

# Examining the Questions of the Reading Texts in the Textbooks of Teaching Turkish as a Foreign Language

Furkan SALLABAŞ, Istanbul Gelisim University, ORCID ID: 0000-0002-2648-7182

## Abstract

*In this study, comprehension questions of reading texts in the New Istanbul Turkish for International Students teaching set were examined. In the study, which is a qualitative research, document analysis was carried out. The study objects of the research are the New Istanbul Turkish for International Students A1-A2-B1-B2-C1 level textbooks published in 2020. Within the scope of the research, 89 reading texts and 368 questions were determined. Identified questions were examined according to question types, answer sources, and Barrett Taxonomy. Content analysis, a type of qualitative data analysis, was used to analyze the questions in the categories determined in the research. According to the findings obtained in the research, the questions related to the reading texts in the textbooks; In terms of question type, it has been determined that the questions with short answers are the most frequently answered according to the answer source, and the questions at the level of basic understanding are used the most according to the Barrett Taxonomy. Based on the findings, it is not possible to say that there is a balance in the distribution of the questions. As the levels progressed, the questions of the literal comprehension level showed the opposite, significantly more than would be expected from the garments in the longevity and upper-level average measurement stages.*

**Keywords:** Reading, comprehension, questions, Barrett Taxonomy

## Suggested Citation

Sallabas, F. (2023) Examining the questions of the reading texts in the textbooks of teaching Turkish as a foreign language, *Inonu University Journal of the Faculty of Education*, 24(1), 449-469. DOI: 10.17679/inuefd.1202147



Inonu University  
Journal of the Faculty of  
Education  
Vol 24, No 1, 2023  
pp. 449-469  
DOI  
10.17679/inuefd.1202147

Article Type  
Research Article

Received  
10.11.2022

Accepted  
26.04.2023

## EXTENDED ABSTRACT

### Introduction

The reading process is a holistic process based on the person's reading purpose and the content of the reading text. The most important goal of teaching this skill is to construct meaning from texts and to reach meaning from the text read (as cited in National Reading, 2000: Özdemir & Baş, 2020, p.47). Reading is evaluated by Günay (2001, p.9) as an intellectual activity that the reader does in front of the text. The main purpose of reading is to correctly interpret the message in the written text in the mind. As a result of this interpretation, the individual constructs his previous knowledge with new knowledge and applies it in his life. Comprehension has an important place among many elements that make up reading skills. One of the learning behaviors that Bloom created to explain the learning process is one's ability to understand. From this perspective, comprehension is stated as the most basic quality of reading (Balci, 2016, p.13).

In order to measure and evaluate the reading comprehension skill of the individual, questions about the texts are usually asked. These questions take place in the literature as meaning-making questions from texts. The questions asked of students about the texts do not only provide information about the academic status of the student; In addition, it teaches students how to make sense of the text they read (Basaran, 2020, p.294). After the reading texts, the questions asked to measure whether the students understand the text and to make the knowledge permanent are one of the basic tools to measure reading skills. In order to measure reading skills, teachers use question types prepared in the traditional approach, which mostly requires using low-level mental skills (word recognition, phonetics, spelling, recall, etc.). These types of questions generally use multiple choice and short answer questions. In contemporary approaches used to measure reading skills, the main purpose is to determine to what extent students use their reading comprehension skills in situations that they may encounter in daily life (Başaran, 2020, p.294).

### Purpose

The use of this taxonomy in teaching Turkish as a foreign language contributes to teachers and students in different ways. By making use of taxonomy, teachers can develop goals and questions that can guide students' reading education process. This taxonomy can serve as a guide for educators to become aware of the questions in the books. According to Barrett's taxonomy, examining and evaluating the questions related to the reading texts in the textbooks for teaching Turkish as a foreign language is important in terms of giving information about the quality of the questions in the textbooks and making suggestions for the questions to be prepared later. In this respect, it was deemed necessary to conduct such a study in the field of teaching Turkish as a foreign language.

### Method

In the research, the comprehension questions of the reading text in the New Istanbul Turkish for International Students textbooks used in YTÖ were examined. The research was designed according to the qualitative research approach. In this context, the document review method was used. This method covers the examination of written sources containing information about the investigated cases (Yıldırım & Şimşek, 2018, p.189). The document

analysis method was deemed appropriate in this research because the objects of the study were the textbooks and the questions in the books.

### **Findings**

It was determined that short answer questions were used the most (f=222) with a rate of 59.66% in the textbooks. It was determined that following this type (f=73), matching question type was used with 20.16%, and the least frequently used question type was ranking questions with a rate of 1.68% (f=6). In addition to these question types, it is seen that 7.06% (f=26) true-false, 6.24% (f=22) multiple choice and 5.26% (f=19) yes or no questions are also used. Of the comprehension questions of reading texts at all levels, 67.6% (f=250) of them were in-text questions and 32.4% of them (f=118) were non-textual questions. Among the questions examined, the intertextual question was not determined according to the answer source. It was determined that 65.7% (f=243) of the comprehension questions based on the reading text in the new Istanbul textbooks were at the literal comprehension level. Considering the data obtained, 16.96% (f=62) of the questions were reorganized, 8.46% (f=31) in-depth understanding, 7.48% (f=27) evaluation and 1%, It is seen that 38 of them (f=5) were satisfaction type questions.

### **Discussion & Conclusion**

Based on the findings, it is possible to say that the questions that require high-level thinking skills are not used in the textbooks. When all levels are examined, it is noteworthy that the rate of use of literal comprehension questions is high. Since most of the questions are at a literal comprehension level and do not require students' high-level cognitive thinking skills, it can be said that such questions cause students to be passive in the course process. When the literature is examined, it is seen that similar findings were found in other studies examining reading comprehension questions for Turkish lessons.

