D. (1995). *Emotional intelligence: Why it can matter more than IQ*. Bantam Books.
- Guthrie, J. T., Wigfield, A., & Perencevich, K. C. (2004). *Motivating reading comprehension: Concept-oriented reading instruction*. Erlbaum.
- Güneş, F. (2016). *Türkçe öğretimi yaklaşımlar ve modeller*. Pegem Akademi Yayıncılık.
- Güven, M., & Yaşartürk, İ. (2025). Sınıf öğretmenlerinin okuduğunu anlamayı ölçmede kullandıkları soruların yenilenmiş Bloom taksonomisine göre incelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 11(1), 280-294.

- Jacobs, H. H. (1989). *Interdisciplinary curriculum: Design and implementation*. ASCD.
- Kapanadze, D. Ü. (2018). 2018 Türkçe öğretim programındaki kazanımların üst düzey düşünme becerileri bağlamında incelenmesi. *Millî Eğitim*, 48(223), 83-112.
- Kaplan, K. (2021). Ortaokul Türkçe ders kitaplarında yer alan dinleme/izleme becerisini ölçmeye yönelik soruların yenilenmiş Bloom taksonomisine göre incelenmesi. *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 10(1), 626-645.
- Karadağ, Ö. (2019). Aynı sınıf düzeyi için hazırlanan Türkçe ders kitaplarının ortak söz varlığı açısından karşılaştırılması. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 7(4), 1130-1140. <https://doi.org/10.16916/aded.616942> .
- Karagöl, E. (2020). Yenilenmiş Bloom taksonomisine göre güncel Türkçe öğretim programları. *Dil Eğitimi ve Araştırmaları Dergisi*, 6(1), 56-71.
- Karagöl, E., & Yeşilyurt, E. (2025). Bloom taksonomisi ve Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'ndeki değerler bağlamında 5. sınıf Türkçe ders kitabı. *Anadolu Dil ve Eğitim Dergisi*, 3(1), 9-26. <https://doi.org/10.5281/zenodo.15755182>
- Karataş, A. G. (2019). *Yabancı dil olarak Türkçe öğreten öğretim elemanlarının etkinlik algıları ve etkinlik geliştirme/uygulama durumlarına yönelik bir inceleme* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Gaziantep Üniversitesi.
- Kavruk, H., & Çeçen, M. A. (2013). Türkçe dersi yazılı sınav sorularının bilişsel alan basamakları açısından değerlendirilmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 1(4), 1-9. <https://doi.org/10.16916/aded.15990>
- Kaya, E., Ayabakan İpek, M., & Aydın, Y. (2021). Ortaokul Türkçe ders kitaplarındaki metin sorularının çıkarım türlerine göre incelenmesi. *Dil Dergisi*, 172(2). 77-95.
- Kıyagan, G. H. (2019). *5, 6 ve 7. sınıf Türkçe ders kitaplarındaki etkinliklerin yenilenmiş Bloom sınıflamasına göre yaratıcılık açısından değerlendirilmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Bahçeşehir Üniversitesi.

- Kolb, D. A. (1984). *Experiential learning: Experience as the source of learning and development*. Prentice-Hall.
- Köğçe, D., Aydın, M., & Yıldız, C. (2009). Bloom taksonomisinin revizyonu: Genel bir bakış. *İlköğretim Online*, 8(3), 1-7.
- Krathwohl, D. R. (2002). A revision of Bloom's taxonomy: An overview. *Theory into Practice*, 41(4), 212–218. https://doi.org/10.1207/s15430421tip4104_2
- Landis, J. R., & Koch, G. G. (1977). An application of hierarchical kappa-type statistics in the assessment of majority agreement among multiple observers. *Biometrics*, 363-374. <https://doi.org/10.2307/2529786>
- Maden, S. (2021). Türkçe ders kitapları ile ilgili lisansüstü tezlerin eğilimleri: Bir içerik analizi. *Türkiye Eğitim Dergisi*, 6(1), 30-45.
- Millî Eğitim Bakanlığı (2024). *Ortaokul Türkçe dersi öğretim programı (5, 6, 7, ve 8. sınıflar)*. Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı.
- Melanlioğlu, D., Çiftçi, Ö., & Çeçen, M.A. (2014). Altıncı sınıf Türkçe ders kitaplarındaki metinlerin okunabilirlik açısından değerlendirilmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(22), 206-219.
- Merriam, S. B. (1998). *Qualitative research and case study applications in education*. Jossey-Bass.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded source book* (2nd ed.). Sage Publications.
- Olukçu, E., & Yıldız, D. (2022). Üst düzey düşünme becerileri kavramları bağlamında Türkçe ders kitaplarının incelenmesi. *Karaelmas Eğitim Bilimleri Dergisi*, 10(2), 224-246.
- Oryaşın, U. (2021). Türkçe ders kitaplarındaki etkinliklerin yenilenen Bloom sınıflandırmasına göre incelenmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 9(3), 820-832.
- Öz, M. F. (2006). *Uygulamalı Türkçe öğretimi*. Anı Yayıncılık.
- Özbay, M. (2003). Türkçe öğretiminde hedef-araç ilişkisinin ders kitabı örneğinde değerlendirilmesi. *Türklük Bilimi Araştırmaları Dergisi*, 13, 59-69.

