



**Kuzey Makedonya 5. Sınıf Türkçe Ders Kitabı Metin
Altı Sorularının Yenilenmiş Bloom Taksonomisi Bilişsel Süreç
Basamaklarına Göre İncelenmesi**
*Investigation of Text Comprehension questions in 5th-grade
Turkish Textbooks in North Macedonia according to Revised Bloom
Taxonomy Cognitive Process Dimension*

Özlem KURT*

Özet

Kuzey Makedonya’da Türkçe Eğitim sürecinde kullanılan temel ve en önemli materyal Türkçe ders kitaplarıdır. Bu yüzden ders kitapları içerisinde yer alan etkinlikler öğrencilerin düşüncelerini harekete geçirmeli ve üstbilişsel becerilerini geliştirmelerine yardımcı olmalıdır. Bu çalışmada, Kuzey Makedonya 5. Sınıf Türkçe ders kitabında yer alan metin altı soruları Yenilenmiş Bloom Taksonomisi’nin bilişsel süreç basamakları bakımından hangi düzeylerde buldukları ve bu düzeylerde dağılımlarının nasıl olduğu soruları cevaplandırılmaya çalışılmıştır. Çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden biri olan doküman incelemesi yöntemi kullanılmıştır. İncelenen kitapta yer alan metin altı sorularının Yenilenmiş Bloom Taksonomisi bilişsel süreç boyutunun temel düzeyinde yoğunlaştığı; üst düzey bilişsel becerileri işaret eden soru sayısının az olduğu tespit edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Kuzey Makedonya’da Türkçe Eğitim, Ders Kitabı, Okuma Etkinlikleri, Yenilenmiş Bloom Taksonomisi, Bilişsel Süreç Basamakları.

Abstract

Turkish textbooks are the main and the most important material used in the Turkish education process in North Macedonia. Therefore, the activities included in the textbooks should stimulate student’s thoughts and help them to develop their met cognitive skills. In this study, reading comprehension questions posted under reading texts in the 5th -grade Turkish textbook in North Macedonia were evaluated according to the Cognitive Process Dimensions in the Revised Bloom Taxonomy and determined the distribution of levels. Document analysis, which is a qualitative research method, was used in this work. It was detected that the text comprehension questions in the textbooks examined were concentrated on the basic level of the cognitive process dimension of the Revised Bloom Taxonomy and the number of questions indicating high level cognitive skills was quite low.

Keywords: Turkish Education in North Macedonia, Textbook, Text comprehension

* Doktora Öğrencisi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yabancı Dil Olarak Türkçenin Öğretimi Bilim Dalı, ozlemkurt90@hotmail.com, ORCID ID: 0000-0002-6917-4776.

question, Revised Bloom Taxonomy, Cognitive process dimension.

Giriş

Kuzey Makedonya’da Türkçe eğitim tarihini Türklerin bu topraklara ayak bas-tıkları zamandan itibaren başlatmak mümkündür. Kuzey Makedonya’daki Türkçe eğitimi bölgedeki ilk Türk varlığından bugüne kadar, çeşitli değişikliklere uğra-makla birlikte devam etmektedir. Osmanlı Dönemi’nden sonra her yönden asi-mile edilmeye çalışılan veya göçe zorlanan Makedonya Türklerinin Türkçe eğitim görmesi zorlaşmıştır. Fakat, Türkler kendi ana dilinde eğitim görme hakkında hiç-bir zaman vazgeçmemiş ve günümüze kadar da sürdürmüşlerdir.

Kuzey Makedonya Cumhuriyeti Anayasasının 48.maddesine göre, Kuzey Ma-kedonya’da yaşayan tüm vatandaşlar, ilkokuldan liseye kadar kendi ana dillerinde eğitim görme hakkına sahiptirler. Ancak, bu durum halk tarafından talep edilme-diği takdirde sınıfların açılmaması şartına da bağlanmıştır. Bu ve benzeri sebep-lerden dolayı anadilinde eğitim göremeyen Türk öğrenciler de mevcuttur. Devlet İstatistik Kurumu’nun 2018 verilerine¹ göre toplam 5.976 öğrenci Türkçe eğitim görürken, 2.867 Türk öğrenci ise Arnavutça veya Makedonca eğitim görmektedir (www.stat.gov.mk/Publikacii/2.4.18.05.pdf).

Kuzey Makedonya’daki Türk öğrenciler çok dilli ve çok kültürlü bir toplumda yaşamaktadırlar. Çok dilli bir toplumda yaşayan Kuzey Makedonyalı Türk çocuk-lar iki dillidir. Bilişsel becerilerin gelişimi akademik başarının temelini oluşturu-maktadır. Dil gelişimi ve bilişsel gelişim arasındaki ilişki iki dilli çocukların okul başarısıyla yakından ilgilidir. “İki dilli çocukların bilişsel becerilerinin düzenli gelişebilmesi ve iki dilliliğin zihinsel gelişim üzerinde yapacağı olumlu etkiden faydalanabilmeleri için dilsel becerileri açısından belli bir seviyeye ulaşmaları gerekmektedir”(Yağmur, 2018, s. 185). Bu sebepten dolayı, Türk öğrencilerin başarılı olabilmeleri için öncelikle anadili becerilerinin geliştirilmesine önem gös-terilmelidir. Kuzey Makedonya’da çok dilli bir ortamda yaşayan Türk çocuklarının dil becerilerinin geliştirilmesi, kimlik kazanımı açısından da son derece önemlidir. Öğrencilerin ana dillerinde okuma, konuşma, yazma ve dinleme becerilerini geliştirdiği takdirde, yaşamakta oldukları toplum içerisinde kendilerini ifade edebilme ve etkili iletişim kurabilme becerileri de gelişecektir.