## **Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Ders Kitaplarındaki Okuma Metinlerine Ait Soruların İncelenmesi**

**Furkan SALLABAŞ, İstanbul Gelişim Üniversitesi, ORCID ID: 0000-0002-2648-7182**

### **Öz**

Bu çalışmada Yeni İstanbul Uluslararası Öğrenciler için Türkçe öğretim setindeki okuma metinlerine ait anlama soruları incelenmiştir. Nitel bir araştırma olan çalışmada, doküman incelemesi yapılmıştır. Araştırmanın inceleme nesnelerini 2020 yılında yayımlanan Yeni İstanbul Uluslararası Öğrenciler için Türkçe A1-A2-B1-B2-C1 seviye ders kitapları oluşturmaktadır. Araştırma kapsamında 89 okuma metni ve 368 soru tespit edilmiştir. Tespit edilen sorular; soru türlerine, cevap kaynaklarına ve Barrett Taksonomisi'ne göre incelenmiştir. Araştırmada belirlenen kategorilerdeki soruların analizi için nitel veri analiz türü olan içerik analizi kullanılmıştır. Araştırmada elde edilen bulgular sonucunda okuma metinlerine ait soruların soru türü bakımından en fazla kısa cevaplı sorulardan oluştuğu görülmektedir. Ayrıca sorular cevap kaynağına göre incelendiğinde en fazla sorunun cevabı metin içinde yer alan sorulardan oluştuğu belirlenmiştir. Son olarak ders kitaplarındaki sorular Barrett Taksonomisi'ne göre incelendiğinde en fazla sorunun basit anlama düzeyinde olduğu tespit edilmiştir. Tespit edilen bulgulardan hareketle soruların dağılımında bir denge olduğunu söylemek mümkün değildir. Seviyeler ilerledikçe basit anlama düzeyinde yer alan soruların azalması ve üst düzey becerileri ölçen soruların artması beklenirken elde edilen bulgulara göre basit anlama düzeyindeki sorular artmış ve üst düzey becerileri ölçen sorular azalmıştır.

**Anahtar Kelimeler:** Okuma, anlama, sorular, Barrett Taksonomisi

### **Önerilen Atıf**

Sallabaş, F. (2023). Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi ders kitaplarındaki okuma metinlerine ait soruların incelenmesi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24(1), 449-469. DOI: 10.17679/inuefd.1202147



İnönü Üniversitesi  
Eğitim Fakültesi Dergisi  
Cilt 24, Sayı 1, 2023  
ss. 449-469  
DOI  
10.17679/inuefd.1202147

Makale Türü  
Araştırma Makalesi

Gönderim Tarihi  
10.11.2022

Kabul Tarihi  
26.04.2023

## **Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Ders Kitaplarındaki Okuma Metinlerine Ait Soruların İncelenmesi**

Bireyin gündelik hayatta çevresinden bilgi edinmesini sağlayan en önemli becerilerden birisi okuma becerisidir. Eğitim sürecinde de bilgiye ulaşmanın neredeyse tamamında okuma becerisi aktif bir rol oynamaktadır. Okuma, ilk olarak sembollerin tanındığı bir algılama ve anlamlandırma sürecidir. Okuma süreci ve gelişimi ilerledikçe bu semboller zamanla zihinsel kavramlara ve anlamlara dönüşmektedir (Balci, 2016, s.4). Alan yazına bakıldığında okuma kavramı hakkında birçok tanım bulunmaktadır. Okuma, bir yazının seslerini, kelimelerini tanıma (Göğüş, 1978, s.60), yazılı bir iletiden anlam üretme (Day ve Bamford, 1998, s.11), iletideki duygu ve düşüncelerin kavranması ve zihinde yapılandırılmasını içeren karmaşık bir süreç (Sever, 2000, s.11), bireyin metinlerle etkileşimde bulunduğu anda bilgi edinmesini sağlayan bir yetenek (Urguhart ve Weir, 1998, s.88) olarak tanımlanmaktadır. Yapılandırmacı yaklaşıma göre ise okuma, zihin gelişimini sağlayan en önemli öğrenme alanlarından biri olarak ele alınmaktadır. Bu yaklaşıma göre okuma becerisi, kişinin daha önceki öğrenmeleri ile yazılı metinlerde yer alan bilgileri bir araya getirerek yeni öğrenmeler meydana getirmektedir. Okuma esnasında kişi yazılı iletilerin anlamlarını zihninde yorumlar ve yeniden anlamlandırır. Bu açıdan bakıldığında okuma aktif bir süreç olarak tanımlanmaktadır. Okuma becerisini yaşamın her alanında kullanılan bir beceri olarak tanımlamak mümkündür. Ayrıca okuma; görme, algılama, sesletim, anlamlandırma gibi beynin farklı işlemlerinden meydana gelen karmaşık bir süreçtir.

Ana dilde okuma becerisinin öğretimi ile yabancı dil öğretiminde okuma becerisinin öğretimi süreçleri birbiriyle benzer süreçler olmasına rağmen aynı zamanda birbirinden farklı süreçleri de kapsamaktadır. Ana dili konuşucusu o dildeki kelimelerin anlamlarını zihninde kolayca kavramsallaştırdığı için okuma süreci yabancı dil öğrenen bireyden farklı gerçekleşmektedir. Okumanın temelinde yazılı bir metnin harflerini, sözcüklerini ve cümlelerini okuyup anlamlandırma yer almaktadır. Bu kapsamda yabancı dil öğrenenlerin öncelikle harfleri ve sözcükleri tanıyıp ardından sözcüklerin anlamlarını zihninde kavramsallaştırması gerekmektedir. Daha sonra okuduğu metni bağlamdan hareketle vermek istediği mesajı zihninde yapılandırması gerekmektedir. Ana dili konuşucusu dilin edinciyle doğmaktadır. Bu durum sonucunda ise doğuştan dilin yapısına hâkim olur ve belirli bir söz varlığı zenginliğine sahiptir. Fakat yabancı dil öğrenen birey dilin yapısını öğrenmek ve söz varlığını geliştirmek için ayrı bir çaba göstermesi gerekmektedir. Bunun yanı sıra içinde bulunulan kültürel kavramlar da bireyin okuduğunu anlamlandırmasında önemli bir faktördür. Aebersold ve Field (1997'den aktaran Ak Başoğul ve Aksu, 2016, s.79) yaptığı çalışmalarda yabancı dil öğrenen bireylerin okuma sürecinde; öğrenmedeki bilişsel düzeyin, ana dilindeki ve hedef dildeki yeterliğin, ana dildeki üstbilişsel farkındalığın, her iki dil arasındaki yapısal benzerlik ve farklılıklar ile kültürün etkin olduğunu öne sürmüştür. Bu bağlamda ana dili ve yabancı dil öğretiminde okuma becerisinin öğretilip geliştirilmesi arasındaki farklar göz önüne serilmektedir.

Okumanın tanımında da yer aldığı gibi okuma öncelikle sembollerin göz ile algılanıp tanındığı bir süreçtir. Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen bireyler farklı ülkelerden gelmekte ve farklı dilleri konuşmaktadırlar. Kendi ana dilleri ile Türkçe alfabe arasında belirli farklılıklar vardır. Örneğin Arap öğrencilerin kendi ana dilleri Arapçada olmayan ç, ğ, p, y vb. harflerin sözcük içerisinde geçmesi harfi ve kelimeyi tanımalarının önüne geçmektedir (Çiftçi ve Demirci, 2019, s.117) Bunun sonucunda ise yanlış telaffuz ve yanlış anlamlandırmalar meydana

gelmektedir. Yukarıda bahsedilen farklılıklar öğrenilen dildeki anlamlandırmayı etkileyen faktörlerdendir.

