

## TÜRKÇE DERS KİTAPLARINDAKİ METİN ALTI SORULARININ YENİLENMİŞ BLOOM TAKSONOMİSİNDEKİ HATIRLAMA VE ANLAMA BİLİŞSEL DÜZEYLERİ AÇISINDAN İNCELENMESİ

*Tülay SARAR KUZU\**

**Özet:** Sorular; düşünceyi harekete geçirme, düşünenleri doğrulara ulaştırabilme, metnin anlamına ulaşmada anahtar işlevi görme ve ayrıca ölçme-değerlendirmenin temel aracı olma yönüyle özellikle Türkçe öğretiminde olmak üzere, tüm öğretim ortamlarında büyük öneme sahiptir. Bu çalışmada, Türkçe ders kitaplarındaki okuma ve dinleme metinleriyle ilgili, okuma/anlama ve dinleme/anlama başlıkları altında yer alan sorular incelenmiştir. Bu sorular, cevabına metnin yüzeyinden ulaşılan hatırlama soruları ya da cevabı bilişsel işlemlerle metnin derin yapısından çıkarılan anlama-kavrama soruları olma özellikleri açısından ele alınmıştır. Türkçe ders kitapları, Milli Eğitim Bakanlığı komisyonunca hazırlanmış 6. sınıf kitabıyla, metinler ise bilgilendirici metin ve öyküleyici metin olmak üzere iki türle sınırlandırılmıştır. Yüzey yapı soruları için Bloom'un, öğrencisi Anderson tarafından 2002 yılında revize edilen taksonomisindeki hatırlama (remembering) düzeyiyle, derin yapı soruları içinse aynı taksonominin anlama (understanding) düzeyi soruları ile paralellik kurulmuştur. Bulgularla, hatırlama düzeyi sorularının toplam sorulara oranının, % 36, anlama düzeyi sorularının % 39, diğer düzeylere ait soruların ise % 25 oranında yer aldığı belirlenmiştir. Hatırlama ve anlama düzeyi sorularının dağılım oranının birbirine çok yakın olduğu sonucuna dayanarak anlama düzeyi sorularının oranının artırılması yönünde önerilerde bulunulmuştur.

**Anahtar sözcükler:** yenilenmiş Bloom taksonomisi, bilişsel öğrenme düzeyleri, yüzey yapı/derin yapı, metin altı sorular.

---

\* *Başkent Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe Eğitimi Bölümü. [tkuzu@baskent.edu.tr](mailto:tkuzu@baskent.edu.tr)*

**Investigation of the Text Following Questions in Turkish Course Books  
With Respect To Their Remembering and Understanding Cognition Levels  
of the Revised Bloom Taxonomy**

**Abstract:** Questions have a special importance in educational settings and especially in Turkish language teaching as they mobilize thinking, allow thinkers to reach to truths, have a key role in accessing the meaning of texts and also function as the main tool of measurement and evaluation. In this study, the questions that are related to reading and listening texts in Turkish course books and are listed under the titles of reading/comprehension and listening/comprehension are examined. The questions have been approached based on whether they are remembering questions whose answers can be accessed by the surface of the text or understanding-comprehension questions whose answers can be extracted by the deep structure of the text with the use of cognitive processes. The Turkish course books in this study are restricted to the 6<sup>th</sup> grade course book prepared by the Ministry of National Education Commission, and the texts are restricted to two types, namely the informative and narrative texts. For the surface-structure questions a parallelism to the remembering level questions of Bloom's taxonomy (as revised by his student Anderson in 2002) is drawn, whereas for the deep-structure questions a parallelism to the understanding level questions of the same taxonomy is drawn. It is demonstrated by the findings that the ratio of remembering-level questions to total questions is 36%, the ratio of understanding-level questions is 39% and the ratio of questions belonging to other levels is 25%. Based on the result that the distribution ratio of the examined remembering and understanding questions is very close to each other, the study concludes with suggestions to increase the ratio of understanding level questions.

**Keywords:** Revised Bloom taxonomy, cognitive levels of learning, surface structure / deep structure, reading comprehension questions.

### **Giriş**

Soru sorma, düşünmeyi harekete geçiren bir yöntem olarak kabul edilir. İnsanların düşünmesi daha çok kafalarında soru işaretleri oluşturularak gerçekleşir. Çüçen'e (2001:33) göre soru sormak ve soruya cevap vermek bir düşünsel faaliyeti gerektirir. Bu nedendir ki soru-cevap felsefe öğretiminde çok önemli yer tutar. Sokrates Atina sokaklarında gençlere sorular sorarak onların düşünmelerini sağlamaya çalışmıştır. Felsefe öğretiminde soru-cevap yöntemi, öğrenen ve öğreten arasındaki diyalogun sonucudur. Sorular cevaplardan daha önemlidir; çünkü soru sormak düşünmenin ilk basamağıdır ve yeni ufuklar açar. Soru sormayan kişi, bir biliş de gerçekleştirmez.

TÜBA'nın (Anonim, 1997) raporuna göre, mevcut sistemde ders konuları, sistematik düşünme aracı olarak değerlendirilmeyip yüzeysel ele alındığından, entelektüel gelişme ya hiç olmamakta veya sınırlı kalmaktadır. Üniversitede okuyan öğrencilerin bile yorumlama, veriler arasında ilişki kurma, sınıflama ve sıralama gibi becerilerden yoksun olduğu görülmektedir. Bu bağlamda, ders kitaplarında yer alan soruların niteliği, öğretmenlerin hazırlayacağı sorulara da model oluşturacağından oldukça önemlidir. Anadili öğretiminin temel amaçlarından birisi de öğrencilerde eleştirel ve yaratıcı düşünme yeteneği geliştirmektir. Bu alanda kullanılan en etkili yöntemlerden biri ise soru-cevap yöntemidir. "Öğrencilerin bir okuma parçası üzerine ilgilerini çekmek, onlara bir metni çözümlenmek, bir yazma konusu üzerinde düşündürmek, bir yazının ana ve yardımcı düşüncelerini buldurmaya çalışmak için düzenlenen çalışmalarda bu yöntem çok etkili olur." (Kavcar, Oğuzkan ve Sever, 2004:20).

Bu konuda yapılmış; metin sonu sorularının Bloom taksonomisi açısından gösterdiği dağılımı inceleyen (Ensar, 2002; Durukan, 2009; Yeşilyurt 2012); metin sonu sorularında öz Türkçe sözcük kullanımını ele alan (Aslan, 2007); metin sonu soruların sayısal ve niteliksel durumlarını eski ve yeni program bağlamında karşılaştırmalı olarak inceleyen (Ülper ve Yalınkılıç 2010); ders kitaplarındaki soruların öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerinin geliştirilmesine katkısının incelendiği (Applegate, M.D. vd. (2002); Özbay, 2002; Aslan ve Polat, 2008); ders kitabındaki metin sonu sorularının Türkçe eğitimi temel programının amaçlarına uygunluğunun incelendiği (Topçuoğlu, 2006); İlköğretim 6. sınıf Türkçe ders kitaplarındaki metin altı soruların incelendiği (Ensar, 2002) okuma metinlerindeki soruları sınıflandırmayı amaçlayan (Akyol, 1997), Edebiyat öğretmeni adaylarının soru sorma becerilerinin incelendiği (Aydemir ve Çiftçi 2008), vd. makalelerden oluşan çok sayıda çalışma mevcuttur. Bu çalışmaların sonuçları Türkçe ders kitaplarındaki soruların önemli bir kısmının öğrenciyi, Bloom'un taksonomisinde yer alan bilişsel süreçlerden "bilgi" "kavrama" veya en fazla "uygulama" düzeyine çıkarabildiği; analiz, sentez ve değerlendirme gibi üst düzey bilişsel becerileri harekete geçiremediğini ortaya koymaktadır.

