



## Türkçe Ders Kitabı'nda Bulunan Metin Altı Sorularının Yenilenmiş Bloom Taksonomisi'ne Göre İncelenmesi\*

Muhammed Eyyüp SALLABAŞ\*\*  
Gamze YILMAZ\*\*\*

### Öz

Bu çalışmanın amacı Türkçe Ders Kitabı'ndaki soruların bilişsel düzeylerini Yenilenmiş Bloom Taksonomisine göre tespit etmektir. Nitel araştırmaya dayanan bu çalışmada inceleme nesnesi olarak seçilen Ortaokul 8. Sınıf Türkçe Ders Kitabı'nda bulunan 229 metin altı soru Yenilenmiş Bloom Taksonomisi'nin basamaklarına göre sınıflandırılmıştır. Sınıflandırma yapılırken 2 alan, 1 ölçme-değerlendirme uzmanının da görüşüne başvurulmuştur. Verilerin analizinde içerik analizi kullanılmış, frekans ve yüzde değerleri gösterilmiştir. Çalışmanın sonucuna bakıldığında 229 adet metin altı sorunun 72'sinin (%32) hatırlama basamağına, 81'inin (%35) anlama basamağına, 25'inin (%11) çözümlenme basamağına, 41'inin (%18) değerlendirme basamağına, 10'unun (%4) yaratma basamağına uygun olduğu belirlenmiştir. Uygulama basamağında uygun soru tespit edilememiştir. Bu sonuçlar, sorular arasında dengeli bir dağılım olmadığını ve soruların daha çok alt düzey bilişsel becerilere yönelik olduğunu göstermektedir. Ortaya koyulan veriler sonucunda ders kitabındaki soruların bilişsel düzeyleri arasında dengeli bir dağılım yapılması ve üst düzey sorulara daha fazla yer verilmesi önerilmektedir.

**Anahtar Kelimeler:** Yenilenmiş Bloom Taksonomisi, metin altı soru, ders kitabı.

### Review of Text-dependent Questions in Turkish Textbook According to Revised Bloom's Taxonomy

#### Abstract

This study aims to examine the cognitive level of questions in the Turkish Textbook according to revised Bloom's Taxonomy. In this qualitative research, 229 text-dependent questions in the 8th Grade Turkish Textbook were selected as research object and were categorized according to the stages of Revised Bloom's taxonomy. Whilst categorizing, two field experts and an assessment and evaluation expert were consulted for their opinions. Content analysis was administered on the data and frequency and percentage amount were displayed. Findings of the study show that 72 (32%) text-dependent questions (out of 229) corresponds to remembering stage, 81 (35%) text-dependent questions corresponds to understanding stage, 25 (11%) text-dependent questions corresponds to analysing stage, 41 (18%) text-dependent questions corresponds to evaluating stage, 10 (4%) sub-text questions corresponds to creating stage. Questions which corresponds to applying stage was not determined. The findings of the study state that questions are not distributed in a balanced way and are oriented to relatively lower cognitive skills. Accordingly, it is suggested that the questions should be arranged in a balanced way with various cognitive levels and higher-level questions should be included.

**Keywords:** Revised Bloom's Taxonomy, text-dependent question, textbook.

\* Doç. Dr. Muhammed Eyyüp Sallabaş danışmanlığında yürütülen "Ortaokul Düzeyindeki Soruların Yenilenmiş Bloom Taksonomisi'nin Bilişsel Süreçlerine Göre İncelenmesi" adlı yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

\*\* Doç. Dr., Yıldız Teknik Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, İstanbul, sallabas@yildiz.edu.tr, ORCID: 0000-0003-4346-4385

\*\*\* Yüksek Lisans Öğrencisi, Yıldız Teknik Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, İstanbul, gmzeyilmaz1995@gmail.com.tr, ORCID: 0000-0003-3308-985X

### Giriş

Bilgi; kişinin zihninde algılama, işleme, değerlendirme ve karar verme sonucu ürettiği, kişinin dış çevreye ilişkin algısını yöneten, değiştiren ve bilmeyi açıklayan bir anlam parçası olarak tanımlanabilmektedir (Özden, 2011). Kişi dışarıdan aldığı uyarıcıları işlediği ve kendince bunlardan anlam üretebildiği sürece bilgi üretmiş olur. Anlam üretebilmesi ve işleyebilmesinde sorular, düşünceyi ateşleyici bir unsur olarak görülmektedir. Bu sebeple soru, en eski öğrenme ve öğretme araçlarından biri olarak görülmekte ve kullanılmaktadır (Açıkgöz, 2007). Ancak her sorunun kişiyi düşünmeye ve anlam kurmaya yönlendirdiğini düşünmek yanlıştır. İyi bir şekilde öğretmek için öncelikle iyi bir şekilde soru sormak gerekmektedir (Brualdi, 1998). İyi sorunun ne olduğuna bakıldığında da kişiyi basma kalıp bilgilerden uzaklaştıran ve öğrencileri kendi düşüncelerini sorgulamaya teşvik edici sorular genelde iyi soru olarak görülmektedir (Ayvacı, Şahin, 2009). Çocuğa ana dilini etkili bir biçimde kullandırma gayesi taşıyan Türkçe dersinde de sorular büyük önem arz etmektedir. Özellikle anlamayı geliştirmek ve ölçmek için sorular temel araçlardan biri olarak kabul edilmektedir (Akyol, 2001). Sorular öğrencilerin anlama düzeyinin geliştirilmesini, okuma sürecinin kontrollü bir biçimde yürütülmesini sağlaması sebebiyle anlama sürecinin merkezindedir (Hervey, 2006; Akt. Akyol, Yıldırım, Ateş, Çetinkaya, 2013). Öğretmenin sınıfta sorduğu sorular öğrencilerin gelişimi açısından önemli olmakla birlikte Türkçe dersinde en etkili materyal olarak Türkçe ders kitapları görülmektedir (Durukan, 2009). Ders kitaplarında öğrencilerin anlama gücünü geliştirmek, düşünme gücünü artırmak amacıyla çeşitli metinlere yer verilmektedir. Bu metinlerin anlaşılmasında metin sonu sorular kullanılmaktadır. Bu soruların her düzey için nitelikli olması öğrencinin metni doğru ve tam anlamasına, eleştirel bir bakış edinmesine ve okuduğu metinle yaşantısı arasında bağ kurmasına olanak sağlamaktadır (Ayvacı, Şahin, 2009; Bozkurt, Uzun, Lee, 2015). Öğrenciye sürekli olarak metinden doğrudan ulaşabileceği, ezbere dayalı soruların verilmesi öğrencinin hazır bilgiye alışmasına, sorgulama becerisinin zayıflamasına neden olmaktadır. Öğrenciye verilen soruların sadece bilgiyi hatırlatmaması aynı zamanda onların verilen bilgiyi problem çözme, analiz etme ve değerlendirmede kullanabilmesi gerekmektedir. Bu tür sorular sayesinde öğrencinin bilgiyi gerçekten kavrayıp kavramadığı görülmektedir.