Günümüzde Kuzey Makedonya’da Türkçe eğitim ilköğretim, ortaöğretim, lise ve üniversite düzeyinde verilmektedir. Türkçe eğitiminde en önemli araçlarolarak ders kitapları karşımıza çıkmaktadır. Türkçe öğrenim gören Türk öğrencilerin derslerinde kullanılan ders kitapları Kuzey Makedonya Cumhuriyeti Eğitim ve Bilim Bakanlığı tarafından temin edilmekte ve Makedoncadan Türkçeye tercüme edilmektedir. Sadece dil becerilerinin geliştirilmesinde temel araçlar olarak yer-

¹ Devlet İstatistik Kurumu’nun son güncellenen veriler 2018 yılına aittir.

lerini alan Türkçe ders kitapları doğrudan Türkçe hazırlanılarak öğrencilere sunulmaktadır. Özellikle ilk ve orta öğretimde anadili becerilerinin gelişmesinde en etkili araç olarak karşımıza çıkan Türkçe ders kitaplarının içerikleri büyük önem arz etmektedir. Ders kitaplarıdır etkin ve verimli bir öğretim sürecinin en önemli ders materyalidir. Türkçe ders kitaplarını, sadece temel dil becerilerinin gelişmesi için yardımcı olan bir araç olarak değerlendirmek doğru değildir. Ders kitapları öğrencilerin üstbilişsel becerilerinin gelişmesine de katkı sağlamaktadırlar.

Dil becerilerinin geliştirilmesinin yanında anadili öğretiminin temel amaçlarından birisi de eleştirel ve yaratıcı düşünme yeteneğini geliştirmektir. Eleştirel ve yaratıcı düşünme yeteneklerini geliştirmek için kullanılan en etkili yöntemlerden biri ise soru-cevap yöntemidir. “Öğrencilerin bir okuma parçası üzerine ilgilerini çekmek, onlara bir metni çözümlemek, bir yazma konusu üzerinde düşündürmek, bir yazının ana ve yardımcı düşüncelerini buldurmaya çalışmak için düzenlenen çalışmalarda bu yöntem çok etkili olmaktadır.” (Kavcar, Oğuzkan ve Sever, 2004, s. 20).

Karatay(2014, s. 11), okuduğunu anlamının, sadece metinde geçen anlamı bilinmeyen kelimeleri anlamlandırmak veya onların sözlükteki anlamını bulmak olmadığını belirtir ve anlamının aslında, okunan metni bütün yönleri ile kavramak olduğunu söyler ve kavramanın belirtisinin de metni değerlendirebilmek, ondaki bilgiyi içselleştirecek kadar kendine mal edebilmek, onu yorumlayabilmek olduğunu belirtir.

Bu bağlamda, okuma-anlama metinlerine yönelik olan metin altı soruları metnin tam olarak anlaşılmasına yönelik olmalarının yanı sıra, öğrencilerin okudukları metni kendi yaşamları ile ilişkilendirmelerini de sağlamalıdır. Metin altı soruları en az metinler kadar önem taşımaktadır. Metin altı soruları anlama sürecinin gerçekleşip gerçekleşmediğini, kazandırılmak istenen davranışların ve becerilerin kazandırılıp kazandırılmadığını ölçmelerinin yanısıra, öğrenciyi farklı zihinsel süreçlere sokarak onu üstbilişsel düşünmeye yönlendirecek güce sahip bir ölçme değerlendirme aracıdır. Ülper ve Yalınkılıç (2012, s. 450) metin altı soruları, metne ilişkin okuma-anlama durumları hakkında bilgi elde edilebilmesi amacıyla işe koşulan bir okuma sonrası stratejisi olarak da tanımlamaktadırlar.

Metin altı soruları sadece metnin yüzey yapısına yönelik ve sadece öğrencilerin anlayıp hatırlamalarını tetikleyen nitelikte olmamalıdır. Metnin anlaşılıp anlaşılmadığını test etmek için metinde yer alan bilgiler çıkarılarak hazırlanan sorular öğrencinin kendi düşüncelerini üretmesini, kendi düşüncelerini kullanarak cevaplamasını, metinle ilgili değerlendirme, yorum ve eleştiri yapmasını engellemektedir. Metin altı sorular metnin derin yapısıyla da ilgili olmalı, öğrencinin karmaşık zihinsel işlemler sonucunda cevaba ulaşabilmesini sağlamalı ve üstbilişsel düşünmeyi harekete geçirmelidir.

Öğretim süreci içerisinde belirlenen hedef davranışlar genellikle bilişsel, duyuşsal ve psikomotor olarak sınıflandırılmaktadır. Bu alanların aşamalı sınıflandırılması ise Taksonomi kavramı ile tanımlanmaktadır. Taksonominin sözlük anlamı sınıflandırma ve bu sınıflandırmada kullanılan kurallar bütünüdür. 1956 yılında Bloom ve arkadaşları taksonomi kavramını eğitim alanında uygulamışlardır. *Taksonomi, hedef davranışların basitten karmaşığa, kolaydan zora, somuttan soyuta birbirinin ön koşulu olacak şekilde aşamalı sıralanması olarak tanımlanmaktadır*(Günaydın, 2018, s. 39).

Hedeflerin aşamalı sınıflandırılması ile ilgili ilk kapsamlı çalışma Bloom ve arkadaşlarının bilişsel alanın sınıflandırmasıdır. Bilişsel alan sınıflandırmasından on yıl sonra duyuşsal alan sınıflandırılması da Bloom ve arkadaşları tarafından eğitim alanına kazandırılmıştır. Psikomotor alanına yönelik sınıflandırma ise farklı araştırmacıların çalışmaları neticesinde ortaya koyulmaya çalışılmıştır. Bloom Taksonomisi öğrenenlerin öğrenme eylemini gerçekleştirirken zihinlerinde oluşan karmaşık süreçlerin daha kolay anlaşılabilmesine odaklanmıştır. Bu taksonomi, öğrenme konusunda sergilenecek altı zihinsel etkinlik sürecinin tespit edilmesinde ve bu altı sürece ilişkin soru tiplerinin belirlenmesinde de kullanılmaktadır. Bloom Taksonomisi'nin temel fikri, öğrencilerinin bilmeleri istenilen hedeflerin basitten karmaşığa doğru aşamalı bir sıra içerisinde düzenlenebilir olmasıdır. Sınıflamadaki seviyeler arka arkaya sıralanmış ve her bir üst seviyeye geçmeden önce bir alt seviyeye tam olarak ulaşılması gerekmektedir. Eğitimciler tarafından oldukça kabul gören bu sınıflandırmanın sürekli gelişmekte ve değişmekte olan dünyaya uyum sağlayabilmesi için yenileme ihtiyacı da ortaya çıkmıştır. Sınıflandırmanın revize edilmesindeki temel sebep olarak yeni bilgi ve yeni düşüncelerin bu çerçeveye dâhil edilmesidir (Anderson ve Krathwohl, 2001, s. 3).