Ders kitapları, eğitim-öğretim ortamlarında etkin ve verimli bir öğretimin gerçekleştirilmesine önemli bir katkı sağlamakta ve bu özelliğiyle, alanyazın araştırması örneklerinde de görüleceği üzere Türkçe öğretimi alanındaki birçok akademik çalışmaya araç olmaktadır. Bu çalışmada, 6. sınıf Türkçe öğretmen kılavuz kitabındaki metin altı sorularının, birtakım bilişsel işlemler sonrasında metnin anlamına ulaşmayı sağlayarak öğrencilerin düşünme ve anlama-kavrama becerilerini geliştirecek nitelikte olma özellikleri ve bu özellikteki soruların hatırlama/yüzey yapı sorularına oranı incelenmiştir.

## **1. Kavramsal Çerçeve**

### **1.1. Eğitim ve öğretim ortamlarında soruların işlevi**

Çağdaş eğitim sistemleri yaratıcı düşünebilen ve düşündüklerini etkili biçimde ifade edebilen bireyler yetiştirmeyi amaçlamaktadır. Cole and Scribner'a (1974) göre düşünme; gözlem, tecrübe, sezgi, akıl yürütme ve diğer kanallarla elde edilen bilgiyi yoğurup şekillendirmenin formalleştirilmiş şeklidir. Düşünme "mevcut bilgilerden başka bir şeye ulaşma ve eldeki bilgilerin ötesine gitme" şeklinde de tanımlanmaktadır. Düşünmeyi geliştiren en eski yöntemlerden biri, öğrencilere cevaplar yerine soruların verilmesinin yeğlendiği Sokrat yöntemidir. Bu yöntemde sorulan her sorunun cevabı, başka bir soruyla verilir. Yani her bir soru bir öncekinin cevabı olduğu gibi, aynı zamanda cevaplanması gereken yeni bir sorudur (Özden, 2008:156). Yine Özden'e göre (2008:6) bilginin doğasına ve edinilmesine ilişkin cevaplanması gereken bazı sorular vardır. Bunlardan bazıları: "Dersler, geniş fakat yüzeysel bilgiler yüklemeyi mi, yoksa konuları ve olguları derinliğine anlamayı, eleştirel düşünmeyi mi öğretmeli?" "Bilgilenme; bilimsel bilginin öğretmen tarafından öğrenciye aktarılması ile mi, yoksa bilimsel bilginin ışığı altında öğrenci ve öğretmenin etkileşimi ile mi gerçekleşir?" sorularıdır. Bu sorular beyin gücünü kullanmanın sınırını, derecesini belirler. Aynı şekilde doğru soru sorma da beyin gücünü kullanma sayesinde anlamının gerçekleşmesini sağlar. Sorular ayrıca bilginin yapılandırılmasında, metindeki ipuçlarından yararlanılarak anlamının gerçekleşmesinde, farklı konu alanlarında mantıksal yargıya varmada ve konu alanları arasında ilişki kurmada katkıda bulunurlar. Tüm bunlar da eleştirel düşünenlerin düşünme süreçlerine işaret eder.

Ricketts ve Rudd (2004)'da da eleştirel düşünme; temel konuları ve tartışmadaki varsayımları tanımlama, konular arası ilişkileri farketme, verilerden doğru çıkarsamalar yapma, var olan ya da elde edilen verilerden sonuç çıkarma, çıkan sonuçları sınama, kanıtları değerlendirme vb. becerileri içeren bir kavram olarak tanımlanmıştır. İnsanların zihinlerini çalıştırmak için sorulara ihtiyaçları vardır. Öğrenme zihinde oluşan sorulara yanıt bulmaya yönelik olduğu zaman daha etkili olmaktadır. Bilimsel düşünmeyi öğrenmede soru sormanın önemi büyüktür (Bradburn, Sudman, ve Wansink, 2004).

Düşünme becerisi kazandırmadaki bu büyük işlevinin yanında öğretim ortamında sorular, aşağıda belirlenen amaçlar doğrultusunda kullanılabilir:

- Derse ilgiyi artırarak öğrencinin dersi izlemesini kolaylaştırmak,
- Dersin daha kolay anlaşılmasını sağlamak,
- Öğrenciyi sınıfta etkin kılmak,
- Öğrencileri soru sorma konusunda cesaretlendirerek soru sorma becerilerini geliştirmek,

- Öğrencilerin üst düzey düşünme becerilerini geliştirmek,
- Öğrencilerin kendilerini ifade etmelerine olanak tanımak,
- Öğrenme güçlüklerini belirlemek,
- Tartışma kültürü edindirmek ve tartışma yoluyla öğrenmeyi sağlamak,
- Öğrencinin öğrenme güçlüklerini, öğrenme ve başarı düzeylerini belirlemektir.

### 1.2. Türkçe öğretiminde soruların işlevi ve soru türleri

Ders kitaplarındaki metinler, Türkçe derslerinde okuma, yazma, konuşma, dinleme ve dil bilgisine ait hedef ve kazanımların öğrencilere kazandırılmasında önemli işleve sahiptirler. Bu metinler aracılığıyla aynı zamanda öğrencilerin zihinsel, duyuşsal ve sosyal yönden gelişmeleri de amaçlanmaktadır. Metinlerin amacına ulaşmasında ise, öğrencilerin bunları anlamlandırmasını, çözümlemesini ve yapılandırmasını sağlayan metne dayalı soruların işlevi büyüktür (Durukan, 2009:84).

Türkçe derslerinde, metnin anlaşılmasını sağlamak için temel yöntem okuma öncesi, okuma sırası ve okuma sonrasında öğrencilere soru sormaktır. Okuma öncesi sorular öğrencide merak, araştırma isteği uyandırırken, okuma sonrası sorular öğrencinin eski ve yeni bilgilerini ilişkilendirmesini, yeni bakış açıları oluşturmasını sağlar (Akyol 1997). Türkçe öğretiminde sorular birkaç yönden sınıflandırılmaktadır. Bu sınıflamalar; sorunun kaynağı, cevabının metin içinde olup-olmaması, bilişsel süreçlerin nasıl işlediği, hazırlanış şekilleri (doğru-yanlış soruları, klasik sorular, çoktan seçmeli sorular, doldurmalı sorular, eşleştirmeli sorular ...) vb. açılardan yapılmaktadır. Amaçlarına açısından bakıldığında; kimlik (ne, nasıl, kim vb.), tanımlama, listeleme, görüş bildirme, neden-sonuç, karakterize etme, örneklendirme, karşılaştırma-kıyaslama, ana fikir, özetleme, ödev, uygulama, sonucu tahmin etme ve değerlendirme vb. türlerin bulunduğu görülür (Akyol, 2012).