Yapılandırmacı anlayışa geçişle birlikte Türkçe öğretim programlarının öğrencilerden beklentisi değişmiştir. 2019 yılında yayımlanan Türkçe öğretim programının özel amaçları içinde yer alan “bilgiyi araştırma, keşfetme, yorumlama ve zihinde yapılandırma becerilerinin geliştirilmesi”, “okuduklarını anlayarak eleştirel bir bakış açısıyla değerlendirmelerinin ve sorgulamalarının sağlanması”, “basılı materyaller ile çoklu medya kaynaklarından bilgiye erişme, bilgiyi düzenleme, sorgulama, kullanma ve üretme becerilerinin geliştirilmesi” amaçları öğrencilerden sadece ezber, hatırlama gibi basit düzey bilişsel beceriler istenmediğinin kanıtı niteliğindedir. Bu sebeple Türkçe ders kitaplarında çocuklara yöneltilen soruların etkili ve iyi düzeyde olması bilişsel düzeylerinin ve sorunun öğrenciyi nereye götürdüğünün bilinmesi önemlidir. Bilişsel düzeylerin belirlenmesine yönelik birçok çalışma yapılsa da aralarında en çok dikkat çeken 1956 yılında Bloom ve arkadaşları tarafından ortaya atılan taksonomidir.

### Bloom Taksonomisi (1956)

1948 yılında taksonomi yapmak amacıyla Bloom ve diğerlerinde birçok ölçme ve değerlendirme uzmanının bulunduğu eğitimci bir grup bir araya gelerek bilişsel, duyuşsal, psikomotor alanda bir sınıflandırma yapmayı amaçlamıştır (Huitt, 2011). Bilişsel hedefler zihinsel etkinlikleri; psikomotor hedefler zihin ve kas koordinasyonunu gerektiren etkinlikleri; duyuşsal hedefler ise ilgi, tutum, özgüven, duygusal özellikleri kapsamaktadır (Senemoğlu, 2007; Küçükahmet, 2001). Her ne kadar amaçları bu üç alanda sınıflandırma yapmak olsa da 1956 yılında sadece bilişsel alan sınıflamalarını sunabilmişlerdir. Diğer iki alanla ilgili sınıflamalar sonraki yıllarda yapılmıştır. Bilişsel alana diğer iki alana göre daha fazla öncelik gösterilme sebebi bilişsel alanının zihinsel öğrenmeleri ve zihinsel yetileri kapsamasıdır (Demirel, 2011; Yüksel, 2007). Zihinsel öğrenmelerin ve davranışların hepsi aynı zihinsel yoğunluğu içermez. Örneğin kişinin sıfatın tanımını bilmesi, sıfatı metin üzerinden bulmaya göre daha az zihinsel etkinlik içerir (Sönmez, 2008). Birbirinden farklı türdeki bu zihinsel etkinlikleri birbirinden ayırmak amacıyla Bloom ve arkadaşları altı basamaktan oluşan taksonomiyi ortaya koymuşlardır. Bu basamaklar bilgi, kavrama, uygulama, analiz, sentez ve değerlendirmedir (Demirel, 2011). Bu basamaklar içinde bilgi, kavrama ve uygulama alt düzey; analiz, sentez ve değerlendirme üst düzey

beceriler olarak kabul edilmiştir (Ari, 2018). Uygulama basamağı dışındaki tüm basamakların alt basamakları da bulunmaktadır.



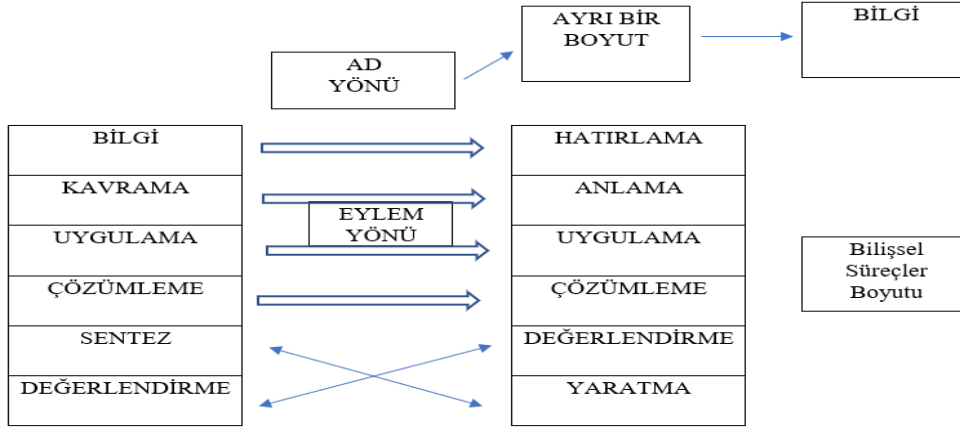
Şekil 1. Bloom Taksonomisi

Şekil 1'de de görülen bu taksonomi içindeki basamaklar basitten karmaşığa, kolaydan zora ve somuttan soyuta giden bir hiyerarşi içindedir (Sönmez, 2008; Krathwohl, 2002). Basamaklar arasında birbirlerinin koşulu olma ilişkisi vardır. Kavrama basamağına çıkabilmek için öncelikle bilgi basamağına, uygulama basamağı için kavrama basamağına çıkmak gerekir. Her basamak bir öncekine bağlı, kendinden sonrakinin de hazırlayıcısıdır. Alttaki hedefe ulaşılmadan üst hedeflere çıkılmaz. En alt düzey bilgi basamağıdır. Bu sebeple diğerlerine göre daha kolay bir basamak olarak görülür. En karmaşık ve zor basamak değerlendirme basamağıdır. Bu basamağa çıkabilmek için altında kalan beş basamağın üstünde zihinsel süreçlere ihtiyaç vardır.

