

**BAŞKENT ÜNİVERSİTESİ  
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ  
TÜRKÇE VE SOSYAL BİLİMLER ANABİLİM DALI  
TÜRKÇE EĞİTİMİ TEZLİ  
YÜKSEK LİSANS PROGRAMI**

**ORTAOKUL TÜRKÇE DERS KİTAPLARINDA BULUNAN  
OKUDUĞUNU ANLAMA SORULARININ BARRETT  
TAKSONOMİSİNE GÖRE İNCELENMESİ**

**HAZIRLAYAN**

**HATİCE TATGİL**

**YÜKSEK LİSANS TEZİ**

**ANKARA - 2025**

**BAŞKENT ÜNİVERSİTESİ  
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ  
TÜRKÇE VE SOSYAL BİLİMLER ANABİLİM DALI  
TÜRKÇE EĞİTİMİ TEZLİ YÜKSEK LİSANS PROGRAMI**

**ORTAOKUL TÜRKÇE DERS KİTAPLARINDA BULUNAN  
OKUDUĞUNU ANLAMA SORULARININ BARRETT  
TAKSONOMİSİNE GÖRE İNCELENMESİ**

**HAZIRLAYAN**

**HATİCE TATGİL**

**TEZ DANIŞMANI**

**DR. ÖĞR. ÜYESİ H. ÇİĞDEM YILDIRIM**

**YÜKSEK LİSANS TEZİ**

**ANKARA – 2025**

**BAŞKENT ÜNİVERSİTESİ**  
**EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**

**Türkçe ve Sosyal Bilimler** Anabilim Dalı **Türkçe Eğitimi Tezli** Yüksek Lisans çerçevesinde **Hatice Tatgil** tarafından hazırlanan bu çalışma, aşağıdaki jüri tarafından Yüksek Lisans Tezi olarak kabul edilmiştir.

Tez Savunma Tarihi:13 / 01 /2025

**Tez Adı:** Ortaokul Türkçe Ders Kitaplarında Bulunan Okuduğunu Anlama Sorularının Barrett Taksonomisine Göre İncelenmesi

**Tez Jüri Üyeleri**

**İmza**

Prof. Dr. Ümmühan Bilgin TOPÇU, Başkent Üniversitesi

.....

Doç. Dr. Sami PEKTAŞ, Ankara Müzik ve Güzel Sanatlar Üniversitesi

.....

Dr. Öğr. Üyesi H. Çiğdem YILDIRIM, Başkent Üniversitesi

.....

**ONAY**

**Prof. Dr. Servet ÖZDEMİR**

Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürü

Tarih: ..... / ..... / .....

**BAŞKENT ÜNİVERSİTESİ**  
**EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**  
**YÜKSEK LİSANS TEZİ ORJİNALLİK RAPORU**

Tarih: 27 / 12 / 2024

Öğrencinin Adı, Soyadı: Hatice Tatgil

Öğrencinin Numarası: 22210053

Anabilim Dalı: Türkçe ve Sosyal Bilimler Anabilim Dalı

Programı: Türkçe Eğitimi Tezli Yüksek Lisans Programı

Danışmanın Unvanı/Adı, Soyadı: Dr. Öğr. Üyesi H. Çiğdem Yıldırım

Tez Başlığı: Ortaokul Türkçe Ders Kitaplarında Bulunan Okuduğunu Anlama Sorularının Barrett Taksonomisine Göre İncelenmesi

Yukarıda başlığı belirtilen yüksek lisans tez çalışmamın; Giriş, Ana Bölümler ve Sonuç Bölümünden oluşan, toplam 94 sayfalık kısmına ilişkin, 27 / 12 / 2024 tarihinde şahsım/tez danışmanım tarafından Turnitin adlı intihal tespit programından aşağıda belirtilen filtrelemeler uygulanarak alınmış olan orijinallik raporuna göre, tezimin benzerlik oranı 8'dir. Uygulanan filtrelemeler:

1. Kaynakça hariç
2. Alıntılar hariç
3. Beş (5) kelimededen daha az örtüşme içeren metin kısımları hariç

“Başkent Üniversitesi Enstitüleri Tez Çalışması Orijinallik Raporu Alınması ve Kullanılması Usul ve Esaslarını” inceledim ve bu uygulama esaslarında belirtilen azami benzerlik oranlarına tez çalışmamın herhangi bir intihal içermediğini; aksinin tespit edileceği muhtemel durumda doğabilecek her türlü hukuki sorumluluğu kabul ettiğimi ve yukarıda vermiş olduğum bilgilerin doğru olduğunu beyan ederim.

Öğrenci İmzası: .....

**ONAY**

27 / 12 / 2024

Öğrenci Danışmanı: Dr. Öğr. Üyesi H. Çiğdem Yıldırım

.....

## TEŞEKKÜR

Kadınları toplumun temel taşı olarak gören, kadınların eğitimde daha fazla yer almasının önemini vurgulayan ve kadınların eğitilmesiyle toplumun ilerleyeceğine inanan, bugün bu çalışmayı yapmamda en büyük manevi desteği sağlayan Gazi Mustafa Kemal Atatürk'e şükranlarımı sunarım.

Lisans ve yüksek lisans hayatım boyunca varlığıyla bütün önemli anlarıma şahitlik eden, gerek duygusal gerek bilgi, deneyim, tecrübe yönüyle hayatımdaki rehberliğiyle her daim yanımda olup beni destekleyen danışman hocam Dr. Öğr. Üyesi H. Çiğdem Yıldırım'a;

Lisans ve yüksek lisans hayatım boyunca maddi- manevi desteklerini esirgemeyen, her daim en iyisini yapacağıma dair beni motive eden, ağabeylik duygusu her an üzerimde hissettiren çok değerli hocalarım Dr. Öğr. Gör. H. İleriş Kutlu'ya ve Doç. Dr. Erdem Dönmez'e teşekkürlerimi sunarım. Süreçte beni destekleyen S. Deniz Kutlu'ya ve Merve Dönmez'e;

Kendimi bildim bileli varlıklarını hayatımda ve kalbimde hissettiğim, değerlerini hiçbir kelimeyle anlatamayacağım, bütün eğitim hayatım boyunca maddi ve manevi destekleriyle yanımda olan annem Hacer Tatgil'e ve babam Mustafa Tatgil'e;

Akademik kariyerim boyunca beni kendi evlatları gibi görüp emeklerime sahip çıkan teyzem Mükerrerem Tatgil'e ve amcam Hasan Tatgil'e;

Bu yolculukta her an beni destekleyen, güven duygularını benden esirgemeyen çok değerli yakın arkadaşlarıma, birlikte büyüdüğüm Hena Torabi'ye;

Son olarak varlığıyla ve hayat neşesiyle yaşamımın temel kaynağı olan ay yüzlü kızım Aysima Rüya'ya sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Hatice TATGİL

Ankara 2025

## ÖZET

**Hatice TATGİL**

### **Ortaokul Türkçe Ders Kitaplarında Bulunan Okuduğunu Anlama Sorularının Barrett Taksonomisine Göre İncelenmesi**

**Başkent Üniversitesi  
Eğitim Bilimleri Enstitüsü  
Türkçe ve Sosyal Bilimler Anabilim Dalı  
Yüksek Lisans Programı**

**2025**

Bu araştırmanın amacı, ortaokul Türkçe ders kitaplarındaki (5., 6., 7. ve 8. sınıflar) okuduğunu anlama soru ve etkinliklerinin Barrett taksonomisi olarak da bilinen “Okuduğunu Anlamanın Bilişsel ve Duyuşsal Boyutlarının Taksonomisi”ne uygunluğunu incelemektir. Araştırma amacı doğrultusunda nitel araştırma yaklaşımı benimsenmiş ve doküman analizi yoluyla veri toplanmıştır. 2023-2024 eğitim öğretim yılı için Millî Eğitim Bakanlığı tarafından yayınlanmış olan Ortaokul ve İmam Hatip Ortaokulu Türkçe (5., 6., 7. ve 8. sınıflar) ders kitapları ile 2024-2025 eğitim öğretim yılı için hazırlanan 5. sınıf Türkçe ders kitabı araştırmanın inceleme nesnesi olarak belirlenmiştir. Veri toplama sürecinin öncesinde Barrett taksonomisine ilişkin alan yazın taraması yapılarak kontrol listesi oluşturulmuş ve uzman görüşüne sunulmuştur. Uzman görüşüyle kontrol listesinin uygunluğu teyit edildikten sonra ders kitaplarında yer alan 8 temadaki 24 okuma metni ile 6 temadaki 18 okuma metninin okuduğunu anlama soruları ve diğer okuma etkinlikleri incelenmiştir. İnceleme sırasında okuduğunu anlama sorularının öğrenciler tarafından oluşturulması beklenen etkinlikler veri setine dâhil edilmemiştir. Bu şekilde toplam 569 okuduğunu anlama sorusu ve 225 okuma becerisi etkinliği içerik analiz yoluyla değerlendirilmiştir. Verilerin analiz edilmesi sonucunda basit anlama düzeyine karşılık gelen soru sayısının 374, çıkarımsal/ derin anlama basamağına karşılık gelen soru sayısının 119; değerlendirme basamağına karşılık soru sayısının 30, tepki basamağına karşılık gelen soru sayısının 44; yeniden düzenleme basamağına karşılık gelen soru sayısının 2 olduğu belirlenmiştir. Okuduğunu anlama sorularının dışında okuduğunu anlama etkinlikleri de

kontrol listesine göre incelenmiş; 225 okuma etkinliğinin 30'unun basit anlama, 125'inin çıkarımsal/ derin anlama, 25'inin yeniden düzenlenme, 24'ünün tepki, 21 etkinliğin ise değerlendirme basamağına uygun olduğu görülmüştür. Buradan hareketle; üst düzey bilişsel süreçleri içeren okuduğunu anlama soru ve etkinliklerinin Türkçe ders kitaplarında sıklıkla yer almadığı sonucuna ulaşılmıştır. Yapılan incelemelerde, Türkçe ders kitaplarındaki okuduğunu anlama soru ve etkinliklerinin Barrett taksonomisi basamakları arasındaki ilişki değerlendirilmiş ve bu etkinliklerin bilişsel yeterlilikler bakımından sınıf düzeylerine uygun bir şekilde dağılım göstermediği tespit edilmiştir. İnceleme sonucunda elde edilen bu bulgular, alan yazındaki diğer çalışmaların sonuçlarıyla karşılaştırılarak değerlendirilmiş ve bu bulgular sonucunda Türkçe ders kitaplarının yeniden düzenlenmesi gerektiği öngörülmüştür.

**Anahtar Kelimeler:** Ortaokul Türkçe ders kitabı, okuduğunu anlama soruları, okuduğunu anlama etkinlikleri, Barrett taksonomisi

## **ABSTRACT**

**Hatice TATGİL**

### **Investigation of Reading Comprehension Questions in Middle School Turkish Textbooks According to Barrett Taxonomy Review**

**Baskent University  
Institute of Educational Sciences  
Department of Turkish and Social Sciences  
Master Program**

**2025**

The purpose of this study is to examine the suitability of reading comprehension questions and activities in middle school 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. For the purpose of the study, a qualitative research approach was adopted and data were collected through document analysis. Secondary School and Imam Hatip Secondary School Turkish (5th, 6th, 7th and 8th grades) textbooks published by the Ministry of National Education for the 2023-2024 academic year and the 5th grade Turkish textbook prepared for the 2024-2025 academic year were determined as the object of the study. Prior to the data collection process, a checklist was created by reviewing the literature on Barrett's taxonomy and submitted to expert opinion. After confirming the appropriateness of the checklist with expert opinion, 24 reading texts in 8 themes, 18 reading texts in 6 themes, reading comprehension questions and other reading activities in the textbooks were analyzed. Activities in which reading comprehension questions were expected to be created by the students were not included in the data set. In this way, a total of 569 reading comprehension questions and 225 reading skill activities were evaluated through content analysis. As a result of the analysis of the data, it was determined that the number of questions corresponding to the basic comprehension level was 374, the number of questions corresponding to the inferential/deep comprehension level was 119, the number of questions corresponding to the evaluation level was 30, the number of questions corresponding to the reaction level was 44, and the number of questions corresponding to the reorganization level was 2. In addition to reading comprehension questions, reading comprehension activities were also examined according to the checklist and it was seen

that 30 of 225 reading activities corresponded to simple comprehension, 125 to inferential/deep comprehension, 25 to reorganization, 24 to response, and 21 to evaluation. 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. The relationship between the reading comprehension questions and activities in Turkish textbooks and Barrett's taxonomy was evaluated and it was determined that these activities were not distributed in accordance with the grade levels in terms of cognitive competencies. These findings obtained as a result of the analysis were evaluated by comparing them with the results of other studies in the literature, and as a result of these findings, it was predicted that Turkish textbooks should be reorganized.

**Keywords:** Middle school Turkish textbook, reading comprehension questions, reading comprehension activities, Barrett taxonomy



**Eğitim hayatı elinden alınmış bütün kız çocuklarına...**

## İÇİNDEKİLER

TEŞEKKÜR.....	i
ÖZET .....	ii
ABSTRACT .....	iv
TABLolar LİSTESİ .....	ix
SİMGELER VE KISALTMALAR LİSTESİ .....	xi
BÖLÜM I .....	1
GİRİŞ.....	1
1.1. Problem Durumu.....	1
1.2. Araştırmanın Amacı.....	5
1.3. Araştırmanın Önemi .....	5
BÖLÜM II.....	8
KURAMSAL ÇERÇEVE .....	8
2.1. Okuma ve Anlama Becerisi .....	8
2.2. Okuduğunu Anlama Becerisinin Ölçülmesi ve Değerlendirilmesi .....	11
2.3. Barrett Taksonomisi.....	12
2.3.1. Basit anlama (Bilişsel) .....	18
2.3.2. Yeniden düzenleme (Bilişsel) .....	19
2.3.3. Çıkarımsal / derin anlama (Bilişsel) .....	20
2.3.4. Değerlendirme (Bilişsel) .....	21
2.3.5. Tepki (Duyuşsal) .....	22
2.4. Araştırma İle İlgili Alan Yazındaki Çalışmalar .....	23
BÖLÜM III .....	27
YÖNTEM .....	27

3.1. Araştırma Modeli .....	27
3.2. Araştırmanın İnceleme Nesnesi.....	28
3.3. Veri Toplama Süreci .....	29
3.4. Veri Sınırlılıkları .....	29
3.5. Veri Analizi .....	30
<b>BÖLÜM IV.....</b>	<b>34</b>
<b>BULGULAR VE TARTIŞMA .....</b>	<b>34</b>
4.1. Bulgular .....	34
4.2. Tartışma .....	65
<b>BÖLÜM V .....</b>	<b>69</b>
<b>SONUÇ VE ÖNERİLER .....</b>	<b>69</b>
5.1. Sonuç.....	69
5.2. Öneriler .....	70
<b>KAYNAKLAR.....</b>	<b>72</b>

## TABLolar LİSTESİ

### Sayfa

Tablo 2.1. Barrett taksonomisine göre okuduğunu anlamının bilişsel ve duyuşsal boyutları ve soru kökleri .....	15
Tablo 3.1. Araştırma/inceleme nesnelere ilişkin bilgi.....	29
Tablo 3.2. Ortaokul Türkçe ders kitaplarındaki okuduğunu anlama soru ve etkinliklerinin Barrett taksonomisine göre dağılımı .....	34
Tablo 4.1. 2023 Yılında yayımlanmış olan beşinci sınıf Türkçe ders kitaplarında bulunan okuduğunu anlama sorularının Barrett taksonomisine göre dağılımı .....	35
Tablo 4.2. 2023 Yılında yayımlanmış olan beşinci sınıf Türkçe ders kitaplarında bulunan okuduğunu anlama etkinliklerinin Barrett taksonomisine göre dağılımı .....	38
Tablo 4.3. 2023 yılında yayımlanmış olan beşinci sınıf Türkçe ders kitabı okuduğunu anlama soru ve etkinliklerinin Barrett taksonomisine göre genel dağılımı.....	40
Tablo 4.4. 2024 Yılında yayımlanmış olan beşinci sınıf Türkçe ders kitaplarında bulunan okuduğunu anlama sorularının Barrett taksonomisine göre dağılımı .....	41
Tablo 4.5. 2024 Yılında yayımlanmış olan beşinci sınıf Türkçe ders kitaplarında bulunan okuduğunu anlama etkinliklerinin Barrett taksonomisine göre dağılımı .....	43
Tablo 4.6. 2024 Yılında yayımlanmış olan beşinci sınıf Türkçe ders kitabı okuduğunu anlama soru ve etkinliklerinin Barrett taksonomisine göre genel dağılımı.....	45
Tablo 4.7. 2023 ve 2024 yıllarında yayımlanmış olan beşinci sınıf Türkçe ders kitaplarında yer alan okuduğunu anlama soru ve etkinliklerinin Barrett taksonomisine göre dağılımları .....	46
Tablo 4.8. 2023 Yılında yayımlanmış olan altıncı sınıf Türkçe ders kitaplarında bulunan okuduğunu anlama sorularının Barrett taksonomisine göre dağılımı .....	47
Tablo 4.9. 2023 Yılında yayımlanmış olan altıncı sınıf Türkçe ders kitaplarında bulunan okuduğunu anlama etkinliklerinin Barrett taksonomisine göre dağılımı .....	50
Tablo 4.10. Altıncı sınıf Türkçe ders kitabı okuduğunu anlama soru ve etkinliklerinin Barrett taksonomisine göre genel dağılımı .....	52
Tablo 4.11. 2023 Yılında yayımlanmış olan yedinci sınıf Türkçe ders kitaplarında bulunan okuduğunu anlama sorularının Barrett taksonomisine göre dağılımı .....	54
Tablo 4.12. 2023 Yılında yayımlanmış olan yedinci sınıf Türkçe ders kitaplarında bulunan okuduğunu anlama etkinliklerinin Barrett taksonomisine göre dağılımı .....	56

Tablo 4.13. 2023 Yılında yayımlanmış olan yedinci sınıf Türkçe ders kitabı okuduğunu anlama soru ve etkinliklerinin Barrett taksonomisine göre genel dağılımı .....	58
Tablo 4.14. 2023 Yılında yayımlanmış olan sekizinci sınıf Türkçe ders kitaplarında bulunan okuduğunu anlama sorularının Barrett taksonomisine göre dağılımı .....	60
Tablo 4.15. 2023 Yılında yayımlanmış olan sekizinci sınıf Türkçe ders kitaplarında bulunan okuduğunu anlama etkinliklerinin Barrett taksonomisine göre dağılımı .....	62
Tablo 4.16. 2023 Yılında yayımlanmış olan sekizinci sınıf Türkçe ders kitabı okuduğunu anlama soru ve etkinliklerinin Barrett taksonomisine göre genel dağılımı.....	64



## SİMGELER VE KISALTMALAR LİSTESİ

AB	: Avrupa Birliği
MEB	: Millî Eğitim Bakanlığı
OECD	: Ekonomik İşbirliği ve Kalkınma Örgütü
PISA	: Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı
TDK	: Türk Dil Kurumu
TDÖP	: Türkçe Dersi Öğretim Programı



# BÖLÜM I

## GİRİŞ

Bu bölümde; çalışmanın problem durumundan hareketle ana problem ve alt problemlere, bu çalışmaya neden ihtiyaç duyulduğuna dair açıklamalara, araştırmanın temel varsayımlarına, sınırlılıklarına ve ana kavramlarına dair tanımlara odaklanılmıştır.

### 1.1. Problem Durumu

Okuma, bireyin düşünsel gelişiminde ve bilgi birikiminde önemli bir role sahip olan karmaşık bir iletişim etkinliğidir. Alan yazında okuma üzerine yapılan çeşitli tanımlar yer almaktadır. Okuma, yazılı veya basılı metinlerdeki işaretleri, sembolleri veya harfleri gözle algılayarak bu görsel bilgileri beyin tarafından yorumlayarak anlamlandırma sürecidir (Balcı, 2016, s.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, s.1). 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, metinleri anlama yeteneğini üzerinden eleştirel bir bakış açısı kazanmalarına, okuduklarını sorgulamalarına ve değerlendirmelerine olanak tanır (Millî Eğitim Bakanlığı, 2019, s.8). Öğrencilerin okuduklarını derinlemesine anlayabilmesi ve bu anlayışı çeşitli yollarla etkili bir şekilde kullanarak çevresini geliştirebilen bireyler olarak yetiştirilmesi Türkçe öğretiminin amaçları arasında yer almaktadır (Kaya & Kardaş, 2019, s.98). Ancak alan yazın incelendiğinde okuduğunu anlama üzerine yapılmış çalışmaların bulguları; öğrencilerin okuduğunu anlama başarılarının istenen düzeyde ve kelime hazinelerinin okuduklarını anlamalarına yetecek oranda olmadığını, 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; Baydık, 2011; Evcı, 2021; Kaldırım, 2020; Şenyıldız, 2022).

Bireyin sosyal ve kişisel gelişiminde önemli rol oynayan okuma ve okuduğunu anlama becerileri Çeliktürk Sezgin ve Gedikoğlu Özilhan'a (2019) göre yaşamın her alanını etkileyecek önemli becerilerdendir. Okuma ve anlama becerileri, öğrencilerin başarıları üzerinde önemli bir etkiye sahiptir. Bu becerileri geliştirmek için kullanılabilen etkili yöntemler arasında, öğrencilere ilgi çekici ve seviyelerine uygun okuma materyalleri sunmak, düzenli okuma alışkanlıkları 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 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, s.3). Türkiye, Ekonomik İş Birliği ve Kalkınma Örgütü (OECD) tarafından geliştirilen PISA sınavlarına katılmaktadır. PISA yılda üç kez uygulanan ve "Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı" anlamına gelen bir izleme programıdır. Bu program, on beş yaşındaki öğrencilerin okuma, matematik ve fen okuryazarlığı becerilerini ölçmeyi amaçlar. On beş yaşındaki öğrencilerin günlük hayatta kullanabilecekleri bilgi ve becerilerini değerlendirmeyi hedefleyen PISA, eğitim sisteminin etkinliği konusunda önemli bir gösterge sağlar (Şenyıldız, 2022).

2012, 2015 ve 2018 PISA sonuçları incelendiğinde, Türk öğrencilerin okuma konusunda zorlandıklarını ve metinleri basit bir düzeyde anladıklarını söylemek mümkündür. PISA 2018'den sonra COVID-19 salgınından dolayı 2021 yılında uygulanması gereken sınav bir yıl ertelenerek 2022 yılında gerçekleştirilmiştir. PISA 2022 uygulaması ise 37'si OECD üyesi olmak üzere toplam 81 ülkenin katılımıyla ve bilgisayar tabanlı olarak gerçekleştirilmiştir (2022, MEB, s.10). PISA 2022 sonuçları incelendiğinde de "Türkiye'nin okuma becerileri alanındaki performansında anlamlı bir değişiklik görülmemiştir" (2022, MEB, s.10).

PISA 2022'ye katılan 81 ülkenin okuma becerileri alanındaki ortalama puanları 329 ile 543 arasında değişmektedir. Bu ülkeler arasında ortalama puan 435 olarak belirlenmiştir ve OECD ülkelerinin bu alandaki ortalama puanı 476'dır. En yüksek okuma performansını sergileyen ilk beş ülke sırasıyla Singapur, İrlanda, Japonya, Güney Kore ve Tayvan'dır. En düşük performans gösteren beş ülke ise sırasıyla Kamboçya, Özbekistan, Fas, Ürdün ve Kosova'dır. Okuma becerileri alanındaki en yüksek ve en düşük performans gösteren ülkeler arasındaki ortalama puan farkı PISA 2022'ye katılan tüm ülkeler için 214 puan, OECD ülkeleri için ise 107 puandır.

Türkiye'nin okuma becerileri alanındaki ortalama puanı 456'dır ve bu puan katılımcı ülkelerin ortalama puanından anlamlı bir şekilde yüksektir. Türkiye, PISA 2022'ye katılan 81 ülke arasında okuma becerileri alanında 36. sırada yer alırken, 37 OECD ülkesi arasında ise 30. sıradadır. Bu performansıyla Türkiye; Şili, Slovakya, Yunanistan, İzlanda, Meksika, Kosta Rika ve Kolombiya dâhil olmak üzere yedi OECD ülkesinden daha yüksek bir sıralama elde etmiştir (2022, MEB, s. 88). Bu sonuçlardan 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 biri Türkçe ders kitaplarıdır. Ders kitapları gerek okul içi gerek okul dışı ders ve yeni bilgiyi edinmede en kolay ulaşılabilen kaynaktır. Kazanımlar bağlamında verilmesi gereken bilgi, beceri, tutum ve davranışların aktarılmasını sağlayan ders kitapları hızlı bir şekilde gelişmeli ve çağın getirdiklerini ayak uydurmalıdır ("Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı", 2021).