Metne hazırlık sorularıyla öğrenciler;

- Metnin konusuna bilişsel ve duyuşsal yönden hazırlanır,
- Konuya dikkatleri çekilir,
- Güdülenir, konuyu öğrenmeye ihtiyaç duyar hale gelirler.

Bu çalışmanın konusunu oluşturan, metni anlamaya yönelik metin altı sorularla ise öğrencilerin;

- Metindeki anlama ulaşım ulaşamadıkları,
- Metinden edindiklerini kendi düşünceleri ve yaşamlarıyla ilişkilendirip ilişkilendiremedikleri,

- Konuyla ilgili düşünce üretip üretemedikleri belirlenmeye çalışılmaktadır (Karakuş, 2002).

### **1.2.1. Okuduğunu anlamada soruların işlevi**

Okuma, kişilik geliştirmenin, bireyselleşmenin, yeti ve yeteneklerimizi çoğaltmanın, dünya görüşümüzü oluşturmanın ve kendimizi yaşadığımız çevrede ve dünyada konumlandırmanın en yaygın ve etkili aracıdır. Okuma anlama ile sonuçlandırılmışsa amacına ulaşmış demektir. Anlama ise doğrudan ölçülüp değerlendirilememektedir. Anlama düzeyini ölçmek için çeşitli tarz ve düzeyde sorulara gereksinim vardır (Ünal ve Köksal, 2007).

Okumanın genel bir tanımı yapılacak olursa, “Dilsel kodla işaretlenmiş, yazara ait duygu, düşünce, kanı ve yorumların, aynı kodu kullanan okur tarafından önce grafik işaretlerinin algılanması, sonra da zihinsel bazı işlemleri içeren bilişsel bir süreç sonucunda, içeriğinin alımlanması edimidir.” denilebilir. Okumanın aracı ise metindir. Metin üreticisi, iletisini savunmak amacıyla dilin olanaklarını kullanan, hatta bazen kendi yaratıcılığını devindirip dili zorlayarak okuyacağımız metni kuran, oluşturan ve bir dil düzenlemesi içinde bize sunan kişidir. Okuma ise basılı ve yazılı simgelerle yazarın oluşturduğu bu iletiyi gözle izleme veya seslendirme; anlamını kavrama, bu yolla yazarla iletişim kurma etkinliğidir. Okuma; yazıdaki duygu, düşünce, gözlem, izlenim gibi öğeleri alımlama, kavrama, yorumlama sürecinde; fiziksel, ruhsal, anlaksal işlem gerektiren çok yönlü bir eylemdir (Kuzu, 2003).

Tazebay’a (1997) göre bir yazıyı anlamak yorumlayabilmekle eşdeğerdir. Yorum ise; yazarın görüşlerini anlayarak ana düşünceyi kavramak, yazarın dolaylı yoldan aktarmak istediği düşünceleri de kavrayıp düşüncesinin içeriğini belirlemek, okunan metindeki bilgiyi doğruluk, geçerlilik, değer yönlerinden ölçebilmek ve anladıklarını davranışlarına yansıtılabilmektir. Bu durumda, okumanın amacına uygun olarak gerçekleşip gerçekleşmemesi ancak anlamayla değerlendirilebilmektedir.

**Anlamlandırma**, okurun ya da dinleyeninin, kendi dünya bilgilerini de kullanarak yazarın sezdirimleri aracılığıyla çıkarımlarda bulunduğu bir süreçtir (Uzun L. ve Keçik İ., 2001:148). Yazarın ya da konuşmacının sezdirimlerine ulaşmada ise doğru sorular oluşturmak önemli rol oynar. Çünkü sezdirimler metnin derin yapısında ve satır aralarında yer almaktadır. “**Sezdirimler** cümlelerin ve metnin içinde anlamsal ya da mantıksal akıl yürütme ile ulaşılabilecek ek bilgileri içerir. Anlatıda yazar her şeyi yüzeysel yapıda belirtmeyip çoğunlukla sezdirir. Bu sezdirimler, gerek çözümlemede gerekse yorumlamada okur için önemli ipuçları olarak işlem görürler. Konuşan kişinin niyetinin sezilmesi belli bir çıkarımda bulunmaya olanak verir. **Çıkarımlar** ise, alıcının metni üretenin iletisinden çıkarabildiği anlamları içerir. Yani, söylenmemiş olanı sezmedir ve akıl yürütme yoluyla ulaşılır. Yazınsal metinler

anlam çağrıştırma gücüne sahiptir. Yazar okuyucuyu yönlendirerek onu anlamlandırma sürecine katar (Günay, 2001:66).

Çalışmada ele alınan metnin anlaşılmasına yönelik soruların işaret ettiği yüzey ve derin yapı ile ilgili olarak Petöfi (1978:40), çizgisel metin sunuluşu (yüzey yapı) ve metin tabanı (derin yapı) ayrımı yapar ve derin metinle bağlantılı olarak, her bir metnin dilbilgisel bütünlük kadar onu anlamlı kılacak içeriksel bütünlük de taşımasını ön koşul olarak görür. Anlamsal bütünlük anlamına gelen tutarlılığın varlığı için dilsel bütünlük zorunlu, ancak yeterli değildir. Metindeki önermelerin de belirli ilişkilerle örüntülenmiş olması gerekir. Önerme değerleri kendilerini anlamsal olarak; neden-sonuç (veya sonuç-neden), açıklama (özelleştirme, örnekleme, motif kullanma, benzerini veya karşıtını kullanma), karşılaştırma, zamanda sıralılık gibi ilişkilerle gösterebilir. Bu anlamsal ilişkiler zaman zaman dilbilgisel birimlerle yüzey yapıda işaretlenebileceği gibi çoğu zaman herhangi bir dilbilgisel iz olmaksızın dünya bilgisine dayalı olarak da kurulabilir. Metin altı sorular, içeriği düzenleyen bu söz bilimsel bağların görülmesi, dolayısıyla metnin anlaşılmasında önemli bir araçtır.

Okur, okuma sürecinde anlamayı kolaylaştırmak için çeşitli stratejiler kullanır. Okuma-anlama stratejileri “okuyucuların okumayı nasıl algıladıklarını, ne tür metinsel ipuçları yakaladıklarını, okuduklarını nasıl anladıklarını ve anlamadıkları zaman ne yaptıklarını” gösterir (Block, 1986:465). Çelik (1998), okurların okuma sürecinde kullandığı stratejileri belirlemek amacıyla denekler üzerinde yaptığı çalışmada okurların içerik tabanlı ve metin tabanlı olmak üzere kullandığı çok sayıda stratejiden birinin de soru sorma ve yanıtlama olduğunu gözlemlemiştir:

### 1.2.2. Metin altı sorularının özelliği

Ayrıntılı bir okuma üç aşamada gerçekleşir: Birincisi cümleler arasındaki ilişkileri ortaya koyma, metni dilsel olarak anlamak anlamına gelen *betimleme*; ikincisi metnin anlatsal yapısı ve izleğinin ortaya konulması, metinde kullanılan simgelerin anlamlandırılması gibi metni yüzeysel ve derin yapı düzeyinde okuma anlamına gelen *çözümleme*; üçüncüsü betimlemesi ve çözümlemesi yapılan metni tarihsel, toplumsal, yazınsal vb. ölçütlere göre *değerlendirme* aşamasıdır (Günay 2001:52). Bu bağlamda metin altı sorular, özellikle çözümleme aşaması ile ilişkilidir. Bu soru türü, öğrenme sürecinde sözü geçen bilişsel basamaklar (Bloom, 1956; Anderson ve Krathwohl 2001) açısından ise en fazla bilgi-hatırlama ve kavrama-anlama düzeylerini ilgilendirmektedir. Metin altı sorular hem metnin içeriğinin kavranmasını sağlamak hem de kavranma derecesini ölçmek amacıyla kullanılmaktadır. Dolayısıyla, öğrencilerin doğru yanıtlara ulaşarak metni kavramalarında bu soruların taşıdığı nitelikler önemlidir.