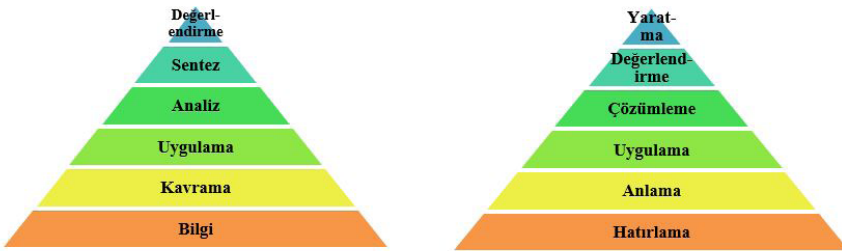
Yapılan araştırmaların taranması sonucunda Kuzey Makedonya'da okutulan Türkçe ders kitaplarına yönelik herhangi bir araştırma tespit edilmemiştir. Ancak, Türkiye'deki Türkçe ders kitaplarına yönelik çalışmalar tespit edilmiştir. Metin sonu sorularının Bloom taksonomisi açısından gösterdiği dağılımı inceleyen (Ensar, 2002; Durukan, 2009; Yeşilyurt 2012); ilköğretim 6. sınıf Türkçe ders kitaplarındaki metin altı soruların incelendiği (Ensar, s. 2002) okuma metinlerindeki soruları sınıflandırmayı amaçlayan (Akyol, 1997), vd. makalelerden oluşan çok sayıda çalışma mevcuttur. Bu çalışmalar, Türkçe ders kitaplarındaki soruların önemli bir kısmının öğrenciyi, Bloom'un taksonomisinde yer alan bilişsel süreçlerden "hatırlama", "anlama" veya en fazla "uygulama" düzeyine çıkarabildiği; "çözümleme", "değerlendirme" ve "yaratma" gibi üst düzey bilişsel becerileri harekete geçiremediğini ortaya koymaktadır.

Yenilenmiş Bloom Taksonomisi

Dünya sürekli bir gelişim ve değişim içerisinde. Sürekli olan bu değişimler hayatın her bir alanına yansımaktadır. Bu değişimler özellikle eğitim ve öğretim sürecinde ciddi bir şekilde kendini hissettirmektedir. Her yeni gelen kuşak bilgiye ulaşma, bilgiyi alma, işleme ve yapılandırma süreçlerinde farklılıklarla karşılaşmaktadır. Tarihi bir belge olmayan Bloom Taksonomisi de ortaya çıktığı dönemin özelliklerine göre hazırlanılmıştır. Sürekli olarak gelişmekte ve değişmekte olan dünyaya uyum sağlayabilmesi için zamanla bazı değişikliklere gidilmesi gerekmiştir. Bu doğrultuda Bloom'un öğrencileri olan L.W. Anderson ve D.V. Krathwohl Bloom Taksonomisi'ni revize etme çalışmaları yürütmüştür. Revize etme çalışmaları neticesi olarak taksonomide bazı değişikliklere ve yeniliklere gidilmiştir.

Yenilenmiş taksonomide göze ilk çarpan unsur basamakların yeniden adlandırılmasıdır. Eğitim süreci içerisinde karşımıza çıkan hedefler, öğrencilerin neyi öğrenmeleri gerektiğini göstermektedir. Bu hedefler, eğitim süreci boyunca öğrencilerin değiştirmek istenilen davranışlarının nasıl değiştirilmesi konusunda gerekli olan yöntemlerin formülünü sunmaktadırlar. Bu hedefler bir eylem ve bir isimden oluşmaktadırlar. Hedefte yer alan isim bize öğrencinin ulaşması gereken bilgiyi açıklarken, eylem ile öğrencinin ulaştığı bilişsel süreç açıklanmaktadır. Orijinal taksonominin basamakları "bilgi", "kavrama", "uygulama", "analiz", "sentez" ve "değerlendirme" olarak adlandırılmıştır ve bu basamaklar birer isim olarak karşımıza çıkmaktadırlar. Yenilenmiş Bloom Taksonomisi'nde ise basamakların adlandırılması birer eylem ile yapılmıştır ve bu da öğrencinin bilgiye ulaşması için geçirmesi gerektiği bilişsel sürece vurgu yapmaktadır. Yenilenmiş taksonomi basamaklarındaki diğer bir değişiklik ise orijinal taksonomide son basamakta yer alan "değerlendirme" basamağının yerinin değişmesidir. "Sentez" basamağı değerlendirme basamağından daha karmaşık zihinsel süreçler içermektedir, bu yüzden bu basamak "yaratma" olarak adlandırılmış ve son basamak olarak yerini almıştır.

Sadece bilgi boyutuna sahip olan orijinal taksonomiye zıt olarak, yenilenmiş



Orjinal Bloom Taksonomisi - 1956

Revize Edilmiş Bloom Taksonomisi - 2001

Şekil 1: Orijinal Bloom Taksonomisi ve Revize Edilmiş Bloom Taksonomisi

taksonominin bilgi ve bilişsel boyut olmak üzere iki boyutu vardır. Bilgi Boyutu “olgusal bilgi”, “kavramsal bilgi”, “işlevsel bilgi” ve “bilişüstü bilgi” olarak dört alt başlık halinde sınıflandırılmıştır. Bilişsel Alan Boyutu “hatırlama”, “anlama”, “uygulama”, “çözümleme”, “değerlendirme” ve “yaratma” olmak üzere altı basamaktan oluşmaktadır (Anderson ve Krathwohl, 2001, s. 5).

Tablo1:Yenilenmiş Bloom Taksonomisi Boyutları – Taksonomi Tablosu (Anderson ve Krathwohl,

Bilgi Boyutu	Bilişsel Alan Boyutu					
	1. Hatırlama	2. Anlama	3. Uygulama	4. Çözümleme	5. Değerlendirme	6. Yaratma
A. Olgusal Bilgi						
B. Kavramsal Bilgi						
C. İşlevsel Bilgi						
D. Bilişüstü Bilgi						

2001, 1)

Yenilenmiş Bloom Taksonomisi'nin ilk boyutu olan Bilgi Boyutu Taksonomi Tabelası'nın dikey sütununda yerini almakta ve basitten karmaşığa doğru bilişsel süreç boyutunu destekler niteliktedir. Bu yaklaşımla bilgi sadece bir içerikle ilişkilendirilmemiş, aynı zamanda bilişsel süreçleri yerine getirmeye yardımcı olan bir bilgi birikimi olarak ele alınmıştır (Yurdabakan, 2012, s. 331).