Karabay'a (2012) göre, özellikle yazılı materyaller dışında kalan öğretim araçlarına az yer verilen eğitim ortamlarında, okuma anahtar bir öğrenme yöntemi haline 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 kalmasını sağlamıştır. Öğrencilerin üst bilişsel becerilerini geliştirme amacına yönelik metinlerin araç olarak kullanılması gerekmektedir (Ceran & Çintaş Yıldız, 2015, s.28). Türkçe ders kitaplarındaki metinler, öğrencilerin dil becerilerini geliştirmek ve öğrenme deneyimlerini daha zengin hâle getirmek için kritik bir rol oynar. Ancak bu metinlerin eksiksiz bir yetkinlikle kullanılabilmesi için metinlerin öğrencilerin dikkatini çekecek biçimde

seçilmesi ve farklı metin türlerini kapsamaları gereklidir (İlhan & Yazar, 2021; Karacaoğlu & Karakuş, 2022; Özden, 2012; Tarakçı & Kayadibi, 2023).

Okuma sırasında ve sonrasında soru sorma hem okuduğunu anlama becerisini hem de bu beceriyi geliştirmek amacıyla kullanılan bir strateji olarak görülmektedir. Okuduğunu anlama soruları öğrencilerin metinleri anlamalarına ve metinle ilgili anlam inşası kurmalarına olanak sağlar (Allington & Weber, 1993; Duke & Pearson, 2009; Yüceer, 2022).

Metinlerin seçimine verilen önem ile metin altı sorularının da öğrencilerin okuduğunu anlama ve düşünme yeteneklerini geliştirmede kritik bir rol oynadığını söylemek gereklidir. Ancak bu soruların tam anlamıyla etkili olabilmesi için hem soruların kalitesinin hem de soru çeşitliliğinin iyileştirilmesi gereklidir (Doğan Güldenoğlu, 2023; Sur, 2022). Bu bağlamda soruların hazırlanmasında çeşitli taksonomilerin kullanılması önem kazanmaktadır. Alan yazın incelendiğinde pek çok çalışmada Türkçe ders kitaplarındaki okuduğunu anlama sorularının genellikle Bloom taksonomisine uygunluğunun ele alınmış olduğu, bu araştırmaların sonucunda da metin altı sorularının gerektiği kadar işlevsel olmadığı ve bu soruların Bloom taksonomisinde alt düzey düşünme basamaklarına denk geldiği tespit edilmiştir (Çeliktürk Sezgin & Gedikoğlu Özilhan, 2019; Doğan Güldenoğlu, 2023; Durukan, 2009; Eroğlu & Kuzu, 2014; Kaplan, 2021; Kuzu, 2013; Sallabaş & Yılmaz, 2020; Sur, 2022). Türkçe ders kitaplarında yer alan okuduğunu anlama sorularının bilişsel süreçlerin işletilmesinde yetersiz kaldığı gerçeği, öğretmenlerin sınıf içi soru sorma pratikleri ile ölçme ve değerlendirme süreçlerinde kullanılan sınav maddelerinin genellikle bilgi düzeyinde yoğunlaştığını ortaya koyan çalışmalarla da (Çintaş Yıldız, 2015; Kavruk & Çeçen, 2013) desteklenmektedir. Bu durum; öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının, öğrencilerin okuma ve anlama becerilerini geliştirebilmek için farklı taksonomileri kullanmalarının gerekliliğini daha da önemli hâle getirmektedir. Bu bağlamda, gerçekleştirilen bu çalışmada Barrett taksonomisi temel alınarak Türkçe ders kitaplarında yer alan okuduğunu anlama sorularının ve bu sorular dışında kalan ancak okuma becerisini geliştirmeye hizmet eden etkinliklerin taksonomi basamaklarına göre dağılımı incelenmeye çalışılmıştır. İlgili çalışma, yalnızca bilişsel değil, duyuşsal boyutu da içerecek şekilde öğrencilerin okuma süreçlerini farklı düzeylerde değerlendirmeyi amaçlamakta ve böylece hem okuyucunun hem de soru hazırlayanların zihninde Barrett taksonomisinin somutlaşmasına katkı sunmayı hedeflemektedir (Yüceer, 2022, s. 73). Bu doğrultuda, alan yazında sınıflandırma çeşitliliği sağlamak ve okuduğunu anlama

süreçlerinin çok boyutlu ele alınmasına yönelik bir çerçeve sunmak amacı da araştırmanın hedefleri arasında yer almıştır.

## 1.2. Araştırmanın Amacı

Araştırmanın amacı, Türkçe ders kitaplarındaki (5., 6., 7. ve 8. sınıflar) okuduğunu anlama soru ve etkinliklerinin Barrett taksonomisi olarak da bilinen “Okuduğunu Anlamanın Bilişsel ve Duyuşsal Boyutlarının Taksonomisi”ne uygunluğunu incelemektir. Bu amaç doğrultusunda, Türkçe öğretiminde en çok kullanılan araç- gereç konumundaki ders kitaplarında yer alan okuduğunu anlama soruları ve 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 şöyledir:

1. 2023 yılında yayımlanmış olan beşinci sınıf Türkçe ders kitaplarında yer alan okuduğunu anlama soru ve etkinliklerinin Barrett taksonomisine göre dağılımı nasıldır?
2. 2024 yılında yayımlanmış olan beşinci sınıf Türkçe ders kitaplarında yer alan okuduğunu anlama soru ve etkinliklerinin Barrett taksonomisine göre dağılımı nasıldır?
3. 2023 yılında ve 2024 yılında yayımlanmış olan beşinci sınıf Türkçe ders kitaplarında yer alan okuduğunu anlama soru ve etkinliklerinin Barrett taksonomisine göre dağılımları nasıl bir farklılık göstermektedir?
4. 2023 yılında yayımlanmış olan altıncı sınıf Türkçe ders kitaplarında yer alan okuduğunu anlama soru ve etkinliklerinin Barrett taksonomisine göre dağılımı nasıldır?
5. 2023 yılında yayımlanmış olan yedinci sınıf Türkçe ders kitaplarında yer alan okuduğunu anlama soru ve etkinliklerinin Barrett taksonomisine göre dağılımı nasıldır?
6. 2023 yılında yayımlanmış olan sekizinci sınıf Türkçe ders kitaplarında yer alan okuduğunu anlama soru ve etkinliklerinin Barrett taksonomisine göre dağılımı nasıldır?

## 1.3. Araştırmanın Önemi

Öğretim planının temelini oluşturan ders kitapları eğitim sürecinde öğrencilerin bilgiye ulaşmaları noktasında en çok kullanılan araç- gereçlerdendir. Özbay’a (2003) göre

ders kitaplarının öğrenme ve öğretme sürecinde öğretmenler tarafından en çok tercih edilen araç olduğu gözlenmiştir. Öğretim programlarında ulaşılması hedeflenen duygu, düşünce, tutum ve davranış değişiklikleri öğrenme – öğretme sürecinde ders kitaplarında yer alan etkinliklerle gerçekleştirilmeye çalışılmaktadır. Türkçe ders kitaplarında da öğretim programında dinleme/ izleme, konuşma, okuma ve yazma öğrenme alanlarına ayrılmış olan kazanımların gerçekleşmesine yönelik olarak sekiz tema ile her bir tema altında üç adet okuma ve bir adet dinleme metni ekseninde oluşturulmuş etkinlikler yer almaktadır. Metne yönelik olarak fiziksel ve zihinsel hazırlık süreciyle başlayan bir Türkçe dersinin daha sonrasında metni okuma ve anlamaya, söz varlığını zenginleştirmeye, dil bilgisi kurallarını sezdirmeye, yazılı ve sözlü metinler üretmeye yönelik çalışmalar bulunmaktadır.

Metinlerin amacına ulaşabilmesi için metin altı soruların nitelikli olması büyük önem taşır. Bu bağlamda, soruların farklı seviyelerdeki düşünme becerilerini kapsayacak şekilde hazırlanması gerekir. Sadece bilgi ve hatırlama düzeyindeki kazanımları ölçen sorular yeterli olmayıp analiz, sentez ve değerlendirme gibi üst düzey düşünme becerilerini de harekete geçiren sorulara yer verilmelidir. Sorular; öğrencilerin kavramları doğru şekilde anlamalarına, var olan kavram yanılgılarını fark etmelerine ve teorik bilgileri uygulamalarla pekiştirmelerine olanak tanıyacak şekilde yapılandırılmalıdır (Smith, Wood, Coupland, Stephenson, Crawford ve Ball, 1996, s.67- 68).

Lewis ve Smith'e (1993, s.132) göre öğrenme- öğretme sürecinde öğrencilerin bireysel farklılıkları göz önünde bulundurularak alt düzey ve üst düzey bilişsel becerileri kazandırmayı hedefleyen etkinlikler yapılmalıdır. Türkçe ders kitapları içerisinde bulunan okuduğunu anlama becerisine yönelik çalışmalar öğrencinin bilişsel ve duyuşsal becerilerini geliştirmeyi hedeflemektedir. Bu nedenle metin altı sorularının büyük bir özenle hazırlanması gerekmektedir. Soruların nitelikli hale getirilmesi, içeriğin doğru bir şekilde yansıtılmasını sağlamakla birlikte eğitimde etkili bir değerlendirme yapabilmek için düşünme düzeylerini sınıflandıran çeşitli taksonomilerden yararlanılmaktadır (Biggs 1995; Bloom 1956; Porter 2002; Smith vd.1996). Yapılan alan yazın taraması neticesinde okuduğunu anlama sorularının Bloom taksonomisine uygunluğunun pek çok araştırmada ele alındığı görülmüştür (Kuzu, 2013; Sur, 2022; Akıncı, 2020 vb.).

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 çalışmada 5, 6, 7 ve 8. sınıf seviyelerinde kullanılan Türkçe ders

kitaplarındaki bütün okuduğunu anlama sorularının incelenmesi ve bu konuyu derinlemesine ele alınmış olmasının alana katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Clymer'a (1968, s. 7) göre okuduğunu anlama konusunda daha detaylı bir taksonomi olan Barrett taksonomisi, başlangıçta sınıf öğretmenlerine okuduğunu anlama test soruları oluşturmada yardımcı olmak amacıyla hazırlanmıştır. Barrett taksonomisinde okuduğunu anlama beş farklı düzeyde incelenmiştir: yüzeysel anlama, yeniden düzenleme, çıkarımsal / derinlemesine anlama, değerlendirme ve değer biçme (Yüceer, 2022).

Yüceer (2022) bilişsel bir süreç olan anlamlandırmanın kategorilere ayrılması ve somut davranışlarla gözlemlenebilir bir hâle getirilmesini sağlamak adına taksonomilerin önemli olduğunu vurgulamıştır. Bu amaçla kavramsal çerçevede taksonomilerin yeri ve önemi üzerinde durularak okuduğunu anlama becerisi ile metin altı soruları bağlamında Barrett taksonomisi ele alınmaya çalışılmıştır.

## BÖLÜM II

### KURAMSAL ÇERÇEVE

Çalışmanın bu bölümünde, araştırmaya kaynak oluşturması ve kuramsal çerçeveyi çizmesi adına; okuma ve anlama becerisi, okuduğunu anlama becerisinin ölçülmesi ve değerlendirilmesi, Barrett taksonomisi üst başlıklarıyla ilgili alan yazın taranmış ve ilgili çalışmalar ele alınmıştır.

#### 2.1. Okuma ve Anlama Becerisi

Çok yönlü bir eylem olan okuma; Bamberger'e (1990) göre sembollerin algılanmasıyla başlayan bir süreçtir, ancak bu semboller zamanla kavramlar ve anlamlar hâline gelir. Anlama süreci; sembollerin tanınması, yorumlanması ve değerlendirilmesi aşamalarını kapsar. Bu nedenle okuma sadece sembollerin tanınması değil, bu sembollerle aktarılan bilginin zihinde yapılandırılmasına dayalı karmaşık bir süreçtir. Bu süreçte fizyolojik, zihinsel ve duygusal özellikler de rol oynar (Oğuzkan, tarihsiz, akt: Balcı, 2016).

Türk Dil Kurumu (2005) tarafından okuma “1. Bir yazıyı okuyarak onu sessizce anlamak veya sesli olarak ifade etmek, metnin içeriğini kavramak için yapılan bir süreçtir. 2. Bir metin üzerinden aktarılan mesajın anlamlandırılmasıdır.” şeklinde tanımlanmıştır.

Okuma bir yazıda bulunan harflerin, sözcüklerin tanınması ve bu sözcüklerin anlamlandırılması eylemleri sebebiyle çeşitli fizyolojik ve ruhsal aşamaları içeren (Göğüş, 1978, s. 600) aynı zamanda bu sözcükleri, cümleleri noktalama işaretleri ve öteki öğeleriyle birlikte görme, bütün şeklinde anlama ve kavrama sürecidir (Kavcar & Oğuzhan, 1998, s. 41)

Okuma; gözün satırlar üzerinde sıçramasıyla kelimeleri görerek aynı zamanda ses organları ile algılanan sembollerin beyinde anlamlandırılmasıyla yapılandırılan göz, ses ve beynin çeşitli işlevlerinden oluşan beceridir (Balcı, 2016; Demirel, 2007; Güneş, 2007 Keskinkılıç & Keskinkılıç, 2005; MEB, 2006; Öz, 2001).

İlgili tanımlar incelendiğinde okumanın, birçok zihinsel işlevin bir araya gelmesiyle ve bunun belli süreç içerisinde gerçekleşmesiyle var olan bir beceri olduğu görülmektedir. Ancak Ülper'e (2023) göre okuma sadece kelimeleri doğru şekilde seslendirmek değil,

metnin anlamını kavramak ve metni yorumlamaktır. Okuma edinimi açıklamaya çalışan kuramcıların okuma nedir, sorusuna verdiği yanıtlar farklıdır. Bahsedilen işlemlerinin ne olduğuna dair ortak bir düzlemde buluşmuş değildirler (Ülper, 2023, s. 70).

Ülper'e (2010) göre okuma; yazılı metinlerde, o dilin dilbilgisel ve anlamsal özelliklerini bilen bireylerin belirli bir amaç doğrultusunda, hızlıca kod çözme yaptıkları ve çeşitli stratejiler kullanarak gerçekleştirdikleri, duygusal boyutu da içeren ve tekrarlarla ilerleyen bir anlam oluşturma sürecidir.

Balcı'ya (2016) göre okumanın en önemli amacı metinde verilen mesajı hızlı ve doğru bir şekilde anlamaktır. Okuma; okuyucuların dil, düşünme ve iletişim becerilerine katkı sağlayan ve bu becerileri günlük hayatlarında değerlendikleri aynı zamanda zihin gelişimine önemli katkı sağlayan beceri olarak tanımlanmaktadır (Akçamete, 1989; Balcı, 2016; Güneş, 2007).

Öncesinde de belirtildiği gibi okuma becerisini fiziksel unsurlar da etkilemektedir. Göz, netlik açısı, okuma alanı ve mesafesi yazılı metni beyne iletmede araç olarak kullanılan önemli unsurlardır. Göz, metindeki kelimeler üzerinde sıçramalar yaparak fotoğrafını çektiği kelimeleri beyne gönderir. Beyin, gözün netlik alanına bağlı olarak algıladığı kelimeleri anlamlandırarak okuma becerisini gerçekleştirmiş olur (Akçamete, 1989; Azak, 2022; Brooks, 1936; Gögüş, 1978; Kee, 1956; Küçük, Aydın, Karacan, Şen ve Ertaş, 2022; Taşer, 2000; Yalçın, 2002).

Bireylerin okuduklarını anlamaları; akademik, mesleki, sosyal ve kişisel yaşamlarında daha başarılı ve bilinçli olmalarını sağlar. Bu beceri, bilgiyi yüzeysel olarak almak yerine derinlemesine kavrayıp etkili bir şekilde kullanmayı mümkün kılar.

Okuma, diğer dil becerilerinin de geliştirilmesini sağlar ve örneğin bireyin akıcı konuşmasına katkıda bulunur. Ayrıca, okuma sayesinde bireyin düşünce dünyası genişler ve zenginleşir (Ruşen, 2001, s. 24-25) Okuma, bireyin sözcük dağarcığını genişleterek kelime bilgisinin artmasını da sağlamaktadır. Bu nedenle birey anlatmak istediklerini kolayca ifade edebilmektedir (Özkul, Çoşkun ve Eğilmez, 2016, s. 40).

Okuduğunu anlama becerisi, yazılı metinleri okuyarak metinde verilen bilgi ve düşünceleri anlama, metnin içeriğini ve metinde verilen bilgileri, düşünceleri anlama; bu anlamı doğru bir şekilde yorumlama yeteneğidir. Öğrenilen bilgileri mevcut bilgilerle bütünleştirme süreci olarak da tanımlanan okuduğunu anlama becerisi, metindeki bilgileri analiz etme, sentezleme ve değerlendirme yeteneği ile ilgilidir (Duke & Pearson, 2002;

Kintsch, 1998; Paris ve Stahl 2005; Perfetti, Landi ve Oakhill 2005; Snow, 2002). Okumanın temel niteliği olarak adlandırılan anlama becerisi, okumayı oluşturan pek çok unsurun içerisinde önemli bir başlığı oluşturmaktadır (Balcı, 2016).

Özbay'a (2009) göre anlama, okumanın temel amacıdır. Okumanın başarılı bir şekilde gerçekleştiğini gösteren anlama becerisinin, okuma ile ilgili yapılmış neredeyse bütün tanımlarda ön şart olarak kabul edildiği görülmektedir (Uğurelli & Orhun, 2023, s. 120). Baş'a (2014) göre ise birey örgün eğitime başladığı zaman metnin içindeki harfleri, sözcükleri ve işaretleri anlamlandırarak okumayı edinir. Bu nedenle okuma bir anlamadır. Demirel'e (1999) göre okuma, yazılı metinlerden anlam çıkarma ile oluşmaktadır.

Bireylerin üst düzey düşünme becerilerini kullanarak metin üzerinde çıkarımda bulunmaları, metne eleştirel gözle bakmaları, metni analiz ederek yeni yorumlar çıkarmaları ve metin üzerindeki bilgileri geri dönüşler yaparak hatırlamaları anlama tanımları içerisinde görülmektedir (Ateş, 2008; Balta, 2012; Dönmez, 2013; Işır, 2022; Şeflek Kovacıoğlu, 2006; Uğurelli ve Orhun, 2023). Türkçe öğretiminde temel araç olarak kullanılan metinler aracılığıyla öğrencilerden düşünce üretmeleri, okuma yaparken eleştiride bulunmaları da beklenmektedir (Karagöz ve Dilidüzgün, 2016, s. 30).

Okunan metindeki sözcükler kadar metnin özündeki iletiyi de içeren anlama becerisi, öğrencinin yeni öğrendikleri ile eski bilgilerini karşılaştırarak yeni bilgiler üretmesini gerekli kılmaktadır (Balta ve Demirel, 2012; Karatay, 2007; Yıldız, 2013).

Bozpolat'a (2012) göre okuduğunu anlamanın bir diğer göstergesi yazarın anlatımını anlayabilmek ve yorumlayabilmektir. Bir dili öğrenmek; o dilde yazılmış metinleri okuyup anlamayı, başkalarının söylediklerini doğru bir şekilde kavramayı ve kendi bilgi, duygu ve düşüncelerini hem sözlü hem de yazılı olarak ifade edebilme becerisini kazanmayı gerektirir (Temizkan, 2014, s. 130).

Bireylerin okuduklarını anlayıp anlamadıklarına dair bir ölçme değerlendirme uygulamasında bulunmak istendiğinde başvuru ilk araç ise okuduğunu anlama soruları olmaktadır. Bu nedenle okuduğunu anlama becerisinin ölçülmesi ve soruların bu bağlamdaki işlevlerine bir sonraki başlıkta yer verilmiştir.

## 2.2. Okuduğunu Anlama Becerisinin Ölçülmesi ve Değerlendirilmesi

Türkçe öğretiminde dinleme, konuşma, okuma ve yazma alanlarında öğrencilerin beceri gelişimi çeşitli etkinliklerle sağlanmaktadır (Temizkan, 2014, s. 129). Bu çerçevede okuma etkinlikleri ise anlama etkinlikleri olarak değerlendirilmektedir (Ülper, 2023, s.71) Okuduğunu anlama becerisi kazandırmak için öğrencilerin okudukları metinlerden anlam çıkarma, metnin ana fikirlerini belirleme, metindeki detayları hatırlama ve metinleri eleştirel bir şekilde değerlendirme yeterliliklerini de geliştirmek açısından çeşitli soruların hazırlandığı tespit edilmiştir. Türkçe ders kitaplarında bulunan okuduğunu anlama metinleri; öğrencilerin dil becerilerini geliştirmek için bir araç olması, metindeki kelimelerin anlamının bağlam içerisinde öğrenilmesi ve kapsamlı anlama becerisini arttırmak nedeniyle değerlidir. Ayrıca, farklı tür ve içerikteki 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 etkin kılmaları nedeniyle okuduğunu anlama soruları öğrencilerin gelişimi için çok önemli bir yere sahiptir (Duke & Pearson, 2002; Guthrie & Wigfield, 2000; Paris & Stahl, 2005; Pressley, 2006; 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 arttırmalarına yardımcı olur (Akyol, 2006; Güneş, 2013; Karatay, 2011; Sever, 2015; Yalçın, 2017). Bu sorular aynı zamanda, öğrencilerin verdiği cevaplar kapsamında yanıtların belirlenmesi ve eksiklerin tamamlanmasında önemli bir ölçme değerlendirme aracıdır. Okuma sürecinde ölçme değerlendirme kapsamında öğrenciye uygulanacak üç farklı soru çeşidi vardır. Bunlar bilgi soruları, çıkarım soruları ve eleştirel düşünme sorularıdır (Demirtaş & Süğümlü, 2013, s. 154). Öğretimin etkin olması için (Göçer, 2018, s. 275) etkili düşünmeyi gerektiren soruların sorulması (Açıköz, 2004, s. 249) gerekmektedir. Öğretimde kullanılan sorular öğrenim çıktılarına yönelik yazılmaktadır (Kaldırım, 2020, s. 30). Kaldırım'a (2020) göre, öğretim çıktılarında belirtilen hedeflere ulaşmak için kullanılacak çeşitli etkinlikler belirlenmektedir. Yöntemler, teknikler ve stratejiler kullanılarak hazırlanan etkinliklerin öğrencide merak uyandırması, öğrencinin

ilgisini zinde tutmasını, öğrenme ortamını aktif kılmaları, öğrencilerin iletişim becerilerini geliştirmesi amaçlanmaktadır (Göçer, 2018, s. 277).

Belirlenen hedeflerin, uygulanan yöntem, teknik ve stratejilerin ardından ise öğrencilerin okuduklarını anlama becerilerinin ölçülmesi, mevcut durumlarının belirlenmesi için ölçme, değerlendirme çalışmalarının yapılması gerekmektedir (Vacca, Vacca, Gove, Burkey, Lenhart, McKeon, 2009, s. 143).

Okuduğunu anlama zihinde gerçekleşen bir süreç olduğu için okuyucunun okuduğunu anlayıp anlamadığı sorular yoluyla belirlenmektedir (Baştuğ, Hiğde, Çam, Örs ve Efe, 2021, s. 33). Soru sormak ve sorulan soruları yanıtlamak öğrencinin düşünmesini ve zihinsel faaliyetleri gerçekleştirmesini gerekli kılar (Açıköz, 2004, s. 250). 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 geliştirmelerini ve metindeki bilgileri eleştirel olarak değerlendirmelerini sağlar.

Öğrencilerin sorulara verdiği yanıtlarla başarılarını değerlendirmeyi kolaylaştıran, ders içeriklerini yapılandıran, öğrenme hedeflerini belirleyen, öğretim ve öğrenme süreçlerini sistematik hale getiren çeşitli taksonomiler alan yazında yer almaktadır. Alan yazında yer alan bu taksonomilerden birisi ise çalışmanın temelini oluşturan Barrett taksonomisidir. Bu doğrultuda, bir sonraki başlıkta ilgili taksonomiye ayrıntılı bir biçimde yer verilmiştir.

### **2.3. Barrett Taksonomisi**

Okuma becerisinin hem öğretiminde hem de değerlendirilmesinde önemli rol oynayan Barrett taksonomisi; öğrencilerin okuduğunu anlama seviyelerini geliştirmek, daha derinlemesine düşüncelerini sağlamak ve analiz yeteneklerini güçlendirmek için kullanılacak taksonomilerden birisidir. Barrett taksonomisi, okuduğunu anlama süreçlerini farklı aşamalarda inceleyerek öğrencilerin bu beceriyi daha verimli bir şekilde edinmelerine ve kullanmalarına yardımcı olur.