Ana dili ve yabancı dil öğretiminde okuma becerisinin geliştirilmesi için kullanılan önemli araçlardan birisi metinlerdir. Genel olarak yabancı dil öğretiminde okutulacak olan kitap ve metinlerin seçimi dil öğretim sürecinin önemli bir parçasıdır. Metinler dil öğretiminde teori olarak anlatılan dil bilgisi ve diğer dil yapılarının pratikte görülmesine ve kullanılmasına yardımcı olmaktadır. Okuma metinlerinin okuma söz varlığı, dil bilgisi, yazım ve noktalama, metinlerin oluşturulma biçimleri vb. yönleriyle dili tanıtmak açısından birçok faydası vardır. Bu nedenle okuma diğer dil becerilerinin de öğrenilmesinde önemli bir rol oynamaktadır (Harmer, 1998, s.99). Kişi okuyarak edindiği bilgileri konuşarak ve yazarak karşı tarafa iletir. Bunun sonucunda ise karşılıklı diyalogdan doğan bir iletişim ortamı meydana gelerek tüm dil becerilerini aktif bir şekilde kullanır.

Okuma eğitiminin amacı bireyin okuduğu metni doğru anlamlandırabilmesini, metnin vermek istediği ana düşüncüyü, yazarın vermek istediği mesajı algılayabilmesini ve metinde bulunan dil ve anlatıma ilişkin özellikleri görebilmelerini sağlamaktır. Bu açıdan yukarıdaki becerilere sahip olan hem ana dili öğrencisi hem de yabancı bir dil öğrenen birey okuma sürecinde okuduklarını anlamlandırabilecek kapasiteye ulaşmış olacaktır. Okuma süreci kişinin okuma amacına ve okuma metninin içeriğine dayanan bütünsel bir süreçtir. Bu beceriyi öğretmenin en önemli hedefi metinlerden anlam kurma ve okunan metinden anlama ulaşmaktır (National Reading, 2000'den aktaran Özdemir ve Baş, 2020, s.47). Okuduğunu anlama, bireyin önceki bilgileri ile metinler aracılığıyla öğrendiklerini karşılaştırıp, yapılandırarak yeni bir düşünceye ulaşmasıdır (Akyol, 2020, s.2). Günay (2001, s.9) tarafından okuma, okuyucunun metin karşısında yaptığı düşünsel bir etkinlik olarak değerlendirilmektedir. Okumanın asıl amacı yazılı metindeki iletiyi doğru bir şekilde zihinde anlamlandırmaktır. Bu anlamlandırma sonucunda ise birey önceki bilgilerini yeni bilgiler ile yapılandırarak hayatına uygulamaktadır. Okuma becerisini oluşturan birçok unsurun içinde anlamamanın önemli bir yeri vardır. Bloom'un öğrenme sürecini açıklamak için oluşturduğu öğrenme davranışlarından birisi de kişinin anlama yeteneğidir. Bu açıdan bakıldığında anlama, okumanın en temel niteliği olarak belirtilmektedir (Balci, 2016, s.13).

Yabancı dil öğretiminde okuma becerisi öğrencilerin diğer becerileri edinmelerinde önemli bir rol üstlenmektedir. Öğrenciler temel seviyede karşılaştığı basit diyalogları okuyup anlamaları sonucunda dilin temel yapılarını öğrenmeye başlamaktadırlar. Dil eğitiminin ilerleyen süreçlerinde ise metinlerden hareketle dil bilgisi kuralları, dilin yapısı, dilin ait olduğu kültürün özellikleri gibi bilgileri de edinmektedirler. Brunfaut, vd. (Enright, vd. 2000; Khalifa & Weir, 2009) öğrencilerin yabancı bir dilde okuduğunu anlama becerisini, bireylerin bilişsel özelliklerinin ve becerilerinin, bilgilerinin ve üstbilişsel becerilerinin metinle ve okuma sürecinin amaçlarıyla iç içe olduğu karmaşık bir süreç olarak tanımlamaktadır. Öğrencinin okuma becerisi ile beklenen hedeflerden birisi metinleri okuyup anlamlandırmaktır. Öğrencinin okuduğu metinleri anlayıp anlamadığını tespit edebilmek için de okuma metninin ardından çeşitli sorular sorulmaktadır. Bu sorular metinlerden anlam kurma soruları olarak literatürde yer almaktadır. Metinlerle ilgili öğrencilere sorulan sorular, sadece öğrencinin akademik durumu hakkında bilgi sağlamaz; bunun yanı sıra öğrencilere okuduğu metinden nasıl anlam kuracağını öğretir (Başaran, 2020, s.294). Okuma metinlerinin ardından öğrencilerin metni anlayıp anlamadıklarını ölçmek ve edindikleri bilgileri kalıcı hâle getirmek için sorulan sorular okuma

becerisini ölçmek için temel araçlardan biridir. Hâlihazırda kullanılan yabancı dil olarak Türkçe öğretimi için hazırlanan ders kitapları da bu şekilde tasarlanmaktadır. Ders kitaplarında öğrencilerin okuduğunu ve dinlediğini anlamalarıyla ilgili çeşitli etkinlikler ve sorular yer almaktadır. Bu kapsamda genellikle çoktan seçmeli, doğru yanlış soruları, eşleştirme soruları, kısa cevaplı sorular, var/yok soruları, eşleştirme soruları ve sıralama soruları en çok tercih edilen soru türlerindedir (Boylu, 2021, s.63).

Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde kullanılan ders kitaplarındaki metin altı soruları, öğrencilerin metni anlamlandırması açısından önemli olduğu kadar öğretim programlarındaki ve Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metni (D-AOBM) çerçevesinde yer alan hedeflerin kazandırılması açısından da önemlidir. Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metni'nde temel dil becerilerinin seviyelere göre kazanımları yer almaktadır. Başvuru Metni'nin 2020 yılında güncellenen baskısında "alımlama" kavramı yer almaktadır. Alımlama, girdiyi alma ve işlemeyi içermektedir. Alımlama işlemi temel amaç "ifade edilen anlamın bir temsilini ve bu anlamın ardında yatan iletişimsel niyetle ilgili bir varsayım oluşturma amacıyla uygun olduğu düşünülen şemaları etkinleştirmek ve gelen ortak metinsel ve bağlamsal ipuçları, etkinleştirilen şemaya "uyup uymadıklarını" görmek için veya alternatif bir varsayımın gerekli olduğunu önermek için kontrol etmek" olarak ifade edilmektedir (D-AOBM, 2020, s.51). Okuma becerisine ait hedef davranışlar alımlama etkinlikleri başlığı altında toplanmıştır. Bu başlık altında "okuduğunu kavrama" olarak ele alınmaktadır. "Okuduğunu kavrama hem yazılı hem de işaret dilindeki metinleri içerecek şekilde ele alınmaktadır. Okuma kategorileri, okuma amacı ve özel işlevleri olan belirli metin türlerini okumanın bir karışımıdır" (D-AOBM, 2020, s.58). D-AOBM'nde okuduğunu kavrama; genel okuduğunu kavrama, yazışmaları okuma, fikir sahibi olmak için okuma, bilgi ve sav için okuma, yönergeleri okuma ve serbest zaman etkinliği okuma olarak alt başlıklara ayrılmaktadır. D-AOBM'nde yer alan "genel okuduğunu kavrama" başlığı altında seviyelere göre dil öğrencilerinin yeterlikleri yer almaktadır.