Aşağıda, yüzey yapı sorusu ve derin yapı sorusu kavramlarının çalışmada nasıl ele alındığına açıklık getirmek amacıyla, Türkçe ders kitaplarında yer alan metin altı sorulara bu bağlamda birer örnek verilmiştir. Atalay Yörükoğlu'ndan alınan 6. sınıf Türkçe kitabındaki “Bir mektup” adlı metin “Sevgili Anneciğim ve Babacığım” diye başlayan bir mektuptur. Bir çocuğun ebeveynlerinden beklentilerini dile getirir.

Yüzey yapı sorusu örneği:

*Soru: Bu mektup kime yazılmıştır?*

Bu bir yüzey yapı sorusudur. Yanıtı metnin yüzeyinde görünmektedir.

Derin yapı sorusu örneği:

*Soru: Mektubu kim yazmış olabilir?*

Yüzey yapıda mektubu yazan çocuk olarak görünmektedir. Ancak öğrenciler bu sorunun yanıtına metnin bütününden ve ön bilgilerinden hareketle çıkarımsal olarak ulaşacaklardır; çünkü mektup çocukların anne babalardan beklentilerini dile getiren, çocuğun dilinden anne babalara mesajlar vermek isteyen gerçek bir yazar tarafından yazılmıştır; dolayısıyla bu soru cevabı metnin yüzeyinden alınamayan derin yapı sorusudur.

Metni kavrama bağlamında bakıldığında ise, metin altı sorularının kategorilendirilmesinde ikiliden altılıya kadar çeşitli sınıflandırmalar mevcuttur. Bloom'un altılı sınıflandırması diğer bazı sınıflandırmalara temel teşkil etmiştir. Altılı kategorili bir diğer sınıflandırmaya Day ve Park (2005) tarafından yapılan sınıflandırma örnek verilebilir. Bu sınıflama; yüzeysel anlam soruları, dönüştürme soruları, çıkarım soruları, tahmin soruları, değerlendirme soruları ve eleştiri sorularından oluşur. Walter Kintsch tarafından yapılan ikili sınıflama da iki kategorili olup birinci kategorisini oluşturan kavrama, doğrudan metinde işaretlenmiş metin temelli sorular aracılığıyla; ikinci kategorisini oluşturan kavrama ise cevabı metin yüzeyinde açıkça belirtilmemiş, ancak okurun cevaba çıkarım yaparak ulaştığı sorularla gerçekleşen kavramadır (aktaran Caldwell, 2008). Çalışmamızdaki sınıflamanın da bu sınıflama ile paralellik gösterdiğini söyleyebiliriz. Bu kategorilerden birincisi çalışmamızda, *yüzey yapı sorusu* olarak adlandırılmış olup Bloom'un Şekil 1'de sunulan yenilenmiş taksonomisindeki *hatırlama* düzeyi ile; ikinci kategori ise *derin yapı sorusu* olarak adlandırılmış olup taksonomideki *anlama* düzeyi ile paralellik kurulmuş, sorular bu bağlamda incelenerek yorumlanmıştır.

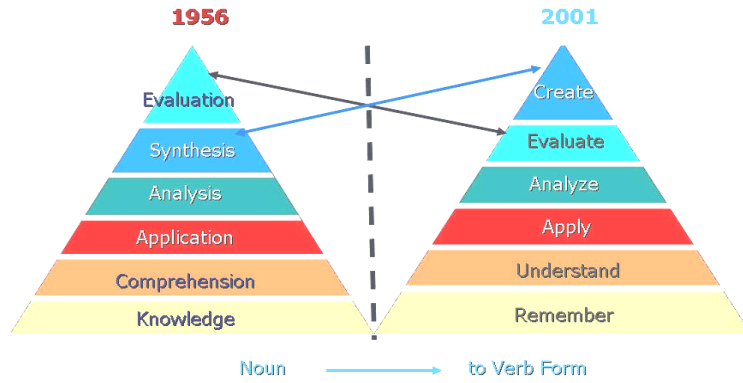
### **1.3. Yenilenen Bloom Taksonomisi**

Eğitimcilerin, eskidiği düşünülen orijinal taksonomiye tekrar odaklanmalarını sağlamak ve yakın zamanda gelişim ve öğrenme psikolojisi,



öğretim yöntem ve teknikleri ile ölçme-değerlendirmeye ilgili gelişmelerin yansıtılmasını sağlamak amacıyla Bloom'un taksonomisinde yenilenme ihtiyacı doğmuştur (Bümen, 2006:4). Bloom'un öğrencileri Anderson ve Krathwohl (2001) tarafından yenilenen Bloom'a (1956) ait öğrenme ve düşünme bilişsel süreçleriyle ilgili taksonomide, Şekil 1'de görüldüğü üzere başlıca iki değişiklik yapılmıştır: Birincisi, altı kategorinin isimleri isim formundan eylem formuna çevrilmiş; ikincisi de üstteki iki basamağın yerlerinde yapılan değişikliğin yanı sıra, *sentez* yerine *yaratma* eklemiştir.

Şekil 1. Karşılaştırmalı Bloom ve Anderson/Krathwohl taksonomisi



Bu çalışmada incelenen metin altı soruları ilgilendiren hatırlama-tanıma düzeyi ile anlama düzeyinin içeriği Tablo 1'de sunulmuştur (Anderson, and Krathwohl, 2001, s. 67-68; Krathwohl, 2002, s. 215; Bümen, 2006: s. 6; Yüksel, 2007, s.502;'den aktaran Yılmaz ve Keray 2012)

**Tablo 1.** Yeniden Düzenlenen Bloom Taksonomisinin Hatırlama ve Kavrama düzeyi içerikleri

1. HATIRLAMA (REMEMBER) Bilgiyi uzun süreli bellekten geri getirme		
1.1.Tanıma (Recognizing)	Belirleme	Verilen materyale uygun bilginin uzun süreli bellekteki yerini belirleme (ör: ABD tarihindeki önemli olayların tarihlerini tanıma)
1.2 Anımsama	Bilgiye erişme	İlgili bilgiyi uzun süreli bellekten geri