Bilgi Boyutu	Olgusal Bilgi	<i>Öğrencilerin bir konu ya da disiplinle tanışmaları veya bu konu/disiplin içindeki problemleri çözmeleri için bilmesi gereken temel unsurlar</i>	Terimler bilgisi Özel ayrıntılar ve öğeler bilgisi
	Kavramsal Bilgi	<i>Daha geniş bir yapı içerisinde birlikte çalışabilmelerini sağlayan temel unsurlar arasındaki iç ilişkiler.</i>	Sınıflamalar ve kategoriler bilgisi İlkeler ve genellemeler bilgisi Kuramlar, modeller ve yapılar bilgisi
	İşlemsel Bilgi	<i>Bir şeyin nasıl yapılacağı ile ilgili bilgi: araştırma yöntemleri ve becerileri, kullanılacağı alanlar için ölçütler, işlemsel süreçler, teknikler ve yöntemler</i>	Konuya özgü beceri ve çözüm yolları bilgisi Konuya özgü yöntem ve teknikler bilgisi Belirli bir alan veya disiplinde neyi ne zaman yapılacağına hizmet eden kriterleri belirleme
	Üstbilişsel Bilgi	<i>Genel olarak biliş hakkında bilgi sahibi olmanın yanısıra kişinin kendi bilişi hakkında bilgi sahibi olması.</i>	Stratejik/güdüsel bilgi Uygun bağlam ve koşulları kapsayan bilişsel görevler bilgisi Öz-bilgi

Tablo 2:YenilenmişBloom Taksonomisi Bilgi Boyutu (Anderson ve Krathwohl, 2001, s. 1)

Bilgi boyutunda yer alan basamaklar artarken bilginin karmaşıklığı ve kapsamı da artmaktadır. Her bir basamak bir önceki basamağı da içermektedir. Burada özellikle dikkat edilmesi gereken nokta ise olgusal ve kavramsal bilginin birbiri ile karıştırılmamasıdır. Olgusal bilgi soyut, izole edilmiş bilgi parçacıklarını oluştururken kavramsal bilgi ise daha karmaşıktır ve organize edilmiş bilgi formlarıdır. Olgusal bilgi kavramsal bilgiye zemin oluşturmaktadır, fakat kavramsal bilgi kadar derinlemesine bilgi içermeyen bilgi parçacığdır (Anderson ve Krathwohl, 2001, s. 42).İşlemsel bilgi “bir şey”in nasıl yapılacağıdır. Burada kastedilen “bir şey” rutin egzersizlerden yeni problemler çözmek arasında değişiklik göstermektedir. Genellikle “bir şey”in yapması için takip edilmesi gereken adımlar dizisi şeklindedir. Üstbilişsel bilgi ise kişinin kendi bilişine dair farkındalık bilgisidir.

Eğitim sürecinin en önemli hedefi öğrencilerin bilgiyi hafızada tutmaları ve bilgiyi aktarmalarını sağlamaktır. Bilgiyi aktarma işlemi, öğrenilen bilginin yeni bir problemi çözmek için kullanılması, yeni soruları cevaplayabilmek veya yeni konu

öğrenimini kolaylaştırmak için kullanılmasıdır. Bu yüzden öğrenme sürecinin üç çıktısı vardır: öğrenmemek, ezbere öğrenmek ve anlayarak öğrenmek. Öğrencilerin bilgiyi hafızalarında tutması sadece hatırlamayı gerektirirken, aktarma ise öğrenilen bilgiyi anlama ve onu kullanmayı gerektirmektedir. Bu sebepten dolayı yenilenmiş Bloom Taksonomisi bilgi aktarımını teşvik etmeyi amaçlamaktadır (Anderson ve Krathwohl, 2001, s. 63).

Taksonomi tabelasının yatay sütunda yer alan Bilişsel bilgi boyutunda yer alan her bir basamak da bir önceki basamakları içermektedir. Tıpkı bilgi boyutunda olduğu gibi basamaklar arasında ilerledikçe karmaşıklık ve kapsam artmaktadır.

Bilişsel Alan Boyutu					
Hatırlama	Anlama	Uygulama	Çözümleme	Değerlendirme	Yaratma
<i>Uzun süreli bellekten gerekli bilgiyi alma.</i>	<i>Sözlü, yazılı ve grafiksel iletişim kapsayan öğretimsel mesajların anlamını saptama.</i>	<i>Verilen bir durumda uygun işlemi kullanma veya uygulama.</i>	<i>Bütün hâlindeki parçaların içerisindeki materyalleri ayırma ve tüm yapıyla ve kısımlarıyla olan ilişkileri belirleme</i>	<i>Kriter ve standartlara göre hüküm verme</i>	<i>Tutarlı veya fonksiyonel bir form oluşturmak için parçaları bir araya getirme, yeni bir örüntü ve yapı içerisinde parçaları organize etme.</i>
Tanıma Anımsama	Çözümleme Yorumlama Örneklendirme Sınıflandırma Özetleme Çıkarım Yapma Karşılaştırma Açıklama	Yapma Tamamlama	Farklılaştırma Organize Etme Niteleme	Kontrol Etme Eleştirme	Oluşturma Planlama Meydana Getirme

Tablo 3: Yenilenmiş Bloom Taksonomisi Bilişsel Alan Boyutu (Anderson ve Krathwohl, 2001, s. 67)

“Hatırlama”, karşılaştırmak için sunulan bilgi ile ilgili olan bilgileri uzun süreli bellekten çağırma. “Hatırlama” süreci gerçekleşirken öğrenci sunulan bilginin aynısını veya son derece benzer olan bir bilgi parçasını uzun süreli bellekte arar. Yeni bir bilgi sunulduğunda, öğrenci bu bilginin daha önce öğrendiği bilginin karşılığı olup olmadığını belirler ve bir eşleşme arar (Anderson ve Krathwohl, 2001, s. 69). Bu basamakta sunulan materyalin öğretildiği gibi aynı şekilde akılda tutulması öne çıkmaktadır ve hatırlanan bilgi hiçbir değişikliğe uğramadan uzun süreli bellekten geri alınır. Hatırlayan öğrenci bilgiyi gördüğünde onu tanıır, tanıdığı veya anımsadığı şeyin ne olduğunu belirtir (yazar veya söyler) ya da seçer.