Genel Okuduğunu Kavrama	
C2	Soyut, yapısal olarak karmaşık veya son derece gündelik anlatıma özgü edebî ve edebî olmayan yazılar dâhil olmak üzere neredeyse tüm metin tiplerini anlayabilir. İnce tarz farklılıklarını ve hem örtük hem açık anlamı fark edip takdir ederek çok çeşitli uzun ve karmaşık metinleri anlayabilir.
C1	Zor bölümleri tekrar okuyabilmesi koşuluyla kendi uzmanlık alanıyla ilgili veya uzmanlık alanı dışında uzun ve karmaşık metinleri ayrıntılı bir şekilde anlayabilir. Tekrar okuma fırsatı olması ve kaynak araçlara erişebilmesi koşuluyla edebî yazılar, gazete veya dergi makaleleri ve uzmanlık alanına ait akademik ve mesleki yayımları da kapsayan çok çeşitli metinleri anlayabilir.
B2	Okuma tarzını ve hızını farklı metin ve amaçlara uyarlayarak ve uygun başvuru kaynaklarını titizlikle seçip kullanarak büyük ölçüde bağımsız bir şekilde okuyabilir. Geniş bir aktif okuma sözcük birikimine sahiptir fakat düşük kullanım sıklığına sahip deyimlerde biraz zorluk yaşayabilir.
B1	İlgi alanlarıyla ilgili konularda karmaşık olmayan olgusal metinleri tatmin edici ölçüde kavrayarak okuyabilir.
A2	Somut türde aşına olduğu meselelerle ilgili, yüksek kullanım sıklığına sahip günlük veya işle ilgili dilden oluşan kısa ve basit metinleri anlayabilir. Bir kısmı ortak uluslararası kelime öğeleri olan yüksek kullanım sıklığına sahip kelimeleri içeren kısa ve basit metinleri anlayabilir.
A1	Aşına olduğu isimleri, kelimeleri ve temel öbekleri seçerek ve gerektiğinde yeniden okuyarak her seferde tek bir öbek olmak üzere çok kısa ve basit metinleri anlayabilir.
A1 öncesi	Resimli hazır yemek restoran menüsü veya aşına olduğu kelimeleri içeren resimli kitap gibi resimler eşliğindeki kelimeleri/işaretleri tanıyabilir.

**Şekil 1.** Genel Okuduğunu Kavrama Kazanımları (D-AOBM, 2020, s.58)

Okuma becerisinde anlam kurmak için başvurulan en önemli araçlardan birisi metin altında yer alan sorulardır. Amaca uygun ve iyi hazırlanmış anlama soruları okurun metinle etkileşime girmesinde ve anlamın zihinde yapılandırılmasında önemli bir rol oynamaktadır (Akyol, Yıldırım, Ateş ve Çetinkaya, 2013, s.42). Soruların zorluk düzeyini belirlemede hangi tür kategorilerin kullanılabileceğine dair çeşitli çalışmalar yapılmıştır. Bu kategorilerin oluşmasında ise birçok taksonomi (Akyol, 1996; Bloom, 1956, Barrett, 1968; Day ve Park, 2005; Hyman, 1979; Nicholas ve Tarabasso, 1979; Pearson ve Johnson, 1978; Sanders, 1966; Wallen, 1972) kullanılmaktadır. Anlamada çeşitli taksonomilerin kullanımı, soruların belirli bir sisteme dayalı olarak farklı türde sorulmasına dayanan ihtiyaçtan ötürü ortaya çıkmıştır (Çeliktürk Sezgin ve Gediklioğlu Özilhan, 2019, s.355).

Barrett, öğrencilerin okuduğunu anlama öğretimi sürecinde yer alan iki kavram yanılığında bahsetmektedir. Bu yanılıklar; anlama becerisini tek bir beceri olarak algılamak ve anlamının yönetilemez ve değiştirilemez olduğunu varsaymaktır. Barrett bu karışıklığı gidermek ve verimli bir anlama öğretimi süreci ortaya koymak amacıyla “Okuduğunu Anlamanın Bilişsel ve Duyuşsal Taksonomisi”ni geliştirmiştir (Yıldırım, 2012, s.46). Geliştirilen bu taksonomi “basit anlama”, “yeniden organize etme”, “derinlemesine anlama”, “değerlendirme” ve “memnuniyet” olmak üzere beş kategoriden oluşmaktadır. Kategoriler içeriğine ve temsil ettiği yeterliğe göre kolaydan zora göre sıralanmıştır.

Barrett Taksonomisi	
Kategoriler	Açıklamalar ve Görevler
Basit Anlama	Metinde cevabı açıkça belirtilmiş olan fikir ve bilgilere odaklanır. Okuyucudan beklenen, tek bir olgu veya olayın tanınması veya hatırlanmasıdır. Ya da daha karmaşık görevlerde bir olgu ya da olayın tanınması, hatırlanması veya sıralanması olabilir. Bu basamakta sorulan soruların güçlük düzeyi okuma amaçları ve öğretmenin amaçları doğrultusunda değişebilir. Basit anlamanın görevleri şunlardır: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Detayları fark etme ve hatırlama</li> <li>• Ana fikri fark etme ve hatırlama</li> <li>• Sırasını fark etme ve hatırlama</li> <li>• Neden ve sonuç ilişkilerini fark etme ve hatırlama</li> <li>• Karşılaştırmaları fark etme</li> <li>• Karakter davranışlarını fark etme ve hatırlama</li> </ul>
Yeniden Organize Etme	Metinde açıkça belirtilen fikirleri veya bilgileri analiz etmesini, sentezlemesini ve düzenlemesini gerektirir. Okuyucu istenilen düşüncüyü üretebilmek için yazarın ifadesini kullanabilir ya da yazarın ifadesini kendine göre değiştirebilir, yorumlayabilir. Yeniden organize etmenin görevleri şunlardır: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Sınıflama</li> <li>• Ana hat belirleme</li> <li>• Özetleme</li> <li>• Sentezleme</li> </ul>