1950-60'lı yıllarda birçok araştırmacı, bilişsel, duyuşsal ve devinişsel öğrenmelerle ilgili hedef davranışların belirlenmesine yardımcı olmak amacıyla çeşitli sınıflama (taksonomi) 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, s. 840).

Bloom taksonomisi ve Barrett taksonomisi karşılıklı olarak incelendiğinde iki taksonomide de ilk basamağın metin içerisinde sorulan sorunun cevabının doğrudan bulunmasıyla bilginin tanınması ve öğrencinin fark ettiği bilgiyi hatırlamasına denk gelen “fark etme” ve “hatırlama” basamağı ile ilgili olduğu gözlenmiştir. Alan yazın incelendiğinde Barrett taksonomisinde fark etme ve hatırlama basamağı iki ayrı basamak olarak değerlendirilmiştir. Fakat bu yapılan çalışmada okuyucunun metinde geçen bilgiyi fark etmesi ve hatırlaması arasında anlamlı bir fark olmadığı düşüncesi uzman görüşüne sunulup farklı adlandırılan iki basamağın tek bir basamakta değerlendirilmesi uygun görülmüştür. Bu çalışmada “hatırlama” basamağı “basit anlama” başlığı altında değerlendirilmiştir.

Bloom taksonomisinde ikinci basamak “anlama” iken, Barrett taksonomisinde “yeniden düzenleme”dir. Bloom taksonomisindeki anlama basamağı Barrett taksonomisindeki yeniden düzenleme basamağını kapsamaktadır, fakat “anlama” basamağı daha kapsamlıdır (Yüceer, 2020, s. 79). Bloom taksonomisinde anlama basamağına denk gelen bilişsel süreç okuyucunun eski bilgileri ile yeni bilgileri harmanlayarak yeni bir şey ifade etmesi olarak tanımlanmaktadır (Anderson & Krathwohl, 2001). Bu seviye Barrett taksonomisinde üçüncü basamak olan “çıkarımsal/ derin anlama” basamağına denk gelmektedir. “Çıkarımsal / derin anlama” basamağının alt basamakları ise Bloom taksonomisinin yine “anlama” basamağının alt basamaklarıyla ilişkilidir.

Bloom taksonomisinin üçüncü basamağı olan “uygulama” basamağı, Barrett taksonomisinde hiçbir basamakla uyum göstermemektedir. Yine Bloom taksonomisinde dördüncü basamak olan “çözümleme” ise Barrett taksonomisinde “anlama” ve “değerlendirme” basamaklarına denk gelmektedir (Yüceer, 2020, s. 80) Her iki taksonomide de yer alan “değerlendirme” basamağının içerik olarak benzediği görülmüştür. Yüceer’e (2020) göre Bloom taksonomisindeki “yaratma” basamağı ile Barrett taksonomisindeki “tepki” basamağı iki farklı içeriğe sahip olması nedeniyle birlikte ilişkilendirilememektedir. Bu nedenle taksonomilerde bulunan bu son basamak her taksonominin kendisine özeldir. Bu iki taksonomi arasında seçim yapmak, kullanım amacına bağlı olarak öğretmene ve öğretmen adaylarına bırakılabilir. Ancak Barrett taksonomisi okuduğunu anlama becerisine yönelik olarak hazırlanan özelleştirilmiş bir

taksonomi çalışması olduğu ve bu çalışmada da okuduğunu anlama sorularının işlevleri tespit edilmek istendiği için Barrett taksonomisinin kullanımı tercih edilmiştir.

Taksonomi kavramına ilişkin tanımlamalar detaylı olarak incelendiğinde alan yazında çeşitli çalışmalarla karşılaşılmaktadır. Sönmez'e (2004) göre taksonomi, istenen davranışların veya kazanımların sıralanma sürecini temsil eder. Bu süreçte basitten karmaşığa, kolaydan zora, somuttan soyuta bir biçimde ve birbirinin ön koşulunu oluşturacak şekilde hedef davranışlar adım adım aşamalandırılır. Bu bağlamda, aralarında ilişki bulunan öğrenilmiş davranışların sınıflandırılmasında da taksonomiler kullanılmaktadır (Birgin, 2016, s. 840).

Çok boyutlu bir beceri olan okuduğunu anlama becerisini ölçebilmek ve değerlendirebilmek için de çeşitli taksonomilerde yararlanmak gerekmektedir (Uğurelli ve Orhun, 2023). Okuma becerisini ölçmek için hazırlanan Barrett taksonomisi ilk olarak Amerikan Ulusal Eğitim Araştırmaları Topluluğunun yayımlamış olduğu "Okuma Öğretiminde Yenilik ve Değişim" (1968) adlı eserin 67. yılının ikinci bölümünde yer almıştır. Helen M. Robinson editörlüğünde yayımlanan bu yılda Barrett taksonomisini ele alan kişi ise Theodore Clymer'dır (Clymer, 1968; Çakmakçı, 2021; Kaldırım, 2020; Koyuncu 2022; Pearson, 2009).

Clymer, Thomas C. Barrett'in "Okuduğunu Anlamanın Bilişsel ve Duyuşsal Boyutlarının Taksonomisi" başlıklı yayınlanmamış makalesini izin alarak "What is 'Reading': Some Current Concept" başlıklı bölümde ilk kez alan yazında kullanılmasına vesile olmuştur (Clymer, 1968, s. 17).

Clymer (1968), Barrett'in bu makalede öğretmenlerin anlama öğretiminde karşılaştıkları iki genel yanılgıdan bahsettiğini belirtmektedir. Bu yanılgılardan ilki öğretmenlerin anlamayı tek bir beceri olarak görmeleri; diğeri ise anlamayı, yönetilemeyecek kadar çok beceri içerdiğini düşünmeleridir. Barrett anlamayı öğretim sürecinde hem yönetilebilir hem de anlaşılır bir araç sağlamak için "Okuduğunu Anlamanın Bilişsel ve Duyuşsal Boyutlarının Taksonomisi"ni geliştirmiştir.

Barrett, taksonomiye geliştirirken Bloom, Sanders, Letton ve Guszak'ın çalışmalarından faydalanmıştır (Clymer, 1968, s. 18). Taksonomide okuduğunu anlama; basit anlama, yeniden düzenleme, çıkarımsal anlama, değerlendirme ve tepki olmak üzere beş ana beceri kategorisine ve bunların alt düzeylerine ayrılmıştır. Öğretmenin faydalanacağı beş ana kategori, her bir kategorinin gerektirdiği gereksinimler açısından

kolaydan zora sıralanmıştır (Clymer, 1969, s. 18). Taksonomide yer alan anlama düzeyleri, düzeylere ilişkin açıklamalar ve düzeylere uygun soru kökleri Clymer (1968), Yıldırım (2012), Kaldırım (2020), Çakmakçı (2021), Koyuncu (2022) Yüceer'in (2022) çalışmalarından faydalanılarak bu araştırma kapsamında yeniden hazırlanmıştır ve Tablo 2.1'de sunulmuştur.

Tablo 2.1.

Barrett taksonomisine göre okuduğunu anlamının bilişsel ve duyuşsal boyutları ve soru kökleri

<i>Basit Anlama (Bilişsel)</i>	
<i>Fark Etme</i>	<b>Sorular</b>
• Detayları fark etme	Kim /Kimler? Ne? Neler? Nerede? Ne zaman? Nasıl?
• Ana fikri fark etme	Metnin ana fikri nedir?
• Olayların sırasını fark etme	Önce ne oldu? Sonra ne oldu? Kahraman sırasıyla neler yaptı?
• Karşılaştırmaları fark etme	..... arasındaki fark veya benzerlikler nedir? Karşılaştırın. Benzetmeler ve metaforlar nedir?
• Neden- Sonuç ilişkilerini fark etme	Neden? Ne sebep oldu? Karakterin/metnin böyle sonlanmasına sebep olan olay nedir? Neden yaptığını ve neden olduğunu anlatan cümleler nelerdir?
• Karakterlerin özelliklerini ve davranışlarını fark etme	Karakteri tanımlayan kelimeleri ve cümleler nelerdir? Karakterin takma adı / adları nelerdir?
<i>Hatırlama</i>	<b>Sorular</b>
• Detayları Hatırlama	Metinde bu olayı/ konuşmayı yapan kimdir?
• Ana Fikri Hatırlama	Karakter bu davranışıyla ne yapmak istiyordu?
• Olayların Sırasını Hatırlama	Metindeki olaylar hangi sırayla gerçekleşiyordu?
• Karşılaştırmaları Hatırlama	Bunun diğerlerinden farkı neydi? Hangi yönleriyle benzer ya da farklıydı?

● Neden- Sonuç İlişkisini Hatırlama	Karakterin/ metnin böyle sonlanmasına neden olan neydi? Böyle bir son olmasının nedeni neydi?
-------------------------------------	--

● Karakter Özelliklerini Hatırlama	Karakteri tanımlayan kelimeler ve cümleler neydi?
------------------------------------	---

### *Yeniden Düzenleme (Bilişsel)*

#### **Sorular**

● Sınıflandırma	Aşağıdakilerden hangisi ..... aittir? Aşağıdakilerden hangisi ..... başlıklarının altında incelenebilir? Metindeki düşünceler ..... 'ya göre nasıl sınıflandırılabilir/ sınıflanabilir?
● Ana Hatları Belirleme	Metni parçalara ayırın.
● Özetleme	..... bu noktaya kadar ne oldu? Hikayeyi kendi sözcüklerinizle anlatın. Metni özetleyin.
● Sentezleme	Metin kahramanların olay sonuna kadar nasıl bir tavır sergilediler? Olayların tamamı ne kadar sürdü? Hangi gün oldu? Olaylar kaç kez gerçekleşti?

### *Çıkarımsal/ Derin Anlama (Bilişsel)*

#### **Sorular**

● Destekleyici Ayrıntılara Dair Çıkarımda Bulunma	Hava nasıldı? Yolculuk planlı mıydı? Sence ..... ?
● Ana Fikre Dair Çıkarımda Bulunma	Bu metnin ana fikri nedir? Konunun ana fikrini özetleyen bir cümle yazın. Metne en uygun başlık nedir? Metinde asıl anlatılan nedir?
● Eylem ve Olayların Sırasına Dair Çıkarımda Bulunma	Bundan sonra ne olacak? ..... ile ..... Arasında ne oldu? Metindeki olayların mantıksal bir sıralamayla anlatın.
● Karşılaştırmalara Yönelik Çıkarımda Bulunma	Karşılaştırın. Neye benziyor? ..... ile ..... ilgili mi? ..... ile ..... benzer mi? ..... ile ..... farklılıkları nedir?
● Neden- Sonuç İlişkisine Yönelik Çıkarımda Bulunma	Sonucun böyle olmasının nedenleri nedir? Böyle olmasaydı sonuç nasıl değişirdi?
● Karakter Özelliklerine Dair Çıkarımda Bulunma	Metindeki kahramanın özellikleriyle ilgili neler söyleyebilirsiniz? ..... ifadeler bize karakterle ilgili neler söylemektedir? Karakter tutumlarıyla ilgili neyi kanıtlamıştır?

• Sonuçlara Tahmin Etme	Ne olacağını düşünüyorsun? Sizce olacak mı? Sonuç nedir? Metni siz devam ettirseydiniz nasıl devam ettirirdiniz?
• Mecazi/ Figüratif Söylemlere Dair Çıkarımda Bulunma	..... ifadesiyle ne kastedilmektedir?
<i>Değerlendirme (Bilişsel)</i>	
<b>Sorular</b>	
• Gerçek ve Kurguyu Değerlendirme	Metin bir kurgudan mı oluşmuştur? Metinde gerçek dışı olaylar nelerdir? Metindeki gerçeklikler nelerdir?
• Gerçekleri ve Fikirleri Değerlendirme	Aşağıdakilerden hangisi yazarın görüşüdür? Yazar görüşünü nasıl desteklemektedir? Metindeki hangi olay gerçek hayatta karşımıza çıkabilir? Yazarın duygu ve düşüncelerini beğendiniz mi?
• Yeterliliği ve Geçerliliği Değerlendirme	Yazarın verdiği bilgilerin doğruluğu ve yanlışlığı hakkında neler söylemek istersin?
• Uygunluğu Değerlendirme	Sizce metnin hangi bölümünde hikayenin kahramanı en iyi şekilde tanımlanmıştır? Metnin konusuna uygun görseller nelerdir?
• Metnin Kabul Edilebilirliğini, İlgi Çekiciliğini ve Değerini Değerlendirme	Metinde anlatılan olayların hangisinin /hangilerinin günümüz dünyasına olumlu/ olumsuz yansımaları nedir? Karakterin gerçekleştirdiği eylemi doğru buluyor musunuz?
<i>Tepki (Duyuşsal)</i>	
<b>Sorular</b>	
• İçeriğe Yönelik Duyuşsal Tepki	Metnin hangi bölümü senin için eğlenceliydi/ sıkıcıydı/ heyecanlıydı? Neden?
• Karakter ve Olaylarla Özdeşleşme	..... karakterin yerinde sen olsaydın nasıl davranırdın?
• Yazarın Kullandığı Dile Yönelik Tepkiler	Yazar nasıl bir dil kullanmıştır? Yazar düşüncelerini ifade ederken nelere dikkat etmiştir?
• Betimleme	Metinle ilgili düşüncelerin neler? Metni sen yazsaydın neler ekler / neleri çıkarırdın? Metin sana neler hissettirdi?

Tablo 2.1’de yer alan taksonomi basamaklarına ilişkin açıklamalar ve alt düzeylerine ilişkin öğrencilerden beklenen davranışlar ise şöyledir:

### 2.3.1. Basit anlama (Bilişsel)

Bu basamakta, metinde açıkça belirtilen fikir ve bilgilere odaklanılmaktadır. Öğretmenin bu seviyede soracağı sorular basitten karmaşığa doğru değişebilmektedir. Öğrencilerin basit anlama seviyesine yönelik sorularda metinde geçen detayları ve olayları fark etmesi beklenmektedir.

*Fark Etme:* Öğrencilerin metinde açık bir şekilde ifade edilen bilgileri bulmalarını ve onları tanımalarını beklenmektedir. Metindeki bilgileri fark etmeyle ilgili aşağıdaki görevler açıklanmaktadır.

*Detayları Fark Etme:* Öğrencilerin metindeki karakter isimlerini, hikâyenin hangi zamanda ve hangi mekânda geçtiğini fark etmeleri beklenmektedir.

*Ana Fikri Fark Etme:* Öğrencilerin metindeki ana fikri bulmaları beklenmektedir. Bazı metinlerde ana fikir doğrudan bir cümle ile verilmiştir.

*Olayların Sırasını Fark Etme:* Öğrencilerin metinde açık şekilde belirtilen olayların sırasını doğru bir şekilde belirlemesi gerekir.

*Karşılaştırmaları Fark Etme:* Öğrencilerin metin içerisinde doğrudan verilen karakterler, zamanlar ve yerler arasındaki benzerlikleri veya farklılıkları tespit etmesi beklenmektedir.

*Neden- Sonuç İlişkilerini Fark Etme:* Metin içerisinde doğrudan verilen sonuçların nedenlerini bulma ya da verilen nedenler karşısında sonucu belirlemek bu sınıflandırma içerisinde yer almaktadır.

*Karakterlerin Özelliklerini ve Davranışlarını Fark Etme/ Tanıma:* Öğrencilerin metin içerisinde açıkça verilen karakter özelliklerini fark etmesi beklenmektedir.

*Hatırlama:* Öğrencilerden okudukları metinlerle ilgili net bir şekilde ifade edilen fikirleri ya da açık bir şekilde verilen bilgileri hafızadan tekrar söylemesi beklenmektedir. Okunan bilginin hafızadan geri çağırılmasıdır.

*Detayları Hatırlama:* Öğrenci metinde açık bir şekilde verilen yerlerin, olayların, kişilerin tekrar hatırlanmasıdır.

*Ana Fikri Hatırlama:* Metinde açık şekilde verilen ana fikrin hatırlanması beklenmektedir.

*Olayların Sırasını Hatırlama:* Öğrencilerden metinde geçen olayların sırasının hatırlanması beklenmektedir.

*Karşılaştırmaları Hatırlama:* Öğrencilerin metin içerisinde doğrudan verilen karakterler, zamanlar ve yerler arasındaki benzerlikleri veya farklılıkları hatırlaması beklenmektedir.

*Neden- Sonuç İlişkilerini Hatırlama:* Metin içerisinde doğrudan verilen sonuçların nedenlerini hatırlama veya verilen nedenler karşısında sonucu hatırlamak bu sınıflandırma içerisinde yer almaktadır.

*Karakterlerin Özelliklerini ve Davranışlarını Hatırlama:* Öğrencilerin metin içerisinde açıkça verilen karakter özelliklerini hatırlaması beklenmektedir.

### **2.3.2. Yeniden düzenleme (Bilişsel)**

Yeniden düzenleme, bir metinde yer alan bilgileri farklı bir şekilde sunma sürecidir. Bu süreç metindeki bilgileri parçalara ayırma, ilişkileri kurma, yeni anlamlar çıkarma ve bunları yeni bir bütün hâlinde sunma gibi aşamaları içermektedir. Bu düzeyde öğrenciler soruların cevaplarını kendi ifadeleriyle ya da metinden doğrudan alarak cevaplandırabilirler.

*Sınıflandırma:* Bilgiyi benzer özelliklere sahip gruplara ayırma sürecidir. Bu, öğrencilerin okuma anlama becerilerini geliştirmelerine yardımcı olan önemli bir düşünme becerisidir. Sınıflandırma öğrencilerin metindeki bilgileri daha iyi anlamalarına, hatırlamalarına ve eleştirel olarak düşünmelerine yardımcı olur.

*Ana Hatları Belirleme:* Bu düzeyde öğrencilerden okudukları metnin ana hatlarını oluşturmaları istenir. Bunu yaparken metinden doğrudan veya dolaylı alıntılar yapmaları da beklenir. Öğrencinin metni dikkatli bir şekilde okumasını, ana fikirleri ve önemli ayrıntıları belirlemesini ve metni kendi kelimeleriyle yeniden ifade etmesini gerektirir.

*Özetleme:* Öğrencinin okuduğu metnin ana fikirlerini ve önemli ayrıntılarını belirleyip kendi kelimeleriyle daha kısa bir metin oluşturması becerisidir. Bu düzeyde

öğrencinin metni dikkatli bir şekilde okumasını, ana fikirleri ve önemli ayrıntıları ayırt etmesini ve metni kendi kelimeleriyle yeniden ifade etmesini gerektirmektedir.

*Sentezleme:* Öğrencinin okuduğu metinlerde yer alan farklı bilgileri bir araya getirerek yeni bir anlam oluşturması becerisidir. Bu beceri öğrencinin metinleri dikkatli bir şekilde okumasını, metinlerde yer alan bilgileri analiz etmesini ve bu bilgileri yeni bir bakış açısıyla yorumlamasını gerektirir.

### **2.3.3. Çıkarımsal / derin anlama (Bilişsel)**

Bu düzeyde öğrencinin metinde açıkça ifade edilmeyen bilgileri yorumlaması ve çıkarımda bulunması beklenmektedir. Bu beceri, öğrencinin metni dikkatli bir şekilde okumasını, metinlerde yer alan ipuçlarını ve imajları analiz etmesini ve metnin satır aralarını okumasını gerektirir.

*Destekleyici Ayrıntılara Dair Çıkarımda Bulunma:* Tahmin ve detaylandırma anlama düzeyi, öğrenciden yazarın metni daha ilginç ve bilgilendirici hale getirmek için ekleyebileceği detayları tahmin etmesini bekleyen bir düzeyidir. Bu beceri, öğrencinin metni dikkatli bir şekilde okumasını, metnin eksikliklerini belirlemesini ve bu eksiklikleri tamamlayacak detayları hayal etmesini gerektirir.

*Ana Fikre Dair Çıkarımda Bulunma:* Öğrenciden metin içerisinde açıkça verilmeyen ana fikri bulması beklenir. Metnin temasını, genel önemini ve uygun konuyu sunması gerekmektedir.

*Eylem ve Olayların Sırasına Dair Çıkarımda Bulunma:* Bu düzeyde öğrenciden metinde açıkça verilmiş iki olay, iki durum arasında hangi olayların gerçekleşip gerçekleşmediğine dair tahminde bulunması beklenmektedir. Metnin sonunun olduğu gibi bitmemesi durumunda yeni hipotezler geliştirmesi beklenmektedir.

*Karşılaştırmalara Yönelik Çıkarımda Bulunma:* Bu düzeyde öğrencilerden metindeki karakterler, zamanlar ve mekanlar arasındaki benzerlikleri ve farklılıkları fark etmeleri beklenmektedir.

*Neden- Sonuç İlişkinine Yönelik Çıkarımda Bulunma:* Öğrenciden metindeki karakterlerin motivasyonlarına, zaman ve mekânla ilgili etkileşimlerine ve yazarın metinde

belirli kelimeleri, fikirleri, eylemleri ve karakterize etme sürecini kullanmasının altında yatan nedenlere dair hipotezler oluşturmasını bekleyen bir anlama düzeyidir.

*Karakter Özelliklerine Dair Çıkarımda Bulunma:* Öğrencilerden metinde açıkça ifade edilmiş bilgilerden hareketle karakterlerin özelliklerine yönelik çıkarımda bulunması beklenmektedir.

*Sonuçları Tahmin Etme:* Öğrencilerin metnin belli bölümlerinden sonra nasıl devam edeceğiyle ilgili hipotez oluşturmaları beklenmektedir.

*Mecazi/ Figüratif Söylemlere Dair Çıkarımda Bulunma:* Öğrencilerden yazarın kullandığı mecazi/ figüratif söylemlerin gerçek anlamlarını fark etmesi beklenmektedir.

#### **2.3.4. Değerlendirme (Bilişsel)**

İlgili düzeyde, okumanın amaçları ve öğretmenin soruları karşısında öğrencinin ne yaptığını belirten yanıtlar gerekmektedir. Öğrencinin metinde belirtilen fikirleri yazılı kaynaklardan, öğretmenden ve diğeri uzman kişiler tarafından sağlanan bir ölçütle değerlendirici bir yargıyla karşılaştırması beklenmektedir. Değerlendirme yargıyla ilgilidir. Doğruluk, kabul edilebilirlik, arzu edilebilirlik, değer veya gerçekleşme olasılığı niteliklerine odaklanılır.

*Gerçek ve Kurguyu Değerlendirme:* Öğrenciden metindeki bilgi ve fikirlerin kendi deneyimine dayanarak gerçek mi hayal ürünü mü olduğunu belirlemesi beklenir. “Bu gerçekten olabilir mi?” sorusu öğrencinin yargı üretmesinde belirleyicidir.

*Gerçekleri ve Fikirleri Değerlendirme:* Bu basamakta, öğrencinin metinlerde yer alan bilgilerin gerçeklere dayalı olup olmadığını ve yazarın tarafsız bir bakış açısıyla mı yoksa önyargılı bir şekilde mi bilgi sunduğunu değerlendirmesini bekleyen bir anlama düzeyidir. Bu düzeyde öğrenciden, yazarın okuyucunun düşüncelerini etkileyip etkilemediğine dair yargı üretmesi beklenmektedir.

*Yeterliliği ve Geçerliliği Değerlendirme:* Bu aşamada öğrencilerden, inceledikleri metinde yazarın açıkladığı konunun, benzer konuları ele alan diğeri kaynaklarla karşılaştırıldığında ne kadar doğru ve eksiksiz olduğunu değerlendirmeleri beklenir. Bu değerlendirme sürecinde öğrenciler, çeşitli yazılı kaynaklardan alınan bilgilerin yanı sıra konuyla ilgili mevcut bilgilerini de kullanabilirler.

*Uygunluğu Değerlendirme:* Öğrencilerden metnin belirli bölümlerinin konu ve içerikle ne kadar ilişkili olduğuna dair değerlendirme yapmaları beklenir. Öğrenciler bu aşamadaki sorulara yanıt verirken bütün metni detaylı ve metin bölümlerini karşılaştırmalı olarak inceler.

*Metnin Kabul Edilebilirliğini, İlgi Çekiciliğini ve Değerini Değerlendirme:* Bu aşamada öğrencinin kişisel ahlaki kurallarına ve değer sistemine yönelik metinde ifade edilen bir fikrin, bilginin, eylemin değerini, kabul edilebilirliğini ve ilgili çekiciliğini sorgulaması beklenmektedir.

### **2.3.5. Tepki (Duyuşsal)**

Okumanın bütün diğer bilişsel boyutlarını da içeren bu basamak, metnin öğrenci üzerindeki psikolojik ve estetik etkisi ile ilgilenmektedir. Öğrencinin bu basamakta duygusal ve estetik açılarından duyarlı olması gerektiğini savunur. Metinde bulunan psikolojik ve sanatsal unsurların değerlerine tepkide bulunulması beklenmektedir.