Bu hiyerarşik düzen en çok öğretim programlarındaki hedefleri ve sınav sorularını sınıflandırılırken kullanılmıştır (Krathwohl, 2009; McBain, 2011; Aslan, Atik, 2017). Seddon taksonominin tüm dünyada önemli bir etkisinin olduğunu ve eğitsel amaçlarda sıklıkla kullanıldığını dile getirmiştir. (Seddon, 1978; Akt. Başbay, 2007). Ülkemizde de ilgi gören bu taksonomi öğretim programlarının altyapısında yer almıştır (Bümen, 2006). Bu kadar ilgi görmesinde taksonomi ile birlikte büyük bir boşluğun dolması, düşünme ve öğrenme süreçlerinin ilk sistematik sınıflandırılmasının yapılması, anlaşılmasının kolay olması ve öğrencilerin yeteneklerini ölçme gerekliliği etkili olmuştur (Forehand, 2011). Taksonomi, öğretmenlere "Öğretim sonunda öğrencilerde ne tür değişimler olacaktır" sorusunun cevabını vermekte (Küçükamet, 2003); sürekli hatırlama ve anlama basamağına yönelik yapılan eğitim ve öğretim faaliyetlerine yönelik önlem alınmasında ve üst düzey becerilere yönelik faaliyetlerin düzenlenmesinde yol göstericidir (Senemoğlu, 405).

1956 yılında Bloom ve arkadaşları tarafından ortaya atılan eğitim taksonomisi önemini yitirmeden hâlâ kullanılmaya devam etmektedir. Fakat 1956 yılından bu yana eğitim-öğretim ile ilgili değişimler taksonominin de değişmesine neden olmuştur.

Eğitim taksonomisini değiştiren birçok çalışma olsa da aralarında en fazla dikkat çeken Bloom'un eski bir öğrencisi Lorin Anderson ve arkadaşları tarafından 2001 yılında ortaya atılan çalışmadır. Bu çalışma Bloom taksonomisinde olduğu gibi birçok yükseköğretim kurumundaki alan uzmanlarının katkıları ile geliştirilmiş ve Bloom taksonomisine alternatif oluşturan önemli bir çalışma olmuştur (Yüksel, 2007,505). Anderson ve arkadaşları Bloom Taksonomisinin değiştirilmesine yönelik temelde iki sebep göstermektedirler. Birincisi, orijinal taksonominin eğitimciler tarafından tekrar ilgiyle takip edilmesini sağlamakken ikincisi, 1956'dan beri dünyadaki çağdaş eğitim- öğretim faaliyetleri ile taksonomiye birleştirme çabasıdır (Anderson, Krathwohl, 2001; Bümen, 2006; Başbay, 2007; Tutkun, 2012).



Şekil 2. Orijinal Taksonomide Yapılan Değişiklikler

(Anderson, Krathwohl, 2001,356).

### Yenilenmiş Bloom Taksonomisi

Anderson ve arkadaşları 2001 yılında Bloom'un taksonomisinde değişiklikler yaparak "Yenilenmiş Bloom Taksonomisini" ortaya koymuşlardır. Yenilenmiş Bloom Taksonomisi (YBT) kendinden önceki taksonomiye göre daha anlaşılır ve açıklayıcı olmuştur. Bloom'un taksonomisinde görülen birçok eksiklik giderilmeye çalışılmış ve çağa uygun hâle getirilmiştir.

Taksonomide kategoriler genellikle belli bir boyutta sınıflandırılmaktadır. Orijinal taksonomide bu sınıflandırılma tek boyutta sağlanmıştır. Bu boyut hem fiil hem de ad özelliği taşıyor durumdadır (Bümen, 2006). Yenilenmiş taksonomide ise bilgi boyutunu ve bilişsel süreç boyutunu içine alan iki boyutlu bir sınıflama vardır. Yeni taksonomi ile ortaya çıkan bilgi boyutu ilk taksonomideki bilgi basamağının alt basamakları ile benzerlik göstermektedir (Tutkun, 2011). Orijinal taksonomideki bilgi basamağı daraltılıp sadece "hatırlama"yı içine almıştır. İçindeki diğer alt başlıklar bilgi boyutu içine sığdırılmıştır (Yüksel, 2007). Yeni taksonomide bilgi boyutu taksonominin "ad" kısmını, bilişsel süreç boyutu ise "fiil" kısmını karşılamaktadır. Ad kısmında öğrencilerin öğrenmeleri gereken bilgi belirtirken, fiil boyutunda bu bilgiyi öğrenirken kullandıkları bilişsel süreç karşılanmaktadır (Anderson vd., 2001). Bunu Türkçe dersi kazanımlarına göre uyarladığımızda şöyle bir örnek ortaya çıkacaktır: "Zamirlerin (bilgi boyutu) metnin anlamına olan katkısını açıklar (bilişsel süreç boyutu)."

Bilgi boyutu dört basamaktan oluşurken bilişsel süreç boyutu orijinalinde olduğu gibi altı basaktan oluşur:

**Hatırlama:** Bilginin uzun süreli bellekten çağrılmasıdır. Bu basamakta kişi bir olgu ve nesnenin özellikleri ile karşılaştığında tanır ya da bu özellikler söylediğinde nesneyi veya olguyu söyler (Sönmez, 2008,52).

Kişiye daha çok "ne, ne zaman, nasıl, kim, nerede" gibi sorular bu basamakta sorulur (Tüzel, Yılmaz, Bal, 2013, 1089).