Derinlemesine Anlama	<p>Metindeki bilgilerden hareketle, okuyucunun kendi fikirlerini, sezgilerini ve kişisel deneyimlerini kullanmasını gerektirir. Çıkarımsal anlama; basılı sayfanın ötesine geçen düşünce ve hayal gücü gerektiren soruları kapsamaktadır. Öğrencilerin yaptığı çıkarımlar birbirinden farklı olabilir, öğrencilerin çıkarımlarının altında yatan nedenler araştırılabilir. Kişisel deneyimlerin yanında okulda öğrenilen bilgilerin de yorumlanmasıdır. Çıkarımsal anlamanın görevleri şunlardır:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Destekleyici detayları çıkarma</li> <li>• Ana fikri çıkarma</li> <li>• Sırasını çıkarma</li> <li>• Karşılaştırmaları çıkarma</li> <li>• Neden ve sonuç ilişkilerini çıkarma</li> <li>• Karakter davranışlarını çıkarma</li> <li>• Sonucu tahmin etme</li> <li>• Mecazi dili çıkarma</li> </ul>
Değerlendirme	<p>Metinde verilen fikirleri; öğretmen ve diğer kaynaklar tarafından sağlanan dış ölçütlerle ya da okuyucunun deneyimleri, bilgileri ve değerleri gibi iç ölçütlerle karşılaştırarak değerlendirmesidir. Değerlendirmenin özünde yargı, doğruluk ve kabul edilebilirlik, arzu edilebilirlik ve olma olasılığı vardır. Değerlendirmenin görevleri şunlardır:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Hayali veya gerçeği değerlendirme</li> <li>• Gerçekleri veya fikirleri değerlendirme</li> <li>• Yeterliliğini ve geçerliliğini değerlendirme</li> <li>• Uygunluğunu değerlendirme</li> <li>• Değer, arzu ve kabul edilebilirliğini değerlendirme</li> </ul>
Memnuniyet	<p>Okuyucunun duygusal ve estetik tepkisini ele aldığı için okumanın bütün bilişsel boyutlarını kapsamaktadır. Okuyucuda duygusal ve estetik değerlere çağrışımında bulunduğu için sanatsal unsurları ele alır. Bu yüzden; edebi tekniklere, biçim ve üsluba ilişkin hem bilgi hem de duygusal tepkiyi içerir. Takdirin görevleri şunlardır:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• İçeriğe duygusal tepki</li> <li>• Karakterlere veya olaylara tepki</li> <li>• Yazarın dil kullanımına tepki</li> <li>• İmgeleme</li> </ul>

**Şekil 2.** Barrett Taksonomisi (Çeliktürk Sezgin ve Gedikoğlu Özilhan, 2019, s.358)

Alan yazın incelendiğinde okuduğunu anlamayı değerlendirmede kullanılan metin altı soruların ele alındığı birçok çalışmaya rastlanmıştır (Göçer, 2007; Duru, 2014; Arap, 2015; Özaslan, 2019; Göksun ve Kocaarslan, 2021; Yüceer, 2022; Polat, 2022). Yapılan araştırmalara bakıldığında okuduğunu anlama sorularının incelendiği çalışmalar (Saray Kuzu, 2013; Ulutaş ve Kara, 2019; Aydoğan ve Aytekin, 2019; Kana ve Güney, 2020; Sallabaş ve Yılmaz, 2020; Kurt, 2020; Sur, 2022) genellikle Bloom taksonomisinin kategorilerine göre incelenmiştir. Alan yazında Barrett Taksonomisine göre incelenen çalışmalar da (Yıldırım, 2012; Akyol, Yıldırım, Ateş ve Çetinkaya, 2013; Göçer, 2014; Çelik, Demirgüneş ve Fidan, 2015; Ateş, Güray, Döğmeci ve Gürsoy, 2016; Çeliktürk Sezgin ve Gedikoğlu Özilhan, 2019; Polat ve Dedeoğlu, 2020) mevcuttur fakat bu çalışmalar genellikle ana dili olarak Türkçe öğretimi alanında yapılan çalışmalardır. Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi alanında okuduğunu anlama sorularıyla ilgili Barrett Taksonomisi kullanılarak yapılan bu çalışmanın alana katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde bu taksonominin kullanımı öğrencilere ve öğrencilere farklı yönlerden katkılar sunmaktadır. Öğreticiler taksonomiden faydalanarak öğrencilerin okuma eğitimi sürecinde rehberlik edebilecek hedefler ve sorular geliştirebilirler. Bunların yanı sıra bu taksonomi kullanılarak ders ve çalışma kitabındaki sorular sınıflandırılabilir ve bu kategorilere göre sorular hazırlanabilir. Barrett'in ifade ettiği gibi öğrencilerin okuma materyallerinin hangi amaçlar ve soru türleri üzerine yapılandırılabilceğinin farkında olmaları gerekmektedir. Bu farkındalık öğrencilerin ders materyallerindeki karmaşıklığı fark etmelerinde yardımcı olabilir (Yıldırım, 2012, s.46). Bu taksonomi, öğrencilerin kitaplardaki sorular hakkında farkındalık kazanmalarında bir rehber rolünde olabilir. Barrett taksonomisine göre yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde kullanılan ders kitaplarındaki okuma metinlerine ait soruların incelenerek değerlendirilmesi ders kitaplarında yer alan soruların niteliği hakkında bilgi vermesi ve daha sonra hazırlanacak sorulara dair öneriler getirmesi açısından önemlidir. Bu açıdan bu alanda böyle bir araştırmanın yapılması gerekli görülmüştür.

Yukarıda bahsedilen gerekçeler doğrultusunda yapılan çalışmada aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1. Yeni İstanbul Uluslararası Öğrenciler İçin Türkçe A1-A2-B1-B2-C1 seviye ders kitaplarında okuma metnine dayalı anlama sorularının soru türüne göre dağılımı nasıldır?
2. Yeni İstanbul Uluslararası Öğrenciler İçin Türkçe A1-A2-B1-B2-C1 seviye ders kitaplarında okuma metnine dayalı anlama sorularının cevap kaynağına göre dağılımı nasıldır?
3. Yeni İstanbul Uluslararası Öğrenciler İçin Türkçe A1-A2-B1-B2-C1 seviye ders kitaplarında okuma metnine dayalı anlama sorularının Barrett Taksonomisine göre dağılımı nasıldır?