Eğitimin sürecinin amacı bilgiye sahip olmak olduğunu düşünürsek odak noktayı “hatırlama” basamağı oluşturacaktır. Fakat, eğitim sürecinin asıl amacı, öğrencilerin sahip oldukları bilgileri aktarabilmeleri için teşvik edilmeleridir. Durum böyle olunca odak noktanın “hatırlama” basamağından diğer basamaklara kaydırılması gerekmektedir ve burada karşımıza ilk olarak “anlama” çıkmaktadır. “Anlama”, öğrencinin sunulan bilgiyi kavraması; yazılı, sözlü ya da grafik şeklinde

karşılaştığı bilgiye yönelik anlam oluşturabilmesi ve içselleştirmesidir. Öğrencilerin anlama süreçleri tam olarak kazanacakları yeni bilgiler ve önceki bilgiler arasında bağlam kurdukları zaman gerçekleşir. Dolayısıyla öğrenci ona sunulan bilgiyi açıklar, sınıflandırır, özetler, karşılaştırır veya başka bir dile çevirirse “anlama” basamağında işlem yapmaktadır.

“Uygulama” basamağında öğrencinin alıştırma yapmasını veya bir problemi çözmesi beklenilmektedir. “Uygulama” basamağı “işlemselbilgi” ile bağlantılıdır. Alıştırmalar, öğrencilerin bildikleri izlekleri kullanabilecekleri birer görevdirler ve öğrenci bu görevleri yerine getirmek için alışlagelmiş bir yaklaşım sergiler. Öğrenciler nasıl bir izlek kullanmaları gerektiğinin bilmedikleri zamanasıl sorunla karşılaşılır ve bu sorunu çözmek için de yeni bir izlek arayışına girerler. Bu sebepten dolayı “uygulama” kategorisi iki bilişsel süreçten oluşur: yapmak ve tamamlamak. Yerine getirilmesi gereken görevin bir alıştırma (bilindik) olması durumu yapmaktır; görevin bir problem olması (bilinmeyen) durumu da tamamlamaktır. Yerine getirilmesi gereken görev için “işlemsel bilgi” gerekliyse ve ona uygun izlek yoksa o zaman seçilen işlemsel bilgide değişiklik yapılmalıdır. İşlemsel bilginin uygulanabilmesi için gerekli olan ön şart kavramsal bilgiyi tam olarak anlamış olmaktır. Öğrencinin uygulayabilmesi için daha önce karşılaşmış olduğu bilgileri doğru ve iyi bir şekilde öğrenmiş olması gerekmektedir. Öğrenci sahip olduğu bilgiyi yeni durumlarda kullandığı takdirde “uygulama” basamağında işlem yapacaktır.

“Çözümleme” basamağı bütünü oluşturan parçaları ayırmak ve parçaların birbiriyle veya genel yapıyla nasıl ilişkili olduklarını bilmektir. Gerçeği fikirden ayırt etmek, sonuçları destekleyici ifadelerle bağlamak, konuya uygun olanı ve olmayanı ayırmak, fikirlerin birbirinden nasıl ayrıldıklarını anlamak. “çözümleme” basamağında öğrenci mesajın amacına uygun olan ve önemli olan parçalarını ayırt edebilir, mesajın parçalarını nasıl birleştireceğini bilir ve mesajın altında yatan amacı bulur. Anderson ve Krathwoh “çözümleme” basamağını “değerlendirme” ve “yapma” basamaklarının başlangıç noktası olarak değerlendirmektedir (2001, s. 81)

“Değerlendirme” basamağı ölçüt ve standartlara göre karar vermek olarak tanımlanmaktadır. Sıklıkla kullanılan kriterler de kalite, etkililik, verimlilik ve tutarlılıktır (Anderson ve Krathwohl, 2001, s. 83). “Değerlendirme” basamağında öğrenciden mesaj veya ürün hakkında yargıda bulunması veya ona değer biçmesi beklenilmektedir. Öğrenci mesajı eleştiriyor, yorumluyor veya mesaj içi tutarsızlıkları veya yanlışlıkları kontrol ediyorsa “değerlendirme” basamağında işlem yapmaktadır.

Altıncı basamak olarak karşımıza “yaratma” basamağı çıkmaktadır. “Yaratma”, tutarlı veya işlevsel bir bütün oluşturmak için öğelerin bir araya getirmektir. “Yaratma” basamağına yönelik olan hedefler, öğrencilerin bazı öğeleri ve parça-

ları zihinsel olarak yeniden düzenleyerek daha önce sunulmamış olan yeni bir ürün yapmalarını sağlamaktadırlar. Bu basamakta öğrenci öğeleri veya parçaları yeni bir yapı veya yeni bir örüntü içerisinde tutarlı ve işlevsel olarak birleştirir.

Yenilenmiş Bloom Taksonomisi bilişsel süreç boyutunu oluşturan “hatırlama”, “anlama”, “uygulama”, “çözümleme”, “değerlendirme” ve “yaratma” basamaklarına yönelik, Kuzey Makedonya 5. sınıf Türkçe ders kitabında yer alan metin altı sorularından örnekler tablo 4’te sunulmaktadır.

Yenilenmiş Bloom Taksonomisi Bilişsel Süreç Boyutu Basamakları	Sorular
Hatırlama	İki çam ağacının istekleri nedir?
	Kente getirilen çam ağacına ne oldu?
	Kardeşler neden kavga edememişler
Anlama	Seyit Ali Onbaşı gülleyi kaldırıırken hangi duygular içerisinde olduğunu açıklayınız?
	Nasrettin Hoca’nın “Bu sana bir ders olsun” sözünden ne anlıyorsunuz?
	Yol üstünde bulunan çeşmenin yolculara ne yararı olabilir?
Uygulama	Annenize karşı duyduğunuz sevgi ve saygınızı anlatacak bir mektup yazmaya çalışınız?
Çözümleme	Hikâye’ye bağlı kalarak hikâye haritası oluşturun!
Değerlendirme	Ezgi, yavru kırlangıcı yuvasından çıkarak doğru yapmış mı? Niçin?
Yaratma	Üsküp ile ilgili şiir yazın!
	Bir hikâye yazalım! Önce yazacağınız hikâyeye bir başlık bulun. Başlık öyküde geçecek olay ile ilgili olmalıdır. Olayı belirtiniz. Olayın akışına göre anlatmaya başlayınız. Olayın geçtiği yer ve zamanı, kişileri belirtiniz.