**Anlama:** Öğretimin amacı bilginin kalıcılığını sağlamak olduğunda hatırlama basamağı önemliken bilgiler arasında transferi teşvik etmek olduğunda anlama basamağıyla birlikte diğer basamaklar daha önemlidir (Mayer, 2002, 228). Eğitim kurumlarında amaç daha çok bilgilerin transferini sağlayıp öğrencinin yeni bilgiler ile eski bilgiler arasında bağ kurmasını mümkün kılmaktır. Anlama basamağında bilgiler arasında bağ kurulup bilgi yorumlanır. Bu bilgi sözlü, yazılı veya görsel şekilde olabilir. Kişi bu bilgileri sunulan şekilde almak yerine anlamlandırmak zorundadır. Bu yüzden hatırlama basamağından daha üst seviyededir.

**Uygulama:** Bu basamakta öğrencilerin öğrendiği bilgilerden hareketle karşılaştığı problemleri çözmesi istenmektedir (Sönmez, 2008, 73). Öğrencinin karşılaştığı problem yeni olmalıdır ve çözerken hatırlama ve anlama basamaklarından da yararlanması gerekir.

**Çözümleme:** Bir bilgiyi oluşturan öğelerin ayrılması ve bu unsurların metnin tümüyle olan ilişkisini ortaya koymak çözümleme basamağında gerçekleşir. "Çözümleme ayırma, analiz etme ve ilişkileri görme işi" olarak görülmektedir. (Tüzel, Yılmaz, Bal, 2013, 1089). Öğrenciler metindeki parçaları ayrıntısı ile incelemekte ve çözümlemektedirler. Öğrencilerin işi anlama basamağından daha

zordur. Bu basamakta öğrenciden doğrudan metinde geçen soruların cevapları istenmez. Öğrencilerin sorular hakkında düşünmesi gerekir çünkü muhtemel pek çok cevap bulunmaktadır. Bu yüzden çözümlene basamağındaki sorular üst düzeydir.

*Değerlendirme:* Öğrencinin eleştirel düşünme becerisine yönelik çalışmalar yapılır. Kişi belli kriterler ve standartlar temelinde yargıda bulunur. Çözümlene gibi bu basamak da öğrencinin üst düzey düşünme becerisine yöneliktir. Öğrenci öznel olabileceği için belli kriterler ışığında karar vermesi gerekmektedir. Kriterler olmazsa öğrenciler belli bir sebebi olmadan karar alma sürecini tamamlamış olurlar (Tüzel, Yılmaz, Bal, 2013).

*Yaratma:* Öğelerin belli ilişki ve kurallara göre işlevsel bir bütün oluşturacak şekilde birleştirildiği ve sonucunda yeni bir ürün ortaya koyulduğu düzeydir. Başlangıçta verilen şeyden daha büyük ve farklı bir ürün oluşur. Bu düzeyde öğrenciye yöneltilen sorular öğrencinin özgün bir ürün ortaya koymasına uygun olacak üst düzey sorular olmalıdır.

Türkçe ders kitaplarında yer alan metinlerin Yenilenmiş Bloom Taksonomisine göre analiz etmeyi amaçlayan bu çalışmada öncelikle Yenilenmiş Bloom Taksonomisinin önemi araştırılmıştır. Daha sonra Türkçe Ders Kitabında yer alan sorular Yenilenmiş Bloom Taksonomisine göre analiz edilip görülen eksikliklere dikkat çekilmeye çalışılmıştır.

### Yöntem

#### Araştırmanın Modeli

Türkçe ders kitabındaki soruları YBT'ye göre analiz etmeyi amaçlayan bu çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması kullanılmıştır. Durum çalışmalarında amaç belirli bir duruma ilişkin derinlemesine sonuçlara ulaşmaya çalışmaktır (Yıldırım, Şimşek, 2016,73; Creswell, 2016, 104).

Araştırmanın desen olarak durum çalışmalarında kullanılan "bütüncül tek durum deseni" kullanılmıştır. Bu desende tek bir analiz birimi vardır. Bu çalışmadaki "tek durum" Türkçe ders kitaplarındaki soruların YBT'ye göre dağılımıdır. Bu duruma bağlı olarak kullanılan farklı analiz birimleri olmadığı için "bütüncül" hâdedir.

#### İnceleme Nesnesi

Araştırmanın inceleme nesnesi, 2018-2019 eğitim öğretim yılında Millî Eğitim Bakanlığı, Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığının 25.06.2018 gün ve 12254648 sayılı yazısı ile eğitim aracı olarak kabul edilmiş 8. Sınıf Türkçe Ders Kitabı'dır.

#### Veri Toplama Araçları

Bu çalışmanın veri toplama aracını araştırmacı tarafından Anderson ve Demirel'den derlenerek oluşturulan Yenilenmiş Bloom Taksonomisi Çizelgesi oluşturmuştur. Çizelge on uzmanın görüşüne sunulmuştur.

#### Verilerin Analizi

Verilerin analizinde içerik analizi kullanılmıştır. İçerik analizinde araştırmacı tarafından toplanan veriler belirli kavram ve temalar çerçevesinde bir araya getirilir, okuyucunun anlayabileceği biçimde düzenlenir, yorumlanır ve hesaplanır (Yıldırım, Şimşek, 2016, 259). İçerik analizi temel alınarak yapılan çalışmalarda materyaldeki temel tutarlılıkların anlamları belirleme ve bu tutarlılıkları anlamlandırma çabası vardır (Patton, 2014, 453).

Çalışmada sorular önce araştırmacı tarafından YBT'nin basamaklarına göre sınıflandırılmış daha sonra geçerlilik ve güvenilirliğini artırmak amacıyla 2 alan uzmanı ve 1 ölçme-değerlendirme uzmanının görüşüne başvurulmuştur. Uzmanlardan alınan görüşler doğrultusunda Miles ve Huberman'ın (1994) güvenilirlik formülü kullanılarak (Güvenirlik Formülü: Görüş Birliği/ Görüş Birliği+ Görüş Ayrılığı) güvenilirliği test edilmiştir. Güvenirlik oranı %89 çıkmıştır. Bu oranın %80 ve üzerine çıkması yeterli görülmektedir (Baltacı, 2017, 8).

### Bulgular

2018-2019 Öğretim yılında kullanılan Türkçe ders kitabındaki anlamaya dayalı metin altı 229 soru incelenmiştir. Bu sorular YBT'ye göre sınıflandırılmış ve yüzde/frekans oranları Tablo 1'de gösterilmiştir.