## **Yöntem**

### **Araştırmanın Modeli**

Araştırmada yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde kullanılan Yeni İstanbul Uluslararası Öğrenciler İçin Türkçe ders kitaplarında yer alan okuma metnine ait anlama soruları incelenmiştir. Araştırma nitel araştırma yaklaşımına göre desenlenmiştir. Bu kapsamda doküman incelemesi yapılmıştır. Bu yöntem araştırılan olgular hakkında bilgileri içeren yazılı kaynakların incelenmesini kapsar (Yıldırım ve Şimşek, 2018, s.189). Araştırmanın inceleme nesnelerini ders kitapları ve kitaplarda yer alan sorular oluşturduğu için bu çalışmada doküman incelemesi yöntemi uygun görülmüştür.

### **Araştırmanın İnceleme Nesnelere**

Araştırmanın inceleme nesnelerini 2020 yılında yayımlanan Yeni İstanbul Uluslararası Öğrenciler İçin Türkçe A1-A2-B1-B2-C1 seviye ders kitapları oluşturmaktadır. Ders kitaplarında yer alan 89 okuma metni ve metin sonunda yer alan 368 okuduğunu anlama sorusu incelenmiştir.

**Tablo 1.**  
*Araştırmanın İnceleme Nesnelere Ait Bilgiler*

Seviye	Okuma Metni Sayısı	Soru Sayısı	Yayınevi
A1 Ders Kitabı	17	68	Kültür Sanat Basımevi
A2 Ders Kitabı	18	82	Kültür Sanat Basımevi
B1 Ders Kitabı	18	79	Kültür Sanat Basımevi
B2 Ders Kitabı	18	72	Kültür Sanat Basımevi
C1 Ders Kitabı	18	67	Kültür Sanat Basımevi
<b>Toplam</b>	<b>89</b>	<b>368</b>	

### **Verilerin Toplanması ve Analizi**

Araştırmaların verilerini Yeni İstanbul Uluslararası Öğrenciler İçin Türkçe A1-A2-B1-B2-C1 seviye ders kitaplarında yer alan okuma metinlerine ait anlama soruları oluşturmaktadır. Seviye ders kitaplarında okuma metinlerinden sonra yer alan “Ya siz?” başlıklı bölümdeki sorular da okuma metni sonrası sorular olduğu için araştırma kapsamına dâhil edilmiştir. Araştırma kapsamında 89 okuma metni ve 368 soru tespit edilmiştir. Tespit edilen sorular; soru türlerine, cevap kaynaklarına ve Barrett Taksonomisi’ne göre incelenmiştir. Sorular soru türlerine göre çoktan seçmeli, doğru-yanlış, var-yok, eşleştirme, kısa cevap ve sıralama şeklinde kategorize edilmiştir. Kısa cevap kategorisinde incelenen sorular “Kim?”, “Nerede?”, “Niçin?”, “Nasıl?” vb. soru ifadelerini içeren sorulardan ve boşluk doldurma sorularından oluşmaktadır. Soruların cevap kaynaklarına göre analizinde Akyol’un (1997) cevabı metin içi, metin dışı ve metinler arasında olan sorular şeklindeki sınıflaması kullanılmıştır. Son olarak sorular Barrett Taksonomisi’ne göre basit anlama, yeniden organize etme, çıkarımsal anlama, değerlendirme ve memnuniyet olarak beş kategoride analiz edilmiştir.

Araştırmada belirlenen kategorilerdeki soruların analizi için nitel veri analiz türü olan içerik analizi kullanılmıştır. Araştırmada elde edilen verilerin güvenilirliği için 3 ayrı alan uzmanı tarafından sorular birbirinden bağımsız olarak değerlendirilmiştir. İlgili alan uzmanlarına soruların analiz edildiği cevap kaynakları ve Barrett taksonomisi açıklanmıştır. Ardından örneklerle gösterilmiştir. Uzmanların sorular hakkındaki görüşleri alınarak farklı değerlendirme sonucu olan sorular tekrar birlikte değerlendirilerek ulaşılan ortak sonuç kabul edilmiştir.

### **Bulgular**

Araştırmada Yeni İstanbul Uluslararası Öğrenciler İçin Türkçe ders kitaplarında yer alan okuma metnine ait anlama soruları incelenmiştir. İncelenen ders kitaplarında toplam 89 metin ve bu metinlere dayalı 368 okuduğunu anlama sorusu tespit edilmiştir. Aşağıda araştırmanın sorularına ilişkin olarak bulgular yer almaktadır.

#### **Ders Kitaplarında Yer Alan Okuma Metnine Dayalı Anlama Sorularının Soru Türüne Göre Dağılımına İlişkin Bulgular**

Yeni İstanbul Uluslararası Öğrenciler İçin Türkçe A1-A2-B1-B2-C1 seviye ders kitaplarında okuma metnine dayalı anlama sorularının soru türüne göre dağılımı Tablo 2’de verilmiştir.

**Tablo 2****Okuma Metnine Dayalı Anlama Sorularının Soru Türüne Göre Dağılımı**

Seviye	Çoktan Seçmeli		Doğru-Yanlış		Var-Yok		Eşleştirme		Kısa Cevap		Sıralama	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
A1	0	0	5	%7,4	2	%2,9	12	%17,6	48	%70,6	1	%1,5
A2	0	0	7	%8,5	0	0	9	%11	65	%79,3	1	%1,2
B1	0	0	6	%7,6	6	%7,6	16	%20,3	50	%63,3	1	%1,3
B2	16	%22,2	2	%2,8	6	%8,3	18	%25	29	%40,3	1	%1,4
C1	6	%9	6	%9	5	%7,5	18	%26,9	30	%44,8	2	%3
Toplam	22	%6,24	26	%7,06	19	%5,26	73	%20,16	222	%59,66	6	%1,68

Tablo 2'ye bakıldığında Yeni İstanbul ders kitaplarında yer alan okuma metinlerine ait anlama sorularının soru türlerine göre dağılımları görülmektedir. Dağılım incelendiğinde ders kitaplarında en fazla ( $f=222$ ) %59,66 oranla kısa cevaplı soruların kullanıldığı tespit edilmiştir. Bu türü takiben ( $f=73$ ) %20,16'yla eşleştirme soru türünün kullanıldığı ve en az yer verilen soru türünün ise %1,68 ( $f=6$ ) oranla sıralama sorularının yer aldığı belirlenmiştir. Bu soru türlerinin yanında %7,06 ( $f=26$ ) doğru yanlış, %6,24 ( $f=22$ ) çoktan seçmeli ve %5,26 ( $f=19$ ) var-yok sorularının da kullanıldığı görülmektedir.