(Recalling)		getirme (ör: ABD tarihindeki önemli olayların tarihlerini anımsama)
<b>2. ANLAMA (UNDERSTAND)</b> Sözlü, yazılı ve grafiksel iletişimi kapsayan eğitim iletilerinden anlam çıkarma		
<b>2.1.Yorumlama</b> (Interpreting)	Açıklama, kendi sözcükleriyle ifade etme, gösterme, çevirme	İfade şeklini değiştirme (ör: sayısal olarak ifade edilmiş bir bilgiyi sözel olarak ifade etme, önemli konuşma veya dokümanları kendi ifadeleriyle yorumlama)
<b>2.2. Örnekleme</b> (Exemplifying)	Gösterme, somutlama	Belirli bir örnek bulma veya ilke veya kavramı örneklendirme (ör: çeşitli sanatsal resim stillerine örnekler verme)
<b>2.3 Sınıflama</b> (Classifying)	Kategorize etme, kapsama	Bir şeyin bir kategoriye (kavram veya ilke) ait olup olmadığını belirleme (ör: Gözlenmiş ya da açıklanmış zihinsel rahatsızlıkları sınıflama)
<b>2.4 Özetleme</b> (Summarizing)	Kısaca ifade etme, genelleme	Genel temayı veya önemli noktaları özetleme (ör: Videoda gösterilen olayların kısa bir özetini yazma)
<b>2.5 Sonuç Çıkarma</b> (Inferring)	Çıkarsama, ulama, öteleme, tahmin etme	Verilen bilgilerden mantıklı bir sonuç çıkarma (ör: Bir yabancı dili öğrenirken örneklerden hareketle dilbilgisi ilkelerini çıkarma)
<b>2.6 Karşılaştırma</b> (Comparing)	Çelişme, eşleştirme, eşleme	İki düşünce, nesne ve benzeri arasındaki benzerlikleri bulma (tarihi olayları çağdaş durumlarla karşılaştırma)
<b>2.7 Açıklama</b> (Explaining)	Modeller oluşturma	Bir sistemin neden-sonuç modelini oluşturma (ör: 18. yy.da Fransa'daki olayların nedenlerini açıklama)

Hatırlama düzeyindeki sorular bir konunun anlaşılmasından çok ezberlenmesine dayanmaktadır. Oysa kavrama becerisini ölçen bir soruda, bilginin derste ya da ders kitabındaki haliyle öğrenilmesi öğrencinin işine yaramaz. Uygulama, analiz, değerlendirme, yaratma gibi üst düzey bilişsel becerileri hedefleyen sorular ise her iki düzeyin üzerine kurulacak bilgi ve becerileri hedefler. Diğer bir deyişle, metin altı sorularla ulaşılan anlama-kavrama süreci, daha üst düzey düşünsel beceriler için bir alt yapı oluşturur, onların ön koşuludur.

Kavrama basamağında öğrenciden istenen; bilgiyi farklı bir biçimde ifade etmesi ya da farklı şekillerde ifade edilen bilgileri tanıması ve dönüştürmesidir. Bu tür sorularda öğrenci soruyu çözebilmek için kendisinden bir şeyler katmalıdır. Anlama-kavrama düzeyinde, bilgi basamağında kazanılan davranışın öğrenci tarafından özümsemesi, kendine mal edilmesi, anlamının yakalanması söz konusudur. Burada bilginin transfer edilmesi gerekmektedir. Transfer türü öğrenmelerde ise sadece ezberleme, hatırlama ve tanıma yoktur; öğrencinin neden, niçin ve nasıl, kendi cümleleriyle açıklaması, gerekçelendirmesi, ve örnekler vermesi gerekir (Ensar, 2002).

Bu çalışmanın amacı, 6. sınıf Türkçe Öğretmen Kılavuz Kitabı'nda yer alan metinlerin altındaki Okuma/Anlama ve Dinleme/Anlama sorularını, Bloom'un yenilenen taksonomisindeki *Anlamak-Understanding* (Bloom'da Kavrama-Comprehension) basamağına ait çıkarımsal soru ya da *Hatırlama-Remember* (Bloom'da Bilgi-Knowledge) düzeyindeki yüzey yapı sorusu olma özellikleri açısından incelemek ve bu iki özellik açısından soruların birbirlerine ve toplam sorulara göre dağılım oranlarını belirlemektir.

## 2. Yöntem

Çalışmanın verileri, hedeflenen bir olgu ya da olgular hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analizi anlamına gelen (Yıldırım ve Şimşek 2005) doküman tekniği ile elde edilmiştir. Milli Eğitim Temel Kanununun 55. maddesi uyarınca temel eğitim okullarında okutulacak kitaplar, Bakanlığa bağlı Talim Terbiye Kurulunun onayından geçmiş kitaplardır. Milli Eğitim Bakanlığının ilgili komisyonlarınca 6., 7. ve 8. sınıf için hazırlayıp yayımladığı Türkçe ders kitapları (MEB 2007); ders kitabı, öğretmen kılavuz kitabı ve öğrenci çalışma kitabı olmak üzere üç kitaptan oluşmaktadır. Bu çalışmada altıncı sınıf Türkçe dersi öğretmen kılavuz kitabı çalışmanın amacına uygun olarak incelenmiştir. Çalışma, kitaplar açısından, Milli Eğitim Bakanlığı'nda komisyonlarca hazırlanmış olan 6. sınıf Türkçe öğretmen kılavuz kitabı ile; metin türü açısından bilgilendirici ve öyküleyici metinler ile; soruların özelliği açısından ise Bloom taksonomisindeki basamaklardan bilgi/hatırlama düzeyi (yüzey yapı sorusu) ve kavrama/anlama düzeyi (derin yapı sorusu) soruları ile sınırlı

tutulmuştur. Şiir türü metinler (4 adet), türün sembolik ve çağrışımsal anlamlar taşıyan doğası gereğince anlamın yüzeyde olmadığı varsayımıyla inceleme kapsamı dışında bırakılmıştır.

Çalışmanın ilk aşamasında, kitaptaki bilgilendirici ve öyküleyici türdeki metinler belirlenerek kitapta yer alış sırasına göre Tablo 1’de görüleceği üzere listelenmiştir. Şiir dışında kalan metinler, bilgilendirici ve öyküleyici metinler başlığı altında sınıflandırılmıştır. Metin türlerinin sınıflandırılması ile ilgili alandaki tartışmalı durumlar ve 6. sınıf düzeyi dikkate alınarak, temalar içinde yer alan deneme (6), fabl (1), gezi (2), mektup (1), biyografi (1), haber yazısı (1), anı (1) türü metinler öğretici olma özellikleriyle bilgilendirici metin kategorisinde; hikaye (5), masal (1), efsane (1) ve tiyatro (2) türündeki metinler ise kurmaca oldukları için öyküleyici metinler kategorisinde ele alınmıştır. İkinci aşamada, listelenen metinlerin altındaki metni anlamaya yönelik her bir sorunun yüzey/derin yapı sorusu olma özellikleri dikkate alınarak ve yenilenmiş taksonomideki hatırlama ve anlama düzeyleri ile paralellikleri kurularak metin türlerine göre dağılımı düzenlenmiştir. İncelenen on üçü bilgilendirici, dokuzu öyküleyici metin olmak üzere toplam yirmi iki metinden altısı dinleme/anlama, onaltısı ise okuma/anlama etkinliği içermektedir. 22 metindeki, “Okuma-Anlama” ve “Dinleme-Anlama” başlığı altında yer alan toplam 215 soru, doğrudan metinle ilişkili olan ya da metne gönderme yapan sorulardır. Ancak bu soruların içinde, etkinliklerin içinde yer alan metne başka başlık bulma, metnin ana fikrini bulma vb. az sayıda soru da metnin anlaşılmasıyla ilgili buldukları için incelemeye dahil edilmiştir. Soruların sınıflandırılmasında Tablo 1’de yer alan bilişsel basamaklara ait bilişsel işlemler esas alınmış ve uzman görüşlerinden yararlanılmıştır. Son aşamada ise, bu soruların birbirlerine göre ve toplam sorular içindeki oranlarına ulaşılmıştır.