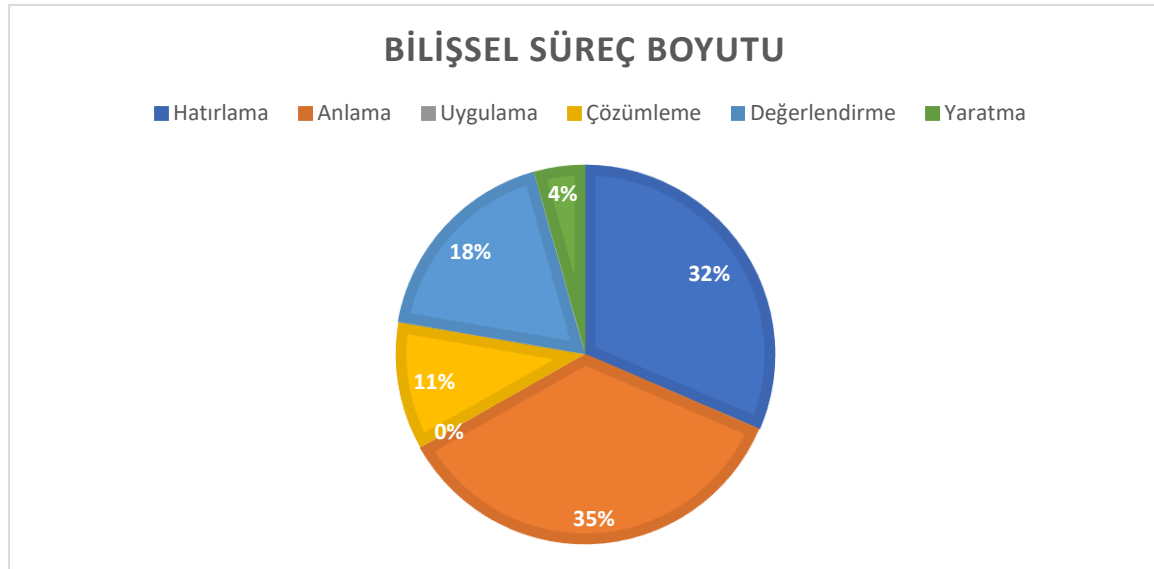
Tablo 1.

8. Sınıf Türkçe Ders Kitabındaki Metin Altı Anlama Sorularının Yenilenmiş Bloom Taksonomisine Göre Dağılımı

| Bilişsel Süreç Boyutu         | Frekans | Yüzde Oranı (%) |
|-------------------------------|---------|-----------------|
| <i>Hatırlama Basamağı</i>     | 72      | 32              |
| <i>Anlama Basamağı</i>        | 81      | 35              |
| <i>Uygulama Basamağı</i>      | 0       | 0               |
| <i>Çözümleme Basamağı</i>     | 25      | 11              |
| <i>Değerlendirme Basamağı</i> | 41      | 18              |
| <i>Yaratma Basamağı</i>       | 10      | 4               |
| Toplam                        | 229     | 100             |

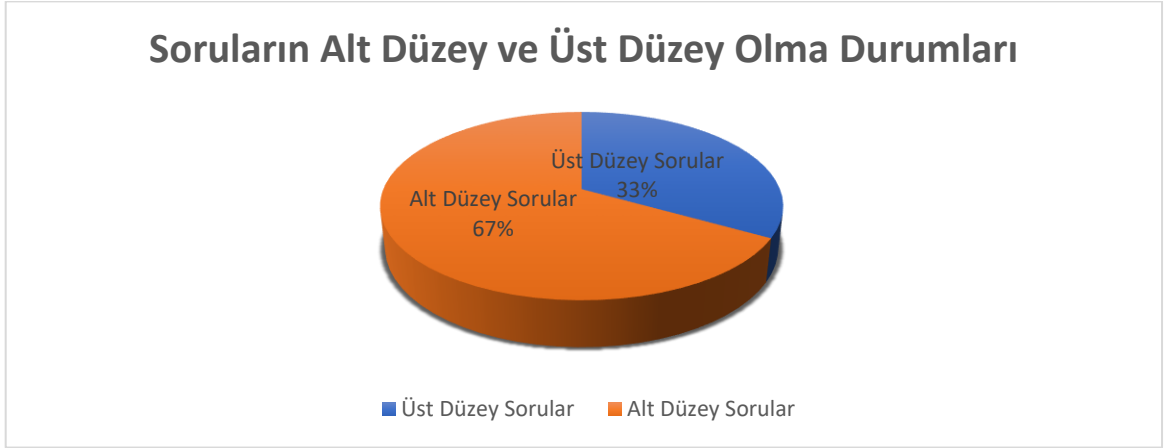
Tablo 1 incelendiğinde 229 adet metin altı sorunun 72'sinin (%32) hatırlama basamağına, 81'inin (%35) anlama basamağına, 25'inin (%11) çözümleme basamağına, 41'inin (%18) değerlendirme basamağına, 10'unun (%4) yaratma basamağına uygun olduğu belirlenmiştir. Ders kitabında, uygulama basamağına uygun soru tespit edilememiştir.

Şekil 3'te metin altı sorularının YBT'ye göre analizi grafiksel olarak gösterilmiştir.



Şekil 3. Soruların Bilişsel Süreç Düzeylerinin Grafiksel Gösterimi

Şekil 4'te Türkçe ders kitabındaki metin altı anlama sorularının YBT'de bulunan alt düzey basamaklar ile üst düzey basamaklar arasındaki dağılımı gösterilmiştir.



Şekil 4. Soruların Alt Düzey ve Üst Düzey Basamaklara Göre Oranı

Şekil 4 incelendiğinde anlamaya dayalı metin altı sorularının %67'sinin YBT'nin alt düzey basamaklarına, %33'ünün YBT'nin üst düzey basamaklarına yönelik olduğu belirlenmiştir.

Türkçe ders kitabında bulunan bazı soru örneklerinin Yenilenmiş Bloom Taksonomisine göre analizi Tablo 2'de gösterilmiştir.