*İçeriğe Yönelik Duyuşsal Tepki:* Metnin tamamının öğrenci üzerindeki duygusal etkisiyle ilgilenmektedir. Öğrencinin ilgi, heyecan, üzüntü, can sıkıntısı, nefret, eğlence vb. açılardan seçimleriyle ilgili duygularını sözel olarak ifade etmesi beklenmektedir.

*Karakter ve Olaylarla Özdeşleşme:* Öğrencinin bu basamaktaki sorulara verdiği cevaplar; yazarın tasvir ettiği karakterlere, olaylara duyarlılığını, sempatisini ve empatisini ortaya çıkaracaktır.

*Yazarın Kullandığı Dile Yönelik Tepkiler:* Yazarın düşüncelerini metne aktarırken dilsel birim olan göstergeyi yani dili nasıl kullandığına yönelik öğrencilerin duygularını ifade ettiği anlama düzeyidir. Yazarın düşüncelerinin ne anlama geldiği ve yazarın bunu nasıl kullandığıyla ilgilenmektedir.

*Betimleme:* Öğrencilerin yazarın kullandığı betimlemelere yönelik düşüncelerini ve duygularını ifade etmesi beklenmektedir. Yazarın düşüncelerini ifade ederken kullandığı bu becerisi okuyucunun beş duyu organına hitap edip etmemesiyle ilişkilidir.

## 2.4. Araştırma İle İlgili Alan Yazındaki Çalışmalar

Araştırma ile ilgili alan yazın incelendiğinde okuduğunu anlama sorularının değerlendirilmesine yönelik yapılan pek çok araştırma olduğu tespit edilmiştir (Çelik, Demirgüneş & Fidan, 2015; Çeliktürk Sezgin & Gedikoğlu Özilhan, 2019; Eroğlu, 2019; Kuzu, 2013; Sönmez & Sönmez; 2023; Sur, 2022; Tiryaki & Can, 2024; Yüceer, 2020).

Okuduğunu anlama sorularının sınıflandırılmasına yönelik yapılan araştırmada soruların Bloom taksonomisi sınıflandırılmasına yönelik daha yoğun şekilde çalışıldığı görülmüştür (Akıncı, 2020; Arı, 2018; Aslan & Atik, 2018; Avşar, 2017; Beyreli & Sönmez, 2017; Güler & Mert, 2022). Barrett taksonomisi ile ilgili yapılan çalışmaların ise sınırlı sayıda olduğu belirlenmiştir.

Kaldırım (2020) Barrett taksonomisine dayalı öğretim programının 7. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerilerine etkisini incelediği doktora tez çalışmasında, Barrett taksonomisine dayalı öğretim programının 7. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerilerine etkisini incelemiştir. Nicel araştırma yöntemlerinden biri olan ön test-son test kontrol gruplu yarı deneysel desen kullanılan çalışmada, Barrett taksonomisine dayalı öğretim programı çerçevesinde ders alan deney grubu öğrencilerinin okuduğunu anlama başarılarının işlem sonrasında istatistiksel olarak anlamlı şekilde farklılaştığını tespit edilmiştir.

Çakmakçı (2021) yüksek lisans tez araştırmasında, ilköğretim sınıf öğretmenlerinin metinlerden ürettikleri soruların Barrett taksonomisine göre sınıflandırılmasını çalışılmıştır. Sınıf öğretmenlerinin metinlerden ürettikleri soruların betimsel analiz ile sınıflandırılması sonucunda soruların %62,6'sının basit anlama basamağına denk geldiği, tepki basamağına ait sorulara ise (%1,6) az yer verildiği saptanmıştır. Çalışmanın sonucunda ise öğretmenlerin metinlerden ürettikleri soruların çoğunluğunun düşük düzeyli sorular olduğu tespit edilmiştir.

Koyuncu (2022) yüksek lisans tezinde, Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi programının anlama kazanımlarını Barrett taksonomisine göre incelemiştir. Doküman incelemesi yöntemi kullanılan araştırmada kazanımların, taksonomi basamaklarına eşit dağıtılmadığı gözlenmiştir. Kazanımların daha çok basit anlama düzeyinde yoğunlaştığı ve tepki basamağında yer alan anlama kazanımının bulunmadığı belirlenmiştir.

Yıldırım (2023) “Etkileşimli Okuma Yönteminde Barrett Taksonomisi ile İlkokul 3. Sınıf Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Becerilerinin Geliştirilmesi” adlı yüksek lisans

tez araştırmasında, etkileşimli okuma yönteminde Barrett taksonomi kullanımının ilkökul 3. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerilerinin gelişimine etkisini araştırmıştır. Ön test-son test kontrol gruplu yarı deneysel desen yöntemi kullanılan çalışmada, Barrett taksonomisine göre hazırlanan okuduğunu anlama sorularının anlamlı düzeyde farklılık yaratmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Fakat yapılan uygulamaların deney ve kontrol grubunda olumlu etkiler gösterdiği görülmüştür.

Bozkırlı (2023) “İki Dilli Öğrenciler İçin Hazırlanmış Metne Dayalı Türkçe Sınavlarının Metinsellik Ölçütleri Ve Barrett Taksonomisi Doğrultusunda Değerlendirilmesi: Hollanda Örneği” adlı yüksek lisans tezinde, Hollanda merkezli bir ölçme değerlendirme kurumu olan CITO tarafından, iki dilli öğrenciler için 2017-2019 yılları arasında hazırlanan ve uygulanan VWO ve HAVO Türkçe sınavlarındaki metinler ve metin altı sorularında metinsellik ölçütlerinin Barrett taksonomisi basamakları doğrultusunda incelenmiştir. Yapılan çalışmada metin altı sorularının Barrett taksonomisi çalışmasında ‘basit anlama’ basamağı düzeyinde sorulduğu tespit edilmiştir.

Dursun (2024) Liselere Giriş Sınavı’nda 8.sınıf Türkçe dersi sorularının Barrett taksonomisine göre değerlendirmiş ve taksonomiye uygun olarak Türkçe öğretmenlerinin üst düzey düşünme becerisine yönelik soru yordama becerilerinin geliştirmesine yönelik araştırmalar yaptığı doktora tezinde LGS sorularının taksonominin alt düzey basamaklarına hitap ettiği sonucuna ulaşmıştır. Hizmet içi eğitim kursu sonrası ise öğretmenlerin yordadıkları soruların taksonominin üst düzey basamaklarına hitap ettiği ve katılımcıların LGS Türkçe sorularının taksonomi düzeyleriyle aynı düzeyde soru yazabildikleri ortaya çıkmıştır.

Uyanıktürk (2024) “Yabancılara Türkçe Öğretim Setlerinde Metin Altı Sorularının Barrett Taksonomisine Göre İncelenmesi: B Düzeyi” adlı yüksek lisans tezinde yabancılara Türkçe öğretimi setlerinin okuma becerisi bölümlerinde yer alan metin altı soruları Barrett taksonomisine göre incelemiş, metin altı soruların çoğunlukla ‘basit anlama’ basamağında sorulduğunu, tepki basamağına ait soruların sınırlı sayıda olduğunu belirtmiştir.

Yapılan çalışmaya katkı sağlayacağı düşünüldüğünden Karagöz ve Dilidüzgün’ün (2016) “Alımlama Boyutlarıyla Metin Türüne Özgü Okumalar” adlı yaptıkları araştırmada öğretime ilişkin verdikleri eleştiri ve öneriler de incelenmiştir. Yapılan çalışmada 2005 Türkçe Dersi Öğretim Programı öncesi ve sonrasında hazırlanan Türkçe ders kitabındaki metinler ile etkinlikleri Türkçe dersinin amaçları doğrultusunda incelemişlerdir. Basit

seçkisiz örneklem yoluyla seçilen metinlere yönelik olarak hazırlanmış etkinliklerin nitelikli bir okuduğunu anlama sürecinin yapılmasına engel olduğu, metinlerin yüzeysel anlamına bağlı kalındığı, öğrencilerin okuma sürecinde edilgen kılındığı görülmüştür.

Barrett Taksonomisi ile ilgili yapılan sınıflandırma çalışmaları ve bu konudaki akademik makaleler aşağıdaki gibi sıralanmıştır:

Polat ve Dedeoğlu (2020) sınıf öğretmenlerinin okuduğunu anlamaya yönelik hazırladığı metin altı sorularını incelemişlerdir. Yapılan çalışmanın sonucunda metin altı sorularının yanıtlarının tamamına yakınının metin içinde olduğu ve öğretmen adaylarının büyük oranda basit anlama düzeyindeki sorular sorduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Yıldırım (2012) “Öğretmenlerin Öğrencilerin Okuduğunu Anlama Becerilerini Değerlendirmede Kullanabilecekleri Bir Sistem: Barrett Taksonomisi” adlı çalışmada sorular üzerine odaklanmış ve öğretmenlerin sınıf içerisinde kullanabilecekleri Barrett taksonomisi ile ilgili açıklamalara yer vermiştir.

Akyol, Yıldırım, Ateş ve Çetinkaya'nın (2013) dördüncü ve beşinci sınıf öğretmenlerinin soru sormaya yönelik yaptıkları tercihlerinin düzeylerini belirlemek için yaptıkları çalışmada; soru sormada daha çok basit anlama düzeyine yönelik soruların tercih edildiği ve büyük oranda düşük düzey zihinsel süreçleri gerektiren soruların sorulduğu belirlenmiştir.

Ateş, Güray, Döğmeci ve Gürsoy'un (2016) yaptıkları çalışmada öğretmenlerin sınıf içerisinde öğrencilere sordukları sorularla, öğrencilerin sordukları sorular zihinsel süreçler açısından karşılaştırılmıştır. Araştırmada öğretmenlerin düşük düzey soru sorma eğiliminde oldukları, öğrencilerin de düşük düzey soru sordukları belirlenmiştir.

Sallabaş (2023) yaptığı çalışmada Yeni İstanbul Uluslararası Öğrenciler İçin Türkçe Öğretim Seti'ndeki okuma metinlerine ait anlama sorularını incelemiştir. İnceleme sonrasında en fazla sorunun “basit anlama” basamağında sorulduğu, seviyeler ilerledikçe bir dengenin olmadığı ve “basit anlama” sorularının arttığı sonucuna ulaşılmıştır.

Sezgin ve Özilhan (2019) tarafından yapılan çalışmada, 1. ile 8. sınıf Türkçe ders kitaplarında yer alan 960 metne dayalı anlama sorusu incelenmiştir. Çalışma sonucunda, soruların büyük bir bölümünün “basit anlama” basamağında (%66,8) yer aldığı, buna karşın “tepki” basamağına yönelik soruların oldukça düşük bir oranda (%1,4) bulunduğu tespit edilmiştir. Bu durum, ders kitaplarında üst düzey düşünme becerilerini ölçen sorulara yeterince yer verilmediğini göstermektedir.

Sönmez ve Sönmez'in (2023) yaptığı çalışmada 4. sınıflar için okuma becerileri kitabının metinleri ve soruları incelenmiştir. Soruların Barrett taksonomisine göre değerlendirilmesi sonucunda "basit anlama" düzeyine denk gelen soruların diğerlerine oranla daha fazla sorulduğu tespit edilmiştir.

Tiryaki ve Can'ın (2024) "Okuduğunu Anlama Sorularının Farklı Taksonomilere Göre İncelenmesi" adlı çalışmalarında, ortaokul 6. sınıfta okutulan Türkçe ders kitabındaki metinlere yönelik hazırlanan okuduğunu anlama soruları Barrett taksonomisindeki anlamlandırma düzeylerine göre incelenmiştir. 6. Sınıf Türkçe ders kitabında yer alan 32 metinden toplam 172 okuma anlama sorusu değerlendirilmiştir. Çalışma sonucunda, okuduğunu anlama sorularının 154'ünün (%89,53) basit anlama, 2'sinin (%1,16) ise yeniden organize etme basamağına dağıldığı belirlenmiştir. Ayrıca, tepki basamağına uygun herhangi bir sorunun yazılmadığı tespit edilmiştir.

## BÖLÜM III

### YÖNTEM

Araştırmanın bu bölümünde araştırma modeli, veri toplama süreci, inceleme nesnesi ve veri toplama araçlarına yer verilmiştir.

#### 3.1. Araştırma Modeli

Bu çalışma, Türkçe ders kitaplarındaki okuduğunu anlama soru ve etkinliklerinin Barrett taksonomisine uygunluğunu derinlemesine incelemek amacıyla yapılandırılmıştır. Bu bağlamda, nitel araştırma desenlerinden durum çalışması (case study) modeli tercih edilmiştir.

Durum çalışması; belirli bir olgunun, bireylerin veya grupların içinde bulunduğu doğal bağlamda ayrıntılı ve derinlemesine incelenmesini sağlayan bir araştırma yöntemidir (Yin, 2018, s. 15). Bu model kullanılarak okuduğunu anlama sorularının Barrett taksonomisine uygunluğu bağlama özgü bir şekilde değerlendirilmek istenmiştir. Durum çalışmaları, özellikle karmaşık sosyal olguların anlaşılmasında önemli bir yer tutmakta ve araştırmacıya incelenen konuyu bütüncül bir çerçevede ele alma fırsatı sunmaktadır (Merriam, 1998, s. 34). Stake (1995, s. 1) ise durum çalışmasını, araştırmacının belirli bir olguya odaklanarak bu olgunun derinlemesine anlaşılmasını amaçlayan bir yaklaşım olarak tanımlamaktadır. Türkçe alan yazında ise durum çalışması, araştırmacının belirli bir olgu veya süreci çok yönlü bir şekilde ele alarak detaylı analiz yapmasını sağlayan bir yöntem olarak değerlendirilmiştir (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2024, s. 256). Durum çalışmaları genellikle betimsel, açıklayıcı ve keşfedici olmak üzere üç farklı türde ele alınmakta olup (Yin, 2018, s. 52) bu çalışmada bağlamsal değişkenlerin anlaşılabilmesi için betimsel durum çalışması tercih edilmiştir. Betimsel durum çalışmaları, araştırmacının belirlenen bir durumu sistematik bir şekilde analiz etmesini ve araştırma sürecinde bağlamsal verilerin detaylı bir şekilde incelenmesini sağlar (Merriam, 1998, s. 41). Bu doğrultuda, çalışmada ele alınan olgunun doğal ortamında, herhangi bir müdahalede bulunmaksızın, detaylı ve çok yönlü bir şekilde incelenmesi amacıyla durum çalışması deseni benimsenmiştir. Bu çalışma, belirli bir bağlamda (2023 ve 2024 yıllarında yayımlanan ortaokul Türkçe ders kitapları) yer alan okuduğunu anlama sorularını analiz ettiği için betimsel durum çalışması olarak yapılandırılmıştır. Araştırma

soruları bağlamında bu model, Barrett taksonomisine uygunluk düzeylerini detaylı ve tematik bir yaklaşımla ortaya koymayı amaçlamaktadır.

Araştırma, nitel yöntemlerin bağlam odaklı yapısı gereği araştırmacının doğrudan veriyle ilişki kurmasını ve araştırma sürecinde esnek bir yaklaşım benimsemesini mümkün kılmıştır. Bu kapsamda, veriler sistematik bir şekilde toplanmış ve içerik analizi yöntemiyle değerlendirilmiştir.

Sosyal bilimler alanında yaygın olarak kullanılan içerik analizi, metinler içerisindeki belli kelimelerin ve kavramların varlığını belirlemek için kullanılmaktadır (Büyüköztürk ve diğerleri, 2023). Nitel çalışmaların derinlemesine incelenmesi ve ele alınan konuyla ilgili genel eğilimleri belirleyerek gelecekteki akademik araştırmalara rehberlik etmeyi amaçlar (Ültay, Akyurt ve Ültay, 2021, s. 19).

Yöntembilimsel araç ve tekniklerin bütünü olarak tanımlanmakta olan içerik analizi, bilinçli bir şekilde yorum yapma çabası olarak tündengeline dayalı bir okuma çalışması olarak adlandırılmaktadır (Bilgin, 2006).

Yazılı, görsel veya işitsel materyallerin içeriğini sistematik bir şekilde analiz etmeyi amaçlayan (Alanka, 2024) içerik analizi, bu çalışmanın okuduğunu anlama metinlerinin sorularını ve cevaplarını içerdiği için veri analizinde kullanılmıştır.

Bu çalışmanın inceleme nesnesini de Türkçe ders kitaplarındaki okuduğunu anlama metinlerinin soruları ve cevapları oluşturduğu için içerik incelemesi yapılmıştır.

### **3.2. Araştırmanın İnceleme Nesnesi**

Yürütülen bu araştırmanın inceleme nesnesi, Talim Terbiye Kurulunca kabul edilen 2023- 2024, 2024- 2025 yılında öğretim materyali olarak kullanılan, farklı yayınevleri tarafından hazırlanıp Millî Eğitim Yayınları'ndan çıkan 5 Türkçe ders kitabı olarak belirlenmiştir. Ortaokul Türkçe ders kitaplarında bulunan okuduğunu anlama soruları ve etkinlikleri incelenmiş olup tema sonu değerlendirme çalışmaları ve öğrenciden beklenen soru yazma etkinlikleri çalışma dışı tutulmuştur. Araştırma inceleme nesnesi olarak kullanılacak ders kitaplarına ilişkin bilgiler aşağıdaki tablo 3.1'de yer almaktadır.

Tablo 3.1.

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
5. sınıf	Millî Eğitim Yayınları, 2024	110460159 sayılı yazısı ile	Gülşen AKYURT vd.	352
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

### 3.3. Veri Toplama Süreci

Verilerin toplanmasında 2023- 2024 eğitim- öğretim yılı için yayımlanan ortaokul Türkçe ders kitapları araştırma kapsamına alınmıştır. Kitapların seçiminde güncel kullanımda olmaları ve MEB'in resmî müfredatına uygun olmaları dikkate alınmıştır. Türkçe ders kitaplarında okuduğunu anlama metinleri incelenmiş olup okuma anlama soru ve etkinlikleri tespit edilmiştir. Süreçte eş zamanlı olarak Thomas C. Barrett tarafından geliştirilen taksonomi basamakları Türk diline çevrilmiş ve alan yazın taranarak basamaklara uygun sorular hazırlanmıştır. Barrett taksonomisine uygun olarak hazırlanan soru kalıpları, alan uzmanı üç akademisyene sunulmuş ve uzmanların geri bildirimlerine göre düzenlenmiştir.

### 3.4. Veri Sınırlılıkları

Yapılan araştırmada, Türkçe ders kitaplarında bulunan okuduğunu anlama sorularına yönelik her sınıf düzeyinde 8 tema ve 8 temanın içerisinde 3 okuduğunu anlama metni bulunmaktadır.

Beşinci sınıf Türkçe ders kitabında 95 okuduğunu anlama sorusu, 58 okuduğunu anlama etkinliği; altıncı sınıf Türkçe ders kitabında 153 okuduğunu anlama sorusu, 28 okuduğunu anlama etkinliği; yedinci sınıf Türkçe ders kitabında 85 okuduğunu anlama

sorusu, 38 okuduğunu anlama etkinliği; sekizinci sınıf Türkçe ders kitabında ise 132 okuduğunu anlama sorusu, 65 okuduğunu anlama etkinliği çalışmaya dâhil edilmiştir.

İncelemeler yapılırken bir soru kökünde iki soru sorulmuşsa ve iki farklı basamağa denk geliyorsa o sorular iki farklı soru olarak incelenmeye dâhil edilmiştir. Örneğin: 5.sınıf Türkçe kitabında yer alan “Şiir nedir?” metninde 2.etkinlik 2 sorudan oluştuğu için 2 farklı soru olarak analiz edilmiştir.

Sınıf seviyelerindeki bazı metinlerin okuduğunu anlama soruları ve etkinlikleri çalışmaya dâhil edilmemiştir.

5. sınıf metinlerinden “Elazığlı Hasan Onbaşı”, “Dedem Korkut Öyküleri”, “Uyku” metinlerinin okuduğunu anlama soruları olmadığından incelemeye dâhil edilmemiştir.

5. sınıf okuduğunu anlama etkinliklerinden “Mustafa Kemal Paşa’nın Samsun’a Çıkışı” adlı metnin etkinlik sorusu olmadığından incelemeye dâhil edilmemiştir.

6. sınıf “Kastamonulu Şerife Bacı”, “Ev Yaşamı”, “Malazgirt”, “Terumi: Parmaklarla Okunan Çocuk Dergisi”, “Piri Reis’in Eserleri”, “İklim Değişikliği ve Toplum” ve “Bir Boyacı ile Konuştum” metinlerinin etkinlik soruları olmaması nedeni ile çalışmaya dâhil edilmemiştir.

7.sınıf “Anadolu’da Kilim Demek”, “Hürriyet Güneşi: 15 Temmuz Demokrasi Zaferi”, “Babam, Mustafa Kemal’i Kendi Evladı Gibi Severdi”, “Ben Mustafa Kemal’im”, “Kefil”, “Sağlık”, “Görüşme”, “Çeşmibülbülün Esrarı”, “Martı Jonathan Livingston”, “Teknolojinin Yarattığı Bisiklet” metinlerinin okuma- anlama soruları olmadığı için çalışmaya dâhil edilmemiştir. “Eskici” adlı metinde bir etkinlik iki farklı sorudan oluştuğu için 2 farklı basamak üzerinde değerlendirilmiştir.

8.sınıf “Kınalı Ali’nin Mektubu”, “Parktaki Bilim”, “Dilimiz Kuşaltma Altında”, “Peri Bacaları”, “Kalbim Rumeli’de Kaldı” metinlerinin okuduğunu anlama soruları olmadığı için çalışmaya dâhil edilmemiştir.

### **3.5. Veri Analizi**

Bu araştırmada, içerik analizi yöntemi kullanılarak toplanan veriler temalar ve kategoriler halinde analiz edilmiştir. İçerik analizi, metinlerdeki örtük ve açık anlamları belirlemek amacıyla kullanılan nitel bir yöntemdir (Bogdan & Biklen, 2007; Creswell, 2013; Denzin & Lincoln, 2011; Krippendorff, 2004; Merriam, 2009; Miles & Huberman,

1994; Patton, 2015). Araştırmada, anlam derinliğini artırmak ve örtük anlamları ortaya çıkarmak için Weber'in (1990) içerik analizi yaklaşımı benimsenmiştir.

Araştırmada, Barrett taksonomisine uygunluk düzeylerini değerlendirmek için şu süreçler izlenmiştir:

*Kodlama Süreci:* Barrett taksonomisine dayalı bir kontrol listesi oluşturulmuş ve veriler bu kontrol listesi doğrultusunda kodlanmıştır.

*Tema ve Kategori Oluşturma:* Kodlama sonucunda veriler temalara ayrılmış ve Barrett taksonomisine uygun olarak kategoriler belirlenmiştir.

*Uzman Görüşü:* Kodlama ve tema sürecinin doğruluğunu artırmak amacıyla alan uzmanlarından görüş alınmıştır.

*Yazılım Kullanımı:* Verilerin organizasyonu ve analizi için Microsoft Excel yazılımı kullanılmıştır.

## **Barrett Taksonomisi Basamaklarına Dair Örnek Sorular**

### **Bilişsel Süreç**

1. "Basit Anlama" basamağına dair örnek soru:

*"Hasan ve ağabeyi neler yapmaktan hoşlanmaktadır?"*

Bu sorunun basit anlama basamağına dâhil olmasının nedeni metinde sorunun doğrudan cevabı yer almaktadır. Okuyucu, sorunun istediği cevabı metni okurken detaylara dikkat ederek bulabilir. Metinde şu şekilde doğrudan yer almaktadır:

**"KAŞAĞI**

En sevdiğimiz şey atlardı. Dadaruh'la beraber onları suya götürmek, çıplak sırtlarına binmek, ne doyulmaz zevkti. ... Torbalara arpa koymak, yemliklere ot doldurmak, ahırını süpürmek, gübreleri kaldırmak eğlenceli bir oyundan daha çok hoşumuza gidiyordu. Hele tımar.. Bu en zevkli şeydi." (7. Sınıf Türkçe ders kitabı, 23)

2. "Basit Anlama" basamağına dair örnek soru:

*"Mavi Eşofmanlı Adam'ın fiziksel özellikleri nelerdir?"*

Bu sorunun basit anlama basamağına dâhil olmasının nedeni metinde karakterin özellikleri doğrudan verilmiştir.

Metinde doğrudan yer alan cümleler aşağıdaki gibidir.