- Özdemir, S. (2019). *Kuramdan uygulamaya Türkçe ders kitabı incelemeleri*. Anı Yayıncılık.
- Ulum, H., & Taşkaya, S. M. (2019). İlkokul 2, 3 ve 4. sınıf Türkçe ders ve çalışma kitaplarında yer alan etkinliklerin yenilenmiş Bloom taksonomisine göre incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 27(1), 107–118. <https://doi.org/10.24106/kefdergi.2380>
- Ülper, H., & K. Yalınkılıç. (2010). Son iki Türkçe programına göre hazırlanan Türkçe ders kitaplarındaki metin sonu sorularının nicel ve nitel görünümü. *Uluslararası Sosyal Araştırma Dergisi*. 3(12), 449-461.
- Riazi, M., & Skehan, P. (2010). Language learning and its impact on the brain: Connecting language learning with the mind through content-based instruction. *International Journal of Applied Linguistics*, 20(2), 130–150. <https://doi.org/10.1111/j.1473-4192.2010.00241.x>
- Sallabaş, M. E., & Yılmaz, G. (2020). Türkçe ders kitabında bulunan metin altı sorularının yenilenmiş Bloom taksonomisine göre incelenmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 8(2), 586-596.
- Sarar-Kuzu, T. (2013). Türkçe ders kitaplarındaki metin altı sorularının yenilenmiş Bloom taksonomisindeki hatırlama ve anlama bilişsel düzeyleri açısından incelenmesi. *Cumhuriyet Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 37(1), 58-76.
- Sarıkaya, B. (2019). Ortaokul Türkçe ders kitaplarındaki (5, 6, 7 ve 8. sınıf) etkinliklerin değerlendirilmesi. *Atatürk Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Dergisi*, 64, 563-580. <https://doi.org/10.14222/Turkiyat4047>
- Sarıkaya, B., Yayan, E., & Yamaç, A. E. (2023). Türkçe ders kitaplarındaki etkinliklerin üst düzey düşünme becerileri bağlamında incelenmesi. *Türkiye Eğitim Dergisi*, 8(1), 133–158. <https://doi.org/10.54979/turkegitimdergisi.1307757>
- Savaş, Ö. (2014). *Ortaokul Türkçe ders kitaplarındaki dinleme etkinliklerinin güncelleştirilmiş Bloom sınıflamasına göre üst düzey bilişsel beceriler açısından değerlendirilmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Abant İzzet Baysal Üniversitesi.

- Sever, S. (2004). *Türkçe öğretimi ve tam öğrenme*. Anı Yayıncılık.
- Sur, E. (2022). Türkçe ders kitaplarında yer alan metin altı soruların yenilenmiş Bloom taksonomisine göre incelenmesi. *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 11(1), 430-451. <https://doi.org/10.15869/itobiad.952572>
- Şengül, M. (2005). *İlköğretim 8. sınıf Türkçe ders kitaplarındaki metinlere dayalı olarak hazırlanan sorular üzerine bir inceleme* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Fırat Üniversitesi.
- Tiryaki, R., & Can, S. C. (2024). Okuduğunu anlama sorularının farklı taksonomilere göre incelenmesi. *Dil Dergisi*, 175(1), 50-81.
- Tutkun, Ö. F. (2012). Bloom'un yenilenmiş taksonomisi üzerine genel bir bakış. *Sakarya Üniversitesi. Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(1), 14-22.
- Tüm, G. (2016). 5. ve 6. sınıf ilköğretim Türkçe ders kitaplarında yer alan metin önü ve sonu sorularının Bloom taksonomisine göre değerlendirilmesi. *Turkish Studies*, 11(14), 731-748.
- Xie, S. (2024). An analysis of the cognitive demands of senior high school English as a foreign language textbooks in China. *SAGE Open*, 14(1), 1-12. <https://doi.org/10.1177/21582440241280457>
- Yıldırım, Ö. K. (2020). 8. sınıf Türkçe ders kitabındaki yazma etkinliklerinin yenilenmiş Bloom taksonomisine göre incelenmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 8(2), 315-325.
- Yılmaz, E., & Keray, B. (2012). Söyleşi metinleri yoluyla sekizinci sınıf öğrencilerinin soru sorma becerilerinin yenilenmiş Bloom taksonomisine göre incelenmesi. *Sakarya University Journal of Education*, 2(2), 20-31.
- Zohar, A., & Dori, Y. J. (2003). Higher order thinking skills and low-achieving students: Are they mutually exclusive?. *The journal of the learning sciences*, 12(2), 145-181. https://doi.org/10.1207/S15327809JLS1202_1