Tablo 2.

**8. Sınıf Türkçe Ders Kitabındaki Metin Altı Anlama Dayalı Soru Örneklerinin Yenilenmiş Bloom Taksonomisine Göre Dağılımı**

| 8. sınıf Türkçe Ders Kitabı sorusu   | Bilişsel Süreç Basamağı |           |        |          |           |               |         |
|--|-------------------------|-----------|--------|----------|-----------|---------------|---------|
|  | Soru                    | Hatırlama | Anlama | Uygulama | Çözümleme | Değerlendirme | Yaratma |
| Yazar, metnin son paragrafına Türkçeyi nasıl tanımlamıştır?  |                         | X         |        |          |           |               |         |
| "Dünya sizin için bir şaheser olsun ve dünyaya şaheserler sunun." sözüyle ne anlatılmak istenmiştir? |                         |           | X      |          |           |               |         |
| Metnin konusu, ana fikri ve yardımcı fikirlerini belirleyiniz.                                       |                         |           |        |          | X         |               |         |
| İnsanın başarılı bir hayat yaşaması için en çok neye ihtiyacı vardır?                                |                         |           |        |          |           | X             |         |
| Metinden bir sorun belirleyip bu soruna çözümler üretiniz.   |                         |           |        |          |           |               | X       |

### Tartışma ve Sonuç

Türkçe derslerinin hedeflerinin gerçekleştirilmesinde metinler önemli bir yere sahiptir. Her sınıf düzeyine uygun metinlerin öğrenciye sunulmasında kullanılacak temel araçların başında Türkçe ders kitapları gelmektedir. 2003 yılında Özbay tarafından yapılan çalışmada öğretmenlerin %94'ünün ders kitaplarını temel kaynak olarak kullandığı ortaya çıkmıştır. Bu denli fazla kullanılan ders kitaplarının merkezinde metinler ve onları anlamayı sağlamada kullanılan sorular bulunmaktadır. Metinler ve metin altı sorular anlamının gerçekleştirilmesi ve değerlendirilmesinde vazgeçilmez öğeler olarak görülmektedir (Tosunoğlu, 1992; Akt. Durukan, 2009).

Yapılan çalışmada, sekizinci sınıf Türkçe ders kitaplarındaki soruların Yenilenmiş Bloom Taksonomisine göre dağılımına bakılmıştır. Alınan sonuçlarda soruların 72'sinin (%32) hatırlama basamağına, 81'inin (%35) anlama basamağına, 25'inin (%11) çözümlene basamağına, 41'inin (%14) değerlendirme basamağına, 10'unun(%4) yaratma basamağına uygun olduğu belirlenmiştir.

Farklı araştırmacılar tarafından, farklı zamanlarda öğretim içinde yer alan soruların bilişsel düzeylerini inceleyen çalışmalar yapılmıştır. Dindar ve Demir (2006) tarafından yapılan çalışmada fen bilgisi dersi sınavında sorulan soruların bilişsel düzeyleri tespit edilmiştir. Araştırma sonucunda Fen dersi sınavında sorulan soruların en çok bilgi basamağına yönelik olduğu ortaya çıkmıştır.

Ayvacı ve Şahin (2009) tarafından yapılan çalışmada öğretmenlerin günlük planda yer alan sorular ve yazılıda sordukları sorular karşılaştırılmıştır. Sonuç olarak öğretmenlerin sınıf içinde sordukları soruların bilgiyi ezberlemeye yönelik alt düzey sorular olduğu, sınavlarda sorulan soruların ise üst düzeyde olduğu tespit edilmiştir.

Kuzu (2013) tarafından yapılan çalışmada 6. Sınıf Türkçe Ders Kitabındaki metin altı sorular Yenilenmiş Bloom Taksonomisine göre incelenmiştir. Çalışmada hatırlama düzeyine yönelik soruların %36, anlama düzeyine yönelik soruların %39, kalan düzeylere yönelik soruların ise %25 oranında olduğu belirlenmiştir.

Eroğlu ve Kuzu (2014) tarafından yapılan çalışmada Türkçe Ders Kitabındaki dil bilgisi kazanım ve soruları Yenilenmiş Bloom Taksonomisine göre incelenmiştir. Araştırma sonucunda dil bilgisi sorularının %60'ının hatırlama ve anlama alt düzeylerine uygun olduğu %40'ünün uygulama düzeyine yönelik olduğu tespit edilmiştir.

Aslan ve Atik (2018) tarafında yapılan çalışmada 2015 ve 2018 yılı İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı kazanımları Yenilenmiş Bloom Taksonomisine göre incelenmiştir. 2015 yılı kazanımlarının sırasıyla uygulama, anlama ve çözümlene düzeylerine uygun olduğu; 2017 programında ise kazanımların büyük çoğunluğunun alt düzeylerle ilgili olduğu tespit edilmiştir.

Çalışmaya ve farklı zamanlardaki konu ile ilgili araştırmalara bakıldığında sorular arasında dengeli ve bilinçli bir dağılımın olmadığı, hatırlama ve anlamaya yönelik sorulara daha geniş yer verildiği belirlenmiştir. Özellikle uygulama basamağına yönelik sorulara metin altı sorularda hiç yer verilmemesi büyük bir eksikliklerdir. Soruların farklı düzeylerinin, fonksiyonlarının olması öğrencinin farklı bilişsel düzeylere çıkabilmesine olanak sağlamaktadır (Baysen, 2006). Çalışma göstermiştir ki büyük oranda öğrencilere hatırlama ve anlama basamağına yönelik sorular sorulmaktadır. Bu soruların öğrencilerin okuduğunu anlama becerisini geliştirmede yeri olsa da farklı düzeylere çıkarıcı çalışmalarda eksikliğe neden olmaktadır.