“Ona ilk rastladığımda, gözüme çarpan ne bembeyaz saçları, ne yuvarlak kırmızı yüzü, ne de düşük çoraplı, kaslı bacaklarıydı.” (5. Sınıf Türkçe ders kitabı, 163)

3. “Yeniden Düzenleme” basamağına dair örnek soru:

“Özet yazarken dikkat etmeniz gereken kuralları hatırlayınız. Ardından metni düzenleyerek yazınız.” (5. Sınıf Türkçe ders kitabı, 89)

Dostluğun Türleri adlı okuma anlama metnindeki 5. Etkinlik sorusu olan özetleme sorusu öğrencinin bilişsel sürecini değerlendirme amacıyla hazırlanmıştır. Metni özetlemesi “Yeniden Düzenleme” basamağında değerlendirilmektedir.

4. “Yeniden Düzenleme” basamağına dair örnek soru:

“Şair, şiirin hangi bölümünde “adalet” ve “eşitlik” kavramlarını vurgulamıştır?” (6.sınıf Türkçe ders kitabı, 21)

Metinde geçen iki ana kavramın örtük olarak verilip öğrenciden adalet ve eşitlik kavramına dair ana hatları ile ilgili yeni bir çerçeve belirlemesi “Yeniden Düzenleme” bilişsel basamağında değerlendirilmiştir.

5. “Çıkarımsal / Derin Anlama” basamağına dair örnek soru:

“Sabahlar sizinle aydınlık...” sözünden ne anlıyorsunuz? (8.sınıf Türkçe ders kitabı, 29)

Yazarın kullandığı dile yönelik sorulan soru öğrencilerin bilişsel süreçlerine yönelik çıkarımsal, derin anlama basamağına denk gelmektedir. Mecazi, figüratif söylemlere dair çıkarımlar yapılması bu basamakta değerlendirilmiştir.

6. “Çıkarımsal / Derin Anlama” basamağına dair örnek soru:

“Şiirde sözü edilen kavram nelerle eşleştiriliyor?” (7.sınıf Türkçe ders kitabı, 129)

Metinde sorunun cevabı doğrudan verilmemiştir. Öğrenci metinde sorulan soruya yönelik destekleyici ayrıntılara dair çıkarımda bulunacaktır. Bu nedenle soru çıkarımsal/derin anlama basamağında değerlendirilmiştir.

7. “Değerlendirme” basamağına dair örnek soru:

“Şiirin tekrarlanan dördüncü dizeleri şiire anlam ve ahenk yönünden nasıl bir katkı sağlıyor?” (7.sınıf Türkçe ders kitabı, 15)

Öğrencilerden metne yönelik yeterliliği, geçerliliği, uygunluğu değerlendirmesi açısından dördüncü dizenin katkısı sorulmuştur. Öğrenci metni okuduktan sonra soruya yönelik değerlendirme yapacağından değerlendirme basamağında incelenmiştir.

8. “Değerlendirme” basamağına dair örnek soru:

“Aziz Sançar çalışmaları sonucunda hangi bilgiye ulaşmıştır? Bu bilginin insanlığa katkısı hakkında ne düşünüyorsunuz?” (8.sınıf Türkçe ders kitabı, 92)

Soruda iki farklı soru türü olduğu için ayrı ayrı değerlendirmiştir. İkinci kısım “Bu bilginin insanlığa katkısı hakkında ne düşünüyorsunuz?” sorusu değerlendirme basamağına örnek gösterilmiştir. Metinde verilen bilginin uygunluğu, kabul edilebilirliği, gerçek hayata katkısı değerlendirildiğinden değerlendirme basamağına incelenmiştir.

9. “Tepki” basamağına dair örnek soru:

“Bir Türk bilim insanının Nobel ödülü alması konusunda ne düşünüyorsunuz?” (8.sınıf Türkçe ders kitabı, 92)

Öğrencinin duyuşsal becerisini değerlendirmeye yönelik sorulan soru, doğrudan metindeki bir konuyla ilgili öğrencinin kendi düşüncelerini, duygularını betimlemesine yöneliktir. Bu nedenle bu soru tepki basamağına uygun olarak gösterilmiştir.

10. “Tepki” basamağına dair örnek soru:

“Siz şairin yerinde olsaydınız dünyada yaşayan diğer çocuklar için neler dilerdiniz?” (5.sınıf Türkçe ders kitabı, 14)

Öğrenciler yukarıdaki soruyu şairle özdeşleşerek cevap vereceği için duyuşsal beceri düzeyinde değerlendirecektir.

## BÖLÜM IV

### BULGULAR VE TARTIŞMA

#### 4.1. Bulgular

Bu bölümde araştırma kapsamında elde edilmiş olan nitel verilerin analiziyle ortaya çıkan bulgulara yer verilmiştir.

Araştırmada ortaokul Türkçe ders kitaplarında bulunan okuduğunu anlama soru ve etkinliklerinin, Barrett taksonomisi olarak da bilinen “Okuduğunu Anlamanın Bilişsel ve Duyuşsal Boyutlarının Taksonomisi”ne uygunluğu incelenmiştir. Her sınıf seviyesi için Barrett taksonomisine göre incelenen okuduğunu anlama soru ve etkinlikleri alt başlıklarda sunulmuştur. Alt başlıklarda verilmiş olan ilk tabloda temalarda yer alan okuduğunu anlama sorularının, ikinci tabloda ise okuduğunu anlama etkinliklerinin taksonomiye göre dağılımı yer almaktadır. Yine her sınıf seviyesinde okuduğunu anlama soru ve etkinliklerinin Barrett taksonomisine göre dağılımının karşılaştırılması amacıyla üçüncü bir tablo sunulmuştur.

Tablo 4.1.’de ise inceleme nesnesi olan ortaokul Türkçe ders kitaplarındaki okuduğunu anlama soru ve etkinliklerinin sınıf seviyelerine uygun olarak Barrett Taksonomisine göre dağılımları ifade edilmiştir. 2024 yılında yayımlanmış olan 5. Sınıf Türkçe ders kitabı ayrı bir satırda verilmiştir.

Tablo 4.1.

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
5.sınıf (2024)	63	13	-	8	28	37	3	5	10	9
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
<b>Toplam</b>	<b>374</b>	<b>30</b>	<b>2</b>	<b>25</b>	<b>119</b>	<b>125</b>	<b>30</b>	<b>21</b>	<b>44</b>	<b>24</b>

Ortaokul Türkçe ders kitaplarındaki okuduğunu anlama soru ve etkinliklerinin Barrett taksonomisine göre dağılımı incelendiğinde 2024 yılında yayımlanmış olan 5. sınıf Türkçe ders kitabındaki etkinlik dağılımının diğer sınıf seviyelerinin etkinlik dağılımından daha fazla olduğu gözlemlenmiştir. İncelenen sorular kapsamında en yoğun soru dağılımı 374 soru ve 30 etkinlik ile basit anlama basamağında gözlemlenmiştir. Çıkarımsal/ derin anlama basamağına uygun 119 soru dağılım gösterirken, 125 madde de etkinlik formatında hazırlanmıştır. Bütün sınıf seviyelerinin toplamında 30 soru değerlendirme basamağıyla ilişkilendirilirken 21 etkinlik de değerlendirme basamağında incelenmiştir. Yeniden düzenleme basamağındaki sınırlı sayıda soru dağılımı, etkinlik dağılımında artış göstermiştir. Duyuşsal beceri basamağı olan tepki basamağının dağılımında ise 44 soru, 24 etkinlik yer almaktadır.

Araştırmanın birinci alt problemi “2023 yılında yayımlanmış olan beşinci sınıf Türkçe ders kitabında yer alan okuduğunu anlama sorularının ve etkinliklerinin Barrett taksonomisine göre dağılımı nasıldır?” şeklindedir. Bu araştırma alt problemi doğrultusunda elde edilen bulgular Tablo 4.2., Tablo 4.3., Tablo 4.4’te yer almaktadır.

Tablo 4.2.

2023 yılında yayımlanmış olan beşinci sınıf Türkçe ders kitaplarında yer alan okuduğunu anlama sorularının Barrett taksonomisine göre dağılımı

		<b>Barrett Taksonomisinin Bilişsel ve Duyuşsal Basamakları</b>				
		<b>Basit Anlama</b>	<b>Yeniden Düzenleme</b>	<b>Çıkarımsal / Derin Anlama</b>	<b>Değerlendirme</b>	<b>Tepki</b>
<b>1. Tema: Birey ve Toplum</b>	1. metin Dünya Çocukları	3		1		1
	2. metin Eskiciyle Para Babası	3		2		
	3. metin Aile- Toplum- Dünya İlişkisi	3		2		
<b>2. Tema: Milli Mücadele ve Atatürk</b>	1. metin Dersimiz Atatürk	3				
	2. metin Elazığlı Hasan Onbaşı					
	3. metin Mustafa Kemal Paşa'nın Samsun'a Çıkışı	3		1		

3. Tema: Erdemler	1. metin İki Kardeşin Fedakârlığı	3		1
	2. metin Yüreğinizde Bir Yer Açın	2	1	
	3. metin Dostluğun Türleri	2	2	1
4. Tema: Milli Kültürümüz	1. metin Bayrağımın Türküsü	3		1
	2. metin Dedem Korkut Öyküleri Üzerine			
	3. metin Padişaha Su Hediye Eden Adam	4		
5. Tema: Doğa ve Evren	1. metin Küçük Çam Ağacı	5		1
	2. metin Yıldızlar Gayet Memnun	4		
	3. metin Dünyanın Beyaz Devleri Buzullar	5		
6. Tema Sağlık ve Spor	1. metin Mavi Eşofmanlı Adam	3		1
	2. metin Olimpiyat Oyunları	5		
	3. metin Uyku			
7. Tema Bilim ve Teknoloji	1. metin Bir Bilim İnsanı Neler Yapar?	3	1	1
	2. metin Zaman İçerisinde Gezerken Gördüklerimiz	3	2	
	3. metin Kuşlu Mektuplar	3	2	

8. Tema: Sanat	1. metin Çocukluğun Değeri	5			
	2. metin Ünlü Ressam	5			
	3. metin Şiir Nedir?	3	1		
<b>Toplam:</b>		<b>73</b>	<b>15</b>	<b>3</b>	<b>4</b>

Tablo 4.2’de 2023 yılında yayımlanmış olan beşinci sınıf Türkçe ders kitabında bulunan okuduğunu anlama sorularının Barrett taksonomisi basamaklarına göre dağılımı temalarda yer alan metinler odağında incelenmiştir. Metinlerde yer alan toplam 95 okuduğunu anlama sorusu kapsamında; basit anlamaya yönelik toplam 73 soru, çıkarımsal / derin anlamaya yönelik 15 soru, değerlendirmeye yönelik 3 soru, tepkiye yönelik 4 soru yer alırken yeniden düzenlenme basamağına yönelik sorulara ise yer verilmemiştir. İncelenen soruların Barrett taksonomisine göre dağılımları aşağıdaki sorularla örneklendirilmiştir.

Basit Anlama: “*Şair, yaşamın nasıl olmasını istiyor?*” şeklinde ifade edilen sorunun cevabının doğrudan metinde yer alması basit anlama basamağıyla ilişkili olduğunu göstermektedir.

Çıkarımsal/ derin anlama: “*Para babası, eskiciye neden yüz altın vermiş?*” şeklinde ifade edilen sorunun cevabı doğrudan metinde yer almamaktadır. Okuyucu metni yeniden okuyarak çıkarımları elde ederek sorunun cevabına ulaşacaktır.

Değerlendirme: “*..... bu çözüm yolunun başarılı olduğunu düşünüyor musunuz? Neden?*” okuyucunun okuduğu metne yönelik değerlendirme yapması beklenmiştir.

Tepki: “*Kardeşlerin yerinde siz olsaydınız nasıl davranırdınız?*” okuyucu bu soruda kendisini metindeki karakterin yerine koyup duyuşsal yönden bir beceri geliştireceği için bu basamakta değerlendirilmiştir.

Tablo 4.3.

2023 yılında yayımlanmış olan beşinci sınıf Türkçe ders kitaplarında yer alan okuduğunu anlama etkinliklerinin Barrett taksonomisine göre dağılımı

		<b>Barrett Taksonomisinin Bilişsel ve Duyuşsal Basamakları</b>				
		<b>Basit Anlama</b>	<b>Yeniden Düzenleme</b>	<b>Çıkarımsal / Derin Anlama</b>	<b>Değerlendirme</b>	<b>Tepki</b>
<b>1. Tema: Birey ve Toplum</b>	1. metin Dünya Çocukları			1		
	2. metin Eskiciyle Para Babası			2		
	3. metin Aile- Toplum- Dünya İlişkisi				1	
<b>2. Tema: Milli Mücadele ve Atatürk</b>	1. metin Dersimiz Atatürk		1	1		
	2. metin Elazığlı Hasan Onbaşı			3		
	3. metin Mustafa Kemal Paşa'nın Samsun'a Çıkışı					
<b>3. Tema: Erdemler</b>	1. metin İki Kardeşin Fedakârlığı	1		1		1
	2. metin Yüreğinizde Bir Yer Açın			1		1
	3. metin Dostluğun Türleri		1		1	1
<b>4. Tema: Milli Kültürümüz</b>	1. metin Bayrağımızın Türküsü			2	1	
	2. metin Dedem Korkut Öyküleri Üzerine			2		1
	3. metin Padişaha Su Hediye Eden Adam			2		
<b>ma: Doğa ve</b>	1. metin Küçük Çam Ağacı			1	1	

	2. metin Yıldızlar Gayet Memnun			2		1		1
	3. metin Dünyanın Beyaz Devleri Buzullar			2		1		
6. Tema Sağlık ve Spor	1. metin Mavi Eşofmanlı Adam			2				1
	2. metin Olimpiyat Oyunları			2		1		
	3. metin Uyku			1		1		
7. Tema Bilim ve Teknoloji	1. metin Bir Bilim İnsanı Neler Yapar?			2				
	2. metin Zaman İçerisinde Gezerken Gördüklerimiz	1	1				1	
	3. metin Kuşlu Mektuplar			2				
8. Tema: Sanat	1. metin Çocukluğun Değeri			1				
	2. metin Ünlü Ressam		1	3				
	3. metin Şiir Nedir?	2		1				
	<b>Toplam:</b>	<b>4</b>	<b>5</b>	<b>34</b>		<b>9</b>		<b>6</b>

Tablo 4.3'te 2023 yılında yayımlanmış olan beşinci sınıf Türkçe ders kitabında bulunan okuduğunu anlama etkinliklerinin Barrett taksonomisi basamaklarına göre dağılımı temalarda yer alan metinler odağında incelenmiştir. Toplam sayısı 58 olan okuduğunu anlama etkinliği bağlamında; basit anlama basamağına yönelik 4, yeniden düzenleme basamağına yönelik 5, çıkarımsal / derin anlama basamağına yönelik 34, değerlendirme basamağına yönelik 9, tepki basamağına yönelik 6 etkinlik yer almaktadır. İncelenen etkinliklerdeki soruların basamaklara dağılımı şu şekilde örneklendirilmiştir:

Basit anlama: “Metnin hikaye unsurlarını yazınız.”

Yeniden düzenleme: “Metindeki olayları özetleyiniz.”

Çıkarımsal/ derin anlama: “Metnin konusunu ve ana fikrini yazınız.”

Değerlendirme: “Metindeki gerçek ve kurgusal unsurları belirleyerek yazınız.”

Tepki: “Yazarın fedakarlık hakkındaki düşünceleri nelerdir? Yazarın fedakârlık ve kardeşlik ile ilgili düşüncelerine katılıp katılmadığınızı nedenleriyle yazınız.”

Tablo 4.4.

2023 yılında yayımlanmış olan beşinci sınıf Türkçe ders kitabı okuduğunu anlama soru ve etkinliklerinin Barrett taksonomisine göre genel 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
<b>Toplam</b>	<b>95</b>	<b>%100</b>	<b>58</b>	<b>%100</b>

2023 yılında yayımlanmış olan beşinci sınıf Türkçe ders kitabındaki okuduğunu anlama soru ve etkinliklerinin Barrett taksonomisine göre dağılımları incelendiğinde okuduğunu anlama sorularının 95’i, okuduğunu anlama etkinliklerinin ise 58’i çalışma kapsamına dâhil edilmiştir. Okuduğunu anlama sorularının incelenmesi sonucunda; 73 sorunun basit anlama (%76,84), 15 sorunun çıkarımsal/derin anlama (%15,78), 3 sorunun değerlendirme (%3,15) ve 4 sorunun tepki basamağında (%4,21) yer aldığı tespit edilmiştir. Yeniden düzenleme basamağına uygun sorunun yer almadığı görülmüştür.

2023 yılında yayımlanmış olan beşinci sınıf Türkçe ders kitabında yer alan 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 (%10,34) basamağında bulunduğu tespit edilmiştir.

5. sınıfta basit anlama düzeyindeki soruların fazla olması, öğrencilerin temel bilgiye erişme düzeyine odaklanıldığını göstermektedir. Ancak çıkarımsal ve

değerlendirme düzeyindeki soruların azlığı, derin anlama ve eleştirel düşünme becerilerinin geliştirilmesine yeterince fırsat verilmediğini ortaya koymaktadır.

Araştırmanın ikinci alt problemi “2024 yılında yayımlanmış olan beşinci sınıf Türkçe ders kitabında yer alan okuduğunu anlama sorularının ve etkinliklerinin Barrett taksonomisine göre dağılımı nasıldır?” şeklindedir. Bu araştırma alt problemi doğrultusunda elde edilen bulgular Tablo 4.5., Tablo 4.6., Tablo 4.7’de yer almaktadır.

Tablo 4.5.

2024 yılında yayımlanmış olan beşinci sınıf Türkçe ders kitaplarında yer alan okuduğunu anlama sorularının Barrett taksonomisine göre dağılımı

		Barrett Taksonomisinin Bilişsel ve Duyuşsal Basamakları				
		Basit Anlama	Yeniden Düzenleme	Çıkarımsal / Derin Anlama	Değerlendirme	Tepki
1. Tema: Oyun Dünyası	Topsuz Basketbol Oyunu	1		3		2
	Bir İp Bul Oyuna Başla	2		3		
	Öğretmenin Sevinci	5				1
2. Tema: Atatürk’ü Tanımak	Oğlu Hüseyin’den Emine Ana’ya Mektuplar	4		2		
	Gazi Mustafa Kemal ve Sığırtmaç Mustafa	4		2		
	Atatürk ve Çiftlik	7		2		
3. Tema: Duygularımı Tanıyorum	Duygularımı z	4		3		1
	Her yüreğe nakış gerek	5		1		
	Türkiye	3		1		1

4. Tema: Geleneklerimiz	Nasrettin Hoca	3		1		2
	Misafir Odası	3		3		
	Çömlekçilik	4		1		
5. Tema: İletişim ve Sosyal İlişkiler	Ev	1		3		1
	Tatlı Günler	3		1		1
	Gülü İncitme Gönül	-	-	-	-	-
6. Tema Sağlıklı Yaşıyorum	Haydi Doğa Yürüyüşüne !	7				
	Ne Olacak Bu Yemek Sorunu?	3		1		1
	Obezite	4		1		1
<b>Toplam:</b>	<b>63</b>	<b>-</b>	<b>28</b>	<b>3</b>	<b>10</b>	

Tablo 4.5’te 2024 yılında yayımlanmış olan beşinci sınıf Türkçe ders kitabında bulunan okuduğunu anlama sorularının Barrett taksonomisi basamaklarına göre dağılımı temalarda yer alan metinler odağında değerlendirilmiştir. Toplam sayısı 104 olan okuduğunu anlama soruları bağlamında; basit anlama basamağına yönelik 63, çıkarımsal / derin anlama basamağına yönelik 28, değerlendirme basamağına yönelik 3, tepki basamağına yönelik 10 soru yer almaktadır. Yeniden düzenleme basamağına yönelik soru sorulmadığı tespit edilmiştir. Soru dağılımlarının Barrett taksonomi basamaklarına uygunluğu şu şekilde örneklendirilmiştir:

Basit anlama: “*Öğretmen emekli olduktan sonra neden uçurtma yapmaya karar vermiştir?*”

Çıkarımsal/ derin anlama: “*Temel duygular ve ikincil duygular arasındaki fark nedir?*”

Değerlendirme: “*Mehmet’in okuma sevgisini ve ailesinin bu duruma verdiği destek hakkında ne düşünüyorsunuz?*”

Tepki: “*Sizin de gerçekleşmesini sabırsızlıkla beklediğiniz neler var?*”

Tablo 4.6.

2024 yılında yayımlanmış olan beşinci sınıf Türkçe ders kitaplarında yer alan okuduğunu anlama etkinliklerinin Barrett taksonomisine göre dağılımı

		Barrett Taksonomisinin Bilişsel ve Duyuşsal Basamakları				
		Basit Anlama	Yeniden Düzenleme	Çıkarımsal / Derin Anlama	Değerlendirme	Tepki
1. Tema: Oyun Dünyası	Topsuz Basketbol Oyunu		2	5		1
	Bir İp Bul Oyuna Başla	2		3		
	Öğretmenin Sevinci			2		
2. Tema: Atatürk'ü Tanımak	Oğlu Hüseyin'den Emine Ana'ya Mektuplar	1		1		
	Gazi Mustafa Kemal ve Sığırtmaç Mustafa	3	2	2	1	3
	Atatürk ve Çiftlik	2	2	3		1
3. Tema: Duygularımı Tanıyorum	Duygularımız			2		1
	Her yüreğe nakış gerek	1		1	2	
	Türkiye					
4. Tema: Geleneklerimiz	Nasrettin Hoca	1		1		2
	Misafir Odası			2		
	Çömlekçilik	1	2			
5. Tema: İletişim ve Sosyal İlişkiler	Ev	1		5		
	Tatlı Günler			3	1	

6. Tema Sağlıklı Yaşıyorum	Gülü İncitme Gönül		4		
	Haydi Doğa Yürüyüşün e!		1		
	Ne Olacak Bu Yemek Sorunu?	1	1	1	1
	Obezite		1		
<b>Toplam:</b>	<b>13</b>	<b>8</b>	<b>37</b>	<b>5</b>	<b>9</b>

Tablo 4.6’da 2024 yılında yayımlanmış olan beşinci sınıf Türkçe ders kitabında bulunan okuduğunu anlama etkinliklerinin Barrett taksonomisi basamaklarına göre dağılımı temalarda yer alan metinler odağında değerlendirilmiştir. Toplam sayısı 104 olan okuduğunu anlama soruları bağlamında; basit anlama basamağına yönelik 63, çıkarımsal / derin anlama basamağına yönelik 28, değerlendirme basamağına yönelik 3, tepki basamağına yönelik 10 soru yer almaktadır. Yeniden düzenleme basamağına yönelik soru sorulmadığı belirlenmiştir. Soru dağılımlarının Barrett taksonomi basamaklarına uygunluğu şu şekilde örneklendirilmiştir:

Basit anlama: *“Öğrendiğiniz metin yapılarının analizi ve bilgileri organize etme stratejisini “Çömlekçilik” metni çalışma kağıdına uygulayınız.”*

Yeniden düzenleme: *“Yazdığınız problemlerin oluşma sebeplerini özetleyiniz.”*

Çıkarımsal/ derin anlama: *“Şiirde verilmek istenen ileti nedir?”*

Değerlendirme: *“Önerileriniz arasından problemin çözümüne katkıda bulunacak en uygun çözümü belirleyiniz. Bu çözümün problemin çözümüne olan katkısını değerlendiriniz.”*

Tepki: *“Aşağıda verilen durumlarda yaşananları metinden ve önceki bilgilerinizden yola çıkarak ilgili yerlere yazınız.”*

Tablo 4.7.

2024 yılında yayımlanmış olan beşinci sınıf Türkçe ders kitabı okuduğunu anlama soru ve etkinliklerinin Barrett taksonomisine göre genel dağılımı

5. Sınıf	Okuduğunu Anlama Soruları		Okuduğunu Anlama Etkinlikleri	
	n	f (%)	n	f (%)
Basit anlama	63	60.57	13	18.05
Yeniden düzenleme	-	-	8	11.11
Çıkarımsal/derin anlama	28	26.92	37	51.38
Değerlendirme	3	2.88	5	6.94
Tepki	10	9.61	9	12.5
<b>Toplam</b>	<b>104</b>	<b>%100</b>	<b>72</b>	<b>%100</b>

2024 yılında yayımlanmış olan beşinci sınıf Türkçe ders kitabında yer alan 104 okuduğunu anlama sorusunun incelenmesi sonucunda; 63 sorunun basit anlama (%60,57), 28 sorunun çıkarımsal / derin anlama (%15,78), 3 sorunun değerlendirme (% 3,15) ve 4 sorunun tepki (%4,21) basamağında bulunduğu; yeniden düzenleme basamağına uygun sorunun ise yer almadığı görülmüştür.