Tablo 4: Kuzey Makedonya’da Okutulan 5.Sınıf Türkçe Ders Kitaplarındaki Okuma Metinlerinde Bulunan Metin Altı Sorularının Yenilenmiş Bloom Taksonomisi Bilişsel Süreçler Boyutuna Göre Sınıflandırılmış Örnekleri

Yöntem

Çalışmada, nitel araştırma yöntemlerinden biri olan doküman incelemesi yöntemi kullanılmıştır. Doküman incelemesi, araştırılması hedeflenen olgu ya da olgular hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analizini kapsar (Yıldırım ve Şimşek, 2016, s. 187). Çalışmanın amacına uygun olarak okuma metinlerine ait metin altı soruları, Yenilenmiş Bloom Taksonomisi bilişsel alan boyutunda bulunan en alt düzeyden en üst düzeye kadar tüm düzeyler açısından incelenmiş,

düzeyle göre dağılımı tablolar hâlinde sunulmuştur.

Araştırmanın Sınırlılıkları

Çalışmanın kapsamını incelenen Türkçe dersi kitabında yer alan okuma metinlerine ait altı soruları oluşturmaktadır. Kuzey Makedonya Cumhuriyeti Eğitim ve Bilim Bakanlığı Temel Kanunu uyarınca temel eğitim okullarında okutulacak kitaplar, Bakanlığın onayından geçmiş kitaplardır. Eğitim ve Bilim Bakanlığının ilgili komisyonlarınca dokuz yıllık ilköğretim için hazırlanıp yayımlanan Türkçe ders kitapları sadece ders kitabından oluşmaktadır. Bu çalışma sadece 5. sınıf Türkçe dersi kitabı okuma metinlerindeki altı soruları ile sınırlandırılmıştır. Bu soruların içinde yer alan metne başka başlık bulma, metnin ana fikrini bulma vb. az sayıda soru da metnin anlaşılmasıyla ilgili buldukları için incelemeye dahil edilmiştir. Metin öncesi hazırlık soruları incelemeye dâhil edilmemiştir.

Verilerin Analizi

Kuzey Makedonya’da kullanılan Türkçe dersi kitabında yer alan okuma metinleri ilk önce altı soruları olanlar ve altı soruların olmayanlar olarak sınıflandırılmışlardır. Sadece altı soruları olan metinler incelemek için seçilmiştir. 5. sınıflar için hazırlanmış olan Türkçe ders kitabında toplam 66 okuma-anlama metni bulunmaktadır. Toplam 66 metinden sadece 7 metinde altı sorularına yer verilmemiştir. Diğer 59 metinle doğrudan ilişkili olan ya da metne gönderme yapan toplam 255 altı sorusu incelenmiştir.

Seçilen okuma metinlerine ait altı sorularının Yenilenmiş Bloom Taksonomisindeki bilişsel düzeyleri belirlenerek sorular sınıflandırılmıştır. Bu veriler alandaki uzman kişiler tarafından da değerlendirildikten sonra bu taksonomik düzeylerin, kendi içindeki ve kitaplar arasındaki oranları belirlenerek yorumlanmıştır.

Bulgular

İncelenen kitap, Kuzey Makedonya’da Türkçe öğrenim gören ilkököl 5. sınıf öğrencileri için hazırlanmış ders kitabıdır. İncelenen kitap iki bölümden oluşmaktadır. Kitabın ilk bölümü okuma-anlama metinleri ve bu metinlere yönelik etkinliklerden oluşurken, ikinci bölüm Dilimizi Öğrenelim başlığı ile adlandırılmıştır ve bu bölümde sadece dilbilgisi açıklamaları bulunmaktadır. İlk bölümde yer alan Okuma metinlerinden sonra “Düşünelim-Cevaplayalım” başlığı altında ilgili metinlere yönelik anlama soruları yer almaktadır. Kitaptaki “Tartışalım” bölümleri, aynı okuma metni üzerinden konuşma becerisine yönelik etkinliklere yer verirken, “Yazılı Anlatım” bölümleri de aynı okuma metni üzerinden yazma becerisine yönelik etkinliklere yer vermektedir.

Çalışmamızın devamında yer alan tablo 5'te, incelemekte olduğumuz ders kitabında yer alan metin altı sorularının Yenilenmiş Bloom Taksonomisi'nin Bilişsel Alan boyutlarını oluşturan "hatırlama", "anlama", "uygulama", "çözümleme", "değerlendirme" ve "yaratma" basamaklarına göre dağılımları verilmektedir.

Metin	Bilişsel Alan Basamakları						Toplam
	Hatırlama	Anlama	Uygulama	Çözümleme	Değerlendirme	Yaratma	
Kitaplarımla Baş başa	3	2					5
Yurt	2	1					3
İki Çam Ağacı	5	4					9
Kuş Yemi	4	2		1			7
Aklın Karşısında Gücün Yenilmesi	1	3		1			5
Kuş Cıvıltısını Görebilmek		4					4
Örnek Kardeşler	2	4					6
11 Ekim	2						2
Dedesini Dinlemişti	3	2					5
Zeytin Küpü	4	5					9
Okulu Özleyiş	3	1					4
Bilim Şenliği	4	3					7
Ye Kürküm Ye	2	1					3
Memleket İsterim	1	2					3
Sevinme Oyunu	3	2					5
Balıkçıl	1	4					5
Alp Dağlarından Ayrılış	3	1					4
10 Kasım	1	1					2
Dedemin Pili Bitmesin	2	1					3
Üsküp'e Selam		2				1	3

Şeftali	2	2		1			5
Küskün Ayçiçeği	1	2		1	2		6
Umutlar	2	1					3
Söz Verdim Öğretmenime	1	1					2
Güz	2	2			2		6
Güneşin Uyuduğu Yer	1	4				1	6
Bir Daha Dönmedi	3	1					4
Dostluk	3						3
Ben Gazete Satıcısıyım	2	3	1				6
Keloğlan ile Sincap Arkadaşı		1					1
Lisan		2					2
Ayça'nın Yılbaşı Dilekleri		4				1	5
Kardeşlik		3					3
Tatil Armağanları	4						4
Akrep ile Kaplumbağa	4						4
Yaşamın Yankısı	3	3					6
Çocuklar	2	1					3
Alışkanlık		4					4
Ne Olsam	2	4					6
Babamın Mektubu	4	1	1				6
Selam		2					2
Keçi Can Pazarında	3	1					4