Çalışmada ortaya çıkan diğer bir sonuç da soruların üst düzey ve alt düzey olma oranları arasındaki dengeli olmayan farktır. Soruların %67'sinin alt düzey, %33'ü üst düzey sorulardır. Öğrencilere bu kadar büyük oranda alt düzey soruların verilmesi öğrencilere hazır bilgiye ve ezbere yönlendirmektedir. Bu tür sorularda genel olarak öğrenciden verilen metni ele alması ve verilen bilgiye bağlı olarak düşünmesi istemektedir. Üst düzey sorular da ise öğrenciden sadece verilen bilgiyi hatırlamakla kalmaz aynı zamanda bu bilgiyi problem çözme, analiz etme ve değerlendirme yapmak için de kullanırlar. Bu tür sorularla karşılaşmak öğrencinin metni tam olarak anlayıp anlamadığını göstermektedir (Brualdi, 1998). Bu sebeple öğrenci üst düzey sorular ile karşılaştırmak metni çözümlemesi ve verilen istenen iletiyi tam olarak anlamasında önem teşkil etmektedir.

Bu çalışma ortaokul seviyesinde en yüksek kademe olan sekizinci sınıflara verilen okumaya dayalı anlama sorularının öğrencileri üst düzey seviyeye çıkarabilecek bir bilinçle hazırlanmadığını



ortaya koymuştur. Öğrencilerin üst düzey düşüncelerini artık bir eğitim amacı olarak gören günümüzde bu eksikliğin giderilmesi önemlidir.

#### **Kaynaklar**

- Açıkgöz, A. (2003). *Aktif öğrenme*. İzmir: Eğitim Dünyası Yayınları.
- Akyol, H. (2001). İlköğretim okulları 5. sınıf Türkçe kitaplarındaki okuma metinleriyle ilgili soruların analizi. *Eğitim Yönetimi*, 7 (2), 169-178.
- Akyol, H., Yıldırım, K., Seyit, Ateş, S., & Çetinkaya, Ç. (2013). Anlamaya yönelik nasıl sorular soruyoruz?. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(1), 41-56
- Anderson, L. W., & Krathwohl D. R.(2001). A Taxonomy for learning, teaching, and assessing: A revision of bloom's taxonomy of educational objectives. *New York* (dazu:(<http://coe.sdsu.edu/eet/Articles/bloomrev/index.htm>).
- Anderson, L. W., Krathwohl, D. R., Airasian, P. W., Cruikshank, K. A., Mayer, R. E., Pintrich, P. R., Raths, J., Wittrock, M. C. (2014). *Öğrenme öğretim ve değerlendirme ile ilgili bir sınıflama: Bloom'un eğitimin hedefleri ile ilgili sınıflamasının güncelleştirilmiş biçimi*. (D.A. Özçelik, Çev.). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Arı, A. (2018). *Öğretim İlke ve Yöntemleri*. Konya: Eğitim Yayınevi.
- Aslan, M., & Uğur, A. T. İ. K. (2018). 2015 ve 2017 ilkokul Türkçe dersi öğretim programı kazanımlarının revize edilmiş bloom taksonomisine göre incelenmesi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi*, 7(1), 528-547.
- Ayvacı, H. Ş., & Şahin, Ç. (2009). Fen bilgisi öğretmenlerinin ders sürecinde ve yazılı sınavlarda sordukları soruların bilişsel seviyelerinin karşılaştırılması. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22(2), 441-455.
- Ayvacı, H. ve Şahin, Ç. (2009). Fen Bilgisi Öğretmenlerinin Ders Sürecinde ve Yazılı Sınavlarda Sordukları Soruların Bilişsel Seviyelerinin Karşılaştırılması. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, XXII (2), 441-455.
- Başbay, M. (2008). Yenilenmiş taksonomiye göre düzenlenmiş öğretim tasarımı dersinde projeye dayalı öğretimin öğrenme ürünlerine etkisi. *Ege Eğitim Dergisi*, 8(1), 65-88.
- Baysen, E. (2006). Öğretmenlerin sınıfta sordukları sorular ile öğrencilerin bu sorulara verdikleri cevapların düzeyleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 14(1), 21-28.
- Bozkurt, B. Ü., Uzun, G. L., & Lee, Y. (2015). Korece ve Türkçe ders kitaplarındaki metin sonu sorularının karşılaştırılması: PISA 2009 sonuçlarına dönük bir tartışma. *International Journal of Language Academy*, 3(9), 295-313.
- Brualdi, A. (1998). Classroom Questions. *Practical Assessment Research & Evaluation*, 6 (6), 1-3.
- Bümen, N. T. (2006). Program geliştirmede bir dönüm noktası: Yenilenmiş Bloom taksonomisi. *Eğitim ve Bilim*, 32(142), 3-14.
- Büyükalın, F. S., Çelik S., & Toraman, Ç. (2018). Sınıf içi soru sorma teknikleri ölçeği'nin (sisstö) geliştirilmesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 16(2), 197-212.
- Creswell, J. W. (2016). *Nitel araştırma yöntemleri: Beş yaklaşıma göre nitel araştırma ve araştırma deseni*. Ankara: Siyasal Kitabevi.
- Demirel, Ö. (2011). *Öğretim ilke ve yöntemleri: Öğretme sanatı*. Ankara: Pegem Akademi.
- Dindar, H., & Demir, M. (2006). Beşinci sınıf öğretmenlerinin fen bilgisi dersi sınav sorularının Bloom taksonomisine göre değerlendirilmesi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 26(3), 87-96.
- Durukan, E. (2009). 7. Sınıf Türkçe ders kitaplarındaki metinleri anlamaya yönelik sorular üzerine taksonomik bir inceleme. *Milli Eğitim*, 37 (181), 84-91.
- 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.
- Forehand, M. (2010). Bloom's taxonomy. *Emerging perspectives on learning, teaching, and technology*, 41(4), 47-56.