### 3. Bulgular

Bu bölümde, bilgilendirici ve öyküleyici metinler ile hatırlama ve anlama sorularının metinlere dağılımları, sayısal ve oransal olarak incelenecektir.

**Tablo 2.** Bilgilendirici ve Öyküleyici Metinler ile Hatırlama ve Anlama Sorularının Temalara Göre Dağılımı

Temalar	Metinler		Hat. ve Anl. ve diğer soru sayıları			OK/DİN.AN. Genel Soru sayısı
	Bilgilendirici	Öyküleyici	Hat.	Anl.	Diğer	

1. tema		-Çocuk kitaplığında Sabah Tartışması	5	5	5	15
		-Okuma Üstüne	7	3	1	11
		-En İyi Arkadaş	2	5	8	15
		-Kitap Kuşum Uçuverdi	4	3	9	16
2. tema		-Atatürk ve Onun Büyük Eseri	4	5	6	15
		-Atatürk'ten Anılar	3	5	2	10
		-Atatürk ve Müzik Devrimi	4	3	3	10
		-Kadının Siyasi ve Sosyal Haklarını Kazanması	Soru yok (etkinlik)			
		-Atatürk ve Tarihimiz	5	3	1	9
3. tema		-Ömür Boyu Mutluluk	3	5	1	9
		-Meşe ile Saz	4	2	1	7
		-Bir Masal Ülkesinde Anadolu	3	4	5	12
4. tema		-Bir Mektup	3	5	1	9
		-İstanbul Liseli Küçük Hasan	5	1	3	9
		- Eskici	-	2	3	5
5. tema		-Beypazarı	3	5	3	11
		-Bir Göl Nasıl Bingöl Oldu?	6	3	-	9
		-Zamanı Kazanmak ve Kaybetmek	3	6	1	10

**Türkçe Ders Kitaplarındaki Metin Altı Sorularının Yenilenmiş Bloom Taksonomisindeki... -71-**

6. tema	-Mavisini Yitirmiş Yaşamak		1	8	1	10
	-Kırkikindiler		5	2	-	7
	-Orman Küstü Bize		2	7	-	9
	-Cennet Göller Tek Tek Yok Oluyor		6	2	-	8
<b>Toplam</b>	<b>13</b>	<b>9</b>	<b>78</b>	<b>84</b>	<b>54</b>	<b>216</b>

Tablo 2'ye dayanarak yapılan hesaplamalarla belirlenen, hatırlama ve anlama düzeyi soruları ile bunların dışında kalan düzeylere ilişkin soruların her iki metin türüne göre dağılım yüzdeleri Tablo 3'te yer almaktadır.

**Tablo 3.** Hatırlama ve Anlama Düzeyi Soruları ile Diğer Düzeylerdeki Soruların Toplam Sorular İçindeki Dağılımı

Soru türü	Soru Sayıları		Toplam	%
	Bilgilendirici M.	Öyküleyici M.		
<b>Hatırlama</b>	45	33	78	36
<b>Anlama</b>	33	51	84	39
<b>Diğer</b>			54	25
<b>Genel Toplam</b>			216	

Tablo 3'ten anlaşılacağı üzere, MEB Yayınları 2007 İlköğretim 6. Sınıf öğretmen kılavuz kitabındaki metinlerin altında yer alan, Okuma/Anlama ve Dinleme/Anlama başlığı altındaki hatırlama, anlama düzeyi ve bunların dışındaki düzeylere ait sorulardan oluşan toplam 216 sorunun 45 tanesi bilgilendirici metinlerde, 33 tanesi de öyküleyici metinlerde olmak üzere toplam 78 tanesinin hatırlama düzeyinde; 33 tanesi bilgilendirici metinlerde, 51 tanesi de öyküleyici metinlerde olmak üzere toplam 84 tanesinin de anlama düzeyinde; kalan 54 tanesinin ise bu iki düzeyin dışında kalan daha üst bilişsel düzeylerle ilgili sorular oldukları belirlenmiştir.

#### 4. Sonuç ve Tartışma

Çalışmanın amacına uygun olarak incelenen soruların niceliksel ve niteliksel özellikleriyle ilgili olarak ortaya çıkan sonuçlar şöyledir:

Tablo 3'ten anlaşılacağı üzere, Türkçe ders kitaplarındaki metin altı sorularından % 36'sı hatırlama düzeyi, % 39'u ise anlama düzeyindedir. Toplam soruların % 25'ini ise diğer basamaklardaki sorular oluşturmaktadır. Bu sonuçtan anlaşılacağı üzere hatırlama ve anlama düzeyi sorularının oranı birbirine çok yakındır. Bu iki düzeyin dışında kalan üst bilişsel düzeylere ait soruların oranı ise her iki düzeyinkinden daha azdır.

Yapılandırmacı yaklaşım üst bilişsel zihinsel işlemleri öne çıkaran bir yaklaşımdır. Üst düzey düşünme ise; araştırmaya, sorgulamaya ve akıl yürütmeye dayanan, bilgiler arasında bağlantı kurmak ve tutarlılık sağlamak için kapsamlı zihinsel etkinlikler gerektiren, sonuçların bulgulara dayandırılarak sunulduğu karmaşık bir düşünme biçimidir (Haladyna, 1997 ve Lipman, 1994'ten akt. Aslan 2011). Bireylerin dünyayı kavramaları ve kendilerini var edebilmeleri, ancak üst düzey düşünme becerilerinin kazandırıldığı bir eğitimle mümkündür. Ders kitaplarındaki tüm soruların üst düzey düşünme becerilerini geliştirecek şekilde hazırlanması gerekmektedir. Böylesi bir amaçla ve bir sınıflandırma dahilinde hazırlanacak sorular bir yandan bu amacı gerçekleştirirken diğer yandan da tüm bilişsel becerilerin dengeli olarak geliştirilmesine katkı sağlayacaktır (Özden, 1998). Soruların düzeyi yükseldikçe öğrencilerin düşünme düzeyleri de yükselecek ve Şekil 1'de verilen bilişsel süreçler gerçekleşerek öğrencilerin anlama, kavrama, yorumlama becerilerine katkıda bulunulması, ayrıca bilginin yapılandırılarak kalıcı hale gelmesi kolaylaşacaktır.