Aşağıda ders kitaplarında yer alan soru türlerinden örnekler yer almaktadır:

**Çoktan Seçmeli**

4 Metne göre aşağıdaki seçeneklerden uygun olanı işaretleyelim.

1. Hangi ulaşım aracını kullanmak için eğitim almak gerekiyor?  
a. Uçan Taksi b. Jet Motorlu Kişisel Hava Aracı
2. Hangi araç hem denizde hem de havada kullanılabilir?  
a. Otonom Uçan Araba b. Uçan Taksi
3. Hangi ulaşım aracının başka alanlarda da kullanılması planlanmaktadır?  
a. Uçan Taksi b. Otonom Uçan Araba
4. Hangisi hem elektrikle hem de pille çalışmaktadır?  
a. Uçan Bisiklet b. Jet Motorlu Kişisel Hava Aracı
5. Hangi araç daha ağırdır?  
a. Otonom Uçan Araba b. Uçan Bisiklet

B2 Ders Kitabı s.43

**Doğru Yanlış**

5 Aşağıdaki cümleler doğru ise "D" yanlış ise "Y" yazalım.

1. Aslı çok yoğun. ( )
2. Ali hasta. ( )
3. Ayşe okulda değil. ( )
4. Mehmet ve Aslı işte. ( )
5. Ali ve Mine Taksim'deler. ( )

A1 Ders Kitabı s.39

**Var-Yok**

3 Metinlerde hangi soruların cevapları var? İşaretleyim

- |   | VAR | YOK |
|---|-----|-----|
| 1. Anneler günü ne zaman?                                       | ( ) | ( ) |
| 2. Ahmet ile eşi ne zaman evlendi?                              | ( ) | ( ) |
| 3. Öğrenciler öğretmenlerini neden seviyor?                     | ( ) | ( ) |
| 4. Gözde doğum gününü nerede kutluyor?                          | ( ) | ( ) |
| 5. Gözde kaç yaşında?   | ( ) | ( ) |
| 6. Öğrenciler kaçınıcı sınıfta?                                 | ( ) | ( ) |
| 7. Ahmet ile eşi bu sene evlilik yıldönümlerini nerede kutladı? | ( ) | ( ) |

A1 Ders Kitabı s.97

**Eşleştirme**

3 Aşağıdaki boşlukları metindeki kişilere göre dolduralım.

1. Tıp fakültesinden mezun oldu. (.....)
2. Lokantanın geliri ile kimsesiz çocuklara yardım etti. (.....)
3. İlk kitabını beş yaşında annesinin yardımıyla okudu. (.....)
4. Farklı köy okullarında öğretmenlik yaptı. (.....)
5. Şimdi Yemen'de bir hastanede doktorluk yapıyor. (.....)

A2 Ders Kitabı s.29

**Kısa Cevap****Kısa Cevap (Boşluk Doldurma)**

**4 Soruları metne göre cevaplayalım.**

1. Sağlıklı insanlar kahvaltıda neler yiyorlar?
2. Sağlıklı insanlar hangi baharatları tüketiyorlar?
3. Hangi besin kolesterolü düşürüyor?
4. Sağlıklı insanlar neden düzenli besleniyor, diyet yapmıyorlar?
5. Uzun yaşamın sırrı nedir?

A2 Ders Kitabı s.37

**4 Aşağıdaki cümleleri okuyalım. Hangi doğa olayı olduğunu yazalım.**

1. Çok yağmur yağar ve ..... olur.
2. Ay'ın hareketi sırasında ..... meydana gelir.
3. Havadaki her cisim yere düşer. Buna ..... denir.
4. Yer sallanır ve ..... meydana gelir.
5. Hava hareket eder ve ..... oluşur.

A2 Ders Kitabı s.82

**Sıralama**

**1 Aşağıdaki diyalogu sıralayalım.**

- ( ) **Ümit:** Görüşürüz. Güle güle.  
 ( ) **Aslı:** Merhaba! Benim adım Aslı.  
 ( ) **Ümit:** Memnun oldum.  
 ( ) **Aslı:** Görüşmek üzere. Hoşça kal.  
 ( ) **Ümit:** Nasılsın Aslı?  
 ( ) **Aslı:** Teşekkürler, iyiyim sen nasılsın?  
 (1) **Ümit:** Merhaba! Benim adım Ümit, senin adın ne?  
 ( ) **Aslı:** Ben de memnun oldum.  
 ( ) **Ümit:** Sağ ol, ben de iyiyim.

A1 Ders Kitabı s.13

**Ders Kitaplarında Yer Alan Okuma Metnine Dayalı Anlama Sorularının Cevap Kaynağına Göre Dağılımına İlişkin Bulgular**

Yeni İstanbul Uluslararası Öğrenciler İçin Türkçe A1-A2-B1-B2-C1 seviye ders kitaplarında okuma metnine dayalı anlama sorularının cevap kaynağına göre dağılımı Tablo 3'te verilmiştir.

Seviye	Metin İçi		Metin Dışı		Metinler Arası	
	f	%	f	%	f	%
A1	41	%60,3	27	%39,7	0	0
A2	65	%79,3	17	%20,7	0	0
B1	50	%63,3	29	%36,7	0	0
B2	50	%69,4	22	%30,6	0	0
C1	44	%65,7	23	%34,3	0	0
Toplam	250	%67,6	118	%32,4	0	0

Tablo 3'e bakıldığında, Yeni İstanbul ders kitabında tüm seviyelerdeki okuma metinlerine ait anlama sorularının cevap kaynaklarına göre dağılımları yer almaktadır. Bu dağılıma göre tüm seviyelerdeki okuma metinlerine ait anlama sorularından %67,6'sını ( $f=250$ ) metin içi, %32,4'ünü ( $f=118$ ) ise metin dışı sorular oluşturmaktadır. İncelenen sorular arasında ise cevap kaynağına göre metinler arası olan soru tespit edilmemiştir.

Aşağıda ders kitaplarında yer alan sorulardan örnekler yer almaktadır:

### Metin İçi

5 Aşağıdaki soruları metne göre cevaplayalım.

1. Gamze Hanım nasıl bir ev arıyor?
2. Emlakçı hangi evleri öneriyor? Evler arasındaki farklar neler?
3. Gamze Hanım hangi evi görmek istiyor? Neden?
4. Sizce Gamze Hanım evi beğenecek mi?

B1 Ders Kitabı s.9

### Metin Dışı

YA SİZ?

1. Nasıl bir evde oturuyorsunuz?
2. Yeni bir eve taşınırken nelere dikkat ediyorsunuz?

B1 Ders Kitabı s.9

*Ders Kitaplarında Yer Alan Okuma Metnine Dayalı Anlama Sorularının Barrett Taksonomisine Göre Dağılımına İlişkin Bulgular*

Yeni İstanbul Uluslararası Öğrenciler için Türkçe A1-A2-B1-B2-C1 seviye ders kitaplarında okuma metnine dayalı anlama sorularının Barrett Taksonomisine göre dağılımı Tablo 4'te verilmiştir.