Kuzey Makedonya 5. Sınıf Türkçe Ders Kitabı Metin Altı Sorularının Yenilenmiş Bloom Taksonomisi Bilişsel Süreç Basamaklarına Göre İncelenmesi

Çanakkale Geçilmez	2	1				1	4
Çatlak Kova		5					5
Köyümüz	2		1				3
Yeni Kırmızı Topum		3		1	1		5
Kırlangıç Yuvası	2	2			1		5
Ay Gölündeki Tavşan		1					1
Nasrettin Hoca ile Sütçü		2			1		3
Çocuk Bayramı	1	1				1	3
Aç Gözlü Kedi	4	2	1				7
Kiraz Ağacındaki Çalikuşu	3		1	1	1		6
Adsız Çeşme	3		2				5
Meraklı Sorular	2	2					4
Pınar ile Yağmur Damlası	3	2					5
Tutumsuz İle Kırlangıç	2	3					5
Elektronik Posta	1	2					3
Okullar Kapılarını Kaparken		5				1	6
	110	118	7	6	8	6	255

Tablo 5: Kuzey Makedonya’da Okutulan 5.Sınıf Türkçen Ders Kitabındaki Okuma Etkinliklerinin Yenilenmiş BloomTaksonomisi’nin Bilişsel Süreç Basamaklarına Göre Dağılımı

Tablo 4’e bakıldığında, okuma metinlerini anlamaya yönelik hazırlanmış olan metin altı soruları 1-9 arasında değişmektedir. Kitapta yer alan metinlere yönelik toplam 255 soru tespit edilmiştir. Bu soruların Yenilenmiş Bloom Taksonomisi’nin bilişsel süreç basamaklarına göre dağılımı aşağıda yer alan Tablo 5’te sunulmaktadır.

Bilişsel Alan Basamakları	(f)	%
Hatırlama	110	43,13
Anlama	118	46,27
Uygulama	7	2,74
Çözümleme	6	2,35
Değerlendirme	8	3,13
Yaratma	6	2,35
Toplam	255	100

Tablo 6: Kuzey Makedonya’da Okutulan 5.Sınıf Türkçe Ders Kitabında Bulunan Okuma Metinlerindeki Metin Altı Sorularının Yenilenmiş Bloom Taksonomisinin Bilişsel Süreç Boyutundaki Basamaklara Göre Yüzdeler Dağılımı

Kuzey Makedonya’da kullanılan 5. sınıf Türkçe ders kitabında, okuma metinlerini anlamaya yönelik hazırlanmış olan metin altı sorularının büyük çoğunluğunun (%46,27) Yenilenmiş Bloom Taksonomisi bilişsel süreç boyutundaki “anlama” düzeyini ve (%43,13) “hatırlama” düzeyini oluşturmaktadırlar. Kitapta okuma metinlerini anlamaya yönelik metin altı sorularının bilişsel alan boyutunun alt düzey basamaklar olarak nitelendirilen “hatırlama ve anlama” basamaklarında yığıldığını göstermektedir. Alt düzey basamaklarından birisi de “uygulama” basamağıdır. İncelenen ders kitabında yer alan toplam soruların sadece % 2,74’ü “uygulama” basamağına yöneliktir. Bu alanda yer alan sorular, karmaşık zihinsel süreç ve işlemler gerektirmemektedir. Bu tür soruların, cevaplarını bulabilmek için öğrenciler çok uğraşmamaktadırlar, çünkü bu sorular alt düzey düşünme sorularıdır.

Üst düzey bilişsel beceriler “çözümleme, değerlendirme ve yaratma”dır. Bu tür soruların cevapları daha karmaşık zihinsel becerilere ihtiyaç duymaktadır. Bu tür soruları cevaplarırken öğrencinin derin düşünme, çıkarımlarda bulunması, yeni öğrenmiş olduğu bilgiyi uzun süreli belleğinde yer alan eski bilgilerle karşılaştırması, değerlendirmesi ve yeni bir şeyler üretmesi gerekmektedir. Fakat, incelenen Türkçe dersi kitabında yer alan toplam 255 sorudan sadece %2,35’i “çözümleme”, %3,13’ü “değerlendirme” ve %2,35’i “yaratma” basamağına yöneliktirler.

Öğrenci, öğrendiği bilgileri kullanmadığı, yeni durumla uygulamadığı ve çıkarımlarda bulunmadığı sürece pasif ve edilgen durumda kalmaktadır. Hatırlama basamağında yer alan soruların cevaplanması okuma becerisi diğer becerilerinin gelişmesine katkı sağlamamaktadır. Bundan dolayı, okuma metinlerinin metin altı sorularının üstbilişsel zihinsel becerileri harekete geçiremeyecek nite-

likte olduğu görülmektedir

Sonuç ve Öneriler

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

Tablo 6'ten anlaşılacağı üzere, Kuzey Makedonya'da 5.sınıflarda okutulan Türkçe ders kitaplarında toplam 66 okuma metni yer alırken bu metinlerin 7'sinde anlama etkinliklerine yer verilmemiştir. Diğer 59 metine yönelik toplam 255 metin altı sorusuna yer verilmiştir. Okuma metinlerine yönelik metin altı sorularından % 43,13'ü hatırlama düzeyi, % 46,27'si ise anlama düzeyinde yer almaktadır. Sonuçtan da anlaşıldığı gibi, hatırlama ve anlama düzeylerine yönelik sorularının oranı birbirine çok yakındır. Üst bilişsel düzeylere ait soruların oranı ise her iki düzeyinkinden daha azdır ve toplam soruların sadece % 11'ini uygulama, çözümleme, değerlendirme ve yaratma basamaklardaki sorular oluşturmaktadır. Öğrencilerin üstbilişsel becerilerini geliştirmeye yönelik hizmet eden sorular yetersiz kalmıştır.