2005 Programında, Türkçe öğretimiyle üst bilişsel becerilerin geliştirilmesi ilkesi (MEB, 2006:4) benimsenmiş ve bilginin yapılandırılması bağlamında bu konuda önemli gelişmeler kaydedilmiştir. Ders kitaplarındaki çeşitli düzenlemelerde bu değişimin örnekleri sunulmaktadır. Oysa ilgili alanyazındaki çalışmaların verilerine bakıldığında; gerek ders kitaplarındaki soruların incelendiği gerekse öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının hazırladıkları soruların incelendiği diğer çalışmalarda (öğretmenlerin hazırladığı bilgi/hatırlama düzeyi sorularının oranı Baysen, 2006'da % 56; Aydemir ve Çiftçi 2008'de % 33; Aslan, 2009'da % 33) bilgi/hatırlama ve kavrama/anlama düzeyi sorularının yüksek oranlarda olduğu belirlenmiştir. Sorularda, bilişsel basamak düzeyleri açısından 2005 öncesi programlara göre önemli bir gelişme kaydedildiği görülse de (Ülper ve Yalınkılıç 2010), bu çalışmada da belirlendiği üzere, hatırlama düzeyi sorularının oranının olması gerekenden yüksek olduğu söylenebilir.

Sınıf düzeyi dikkate alınarak, 6. sınıf kitabındaki metne dayalı soruların önemli ölçüde yüzeysel sorulardan oluşması, öğrencilerin soyut düşünme beceri düzeyleri dikkate alındığında ilk anda anlaşılır görülebilir. Ancak, yine öğrencilerin düzeyleri dikkate alınarak yüzeysel soru yerine anlamına daha kolay ulaşılabilecek çıkarımsal soruların tercih edilmesi mümkündür. Aslında yeni öğretim yaklaşımlarının benimsenmesiyle son yıllarda, hatırlama ve anlama düzeylerinin, üst bilişsel zihinsel işlemleri harekete geçirmedikleri gerekçesiyle göz ardı edildikleri görülmektedir. Oysa üst düzey düşünme becerileri için bir bilgi alt yapısına sahip olmak ve onu özümsemek önkoşuldur. Okuma-anlama ve dinleme-anlama etkinliklerinde yararlanılan sorulara kitaplarda, eleştirel, yaratıcı ve problem çözmeye dönük işlevlerine uygun şekilde gereken oranlarda yer verilmesi önemlidir. Bu konunun, kitapların hazırlanmasında komisyonlarca, ders işleme sürecinde de öğretmenlerce dikkate alınması yararlı olacaktır.

Bu çalışmada atıfta bulunduğumuz, alandaki diğer çalışmalarla da doğrulandığı üzere, araştırmacı tarafından yapılan sınıf içi metin üzerinden soru hazırlama çalışmaları sırasında, öğretmen adaylarının çok genel ve yüzeysel sorular hazırladıkları gözlenmiştir. Başlangıçta, genel konu başlıklarına getirdikleri “nedir” “sayınız” “açıklayınız” tarzı sorular hazırlayan öğrenciler, bu konuda yapılan alıştırmalar sonrasında daha derinlikli, özellikli, düşündürücü sorular oluşturmayı başarmışlardır. Ders kitaplarında yer alan sorulara eleştirel bakabilmeleri ve onlardan amaca uygun olmayanları fark edip değiştirebilmeleri açısından öncelikle öğretmen adaylarının bu konuda eğitilmeleri gerekmektedir. Yazma Eğitimi ve Ölçme- Değerlendirme derslerinde dersin önemli bir parçasını oluşturacak şekilde soru yazma çalışmalarına yer verilebilir. Böylece, bu konuda bilgilenmiş öğretmenlerin yalnızca ders kitaplarıyla yetinmeleri önlenmiş olur.

Öğretmenler tarafından ayrıca, öğrencileri doğru ve işlevsel soru sormayı özendirici; birbirlerine soru sormalarına, akran işbirliğine ve soruların niteliğine dönük rekabete dayalı sınıf içi etkinlikler düzenlenebilir. Bu türden etkinliklerin düzenlenmesi, soru sormanın eğitim-öğretim ortamlarındaki işlevini yerine getirmeye katkıda bulunabilir.

2005 Programında kabul edilen, Türkçe öğretimi aracılığıyla üst bilişsel becerilerin geliştirilmesiyle ilgili ilkenin (MEB, 2006, 4) pratikte tam olarak uygulanabilmesi amacıyla, bu konuda yapılan akademik çalışmaların sonuçları ve uygulamanın içindeki öğretmenlerden alınacak geribildirimlerin de katkılarıyla, ders kitapları belli aralıklarla yenilenebilir.

Kitapta, anlama-kavrama, eleştiri, değerlendirme, uygulama soruları belirli bir sistem içinde verilmemektedir. Metnin konusuyla ilgili tüm diğer sorular ile metni kavramaya yönelik metin altı soruların ayrı düzenlenmesi yerinde olacaktır. Kavrama soruları diğer üst bilişsel süreçlere yönelik sorulara zemin



oluşturacağı için öncelik kavrama sorularına verilmelidir. Çünkü değerlendirme ve eleştiri yapabilmek için öncelikle metnin anlaşılması gerekmektedir.

Ülper ve Yalınkılıç (2010) tarafından yapılan, davranışçı yaklaşıma göre yürütülen 2006 öncesi program ile yapılandırmacı yaklaşıma göre yürütülen 2006 Türkçe ğretim Programlarına göre hazırlanan Türkçe ders kitaplarındaki metin sonu sorularının karşılaştırıldığı daha kapsamlı bir çalışmanın sonuçları da bu çalışmanın sonuçlarını desteklemektedir. Söz konusu çalışmanın sonuçlarına göre önceki programa göre hazırlanmış olan ders kitaplarındaki alt düzey bilişsel işlem gerektiren soruların oranı 2006 programına göre hazırlanan ders kitaplarında azalma göstermiş, diğer bir deyişle üst düzey bilişsel işleme gerektiren soruların sayısında artış olmuştur. Bu çalışmanın sonucunda ise yeni programa göre hazırlanan 6. sınıf Türkçe ders kitabı metinlerinin altındaki hatırlama düzeyi soruları ile anlama düzeyi sorularının oranının birbirine çok yakın olduğu ortaya konulmuştur. nceki programa göre hazırlanmış ders kitaplarındaki anlama düzeyi ve diğer üst düzey soruların oranında artış olduğu görülse de gerçekleşen artışın yeterli olmadığı düşüncesiyle derin yapı sorularının oranının daha fazla artırılması önerilebilir.

#### KAYNAKÇA

- Akyol, H.** (1997). Okuma Metinlerindeki Soruların Sınıflandırılması. *Eğitim ve Bilim*, 21 (105), 10-17.
- Akyol, H.** (2012). *Türkçe ğretim Yöntemleri*, Ankara:Pegem Yayıncılık.
- Anderson, L. W., Krathwohl, D. R.** (Ed.) (2001). *A Taxonomy For Learning Teaching and Assessing. A Revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives*. New York: Longman.
- Anonim** (2005). *MEB İlköğretim Türkçe Dersi (6, 7 ve 8. sınıflar) ğretim Programı ve Kılavuzu*. Ankara: MEB Devlet Kitapları Müdürlüğü.
- Anonim** (2007). *MEB 6. Sınıf Türkçe ğretmen Kılavuz Kitabı*, Ankara: MEB Devlet Kitapları Müdürlüğü.
- Anonim** (1997). *TÜBA Bilimsel Toplantı Serileri: 6 niversiteye Giriş*, Ankara.
- Applegate, M. D.; Quinn, K. B. and Applegate, A. J.** (2002). Levels of Thinking Required by Comprehension Questions in Informal Reading Inventories. *The Reading Teacher*, Vol. 56, No. 2.
- Aslan, C.** (2011) "Soru Sorma Becerilerini Geliştirmeye Dönük ğretim Uygulamalarının ğretmen Adaylarının Soru Oluşturma Becerilerine Etkisi", *Eğitim ve Bilim Dergisi*, Cilt 36, Sayı 160, s.236-249.
- Aydemir, Y., ifti .** (2008) "Edebiyat ğretmeni Adaylarının Soru Sorma Becerileri zerine Bir Araştırma" *Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi*. Haziran 2008. Cilt:V, Sayı:II, 103-115
- Barrett, T. C.** 1968. *What is reading? Some current concepts. In Innovation and Change in Reading Instruction*. The sixteenth handbook of the National Society for the Study of education. ed. H. M. Robinson. Chicago: The University of Chicago Press.