2024 yılında yayımlanmış olan beşinci sınıf Türkçe ders kitabında okuduğunu anlama soruları dışında yer alan 72 okuduğunu anlama etkinliğinden 13'ünün basit anlama (%18,05), 8'inin yeniden düzenleme (%11,11), 37'sinin çıkarımsal / derin anlama (%51,38), 5'inin değerlendirme (%6,94), 9'unun tepki (12,5) basamağında bulunduğu tespit edilmiştir.

5. sınıf ders kitaplarında basit anlama düzeyindeki soruların ağırlıkta olması, öğrencilerin yalnızca metinde açıkça verilen bilgilere odaklandığını ve temel bilgiye erişme düzeyinde kaldığını göstermektedir. Ancak, yeniden düzenleme ve değerlendirme basamaklarındaki soruların yetersiz olması, öğrencilerin metinler arası bağlantı kurma, örtük anlamları keşfetme, eleştirel düşünme ve yorum yapma becerilerini geliştirme fırsatlarının sınırlı kaldığını ortaya koymaktadır. Bu durum, öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerinde üst düzey düşünme becerilerini yeterince kullanamadığını ve metinleri sadece yüzeysel düzeyde işlemelerine neden olabileceğini göstermektedir. Dolayısıyla, okuma materyallerinde çıkarımsal ve değerlendirme düzeyinde daha fazla

soruya yer verilmesi, öğrencilerin üst düzey bilişsel becerilerinin desteklenmesi açısından kritik bir gereklilik olarak değerlendirilmektedir.

Araştırmanın üçüncü alt problemi “2023 ve 2024 yıllarında yayınlanmış olan beşinci sınıf Türkçe ders kitaplarında yer alan okuduğunu anlama soru ve etkinliklerinin Barrett taksonomisine göre dağılımları nasıl bir farklılık göstermektedir?” şeklindedir. Bu araştırma alt problemi doğrultusunda elde edilen bulgular Tablo 4.8’de yer almaktadır.

Tablo 4.8.

2023 ve 2024 yıllarında yayımlanmış olan beşinci sınıf Türkçe ders kitaplarında yer alan okuduğunu anlama soru ve etkinliklerinin Barrett taksonomisine göre dağılımları

Barrett Taksonomi Basamakları	2023 yılında yayımlanmış Türkçe ders kitabı okuduğunu anlama soruları		2024 yılında yayımlanmış Türkçe ders kitabı okuduğunu anlama soruları	
	n	f (%)	n	f (%)
Basit anlama	73	76.84	63	60.57
Yeniden düzenleme	-	-	-	-
Çıkarımsal/derin anlama	15	15.78	28	26.92
Değerlendirme	3	3.15	3	2.88
Tepki	4	4.21	10	9.61
<b>Toplam</b>	<b>95</b>	<b>%100</b>	<b>104</b>	<b>%100</b>
Barrett Taksonomi Basamakları	2023 yılında yayımlanmış Türkçe ders kitabı okuduğunu anlama etkinlikleri		2024 yılında yayımlanmış Türkçe ders kitabı okuduğunu anlama etkinlikleri	
	n	f (%)	n	f (%)
Basit anlama	4	6.89	13	18.05
Yeniden düzenleme	5	8.62	8	11.11
Çıkarımsal/derin anlama	34	58.62	37	51.38
Değerlendirme	9	15.51	5	6.94
Tepki	6	10.34	9	12.5
<b>Toplam</b>	<b>58</b>	<b>%100</b>	<b>72</b>	<b>%100</b>

2023 yılında yayımlanmış olan Türkçe ders kitabı okuduğunu anlama sorularının 95'i çalışma kapsamına dâhil edilirken 2024 yılında yayımlanmış olan Türkçe ders kitabı okuduğunu anlama sorularının 104'ü çalışma kapsamına dâhil edilmiştir. 2024 yılında yayımlanan Türkçe ders kitaplarındaki soru ve etkinlikler sayı bakımından artış göstermiştir. 2023 yılında yayımlanmış olan Türkçe ders kitabı 95 okuduğunu anlama sorularının incelenmesi sonucunda; 73'ü basit anlama (%76,84) basamağında bulunduğu tespit edilirken 2024 yılında yayımlanmış olan Türkçe ders kitabı kapsamında incelenen 104 sorudan 63'ü basit anlama (%60,57) basamağında değerlendirilmiştir. Her iki yılda da yayımlanmış olan Türkçe ders kitaplarında okuduğunu anlama sorularında yeniden düzenleme basamağına uygun soru olmadığı tespit edilmiştir. 2023 yılında yayımlanmış olan Türkçe ders kitabında okuduğunu anlama sorularının 15'i çıkarımsal /derin anlama (15,78) basamağına uygun bulunmuşken 2024 yılında yayımlanmış Türkçe ders kitabında 28 (26,92) okuduğunu anlama sorusu uygun bulunmuştur. 2023 ve 2024 yılında yayımlanmış olan okuduğunu anlama sorularının değerlendirme basamağı için her iki yılda da 3 soru olduğu tespit edilmiştir. Tespit edilen 3 okuma anlama sorusu, 2023 yılında yayımlanmış olan Türkçe ders kitabında %3,15'i kapsarken 2024 yılında okuduğunu anlama sorularının %2,88'i kapsamaktadır. 2023 yılında yayımlanmış olan Türkçe ders kitabında tepki basamağına uygun 4 soru (%4,21) olduğunu tespit edilmiştir. 2024 yılında yayımlanmış olan Türkçe ders kitabında ise 10 soru tepki (%9,61) basamağına uygun dağılım göstermiştir.

Araştırmanın dördüncü alt problemi "Altıncı sınıf Türkçe ders kitaplarında yer alan okuduğunu anlama sorularının ve etkinliklerinin Barrett taksonomisine göre dağılımı nasıldır?" şeklinde ifade edilmiştir. Bu dağılım aşağıda tablo 4.9, 4.10 ve 4.11'de verilmiştir.

Tablo 4.9.

2023 yılında yayımlanmış olan altıncı sınıf Türkçe ders kitaplarında bulunan okuduğunu anlama sorularının Barrett taksonomisine göre dağılımı

		Barrett Taksonomisinin Bilişsel ve Duyuşsal Basamakları				
		Basit Anlama	Yeniden Düzenleme	Çıkarımsal/ Derin Anlama	Değerlendirme	Tepki
1. Tema: Duygular	1. metin Renk Çemberi	5			1	1
	2. metin Memleket İsterim	1	1	2		1
	3. metin Fahrünnisa	2		1	1	1

<b>2. Tema: Milli Mücadele ve Atatürk</b>	1. metin Bu Vatan Kimin?	2	3		
	2. metin Mustafa Kemal Zafer Yolunda	3	2		1
	3. metin Kastamonulu Şerife Bacı	3	1		2
<b>3. Tema: Çocuk Dünyası</b>	1. metin Çocukluk	3	3		
	2. metin İdare Lambası	6			1
	3. metin Ev Yaşamı	1	4	1	1
<b>4. Tema: Erdemler</b>	1. metin Malazgirt	2	3		1
	2. metin Kâmil	4	1		1
	3. metin Sefiller	4	1		1
<b>5. Tema: Milli Kültürümüz</b>	1. metin İki Çay, Biri Demli Olsun...	5			2
	2. metin Adam Olmuş Çocuklar- Barış Manço	7	1		1
	3. metin Torunuma Mektuplar	3	1		2
<b>6. Tema: Okuma Kültürü</b>	1. metin Terumi: Parmaklarla Okunan Çocuk Dergisi	3	3		1
	2. metin Canım Kitaplığım	5		1	1
	3. metin Okumak	2	2	2	

7. Tema: Bilim ve Teknoloji	1. metin Üç Boyutlu Yazıcılarla Çizimler Gerçeğe Dönüşüyor	3	2		
	2. metin Piri Reis'in Eserleri	6		1	
	3. metin İklim Değişikliği ve Toplum	5		1	
8. Tema: İletişim	1. metin Bir Boyacı ile Konuştum	5	1		1
	2. metin Otobüs	5	1		1
	3. metin Oya	4	2		1
<b>Toplam:</b>	<b>89</b>	<b>1</b>	<b>33</b>	<b>9</b>	<b>21</b>

Tablo 4.9'da 2023 yılında yayımlanmış olan altıncı sınıf Türkçe ders kitabında bulunan okuduğunu anlama sorularının Barrett taksonomisi basamaklarına göre dağılımı temalarda yer alan metinler odağında incelenmiştir. Toplam sayısı 153 olan okuduğunu anlama soruları bağlamında; basit anlama basamağına yönelik 89, yeniden düzenleme basamağına yönelik 1, çıkarımsal / derin anlama basamağına yönelik 33, değerlendirme basamağına yönelik 9, tepki basamağına yönelik 21 soru yer almaktadır. Dağılımlara uygun soru örnekleri şu şekilde belirlenmiştir:

Basit anlama: *“Renkler niçin bir araya gelmiştir?”*

Yeniden düzenleme: *“Şiirin hangi bölümünde “adalet” ve “eşitlik” kavramları vurgulanmıştır?”*

Çıkarımsal/ derin anlama: *“Şiirin teması ve ana duygusu nedir?”*

Değerlendirme: *“Sizce bu yılın rengi hangi renk olmalıdır?”*

Tepki: *“Siz metindeki hangi rengin yerinde olmak isterdiniz? Neden?”*

Tablo 4.10.

2023 yılında yayımlanmış olan altıncı sınıf Türkçe ders kitaplarında yer alan okuduğunu anlama etkinliklerinin Barrett taksonomisine göre dağılımı

		Barrett Taksonomisinin Bilişsel ve Duyuşsal Basamakları				
		Basit Anlama	Yeniden Düzenleme	Çıkarımsal/ Derin Anlama	Değerlendirme	Tepki
1. Tema: Duygular	1. metin Renk Çemberi			2		
	2. metin Memleket İsterim			1	1	
	3. metin Fahrünnisa	1	1			
2. Tema: Milli Mücadele ve Atatürk	1. metin Bu Vatan Kimin?			1		
	2. metin Mustafa Kemal Zafer Yolunda	1				
	3. metin Kastamonulu Şerife Bacı					
3. Tema: Çocuk Dünyası	1. metin Çocukluk			2		
	2. metin İdare Lambası			1		
	3. metin Ev Yaşamı					
4. Tema: Erdemler	1. metin Malazgirt					
	2. metin Kâmil			1		1
	3. metin Sefiller			2		1
5. Tema: Milli Kültürümüz	1. metin İki Çay, Biri Demli Olsun...			1		
	2. metin Adam Olmuş Çocuklar- Barış Manço			1		
	3. metin Torunuma Mektuplar			2		

6. Tema: Okuma Kültürü	1. metin Terumi: Parmaklarla Okunan Çocuk Dergisi				
	2. metin Canım Kitaplığım	1		1	
	3. metin Okumak			1	
7. Tema: Bilim ve Teknoloji	1. metin Üç Boyutlu Yazıcılarla Çizimler Gerçeğe Dönüşüyor				2
	2. metin Piri Reis'in Eserleri				
	3. metin İklim Değişikliği ve Toplum				
8. Tema: İletişim	1. metin Bir Boyacı ile Konuştum				
	2. metin Otobüs	1	1		
	3. metin Oya			1	1
<b>Toplam:</b>		<b>3</b>	<b>3</b>	<b>17</b>	<b>5</b>
					<b>-</b>

Tablo 4. 10'da 2023 yılında yayımlanmış olan altıncı sınıf Türkçe ders kitabında bulunan okuduğunu anlama etkinliklerinin Barrett taksonomisi basamaklarına göre dağılımı temalarda yer alan metinler odağında incelenmiştir.

Toplam sayısı 28 olan okuduğunu anlama etkinlikleri bağlamında basit anlama basamağına yönelik 3, yeniden düzenleme basamağına yönelik 3, çıkarımsal / derin anlama basamağına yönelik 17, değerlendirme basamağına yönelik 5 soru yer almaktadır. Tepki basamağına uygun soru sorulmadığı tespit edilmiştir. Tespit edilen sorular şu şekilde örneklendirilmiştir:

Basit Anlama: “*Fahrünnisa'nın fiziksel ve kişisel özellikleri nelerdir?*”

Yeniden düzenleme: “Metnin özetini aşağıdaki bölüme yazınız.”

Çıkarımsal/ derin anlama: “ ‘Memleket İsterim’ adlı şiir ile ‘Yine Memleketim Üstüne Söylenmiştir’ şiirini tema açısından karşılaştırınız. Benzer ya da farklı yanlarını aşağıdaki boşluğa yazınız.”

Değerlendirme: “Aşağıdaki görselleri ‘Memleket İsterim’ şiirinin hangi bölümleri ile ilişkilendirebilirsiniz?”

Tablo 4.11.

2023 yılında yayımlanmış olan altıncı sınıf Türkçe ders kitabı okuduğunu anlama soru ve etkinliklerinin Barrett taksonomisine göre genel 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	-	-
<b>Toplam</b>	<b>153</b>	<b>%100</b>	<b>28</b>	<b>%100</b>

2023 yılında yayımlanmış olan altıncı sınıf Türkçe ders kitabında yer alan 153 okuduğunu anlama sorusunun incelenmesi sonucunda; 89 sorunun basit anlama (%58,16), 1 sorunun yeniden düzenleme (%.65), 33 sorunun çıkarımsal/ derin anlama (%21,56), 9 sorunun değerlendirme (%5,88),21 sorunun tepki (%13,72) basamağında bulunduğu tespit edilmiştir.

2023 yılında yayımlanmış olan 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), 5’inin değerlendirme (%17,85) basamağında bulunduğu tespit edilmiştir. Tepki basamağına uygun soru sorulmadığı belirlenmiştir.

6. sınıf Türkçe ders kitabındaki okuduğunu anlama sorularının basit anlama basamağında yoğunlaşması öğrencilerin temel bilgiye erişme ve yüzeysel anlam çıkarma becerilerini geliştirmeye odaklanıldığını göstermektedir. Ancak, bu yoğunlaşma üst düzey düşünme becerilerinin geliştirilmesi açısından sınırlılıklar doğurabilir.

Çıkarımsal/derin anlama düzeyinde öğrencilerin metinler arası bağlantı kurma, örtük anlamları keşfetme ve eleştirel düşünme becerilerini geliştirme fırsatlarının nispeten sınırlı olduğunu göstermektedir. Özellikle, yeniden düzenleme basamağına ait yalnızca 1 soru bulunması, öğrencilerin bilgiyi yapılandırma ve kendi düşüncelerini ifade etme süreçlerinin yeterince desteklenmediğini ortaya koymaktadır. Öğrencilerin değerlendirme düzeyindeki sorularla desteklenmesi, onların metinleri eleştirel bir bakış açısıyla değerlendirme, kendi düşüncelerini geliştirme ve yorum yapma becerilerini artırmada kritik bir öneme sahiptir. Ancak, toplam 9 değerlendirme sorusunun bulunması (%5,9), bu becerilerin geliştirilmesine yeterince fırsat verilmediğini göstermektedir.

Son olarak, tepki düzeyinde 21 sorunun yer alması, öğrencilerin duyuşsal katılımını artırmaya yönelik bir çaba olduğunu göstermektedir. Ancak, bilişsel süreçlerin üst basamaklarına yönelik soruların sınırlı olması, öğrencilerin yaratıcılık, analiz ve eleştirel düşünme becerilerini geliştirme noktasında eksikliklere yol açabilecektir. Bu bağlamda, Barrett taksonomisinin üst düzey bilişsel becerileri içeren basamaklarının daha fazla desteklenmesi, öğrencilerin hem bilişsel hem de duyuşsal açıdan daha bütüncül bir okuma-anlama sürecine katılımını sağlayacaktır.

Araştırmanın beşinci alt problemi “2023 yılında yayımlanmış olan yedinci sınıf Türkçe ders kitaplarında yer alan okuduğunu anlama sorularının ve etkinliklerinin Barrett taksonomisine göre dağılımı nasıldır?” şeklinde ifade edilmiştir. Bu dağılım aşağıda Tablo 4.12, Tablo 4.13 ve Tablo 4.14’te verilmiştir.

Tablo 4.12.

2023 yılında yayımlanmış olan yedinci sınıf Türkçe ders kitaplarında yer alan okuduğunu anlama sorularının Barrett taksonomisine göre dağılımı

		<b>Barrett Taksonomisinin Bilişsel ve Duyuşsal Basamakları</b>				
		<b>Basit Anlama</b>	<b>Yeniden Düzenleme</b>	<b>Çıkarımsal/ Derin Anlama</b>	<b>Değerlendirme</b>	<b>Tepki</b>
<b>1. Tema: Erdemler</b>	1. metin Kara Toprak			4	1	
	2. metin Dost Acı Söylemeli	4		2		
	3. metin Eskici	3		3		
<b>2. Tema: Milli Kültürümüz</b>	1. metin Anadolu'da Kilim Demek					
	2. metin Gelir Nevruz Bayramı	4		1		
	3. metin Arıları Sulama Vakfi	6		1		
<b>3. Tema: Milli Mücadele ve Atatürk</b>	1. metin Hürriyet Güneşi: 15 Temmuz Demokrasi Zaferi					
	2. metin Babam, Mustafa Kemal'i Kendi Evladı Gibi Severdi					
	3. metin Ben Mustafa Kemal'im					
<b>4. Tema: Doğa ve Evren</b>	1. metin Van Gölü'nün Şafağı	8		1	1	
	2. metin Özür	2		2		1
	3. metin Bir Kelaynak Anlatıyor	6				

5. Tema: Vatandaşlık	1. metin Galata Köprüsü	4				
	2. metin Vatandaşlık Görevleri	5		2		
	3. metin Kefil					
6. Tema: Sağlık ve Spor	1. metin Jimnastik Dersinde	5		1		
	2. metin Sağlık					
	3. metin Görüşme					
7. Tema: Sanat	1. metin Tiyatrolar	2		1		
	2. metin En İyi Arkadaş	6			1	
	3. metin Çeşmibülbulün Esrarı					
8. Tema: Bilim ve Teknoloji	1. metin İletişim Araçları	7		1		
	2. metin Martı Jonathan Livingston					
	3. metin Teknolojinin Yarattığı Bisiklet					
<b>Toplam:</b>		<b>62</b>		<b>19</b>	<b>3</b>	<b>1</b>

Tablo 4. 12’de 2023 yılında yayımlanmış olan yedinci sınıf Türkçe ders kitabında bulunan okuduğunu anlama sorularının Barrett taksonomisi basamaklarına göre dağılımı temalarda yer alan metinler odağında incelenmiştir.

Toplam sayısı 85 olan okuduğunu anlama soruları bağlamında basit anlama basamağına yönelik 62, çıkarımsal / derin anlama basamağına yönelik 19, değerlendirme basamağına yönelik 3, tepki basamağına yönelik 1 soru yer almaktadır. Yeniden düzenleme basamağına uygun soru sorulmadığı tespit edilmiştir. Tespit edilen sorular aşağıdaki gibi örneklendirilmiştir:

Basit anlama: “Yazar, dostumuza hangi durumlarda kötülük yaptığımızı söylüyor?”

Çıkarımsal/ Derin anlama: “Şair, dördüncü kıtada (dörtlükte) neyi dile getirmek istiyor?”

Değerlendirme: “Van Gölü gerçekten büyümlü bir göl müdür? Yoksa bu bir benzetme midir?”

Tepki: “Şiirin bütününden yararlanarak şairin içinde bulunduğu duyguları açıklayınız.”

Tablo 4.13.

2023 yılında yayımlanmış olan yedinci sınıf Türkçe ders kitaplarında yer alan okuduğunu anlama etkinliklerinin Barrett taksonomisine göre dağılımı

		Barrett Taksonomisinin Bilişsel ve Duyuşsal Basamakları				
		Basit Anlama	Yeniden Düzenleme	Çıkarımsal/ Derin Anlama	Değerlendirme	Tepki
1. Tema: Erdemler	1. metin Kara Toprak			1		
	2. metin Dost Acı Söylemeli			1		
	3. metin Eskici	1	1	2		
2. Tema: Milli Kùltürümüz	1. metin Anadolu’da Kilim Demek	1		1		
	2. metin Gelir Nevruz Bayramı	1		1		
	3. metin Arıları Sulama Vakfı		1	1		
3. Tema: Milli Mücadele ve Atatürk	1. metin Hürriyet Güneşi: 15 Temmuz Demokrasi Zaferi					
	2. metin Babam, Mustafa Kemal’i Kendi Evladı Gibi Severdi			1		
	3. metin Ben Mustafa Kemal’im			1		

4. Tema: Doğa ve Evren	1. metin Van Gölü'nün Şafağı		1			
	2. metin Özür					
	3. metin Bir Kelaynak Anlatıyor			1		
5. Tema: Vatandaşlık	1. metin Galata Köprüsü			1	1	1
	2. metin Vatandaşlık Görevleri		1			
	3. metin Kefil			1		
6. Tema: Sağlık ve Spor	1. metin Jimnastik Dersinde			1		
	2. metin Sağlık			1		
	3. metin Görüşme	1	1	1		
7. Tema: Sanat	1. metin Tiyatrolar			1		
	2. metin En İyi Arkadaş	1				
	3. metin Çeşmibülbulün Esrarı		1	1		
8. Tema: Bilim ve Teknoloji	1. metin İletişim Araçları					2
	2. metin Martı Jonathan Livingston	1		2		1
	3. metin Teknolojinin Yarattığı Bisiklet			1		1
<b>Toplam:</b>		<b>6</b>	<b>6</b>	<b>20</b>	<b>1</b>	<b>5</b>

Tablo 4.13'te 2023 yılında yayımlanmış olan yedinci sınıf Türkçe ders kitabında bulunan okuduğunu anlama etkinliklerinin Barrett taksonomisi basamaklarına göre dağılımı temalarda yer alan metinler odağında incelenmiştir.

Toplam sayısı 38 olan okuduğunu anlama etkinlikleri bağlamında basit anlama basamağına yönelik 6, yeniden düzenleme basamağına yönelik 6, çıkarımsal / derin anlama basamağına yönelik 20, değerlendirme basamağına yönelik 1, tepki basamağına yönelik 5 soru yer almaktadır. Bahsedilen sorular şu şekilde örneklendirilmiştir.

Basit anlama: *“Metindeki kişiler kimlerdir? Özelliklerini yazınız.”*

Yeniden düzenleme: *“Okuduğunuz metinde anlatılanları kendi cümlemlerle özetleyiniz.”*

Çıkarımsal/ derin anlama: *“Şair, şiirde neyi önemli görüyor? Bunu nasıl anlatıyor?”*

Değerlendirme: *“... okunuş ahenğini şair nasıl sağlamıştır?”*

Tepki: *“Şiirde ‘geçim derdi’ kavramı anlatılıyor. Siz olsanız bu kavramı nasıl anlatırdınız?”*

Tablo 4.14.

2023 yılında yayımlanmış olan yedinci sınıf Türkçe ders kitabı okuduğunu anlama soru ve etkinliklerinin Barrett taksonomisine göre genel 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
<b>Toplam</b>	<b>85</b>	<b>%100</b>	<b>38</b>	<b>%100</b>

Tablo 4. 14'te 2023 yılında yayımlanmış olan yedinci sınıf Türkçe ders kitabında yer alan okuduğunu anlama sorularının Barrett taksonomisine göre dağılımı

incelendiğinde, soruların büyük bir çoğunluğunun basit anlama düzeyinde (%72,94) yoğunlaştığı görülmektedir. Bu dağılım, öğrencilerin metinde açıkça verilen bilgileri anlamaya ve hatırlamaya yönlendirildiğini, ancak üst düzey bilişsel süreçleri kullanma fırsatlarının sınırlı olduğunu göstermektedir. Özellikle çıkarımsal/derin anlama (%22,35) ve değerlendirme (%3,52) basamaklarına ait soru sayılarının düşük olması, öğrencilerin metinler arası bağlantı kurma, çıkarım yapma ve eleştirel düşünme becerilerinin geliştirilmesi açısından yetersiz bir yapı sunduğunu göstermektedir. Tepki basamağına ait yalnızca bir sorunun bulunması (%1,17), öğrencilerin metinlere yönelik kişisel ve duyuşsal değerlendirmeler yapma fırsatlarının oldukça sınırlı kaldığını ortaya koymaktadır. Yeniden düzenleme basamağına ait hiçbir sorunun bulunmaması, öğrencilerin bilgiyi dönüştürme ve yeni anlamlar inşa etme süreçlerinin desteklenmediğini göstermektedir.