- Huitt, W. (2004). Bloom et al.'s taxonomy of the cognitive domain. *Educational psychology interactive*, 22.
- Kaya, H. (2006). "Eleştirel düşünme ve soru sorma." *Florence Nightingale Hemşirelik Dergisi*, 14(56), 71-78.
- Krathwohl, D. R. (2002). A revision of Bloom's taxonomy: An overview. *Theory into practice*, 41(4), 212-218.
- Kuzu, T. S. (2013). Türkçe ders kitaplarındaki metin altı sorularının yenilenmiş bloom taksonomisindeki hatırlama ve anlama bilişsel düzeyleri açısından incelenmesi. *Cumhuriyet Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 37(1), 58-76.
- Küçükahmet, L. (2001). Öğretim ilke ve yöntemleri. *Ankara: Nobel Yayıncılık*.
- Mayer, R. E. (2002). Rote versus meaningful learning. *Theory into practice*, 41(4), 226-232.
- McBain, R. (2011). How High can Student Sthink? A Study of Students' Cognitive Levels Using Bloom's Taxonomy In Social Studies. ERIC.
- Özden, Y. (2011). *Öğrenme ve öğretme*. Ankara: Pegem Akademi.
- Patton, M. Q. (2014). Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri. *Ankara: Pegem Akademi*.
- Senemoğlu, N. (2007). *Gelişim öğrenme ve öğretim: Kuramdan uygulamaya*. Ankara: Gönül Yayıncılık.
- Sönmez, V. (2014). *Öğretim İlke Yöntemleri*. Ankara: Anı yayıncılık.
- Tutkun, Ö.F. (2012). Bloom'un yenilenmiş taksonomisi üzerine genel bir bakış. *Sakarya University Journal of Education*, 2 (1), 14-22.
- Tüzel, S., Yılmaz, E., & Bal, M. (2013). Türkçe öğretmen adaylarının metin işleme sürecine yönelik hazırladıkları soruların revize edilmiş bloom taksonomisi doğrultusunda incelenmesi. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 6(8), 1085-1100.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yüksel, S. (2007). Bilişsel alanın sınıflamasında (taksonomi) yeni gelişmeler ve sınıflamalar. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 5(3), 479-511.

### Extended Abstract

#### Introduction

Asking a question is one of the oldest methods of teaching. Question is a triggering element to develop a person's thoughts. In today's perceptive of education, student is asked to be active, question, be able to use metacognitive skills, and a sense of education is developed accordingly. Skills that require high-level thinking such as critical thinking, creating, and evaluating are also emerging by asking questions (Kaya, 2006; Büyükalın Filiz, Çelik, Toroman, 2018). Therefore, questions possess an important place in current academic experience. In addition, questions should be used actively in Turkish lectures which enable the child to use native language effectively. Most of the questions used in Turkish lectures are faithful to the textbooks. Hence, it is important that the questions included in the textbooks are cognitively developing students. Even though there are many principles while determining questions, Bloom's taxonomy is the most frequently used one. This principle was revised and renamed as Revised Bloom's Taxonomy and was offered once again. As in Bloom's taxonomy, it was developed by the contribution of field experts in many higher education institutions and was an important study that became an alternative to Bloom's taxonomy (Yüksel, 2007,505). In the year 2001 Anderson et al. presented two main reasons for changing the Bloom's taxonomy, one of which was to ensure that the original taxonomy was followed by educators again with interest, and the second of which was the effort to support taxonomy with contemporary educational activities presented since 1956 (Anderson, Krathwohl, 2001; Bümen, 2006; Başbay, 2007; Tutkun, 2012).

Revised Bloom's Taxonomy was mostly used when classifying goals and exam questions in teaching programs (Krathwohl, 2009, 2; McBain, 2011; Aslan, Atik, 2017). Seddon stated that the taxonomy had an important effect on all over the world and was frequently used for educational purposes (Seddon, 1978; cited in Başbay, 2007). This taxonomy attracted attention in all over the world including our country and has been researched and frequently used in the field of assessment and

evaluation (Bümen, 2006). A great gap filled with taxonomy, first systematic classification of thinking and learning processes, easy to understand, and the necessity to measure students' abilities are effective in attracting such attention (Forehand, 2011). Taxonomy answers the question that "What kind of changes will there be at the end of education" (Küçükamet, 2003) for teachers; it is also a guide in taking precautions for consistent education and training activities in the form of understanding, remembering and organizing activities for high level skills (Senemoğlu, 405).

This study aims to investigate questions in a Turkish textbook according to Revised Bloom's Taxonomy.

### Method

This research was designed as a case study. Study object of the study was the 8th Grade Turkish Textbook which was approved for the 2018-2019 academic year. In order to analyse questions in the book, Revised Bloom's Taxonomy Chart was compiled by the researcher and collected from Anderson and Demirel. Content analysis was administered on data. First, questions were classified by the researcher according to the stages of the Revised Bloom's Taxonomy. Later, in order to increase the validity and reliability of the questions two field experts and an assessment and evaluation expert were consulted. The reliability was tested according to the opinions of experts and by using the Miles and Huberman's reliability formula (Reliability Formula: Consensus/Consensus+Disagreement).

### Result and Discussion

In this study, a total of 229 text-dependent questions in the Turkish Textbook were categorized according to the Revised Bloom's Taxonomy. It was determined that 72 (32%) of the text-dependent questions corresponded to the remembering stage, 81 (35%) to the understanding stage, 25 (11%) to the analysis stage, 41 (19%) to the evaluating stage and 10 (4%) to the creating stage. In the textbook, none of the questions identified corresponded to applying stage.

Based on these results it was determined that the questions were not balanced and did not display a planned distribution, and questions related to remembering and understanding stages outnumber others. It was a major deficiency that questions related to applying stage was not included in text questions. In addition, having different degrees and functions of the questions enables students to reach higher cognitive levels (Baysen, 2006). As a result, students were asked questions about low level cognitive skills (remembering, understanding). Although these questions had a role in developing students' reading comprehension skills, they caused them to think by memory and at a simple level.

Findings of the study also showed an unbalanced difference between higher and lower-level questions. That is, 67% of the questions were at lower-level and 33% were at higher-level questions. Therefore, offering students lower-level questions to a large extent leads to ready-made knowledge and memorization. With these types of questions, students are led to read the given text and think based on the given information. However, higher-level questions ask the student not only to remember the given information, but also to apply, analyse and evaluate the problem. Encountering such questions reveals whether the student comprehends the text wholly (Brualdi, 1998). Therefore, it is important to offer student high level questions to analyse the text and understand the desired message entirely. This study revealed that text comprehension questions for the 8th grade, which is the highest grade of a secondary school degree, were not prepared with the awareness that could raise students to a higher-level. Students' higher-level thinking was regarded as an educational goal; therefore, it is important to overcome this shortcoming.