- . 1976 *Taxonomy of reading comprehension*. In *Teaching reading in the middle class*. eds. Smith R. and Barrett, T. C. Reading, MA.: Addison-Wesley.
- Block, E.L.** (1986). *The Comprehension Strategies of Second Language Readers, TESOL Quarterly*.
- Bloom, B.S. (Ed.), Engelhart, M.D., Furst, E.J. vd.** (1956). *Taxonomy of educational objectives: The classification of educational goals. Handbook 1: Cognitive Domain*, New York, David McKay.
- Bradburn, N M., Sudman, S. and Wansink, S.B.** (2004) *Asking Questions*. San Francisco : Jossey-Bass.
- Bümen, N. T.** (2006). Program Geliştirmede Bir Dönüm Noktası: Yenilenmiş Bloom Taksonomisi, *Eğitim ve Bilim*, 31 (142), s. 3-14.
- Caldwell, J. S.** (2008). *Comprehension Assessment A Classroom Guide*. New York: The Guilford Pres.
- Cola, M.; Scribner, S.** (1974). *Cultura and Thought*. New York:John Wiley & Sons, Inc.
- Çelik, J.** (1998). “Dil Öğretiminde Okuma - Anlama Stratejileri” *Dilbilim Araştırmaları 1998*. Ankara, 1998.
- Çüçen, K.A.** *Felsefeye Giriş*, Özal Matbaası, İstanbul, 2001.
- Durukan, E.** (2009). “7. Sınıf Türkçe Ders Kitaplarındaki Metinleri Anlamaya Yönelik Sorular Üzerine Taksonomik Bir İnceleme” *Milli Eğitim Dergisi*, Sayı 181, Kış, s. 84-93.
- Ensar, F.** (2002). İlköğretim 6. Sınıf Türkçe Ders Kitaplarındaki Metin Altı Soruları Üzerine Bir İnceleme, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Günay, D.** , (2001) *Metin Bilgisi, Multilingual*, İstanbul.
- Haladyna, T.M.** (1997). *Writing Test Items to Evaluate Higher Order Thinking*. London:Allyn and Bacon.
- Karakuş, İ.** (2002). *Türk Dili ve Edebiyatı Öğretimi*. Ankara: Anıttepe Yayıncılık.
- Kavcar C., Oğuzkan F. ve Sever S.** (2004), *Türkçe Öğretimi-Türkçe ve Sınıf Öğretmenleri İçin*, Ankara: Engin Yayınevi.
- Keçik, İ.; Uzun, L.**, (2001) *Türkçe Sözlü ve Yazılı Anlatım*, Anadolu Ü.Yayıncılık, Eskişehir.
- Kutlu, Ö.** (1999). “İlköğretim Okullarındaki Türkçe Ders Kitaplarındaki Okuma Parçalarına Dayalı Olarak Hazırlanmış Sorular Üzerine Bir İnceleme,” *Eğitim ve Bilim*. 23 (111), s. 14-20.
- Kuzu, T.** (2003). “Etkileşimsel Model’e Uygun Okuma Öğretiminin Türkçe Bilgilendirici Metinleri Anlama Düzeyine Etkisi”Yayımlanmamış Doktora Tezi, Ankara Ü.Sosyal Bil.Ens.
- Lipman, M.** (1994). *Thinking in Education*, Cambridge: Cambridge University Pres.
- Özbay, M.** (2002). “ İlköğretim Okulları Türkçe Ders Kitaplarındaki Anlama Sorularının Öğrencilerin Düşünme Becerilerine Katkısı. *Türk Dili*, S. 609, s. 536-546.
- Özden, Y.** (2008), *Öğrenme ve Öğretme*. 8. baskı, Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Petöfi, J.S. ve diğ.** (1986) “Text Connexity, Cohesion”, *Coherence: Text Connexity Text Coherence* (Haz. E.Sözer), Buske, Hamburg.

- Ricketts, J., Rick R.** (2004). "Critical Thinking: A Literature Review"  
.http://criticalthinking.ifas.ufl.edu/articles/lit.review.pdf.
- Sever, S., Aslan, C.** (2007). Türkçe Ders Kitaplarındaki Metin Sonu Sorularının İncelenmesi, *XVI. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi'nde sunulmuş sözlü bildiri*, Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Tokat.
- Tazebay, A.** (1997). İlkokul 3. ve 4. Sınıf Öğrencilerinin Okuma Becerilerinin Okuduğunu Anlamaya Etkisi, *Yayınlanmamış Doktora Tezi*. Ankara: Hacettepe Üniversitesi.
- Topçuoğlu, F.** (2006). İlköğretim İkinci Kademe Türkçe Ders Kitaplarında Bulunan Halk Edebiyatı Metinlerindeki Metin Sonu Sorularının Temel Eğitim Türkçe Programında Amaçlanan Davranışlara Uygunluğu. *Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi*. Dumlupınar Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kütahya.
- Ülper H.; Yalınkılıç K.** (2010). Son iki Türkçe Programına Göre Hazırlanan Türkçe Ders Kitaplarındaki Metin Sonu Sorularının Nicel ve Nitel Görünümü, *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, Summer, Volume: 3 Issue: 12.
- Ünal E.; Köksal K.** (2007). Okuduğunu Anlama ve Sorular, *Üniversite ve Toplum/Bilim, Eğitim ve Düşünce Dergisi*, Cilt 7, Sayı 4
- Yeşilyurt E.** (2012). Öğretmen Adaylarının Bilişsel Alanla İlgili Sınama Durumu Soruları Yazma Yeterliklerinin Değerlendirilmesi *Kastamonu Eğitim Dergisi*, Cilt:20 No:2 s. 519-530
- Yıldırım, A.; Şimşek, H.** (2005). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*, Ankara: Seçki Yayıncılık.
- Yılmaz E.; Keray B.** (2012). Söyleşi Metinleri Yoluyla Sekizinci Sınıf Öğrencilerinin Soru Sorma Becerilerinin Yenilenmiş Bloom Taksonomisine Göre İncelenmesi, *Sakarya University Journal of Education* Volume 2, No 4.
- Yüksel, S.** (2007). Bilişsel Alanın Sınıflamasında (Taksonomi) Yeni Gelişmeler ve Sınıflamalar. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 5(3) s. 479-509.