Öğrencilerin sadece sunulan bilgilerin anlamalarını sağlamak yeterli değildir. Öğrenmeyi kalıcı hâle getirebilmek için üst bilişsel zihinsel işlemleri öne çıkarmak gerekmektedir. Öğrencileri üst düzey düşünmeye teşvik etmek onları araştırmaya, sorgulamaya ve akıl yürütmeye yönlendirir. Bu sebepten dolayı hazırlanan ders kitapları da bilgiyi sadece öğrencilere sunmakla kalmamalı, aynı şekilde sunulan bilgiyi uygulamaya ve aktarmaya geçirebilmeleri için üst düzey düşünme becerilerini harekete geçirecek nitelikte olmalıdır. Soruların seviyesi yükseldikçe öğrencilerin düşünme düzeyleri de yükselecek ve öğrencilerin anlama, kavrama, yorumlama ve yaratıcılıklarını geliştirecektir. Böylece bilgi yapılandırılarak kalıcı hale getirilecektir.

Kuzey Makedonya'da ilköğretim 5.sınıflarda kullanılan Türkçe ders kitaplarındaki metin altı soruların çoğunluğunun "hatırlama" ve "anlama" basamaklarına yığılması ve bilişsel süreç basamaklarına göre orantısız dağılımı kitabına kazanımlara uygun hazırlanmadığını ya da kazanımların çağımızın öğrenme yöntemlerine uymadığına işaret etmektedir.

İncelenen ders kitabında okuma metinlerini anlamaya yönelik hazırlanmış olan metin altı soruları hepsi aynı soru tipindedir. Hiçbir şekilde farklı soru tipine yer verilmemiş ve tüm sorular açık uçlu sorulardan oluşmaktadır.

Öneriler

Yenilenmiş Bloom Taksonomisinin bilişsel süreçleri hem program hazırlama aşamasında, hem programın uygulanma aşamasında hem de ölçme ve değer-

lendirme aşamasında başvurulması gereken önemli bir kaynak olarak kabul edilmektedir. Bu sebeple, Kuzey Makedonya'da Türkçe ders kitapları hazırlanırken bu süreçler göz önünde bulundurulmalı ve alanda uzman olan kişilerin yanı sıra kitap hazırlama ve ölçme değerlendirme alanında uzman olan kişilerden oluşan bir komisyon kurulmalıdır.

Kuzey Makedonya'da Türkçe ders kitaplarında okuma metinlerini anlamaya yönelik hazırlanacak olan soru tiplerinde çeşitliliğe gidilmeli ve farklı soru tiplerinden yararlanılmalıdır. Çünkü, farklı soru tiplerine yer vermek metin altı soruların bilişsel süreç basamakları arasındaki dağılım oranlarının değişmesine katkı sağlamaktadır.

Öğretmen Yetiştirme Programlarında ve hizmet içi eğitimlerde taksonomiler, taksonomilerin önemi ve eğitim sürecinde taksonomilerden nasıl yararlanılabilecekleri öğretmen adaylarına ve kitap yazarlarına tanıtılmalıdır.

Kuzey Makedonya'da Türkçe ders kitaplarında temel dil becerileri bakımından orantısız bir dağılım söz konusudur. Dolayısıyla, ana dili eğitiminin doğru bir şekilde gerçekleşebilmesi için her beceriyi dikkate alarak eşit bir şekilde etkinliklere yer verilmelidir.

Ders kitaplarında yer alan metinler hedeflenen becerilerin kazandırılması için birer anahtar konumundadırlar. Bu sebepten dolayı kitapta yer verilecek olan metinler titizlikle seçilmelidir. Öyküleyici metinleri yanı sıra bilgilendirici metinlere de yer verilmelidir. Metinlerdeki farklılık ve çeşitlilik daha fazla öğrencilerin ilgisini çekmektedir. Bunun için Kuzey Makedonya'da hazırlanacak olan Türkçe ders kitaplarında metin çeşitliliğine de gidilmelidir.

Kaynakça

Akyol, H. (1997). "Okuma Metinlerindeki Soruların Sınıflandırılması". *Eğitim ve Bilim*, C. 21 S.105: 10-17.

Anderson, L. W., & Krathwohl, D. R., (2001). *ATaxonomyforLearning, Teaching, andAssessing*. USA: Longman.

Durukan, E. (2009). "7. Sınıf Türkçe Ders Kitaplarındaki Metinleri Anlamaya Yönelik Sorular Üzerine Taksonomik Bir İnceleme". *Milli Eğitim Dergisi*, S. 181: 84-93.

Ensar, F. (2002). İlköğretim 6. Sınıf Türkçe Ders Kitaplarındaki Metin Altı Soruları Üzerine Bir İnceleme. Ankara: Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi).

Günaydın, S. R. (2018). "Bloom Dijital Taksonomisine Genel Bir Bakış".

International Journal of Computers in Education, S. 1. S. 1: 39-4.

Karatay, H. (2014). *Okuma Eğitimi Kuram ve Uygulama*. Ankara: Pegem.

Kavcar, C., Oğuzkan, F., Sever, S. (2004). *Türkçe Öğretimi-Türkçe ve Sınıf Öğretmenleri İçin*. Ankara: Engin.

Ülper, H., & Yalınkılıç K. (2010). "Son İki Türkçe Programına Göre Hazırlanan Türkçe Ders Kitaplarındaki Metin Sonu Sorularının Nicel Ve Nitel Görünümü". *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, C. 3, S. 12: 449-461.

www.stat.gov.mk/Publikacii/2.4.18.05.pdf (Erişimtarihi: 17.12.2019)

Yağmur, K. (2018). "*Dil Öğretiminde Anadili, İkinci Dil ve Yabancı Dil Kavramları*". Mustafa Durmuş; Alparslan Okur (Ed.), *Yabancılarla Türkçe Öğretimi El Kitabı* içinde (s.181-200). Ankara: Grafiker .

Yeşilyurt E. (2012). "Öğretmen Adaylarının Bilişsel Alanla İlgili Sınama Durumu Soruları Yazma Yeterliklerinin Değerlendirilmesi ". *Kastamonu Eğitim Dergisi*, C. 20 S.2: 519-530.

Yıldırım, A., Şimşek, H. (2016). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin.

Yurdabakan, İ (2012). "Bloom'un Revize Edilen Taksonomisinin Eğitimde Ölçme ve Değerlendirmeye Etkileri". *Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, C. 11 S.2: 327-348.