Öte yandan, okuduğunu anlama etkinliklerinin dağılımına bakıldığında, çıkarımsal/derin anlama düzeyindeki etkinliklerin (%52,63) sorulara kıyasla daha fazla yer alması, öğrencilerin metinleri daha derinlemesine analiz etme ve yorumlama süreçlerine katkı sağlayabilecek bir unsur olarak değerlendirilebilir. Ancak, değerlendirme (%2,63) ve tepki (%13,15) düzeyindeki etkinliklerin sınırlı olması, eleştirel düşünme ve bireysel yorum yapma süreçlerinin etkinlik düzeyinde de yeterince desteklenmediğini göstermektedir. Basit anlama (%15,78) ve yeniden düzenleme (%15,78) düzeyindeki etkinliklerin dengeli bir dağılım sergilediği görülse de bu yeterli değildir. Özellikle, değerlendirme ve tepki düzeyindeki etkinliklerin artırılması, öğrencilerin metinleri sadece anlamakla kalmayıp aynı zamanda eleştirel bir bakış açısıyla değerlendirmelerine olanak sağlayacaktır.

Genel olarak, yedinci sınıf Türkçe ders kitabında yer alan okuduğunu anlama soruları ve etkinlikleri incelendiğinde, soruların büyük çoğunluğunun alt düzey bilişsel becerileri ölçmeye odaklandığı, üst düzey becerilere yönelik soruların ise oldukça sınırlı olduğu görülmektedir. Etkinlikler düzeyinde çıkarımsal anlama basamağının daha fazla yer alması olumlu bir gelişme olarak değerlendirilse de değerlendirme ve tepki basamaklarının hem soru hem de etkinlik düzeyinde artırılması, öğrencilerin bilişsel ve duyuşsal gelişimlerini desteklemek açısından gereklidir. Bu bağlamda, ders kitabındaki okuma-anlama etkinliklerinin ve sorularının, üst düzey düşünme becerilerini destekleyecek şekilde çeşitlendirilmesi önemli bir ihtiyaç olarak ortaya çıkmaktadır.

Araştırmanın altıncı alt problemi “2023 yılında yayımlanmış olan sekizinci sınıf Türkçe ders kitaplarında yer alan okuduğunu anlama sorularının ve etkinliklerinin Barrett taksonomisine göre dağılımı nasıldır?” şeklinde ifade edilmiştir. Bu dağılım aşağıda Tablo 4.15, Tablo 4.16 ve Tablo 4.17’de verilmiştir.

Tablo 4.15.

2023 yılında yayımlanmış olan sekizinci sınıf Türkçe ders kitaplarında yer alan okuduğunu anlama sorularının Barrett taksonomisine göre dağılımı

		Barrett Taksonomisinin Bilişsel ve Duyuşsal Basamakları				
		Basit Anlama	Yeniden Düzenleme	Çıkarımsal/ Derin Anlama	Değerlendirme	Tepki
1. Tema: Erdemler	1. metin İyimsерlik ve Kötümsерlik Üzerine	4		2		
	2. metin Kaşığı	6	1	1	1	1
	3. metin İnsanla Güzel	4		1	1	
2. Tema: Milli Mücadele ve Atatürk	1. metin Bayrağımızın Altında	4		1	1	
	2. metin Atatürk ve Müzik	6				1
	3. metin Kınalı Ali'nin Mektubu					
3. Tema: Bilim ve Teknoloji	1. metin Gündelik Hayatımızda E- Hastalıklar	7		1	1	
	2. metin Simit ve Peynir'le Bilim İnsanı Öyküleri	5			3	1
	3. metin Parktaki Bilim					
4. Tema: Birey ve Toplum	1. metin Kaldırımlar	4		2		
	2. metin Portakal	8		1		
	3. metin Dilimiz Kuşatma Altında					

5. Tema: Zaman ve Mekân	1. metin Eşref Saat	5		1		
	2. metin Türkiye	4	1		1	
	3. metin Peri Bacaları					
6. Tema: Milli Kùltürümüz	1. metin Göç Destanı	7	1	1		
	2. metin Vatan Sevgisini İçten Duyanlar	2	2		1	
	3. metin Bir Fincan Kahve	4	2	1		
7. Tema: Doğa ve Evren	1. metin Yılkı Atı	5			1	
	2. metin Rüzgâr	3	2			
	3. metin Gündüzünü Kaybeden Kuş	3	3			
8. Tema: Vatandaşlık	1. metin Haritada Bir Nokta	5	1	2		
	2. metin Yaşamaya Dair	1	3	1	1	
	3. metin Kalbim Rumeli'de Kaldı					
<b>Toplam:</b>		<b>87</b>	<b>1</b>	<b>24</b>	<b>12</b>	<b>8</b>

Tablo 4.15'te 2023 yılında yayımlanmış olan sekizinci sınıf Türkçe ders kitabında bulunan okuduğunu anlama sorularının Barrett taksonomisi basamaklarına göre dağılımı temalarda yer alan metinler odağında incelenmiştir.

Toplam sayısı 132 olan okuduğunu anlama soruları bağlamında basit anlama basamağına yönelik 87, yeniden düzenleme basamağına yönelik 1, çıkarımsal / derin anlama basamağına yönelik 24, değerlendirme basamağına yönelik 12, tepki basamağına yönelik 8 soru yer almaktadır. Taksonomi basamaklarına uygun soru örnekleri aşağıdaki gibidir:

Basit anlama: “*Hasan ve ağabeyi neler yapmaktan hoşlanmaktadır.*”

Yeniden düzenleme: “*Ana fikre uygun bir atasözü yazınız.*”

Çıkarımsal/derin anlama: “*Metnin ana fikrini yazınız.*”

Değerlendirme: “Ağabeyinin davranışını doğru buluyor musunuz?”

Tepki: “.... Bunu hangi duygu ağır bastığı için yapmış olabilir?”

Tablo 4.16.

2023 yılında yayımlanmış olan sekizinci sınıf Türkçe ders kitaplarında yer alan okuduğunu anlama etkinliklerinin Barrett taksonomisine göre dağılımı

Barrett Taksonomisinin Bilişsel ve Duyuşsal Basamakları					
		Basit Anlama	Yeniden Düzenleme	Çıkarımsal/ Derin Anlama	Değerlendirme Tepki
1. Tema: Erdemler	1. metin İyimselik ve Kötümselik Üzerine			1	
	2. metin Kaşığı	1		1	
	3. metin İnsanla Güzel			1	
2. Tema: Millî Mücadele ve Atatürk	1. metin Bayrağımızın Altında	1			
	2. metin Atatürk ve Müzik				
	3. metin Kınalı Ali'nin Mektubu	1			
3. Tema: Bilim ve Teknoloji	1. metin Gündelik Hayatımızda E- Hastalıklar				
	2. metin Simit ve Peynir'le Bilim İnsanı Öyküleri				1
	3. metin Parktaki Bilim			1	
4. Tema: Birey ve Toplum	1. metin Kaldırımlar			1	
	2. metin Portakal		1	1	
	3. metin Dilimiz Kuşatma Altında			1	

5. Tema: Zaman ve Mekân	1. metin Eşref Saat			1		
	2. metin Türkiye			1		
	3. metin Peri Bacaları					
6. Tema: Milli Kültürümüz	1. metin Göç Destanı			1	1	
	2. metin Vatan Sevgisini İçten Duyanlar			1		
	3. metin Bir Fincan Kahve					1
7. Tema: Doğa ve Evren	1. metin Yılkı Atı	1	1	1		
	2. metin Rüzgâr			1		
	3. metin Gündüzünü Kaybeden Kuş		1	1		
8. Tema: Vatandaşlık	1. metin Haritada Bir Nokta			1		1
	2. metin Yaşamaya Dair			1		
	3. metin Kalbim Rumeli'de Kaldı			1		1
<b>Toplam:</b>	<b>4</b>	<b>3</b>	<b>17</b>	<b>1</b>	<b>4</b>	

Tablo 4.16’da 2023 yılında yayımlanmış olan sekizinci sınıf Türkçe ders kitabında bulunan okuduğunu anlama etkinliklerinin Barrett taksonomisi basamaklarına göre dağılımı temalarda yer alan metinler odağında incelenmiştir.

Toplam sayısı 29 olan okuduğunu anlama etkinlikleri bağlamında basit anlama basamağına yönelik 4, yeniden düzenleme basamağına yönelik 3, çıkarımsal / derin anlama basamağına yönelik 17, değerlendirme basamağına yönelik 1, tepki basamağına yönelik 4 soru yer almaktadır. Taksonomi basamaklarına uygun soru örnekleri aşağıdaki gibidir:

Basit anlama: “Okuduğunuz metnin hikâye haritasını çıkarınız.”

Yeniden düzenleme: “Portakal metnini özetleyiniz.”

Çıkarımsal/ derin anlama: “Metnin konusunu, ana fikrini yazınız.”

Değerlendirme: “ ‘Göç Destanı’ metninde geçen gerçek ve kurgusal unsurları bulunuz.”

Tepki: “Aziz Sancar ile ilgili çizgi romanı beğenip beğenmediğinizi sebepleriyle yazınız.”

Tablo 4.17.

2023 yılında yayımlanmış olan sekizinci sınıf Türkçe ders kitabı okuduğunu anlama soru ve etkinliklerinin Barrett taksonomisine göre genel 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
<b>Toplam</b>	<b>132</b>	<b>%100</b>	<b>29</b>	<b>%100</b>

Tablo 4.17’de 2023 yılında yayımlanmış olan sekizinci sınıf Türkçe ders kitabındaki okuduğunu anlama sorularının Barrett taksonomisine göre dağılımı incelendiğinde, soruların büyük bir kısmının basit anlama basamağında (%65,9) yoğunlaştığı görülmektedir. Bu oran, öğrencilerin metinde açıkça verilen bilgileri anlamaya yönlendirildiğini ancak üst düzey bilişsel becerileri geliştirme fırsatlarının sınırlı kaldığını göstermektedir. Çıkarımsal/derin anlama düzeyindeki soruların oranının %18,18 ile görece düşük olması, öğrencilerin metinler arası bağlantı kurma, yorum yapma ve örtük anlamları keşfetme süreçlerinin yeterince desteklenmediğini göstermektedir. Değerlendirme (%9,09) ve tepki (%6,06) basamaklarında yer alan soruların sınırlı olması, öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerini kullanmalarına ve metinlere kişisel bakış açısı geliştirmelerine yeterince fırsat tanınmadığını ortaya koymaktadır. Yeniden düzenleme

basamağına yalnızca bir sorunun (%0,75) ait olması, bilgiyi yapılandırma ve farklı bağlamlarda kullanma becerilerinin geliştirilmesine yönelik bir eksikliğe işaret etmektedir.

Öte yandan, okuduğunu anlama etkinliklerinin dağılımı incelendiğinde, çıkarımsal/derin anlama basamağındaki etkinliklerin %58,62 ile en yüksek orana sahip olduğu görülmektedir. Bu durum, sorular düzeyinde eksik olan üst düzey bilişsel süreçlerin etkinliklerle bir ölçüde desteklenmeye çalışıldığını göstermektedir. Ancak değerlendirme (%3,44) ve tepki (%13,79) basamaklarında yer alan etkinliklerin yetersiz olması, öğrencilerin metinleri eleştirel bir bakış açısıyla değerlendirme ve duyuşsal tepkilerini ortaya koyma becerilerinin yeterince desteklenmediğini göstermektedir. Basit anlama (%13,79) ve yeniden düzenleme (%10,34) basamaklarının dengeli bir dağılım gösterdiği görülse de, özellikle değerlendirme ve tepki düzeyinde etkinliklerin artırılması gerekmektedir.

Genel olarak, sekizinci sınıf Türkçe ders kitabında yer alan okuduğunu anlama sorularının büyük bir kısmının alt düzey bilişsel süreçlere odaklandığı görülmektedir. Ancak, etkinlikler düzeyinde çıkarımsal/derin anlama basamağına daha fazla yer verilmesi olumlu bir gelişme olarak değerlendirilebilir. Bununla birlikte, eleştirel düşünme ve metne yönelik değerlendirme becerilerini geliştirmek amacıyla değerlendirme ve tepki basamaklarına yönelik soru ve etkinliklerin artırılması gerekmektedir.

#### **4.2. Tartışma**

Türkçe ders kitaplarındaki (5., 6., 7. ve 8. sınıflar) okuduğunu anlama soru ve etkinliklerinin Barrett taksonomisine uygunluğunu belirlemek amacıyla yapılan bu çalışmanın sonucunda Türkçe ders kitaplarında okuduğunu anlama soru ve etkinliklerinin basit anlama basamağındaki bilişsel süreçlere yoğunlaşması dikkat çekmiştir. Sezgin ve Özilhan'ın (2018) yaptıkları çalışmada 1. ve 8. Sınıflarda okutulan Türkçe ders kitaplarındaki metne dayalı anlama sorularının Barrett taksonomisine uygunluğu incelenmiş ve okuduğunu anlama sorularının büyük oranda basit anlama basamağına denk geldiği tespit edilmiştir. Bu çalışmada 2023- 2024 yılında eğitim- öğretim materyali olarak kullanılan Türkçe ders kitaplarında yeniden düzenleme basamağına ait soru tespit edilmemiştir. Fakat Sezgin ve Özilhan'ın yaptıkları çalışmada (%10,4) yeniden düzenleme basamağına uygun soruların olduğu belirtilmiştir. Üst biliş süreci becerileri gerektiren “teпки” basamağında ise soru ve etkinliklerin az olduğu yine bu çalışmanın sonuçları arasında yer almıştır. Sezgin ve Özilhan'ın yaptıkları çalışmada ise bu türdeki sorulara az

oranda yer verildiği gözlenmiştir. Tiryaki ve Canlı Can'ın yaptığı 6. Sınıf Türkçe ders kitabındaki 8 temaya ilişkin 172 okuduğunu anlama sorusunun incelendiği çalışmada da tepki basamağına ait herhangi bir sorunun yer almadığı sonucuna ulaşılmıştır. 2024 Ortaokul Türkçe Dersi Öğretim Programı'na göre hazırlanan 5. Sınıf Türkçe ders kitabında %60,57 basit anlama sorusu sorulduğu, üst biliş süreç becerilerini geliştirmesi beklenen tepki basamağında ise %9,61 soru sorulduğu tespit edilmiştir.

Akyol, Yıldırım, Ateş ve Çetinkaya'nın (2016) yaptığı çalışmada ilköğretim dördüncü ve beşinci sınıf öğretmenlerinin sordukları soruların düzeyini belirlenmiş ve belirlenen soruların Barrett taksonomisine uygunluğu analiz edilmiştir. Öğretmenlerin büyük oranda basit anlama düzeyine uygun sorular sorduğunu tespit edip öğretmenlerin soruların hazırlanmasında öğretmen kılavuzlarından faydalandıkları sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuç göstermektedir ki öğretmen kılavuzunda da sorulan sorular basit anlama formundadır. Bu çalışma öğretmen kılavuzundaki soruların da taksonomiye uygunluğunu ya da taksonomiye uygun soru yazarlığını gerekli hale getirmiştir.

Bulgular, en önemli öğretim materyali olan ders kitaplarının geliştirilmesine yönelik önemli ipuçları sunmaktadır. Sekizinci sınıf Türkçe ders kitabındaki okuduğunu anlama sorularının büyük ölçüde basit anlama basamağında yoğunlaşması, öğrencilerin üst düzey bilişsel becerilerini geliştirmeye yönelik yeterli fırsat bulamadıklarını göstermektedir. Özellikle değerlendirme ve tepki basamaklarına yönelik soruların ve etkinliklerin sınırlı olması; öğrencilerin eleştirel düşünme, metni yorumlama ve kendi perspektiflerini geliştirme becerilerinin yeterince desteklenmediğini ortaya koymaktadır. Karatay ve Okur'un (2012) yaptıkları çalışmada da Türkçe öğretmen adaylarının öyküleyici ve bilgilendirici metinleri orta düzeyde özetleyebildikleri sonucuna ulaşılmıştır. Özetlemenin sentez basamağına denk geldiği varsayıldığından, öğretmen adaylarının özetleme yapamıyor olmasının öğrenciye de okuduklarını belli bir süzgeçten geçirip kendi cümleleriyle yeniden ortaya koymasını öğretmek konusunda da zorluk yaşatacağı söylenebilir.

Bu durum, öğretim materyallerinin gözden geçirilerek yalnızca bilgiye dayalı öğrenmeyi değil, aynı zamanda öğrencilerin analiz yapma, sentezleme ve değerlendirme becerilerini geliştirecek şekilde yeniden yapılandırılması gerektiğini göstermektedir.

Bulgulara eleştirel bir çerçeveden bakıldığında, ders kitaplarının okuduğunu anlama süreçlerini destekleme açısından belirli sınırlılıklara sahip olduğu görülmektedir.

Karacaoğlu ve Karakuş'un (2022) okuduğunu anlama becerisinin geliştirilmesinde metin kullanımı başlıklı çalışmada okuduğunu anlama becerisinin Türkçe ders kitabındaki metinler üzerinden yapıldığını vurgulamaktadır. Yapılan çalışmanın sonucunda seçilen metinlerin anlama becerisini geliştirmede yetersiz olduğu seçilen metinlerin öğrenci sınıf seviyesinden yüksek ya da daha düşük seçildiği belirlenmiştir. Bu yapılan çalışmada ise okuduğunu anlama sorularının metinlere göre değişiklik gösterdiği bazı metinlerde soru olmadığı, soru yazımının öğrenciye bırakıldığı tespit edilmiştir. Bu durumda ders kitaplarının içerisindeki metinlerin soru hazırlamaya, çeşitli sınıflamaların kullanıldığı taksonomilerden yardım alarak soru çeşitliliği sağlanması öngörülmüştür. Çıkarımsal ve derin anlama becerilerinin geliştirilmesine yönelik soruların artırılması, öğrencilerin metinler arası bağlantılar kurmasını ve daha derinlemesine anlamasını sağlayabilir. Bununla birlikte, öğretim materyallerinin öğrencilerin yalnızca bilişsel süreçlerini değil, duyuşsal boyutlarını da dikkate alacak şekilde tasarlanması gerekmektedir. Özellikle tepki basamağındaki soruların ve etkinliklerin artırılması, öğrencilerin okudukları metinlere dair kişisel görüşlerini ifade etmelerine olanak sağlayarak öğrenme sürecini daha anlamlı hale getirebilir.

Barrett taksonomisinin duyuşsal basamağına yönelik etkinlik ve soruların azlığı, öğrencilerin okuma süreçlerinde metinle duygusal bir bağ kurmalarını zorlaştırmaktadır. Oysa eğitimde yalnızca bilgi aktarımı değil, öğrencinin metinle etkileşim kurarak kendi duygu ve düşüncelerini ifade etmesi de oldukça önemlidir. Özellikle edebî metinler bağlamında tepki basamağındaki etkinliklerin yetersiz olması, öğrencilerin empati kurma, farklı bakış açılarını değerlendirme ve metnin kendilerinde uyandırdığı duyguları anlamlandırma gibi kritik becerilerden mahrum kalmalarına yol açmaktadır. Bu nedenle öğretim materyallerinin hazırlanmasında duyuşsal süreci destekleyici sorulara daha fazla yer verilmesi, öğrencilerin okuma sürecini daha derinlemesine deneyimlemelerine katkı sağlayacaktır.

Sonuç olarak, mevcut ders kitaplarının Barrett taksonomisi çerçevesinde değerlendirilmesi, öğretim materyallerinin eksikliklerinin belirlenmesine katkıda bulunmuştur. Bu bağlamda, ders kitaplarının sadece bilgi aktarmaya yönelik bir araç olmaktan çıkarılıp öğrencilerin eleştirel düşünme, çıkarımsal anlama ve değerlendirme becerilerini geliştirecek biçimde yeniden düzenlenmesi gerekmektedir. Ayrıca, duyuşsal basamağı temsil eden etkinlik ve soruların artırılması, öğrencilerin okuma süreçlerini daha bütüncül bir şekilde deneyimlemelerini sağlayacak ve onların akademik gelişimlerinin yanı

sıra duygusal farkındalıklarını da artıracaktır. Öğretim materyallerinin daha dengeli ve kapsamlı bir yapıya kavuşturulması, öğrencilerin akademik ve duygusal gelişimine doğrudan katkı sağlayacaktır.



## BÖLÜM V

### SONUÇ VE ÖNERİLER

#### 5.1. Sonuç

Bu bölümde, Türkçe ders kitaplarındaki (5.,6.,7. ve 8. sınıflar) okuduğunu anlama soru ve etkinliklerinin Barrett taksonomisi olarak da bilinen “Okuduğunu Anlamanın Bilişsel Ve Duyuşsal Boyutlarının Taksonomisi”ne uygunluğu incelenmek amacıyla içerik analizi kapsamında elde edilen sonuçlara ve önerilere yer verilmiştir.

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 aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır:

Bütün sınıf düzeylerindeki toplam soru sayısına bakıldığında, Barrett taksonomisinin basit anlama basamağında bir yoğunluk olduğu; yeniden düzenleme basamağının ez az soru sayısına sahip olduğu tespit edilmiştir. Bütün sınıf düzeylerindeki toplam etkinlik sayısına bakıldığında Barrett taksonomisinin en çok çıkarımsal/derin anlama basamağında etkinlik yer almaktadır. Sınıf düzeylerinin bütününde etkinliklerin dağılımına bakıldığında Barrett taksonomisi sınıflandırmasında en az etkinlik tepki basamağına dağılım gösterdiği belirlenmiştir. Basit anlama düzeyinde soruların yoğunluğu, üst düzey bilişsel becerilerin geliştirilmesine yönelik eksiklikleri işaret etmektedir.

Ayrıca, duyuşsal basamağa yönelik soruların sınırlı olması, öğrencilerin okudukları metinlere ilişkin duygusal bağ kurmalarını ve bireysel düşüncelerini ifade etmelerini zorlaştırmaktadır. Bu durum, öğrencilerin okuma süreçlerini daha derinlemesine deneyimleyerek metinlerden anlam çıkarma, empati geliştirme ve yaratıcı düşünme becerilerini kullanma fırsatlarını kısıtlamaktadır. Elde edilen sonuçlar, öğretim materyallerinin yeniden yapılandırılması gerektiğini göstermektedir. Türkçe ders kitaplarının, yalnızca öğrencilerin bilgi edinmesine odaklanmak yerine, onları eleştirel düşünmeye yönlendirecek, metinlerle aktif etkileşim kurmalarını sağlayacak ve üst düzey düşünme becerilerini destekleyecek şekilde tasarlanması gerekmektedir. Özellikle çıkarımsal ve değerlendirme basamağındaki soruların artırılması, öğrencilerin metinleri derinlemesine anlamalarını sağlayarak daha kapsamlı bir öğrenme sürecine katkıda

bulunacaktır. Bunun yanı sıra, tepki basamağındaki soruların çeşitlendirilmesi ve artırılması, öğrencilerin duygusal ve estetik algılarını geliştirmelerine yardımcı olacaktır.

Öğrencilerin yalnızca temel bilgi düzeyinde kalmayıp üst düzey düşünme becerileri geliştirmeleri için, ders kitaplarında bilişsel ve duyuşsal basamakların dengeli bir biçimde temsil edilmesi gerekmektedir. Eğitimciler, öğrencilerin metinleri eleştirel bir bakış açısıyla analiz edebilmeleri için daha nitelikli sorular kullanmalı ve öğretim süreçlerini bu doğrultuda şekillendirmelidir.

Sonuç olarak, bu çalışma, Barrett taksonomisi temelinde yapılan analizlerle, mevcut ders kitaplarının güçlü ve zayıf yönlerini ortaya koyarak, öğretim materyallerinin geliştirilmesi adına önemli bulgular sunmaktadır. Okuduğunu anlama süreçlerinde derinlemesine düşünmeyi teşvik eden, öğrencilerin hem bilişsel hem de duyuşsal gelişimini destekleyen bir yaklaşım benimsenmesi, eğitim sürecinin kalitesini artıracaktır.

## 5.2. Öneriler

Türkçenin ana dili öğretiminde, öğrencilerin bilişsel gelişimlerini desteklemek ve onları üst düzey düşünme becerileri kazanmaya yönlendirmek temel hedeflerden biri olmalıdır. Bu bağlamda, öğretim programlarının oluşturulmasında, ders kitaplarının hazırlanmasında ve sınıf içi etkinliklerin planlanmasında Barrett veya benzeri taksonomiler temel alınarak bilişsel yeterlikleri artıran sorular ve etkinlikler tasarlanmalıdır. Bu süreç, öğrencilerin sadece bilgi düzeyinde değil, analiz, sentez ve değerlendirme gibi üst düzey bilişsel süreçlerde de yeterlilik kazanmalarını sağlayacaktır. Ayrıca, öğretmenlerin sınıf içi uygulamalarda taksonomilere dayalı etkinlikleri yaygınlaştırmaları ve öğrencilerin bu etkinliklere aktif katılımını teşvik etmeleri önem arz etmektedir. Böylece, dil becerilerinin geliştirilmesi, aynı zamanda öğrencilerin düşünme becerilerini destekleyen bir araç olarak kullanılabilir.

1. Türkçe ders kitaplarının hazırlanmasında yeniden düzenleme, değerlendirme ve tepki basamaklarına yönelik soruların sayısının artırılması sağlanmalıdır.

2. Öğretmenlerin ders esnasında, Barrett taksonomisinin tüm basamaklarını kapsayan soru tipleri kullanmaları sağlanmalıdır.

3. Öğretmenlere, ders içi etkinliklerde Barrett taksonomisinin nasıl kullanılacağını gösteren eğitimler verilmelidir.

4. Her metin sonrası, öğrencilerin değerlendirme ve tepki düzeylerini geliştirmek için tartışma etkinlikleri yapılabilir.

5. Öğrencilere metinlerdeki karakterlerin bakış açılarını değiştirmelerini gerektiren yazma görevleri verilebilir.

6. Yabancı dil öğrencilerine basit anlama düzeyindeki sorularla kelime ve dil bilgisi öğretilir.

7. Yabancı öğrenciler için metinlerin kültürel bağlamı açıklanarak tepki düzeyinde sorular sorulabilir.

8. Türkçe ders kitaplarının hazırlanmasında, Barrett taksonomisi veya benzer bilişsel modellerin bir standart olarak benimsenmesi önerilmelidir.

9. Eğitim politikalarında, öğretmenlerin bu taksonomilere dayalı materyal hazırlama becerilerinin artırılmasına yönelik kapsamlı programlar geliştirilmelidir.

## KAYNAKLAR

- Açıköz, K. Ü. (2004). *Aktif öğrenme*. İzmir: Eğitim Dünyası Yayınları.
- Akçamete, G. (1989). Üniversite öğrencilerinin okumalarının değerlendirilmesi. *Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences (JFES)*, 22(2), 735-754. [https://doi.org/10.1501/Egifak\\_0000001416](https://doi.org/10.1501/Egifak_0000001416)
- Akıncı, T. A. (2020). *Ortaokul Türkçe ders kitaplarındaki etkinliklerin yenilenmiş Bloom taksonomisine göre incelenmesi* (Yüksek lisans tezi, Akdeniz Üniversitesi, Antalya). Erişim adresi: <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi>
- Akyol, H. (2006). *Türkçe ilk okuma yazma öğretimi* (5. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Akyol, H., Yıldırım, K., Ateş, S., & Çetinkaya, Ç. (2013). Anlamaya yönelik ne tür sorular soruyoruz? *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(1), 41-56.
- Alanka, D. (2024). Nitel Bir Araştırma Yöntemi Olarak İçerik Analizi: Teorik Bir Çerçeve. *Kronotop İletişim Dergisi*, 1(1), 62-82.
- Allington, R. L. ve Weber, R. M. (1993). Questioning questions in teaching and learning from texts. In B. K. Britton, A. Woodward ve M. Binkley (Eds.), *Learning From Textbooks* (pp. 47-94). Erlbaum. <https://doi.org/10.4324/9780203052402>
- Arı, T. (2018). *2015 ve 2017 ortaokul Türkçe öğretim programlarındaki kazanımların yenilenmiş Bloom taksonomisine ve öğretmen görüşlerine göre incelenmesi* (Tez No. 534456) (Yüksek lisans tezi, Gaziantep Üniversitesi, Gaziantep). Erişim adresi: <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi>
- 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.
- Ateş, M. (2008). *İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin okuma anlama düzeyleri ile Türkçe dersine karşı tutumları ve akademik başarıları arasındaki ilişki* (Doktora tezi, Selçuk Üniversitesi, Konya). Erişim adresi: <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi>
- Ateş, S., Güray, E., Döğmeci, Y., & Gürsoy, F. F. (2016). Öğretmen ve öğrenci sorularının gerektirdikleri zihinsel süreçler açısından karşılaştırılması. *Okuma Yazma Eğitimi Araştırmaları*, 4(1).

- Avşar, G. (2017). *2006 ve 2015 Türkçe öğretim programlarında kullanılan fiillerin yenilenmiş bloom taksonomisine göre sınıflandırılması* (Tez No. 451802) (Yüksek lisans tezi, Bülent Ecevit Üniversitesi, Zonguldak). Erişim adresi: <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi>
- Aydın, İ. (2022). *Liselere geçiş sınavı'nda (LGS) yer alan Türkçe sorularının Türkçe dersi öğretimi programı ve PISA okuma becerileri yeterlikleri bağlamında incelenmesi* (Yüksek lisans tezi, Akdeniz Üniversitesi, Antalya). Erişim adresi: <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi>
- Azak, A. A. (2022). *Gençler için hızlı okuma teknikleri*. İstanbul: Gülhane Yayınları.
- Balcı, A. (2016). *Okuma ve anlama eğitimi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Balta, E. E., & Demirel, Ş. (2012). Waldmann modelinin 8. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama ve eleştirel düşünme becerilerine etkisi. *Turkish Studies, International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 7(3), 469-479.
- Bambarger, R. (1990). *Okuma alışkanlığı geliştirme* (B. Çapar, Çev.). Ankara: Kültür Bakanlığı Yayınları.
- Baş, B. (2014). Okuma ve dinleme eğitimi açısından dil bilgisi öğretimi. M. Özbay (Ed.), *Türkçe eğitimi açısında dil bilgisi öğretimi* (ss. 197- 226). Ankara: Pegem Akademi.
- Baştuğ, M., Hiğde, A., Çam, E., Örs, E., & Efe, P. (2021). *Okuduğunu anlama becerilerini geliştirme: Stratejiler, teknikler, uygulamalar* (2. baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Baydık, B. (2011). Okuma güçlüğü olan öğrencilerin üstbilişsel okuma stratejilerini kullanımı ve öğretmenlerinin okuduğunu anlama öğretim uygulamalarının incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 36(162), 301-319. Erişim adresi: <http://egitimvebilim.ted.org.tr/>
- Biggs, J. (1995). Assessing for learning: some dimensions underlying new approaches to educational assessment, *The Alberta Journal of Educational Research*, 41(1), 1-17.
- Birgin, O. (2016). Bloom taksonomisi. In E. Bingölbali, S. Arslan, & İ. Ö. Zembat (Çev.), *Matematik Eğitiminde Teoriler* (pp. 839-860). Ankara: Pegem Akademi.
- Bloom, B.S. (1956). *Taxonomy of educational objectives handbook 1. Cognitive domain*. London: Longmans.

- Bozkırlı, A. T. (2023). *İki dilli öğrenciler için hazırlanmış metne dayalı Türkçe sınavlarının metinsellik ölçütleri ve Barrett taksonomisi doğrultusunda değerlendirilmesi: Hollanda örneği* (Yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara). Erişim adresi: <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi>
- Bozpolat, E. (2012). *Türkçe dersinde birleştirilmiş işbirlikli okuma ve kompozisyon tekniği ile kullanılan hikaye haritası yönteminin öğrencilerde okuduğunu anlama becerisini geliştirmeye etkisi* (Doktora tezi, Fırat Üniversitesi, Elazığ). Erişim adresi: <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi>
- Brooks, T. D. (1936). *Okumanın tatbik edilmiş psikolojisi* (R. İ. Kolçak, Çev.). Şirketi Mürettibiye Basımevi.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2014). Bilimsel araştırma yöntemleri. Ankara: Pegem Akademi.
- Ceran, D., & Çintaş Yıldız, D. (2015). Türkçe öğretmenlerinin metin kavramına yükledikleri anlamlar ve metinlerin taşınması gereken özellikler ile ilgili görüşleri. *Route Educational and Social Science Journal*, 2(4), 26-40.
- Clymer, T. (1968). What is "reading"?: Some current concepts. In H. M. Robinson & H. G. Richey (Eds.), *Innovation and change in reading instruction: The sixty-seventh yearbook of the national society for the study of education part II* (pp. 7-29). Chicago: The National Society for The Study of Education.
- Çakmakçı, E. (2021). *İlkokul sınıf öğretmenlerinin metinlerden ürettikleri soruların Barrett taksonomisine göre incelenmesi* (Yüksek lisans tezi, İstanbul Üniversitesi, İstanbul). Erişim adresi: <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi>
- 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. <https://doi.org/10.16916/aded.530191>
- Demirel, Ö. (1999a). *Türkçe öğretimi*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Demirel, Ö. (2007). *Yabancı dil öğretimi* (3. baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Demirtaş, T., & Süğümlü, Ü. (2013). Çocukluk döneminde okuma (8-14 yaş). In A. Okur (Çeviri Ed.), *Yaşam boyu okuma eğitimi içinde* (s. 135-184). Ankara: Pegem Akademi.

- Doğan Güldenoğlu, B. N. (2023). Türkçe ders kitabındaki metin, soru ve etkinliklerin öğrenci ve öğretmen görüşleri açısından karşılaştırmalı olarak incelenmesi. *Rumeli'de Dil Ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, 34, 240-272. <https://doi.org/10.29000/rumelide.1317599>
- Dönmez, F. A. (2013). *İlköğretim 7. sınıf öğrencilerinin Türkçe öğretiminde okuduğunu anlama ve yazma becerilerinin gelişmesinde karikatürün etkisi* (Yüksek lisans tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu). Erişim adresi: <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi>
- Duke, N. K., & Pearson, P. D. (2002). Effective practices for developing reading comprehension. In A. E. Farstrup & S. J. Samuels (Eds.), *What research has to say about reading instruction* (pp. 205-242). International Reading Association.
- Dursun, H. (2024). *LGS Türkçe sorularının Barrett taksonomisine göre incelenmesi ve öğretmenlerin soru yordama becerisinin geliştirilmesi* (Doktora tezi, İnönü Üniversitesi, Malatya). Erişim adresi: <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi>
- Durukan, E. (2009). 7. sınıf Türkçe ders kitaplarındaki metinleri anlamaya yönelik sorular üzerine taksonomik bir inceleme. *Millî Eğitim*, 38(181), 84-93.
- Ergül Özkul, Z., Çoşkun, M. V., Eğilmez, N. İ.(2016), Bilgilendirici metinlerin ortaokul 7.sınıf öğrencilerinin eleştirel okuma becerisine etkisi, S. Dilidüzgün içinde, *Kuram ve Uygulama Bağlamında Türkçe Öğretimi* (s. 40-50) . İstanbul: Anı Yayıncılık.
- Eroğlu, D., & Kuzu, T. S. (2014). Türkçe ders kitaplarındaki dilbilgisi kazanımlarının ve sorularının Yenilenmiş Bloom Taksonomisine göre değerlendirilmesi. *Başkent University Journal of Education*, 1(1), 72-80.
- Eroğlu, S. (2019). *6. sınıf Türkçe ders kitaplarındaki metin altı okuma-anlama soru ve etkinliklerinin güncellenmiş Bloom taksonomisine göre değerlendirilmesi* (Yüksek lisans tezi, Balıkesir Üniversitesi, Balıkesir). Erişim adresi: <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi>
- Evcı, B. (2021). *Ortaokul Türkçe ders kitaplarındaki metinlerin PISA ölçütünde metinsellik özelliklerine göre incelenmesi* (Yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul). Erişim adresi: <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi>

- Göçer, A. (2018). *Türkçe eğitiminde ölçme değerlendirme* (2. baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Göğüş, B. (1978). *Orta dereceli okullarımızda Türkçe ve yazın eğitimi*. İstanbul: Kadioğlu Matbaası.
- Guthrie, J. T., Van Meter, P., McCann, A. D., & Wigfield, A. (1996). Growth of literacy engagement: Changes in motivations and strategies during concept-oriented reading instruction. *Reading Research Quarterly*, 31(3), 306-332.
- Güler, M., & Mert, O. (2022). Türkçe Eğitimi Alanında Yenilenmiş Bloom Taksonomisini Temel Alarak Yapılan Akademik Çalışmaların İncelenmesi. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(35), 1089-1118. <https://doi.org/10.35675/befdergi.1031207>
- Güneş, F. (2007). *Türkçe öğretimi ve zihinsel yapılandırma*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Güneş, F. (2013). *Türkçe öğretimi yaklaşımlar ve modeller*. Ankara: Pegem Akademi.
- Işır, E. (2022). *Türkçe derslerinde kullanılan okuduğunu anlama soruları ile öğrenciler tarafından üretilen soruların düzey açısından incelenmesi* (Yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara). Erişim adresi: <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi>
- İlhan, E., & Yazar, İ. (2021). Temel eğitim türkçe ders kitaplarındaki metin-görsel ilişkisinin görsel tasarım unsurları bağlamında incelenmesi. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 52, 744-763. <https://doi.org/10.53444/deubefd.1012327>
- Kaldırım, A. (2020). *Barrett taksonomisine dayalı öğretim programının 7. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerilerine etkisi* (Doktora tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara). Erişim adresi: <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi>
- 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. <https://doi.org/10.15869/itobiad.836238>
- Karabay, A. (2012). Okuma eğitimi ve öğretimi üzerine düşünceler. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 37(164), 123-135.
- Karacaoğlu, M. Ö., & Karakuş, N. (2022). Okuduğunu anlama becerisinin geliştirilmesinde metin kullanımı: Türkçe ders kitaplarındaki metinler üzerine bir

inceleme. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi* 11, 50-78.  
<https://doi.org/10.29000/rumelide.1146803>

Karagöz, M. & Dilidüzgün, S. (2016), Alımlama boyutlarıyla metin türüne özgü okumalar -Öğretime ilişkin eleştiri ve öneriler-, S. Dilidüzgün içinde, *Kuram ve Uygulama Bağlamında Türkçe Öğretimi* (s. 30-39). Ankara: Anı Yayıncılık.

Karatay, H. (2007). *İlköğretim Türkçe öğretmenleri adaylarının okuduğunu anlama becerileri üzerine alan araştırması* (Doktora tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara). Erişim adresi: <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi>

Karatay, H. (2011). *Okuma eğitimi kuram ve uygulama*. Ankara: Nobel Yayıncılık.

Karatay, H., & Okur, S. (2012). Öğretmen adaylarının öyküleyici ve bilgilendirici metinleri özetleme becerileri. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 5(7), 399-420.

Kavak, P., & Akkaş Baysal, E. (2022). Eleştirel düşünme ve problem çözme becerileri ile ilgili yapılan çalışmaların meta değerlendirmesi (2000-2022). *Kocatepe Beşeri Bilimler Dergisi*, 1, 37-58.

Kavcar, C., & Oğuzkan, F. (1999). *Örnek edebi metinlerle yazılı ve sözlü anlatım*. Ankara: Anı Yayıncılık.

Kavruk, H. ve Çeçen, M.A. (2013). Türkçe dersi yazılı sınav sorularının bilişsel alan basamakları açısından değerlendirilmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 1(4), 1-9.

Kaya, M. (2019). Türkçe öğretiminin amacı ve temel ilkeleri. In K. Bulut & M. N. Kardaş (Eds.), *Türkçe öğrenme ve öğretim yaklaşımları içinde* (pp. 87-105). Pegem Akademi.

Kee, P. Mc. (1956). *İlkokulda okuma öğretilimi II* (M. ř. Koç, Çev.). Maarif Basımevi.

Keskinkılıç, K., & Keskinkılıç, B. (2005). *Türkçenin temel becerileri ve ses temelli cümle yöntemi ile ilkokuma yazma öğretilimi*. Ankara: Asil Yayın Dağıtım.

Kintsch, W. (1998). *Comprehension: A paradigm for cognition*. Cambridge University Press.

Kişisel Gelişim. (2022). Okuma ve anlama becerilerini geliştirme yöntemleri. Erişim adresi: <https://www.kisiselgelisim.com/okuma-anlama-becerileri>

- Koyuncu, İ. (2022). *Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi programı anlama kazanımlarının Barrett taksonomisine göre incelenmesi* (Yüksek lisans tezi, Kırıkkale Üniversitesi, Kırıkkale). Erişim adresi: <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi>
- Krippendorff, K. (2004). *Content Analysis: An Introduction to Its Methodology*. Sage Publications.
- Kuzu, T. (2013). Türkçe ders kitaplarındaki metin altı sorularının yenilenmiş Bloom taksonomisindeki hatırlama ve anlama bilişsel düzeyleri açısından incelenmesi. *CÜ Sosyal Bilimler Dergisi*, 37(1), 58-76.
- Küçük, K., Aydın, Ş., Karacan, A., Şen, İ. S., & Ertaş, G. (2022). *Ortaokullar için hızlı okuma*. İstanbul: Tekin Yayınevi.
- Lewis, A., & Smith, D. (1993). Defining higher order thinking. *Theory into Practice*, 32(3).
- MEB (2006). İlköğretim Türkçe Dersi öğretim programı
- MEB. (2019). İlköğretim Türkçe Dersi öğretim programı ve kılavuzu. Erişim adresi: <https://mufredat.meb.gov.tr>
- MEB. (2022). PISA 2022 sonuç raporu. Millî Eğitim Bakanlığı yayımları. Erişim adresi: <https://www.meb.gov.tr/pisa2022>
- Melnik, A. (1968). Questions: An instructional-diagnostic tool. *Journal of Reading*, 11, 509-512.
- Merriam, S. B. (1998). *Qualitative research and case study applications in education* (s. 34, 41). Jossey-Bass.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative Data Analysis: An Expanded Sourcebook*. Sage Publications.
- Öz, M. F. (2001). *Uygulamalı Türkçe öğretimi*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Özbay, M. (2003). Türkçe öğretiminde hedef-araç ilişkisinin ders kitabı örneğinde değerlendirilmesi. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, 13, 59-69.
- Özbay, M. (2009). *Anlama teknikleri I: Okuma eğitimi*. Ankara: Öncü Kitap.
- Özden, M. (2012). Türkçe eğitiminde metinler ve metinlerin iletisi. *Millî Eğitim Dergisi*, 42(193), 70-80.

- Paris, S. G., & Stahl, S. A. (Eds.). (2005). *Children's reading comprehension and assessment*. Routledge.
- Perfetti, C. A., Landi, N., & Oakhill, J. (2005). The acquisition of reading comprehension skill. In M. J. Snowling & C. Hulme (Eds.), *The science of reading: A handbook* (pp. 227-247). Blackwell Publishing.
- Polat, İ., & Dedeoğlu, H. (2020). Sınıf öğretmenlerinin hazırladığı metin altı sorularının incelenmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 8(4), 1468-1482. <https://doi.org/10.16916/aded.782877>
- Porter, A.C. (2002), Measuring the content of instruction: Uses in research and practice. [Electronic version]. *Educational Researcher*, 31(7), pp. 3-14.
- Pressley, M. (2006). *Reading instruction that works: The case for balanced teaching* (3rd ed.). Guilford Press.
- Robinson, H.M. (1967), Innovation and change in reading instruction. *Innovation and Change in Reading Instruction: The Sixty-Seventh Yearbook of the National Society for the Study of Education*, 2(67), pp. 7-29.
- Ruşen, M. (2011). *Hızlı okuma*. Ankara: Alfa Yayınevi.
- Sallabaş, F. (2023). Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi ders kitaplarındaki okuma metinlerine ait soruların incelenmesi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24(1), 449-469. <https://doi.org/10.17679/inuefd.1202147>
- Sallabaş, M. E., & Yılmaz, G. (2020). Türkçe ders kitabı'nda bulunan metin altı sorularının yenilenmiş Bloom taksonomisi'ne göre incelenmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 8(2), 586-596. <https://doi.org/10.16916/aded.679933>
- Sever, S. (2015). *Türkçe öğretimi ve tam öğrenme*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Smith, G.H., Wood, L.N., Coupland, M., Stephenson, B., Crawford, K., & Ball, G. (1996). Constructing mathematical examinations to assess a range of knowledge and skills, *Int. J. Math. Educ. Sci. Technol.*, 27(1), 65-77.
- Snow, C. (2002). *Reading for understanding: Toward an R&D program in reading comprehension*. RAND Corporation.

- Sönmez, M., & Sönmez, H. (2023). Okuma becerileri kitabının metin ve sorularının incelenmesi. *Temel Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 3(1), 17-26. <https://doi.org/10.55008/te-ad.1207260>
- Sönmez, V. (2004). *Program geliştirmede öğretmen el kitabı*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Stake, R. E. (1995). *The art of case study research* (s. 1). Sage.
- Sur, E. (2022). Türkçe ders kitaplarında yer alan metin altı soruların yenilenmiş Bloom taksonomisi'ne göre incelenmesi. *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 11(1), 430-451. <https://doi.org/10.15869/itobiad.952572>
- Şeflek Kovacıoğlu, N. (2006). *İlköğretim ikinci sınıflarında aile ve çevresi ve çocuğun okumaya karşı tutumu ile okuduğunu anlama becerisi arasındaki ilişkiler* (Yüksek lisans tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi, İstanbul). Erişim adresi: <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi>
- Şenyıldız, N. (2022). *Türkçe ders kitaplarındaki metinlerin okuma kazanımlarını gerçekleştirme yeterliliği ve PISA'daki okuma becerileri alanındaki etkisi açısından değerlendirilmesi* (Doktora tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara). Erişim adresi: <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi>
- Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı. (2021). *Ders kitaplarında okunabilirlik*. Erişim adresi: <https://ttkb.meb.gov.tr/>
- Tarakçı, Ç., & Kayadibi, N. (2023). Metin türleri açısından ortaokul Türkçe ders kitapları. *International Journal of Education and New Approaches*, 6(1), 150-166.
- Taşer, S. (2000). *Konuşma eğitimi* (6. basım). Papirüs Yayınevi.
- TDK. (2005). *Türkçe sözlük*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Temizkan, M. (2014). Metin temelli dil bilgisi öğretimi ve uygulamaları. M. Özbay (Ed.), *Türkçe eğitimi açısından dil bilgisi öğretimi* (ss. 129- 150). Ankara: Pegem Akademi.
- Tiryaki, R., & Canlı Can, S. (2024). Okuduğunu anlama sorularının farklı taksonomilere göre incelenmesi. *Dil Dergisi*, 175(1), 50-81.
- Uğurelli, Y. Ö., & Orhun Dedeoğlu, B. (2023). *Türkçe eğitiminde okuma el kitabı*. Ankara: Pegem Akademi.

- Uyanıktürk, G. (2024). *Yabancılara Türkçe öğretim setlerinde metin altı sorularının Barrett taksonomisine göre incelenmesi: B düzeyi* (Yüksek lisans tezi, İstanbul Üniversitesi, İstanbul). Erişim adresi: <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi>
- Ülper, H. (2010). *Okuma ve anlamlandırma becerilerinin kazandırılması*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Ülper, H. (2023). Türkçe ders kitabındaki etkinlikler. H. Ülper (Ed.), *Türkçe ders kitabı çözümlenmeleri* (ss. 57- 81). Ankara: Pegem Akademi.
- Ültay, E., Akyurt, H., Ültay, N. (2021). Sosyal bilimlerde betimsel içerik analizi. *IBAD Sosyal Bilimler Dergisi*, 10, 188- 201.
- Vacca, J. A. L., Vacca, R. T., Gove, M. K., Burkey, L. C., Lenhart, L. A., & McKeon, C. A. (2009). *Reading and learning to read* (7th ed.). Boston: Pearson Education, Inc.
- Weber, R. P. (1990). *Basic content analysis*. Sage.
- Yalçın, A. (2002). *Türkçe öğretim yöntemleri, yeni yaklaşımlar*. Ankara: Akçağ Basım Yayım.
- Yalçın, M. (2017). *Okuma ve anlama becerileri geliştirme*. İstanbul: Eğiten Kitap.
- Yıldırım, A. (2023). *Etkileşimli okuma yönteminde Barrett Taksonomisi ile ilkökul 3. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerilerinin geliştirilmesi* (Yüksek lisans tezi, İstanbul Aydın Üniversitesi, İstanbul). Erişim adresi: <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi>
- Yıldırım, K. (2012). Öğretmenlerin öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerini değerlendirmede kullanabilecekleri bir sistem: Barrett Taksonomisi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9(18), 45-58.
- Yıldız, C. (2003). *Ana dili öğretiminde çağdaş yaklaşımlar ve Türkçe öğretimi*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Yıldız Çintaş, D. (2015). Türkçe dersi sınav sorularının yeniden yapılandırılan Bloom taksonomisine göre analizi. *Gaziantep University Journal of Social Sciences*, 14(2), 479- 497.
- Yin, R. K. (2018). *Case study research and applications: Design and methods* (6th ed., s. 15, 52). Sage.

Yüceer, D. (2022). Türkçe öğretiminde soru hazırlamada yararlanılabilecek iki taksonomi: Bloom ve Barrett taksonomisinin karşılaştırmalı incelemesi. *Okuma Yazma Eğitimi Araştırmaları*, 10(1), 67-84.