**Tablo 4**

*Okuma Metnine Dayalı Anlama Sorularının Barrett Taksonomisine Göre Dağılımı*

Seviye	Basit Anlama		Yeniden Organize Etme		Derinlemesine Anlama		Değerlendirme		Memnuniyet	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
A1	49	%72,1	16	%23,5	2	%2,9	1	%1,5	0	0
A2	64	%78	11	%13,4	1	%1,2	5	%6,1	1	%1,2
B1	48	%60,8	14	%17,7	13	%16,5	3	%3,8	1	%1,3
B2	46	%63,9	11	%15,3	6	%8,3	8	%11,1	1	%1,4
C1	36	%53,7	10	%14,9	9	%13,4	10	%14,9	2	%3
Toplam	243	%65,7	62	%16,96	31	%8,46	27	%7,48	5	%1,38

Tablo 4'te görüldüğü üzere, Yeni İstanbul ders kitaplarında yer alan okuma metnine dayalı anlama sorularının %65,7'yle büyük bir oranı ( $f=243$ ) basit anlama düzeyinde olduğu tespit edilmiştir. Elde edilen verilere bakıldığında soruların %16,96'sının ( $f=62$ ) yeniden organize etme, %8,46'sının ( $f=31$ ) derinlemesine anlama, %7,48'sinin ( $f=27$ ) değerlendirme ve %1,38'inin ( $f=5$ ) memnuniyet türünde sorular olduğu görülmektedir. Seviyelere göre taksonominin boyutlarına bakıldığında memnuniyet türünde soruların A1 seviyesinde hiç yer verilmediği ve diğer seviyelerde de çok az sayıda yer verildiği tespit edilmiştir. Tabloya bakıldığında tüm sınıf seviyelerinde en fazla basit anlama türünde soruların yer aldığı göze çarpmaktadır. Ayrıca tabloda taksonomi düzeylerine bakıldığında kısmen de olsa seviyeler arttıkça üst bilişsel düzeyde düşünmeyi gerektiren soruların da arttığı görülmektedir. Ders kitaplarından beklenen basit anlama düzeyindeki soruların giderek azalıp üst bilişsel düşünme gerektiren soruların artmasıdır.

Aşağıda ders kitaplarında yer alan sorulardan örnekler yer almaktadır:

### Basit Anlama

3 Aşağıdaki soruları metne göre cevaplayalım.

1. Okul nerede?
2. Okulda kimler var?
3. Ofiste neler var?
4. Okulda kaç sınıf var?
5. Öğrenciler nerede?

A1 Ders Kitabı s.30

### Yeniden Organize Etme

3 Aşağıdaki boşlukları metindeki kişilere göre dolduralım.

1. Tıp fakültesinden mezun oldu. (.....)
2. Lokantanın geliri ile kimsesiz çocuklara yardım etti. (.....)
3. İlk kitabını beş yaşında annesinin yardımıyla okudu. (.....)
4. Farklı köy okullarında öğretmenlik yaptı. (.....)
5. Şimdi Yemen’de bir hastanede doktorluk yapıyor. (.....)

A2 Ders Kitabı s.29

### Derinlemesine Anlama

5. Sizce Sohaib Türkiye için neden “ikinci vatanım” diyor?

B1 Ders Kitabı s.18

### Değerlendirme

4 Aşağıdaki soruları metne göre cevaplayalım.

1. 1940’lı ve 1970’li yılların modaları arasındaki önemli fark nedir?
2. 2000’li yıllarda ortaya çıkan modayı kısaca anlatınız.
3. Modanın bugünkü tanımı nedir?

B2 Ders Kitabı s.56

### Memnuniyet

4 Metindeki aşk hikâyelerinden en çok hangisi sizi etkiledi? Neden?

.....

C1 Ders Kitabı s.37

### Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Dil eğitiminde temel dil becerilerinin öğretimi oldukça önemlidir. Özellikle okuma becerisinin öğretimi diğer becerileri öğrenmede bir basamak rolü üstlenmektedir. Dil eğitiminde öğretilmesi hedeflenen dil yapılarının öğrenciye aktarılmasında genellikle metinler kullanılmaktadır. Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde kullanılan temel araçların başında Türkçe öğretim setleri gelmektedir. Kullanılan setlerin merkezini metinler oluşturmaktadır. Metinlerde ise okuduğunu anlamayı sağlayan metin altı sorular yer almaktadır. Okuma metinlerini anlamlandırmak için kullanılan metin altı sorular, öğrencilerde anlamının gerçekleşmesi ve bilginin yapılandırılması için vazgeçilmez bir unsurdur. Okuduğunu anlamaya yönelik sorular, öğrencilerin anlama becerisini ölçmesinin yanında öğrencilerin düşünme becerilerini geliştirmede etkilidir.

Yapılan bu araştırmada Yeni İstanbul Yabancılar İçin Türkçe Öğretim setindeki tüm seviyelerin ders kitaplarında yer alan okuma metinlerine ait sorular incelenmiştir. İnceleme sonucunda elde edilen verilere ait sonuçlar aşağıda yer almaktadır.

Çalışmada elde edilen sonuçlardan ilki ders kitaplarında yer alan okuma metinlerine ait soru türlerinin dağılımıdır. İncelenen ders kitaplarında %59,66 ( $f=222$ ) oranla kısa cevaplı sorular en fazla kullanılan sorular olarak karşımıza çıkmaktadır. Kısa cevaplı sorularda eksik bırakılmış bir cümlenin uygun ifadelerle tamamlanması veya sorulan soruların bir iki cümle ile cevaplanması istenir. Ders kitaplarında tüm seviyelerde bu soru türüne sıkça yer verilmiştir. Bu tür sorular basit anlama türünden sorulardan oluşmaktadır. Ders kitaplarında kullanılan metinlerde genellikle metinde verilen bilgiyi anlama ön plana çıkmaktadır. Bu açıdan bakıldığında tüm seviyelerde bu tür soruların kullanılması beklenen bir sonuçtur. Ders kitaplarında bu tür sorulara sıkça yer verilmesinde soruların hazırlanışındaki kolaylığın da etkili olduğu düşünülmektedir. Kısa cevaplı sorular yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde her düzeyde uygulanabilmektedir. Özellikle A1 seviyesinde bu tür soruların kullanımı öğrencilerin dinleme ve okuma metinlerinde başarılarını ölçmede kullanılmaktadır (Boylu, 2021, s.44). Alan yazındaki ana dili olarak Türkçe öğretimi ve yabancı dil olarak Türkçe öğretimi üzerine yapılan diğer araştırmalara (Aydoğan ve Aytekin, 2019; Polat ve Dedeoğlu, 2020; Maden ve Durukan, 2009; Kocaarslan ve Yamaç 2018; Akyol, 2001) bakıldığında kısa cevaplı soru türlerinin sıkça kullanıldığı tespit edilmiştir. Kısa cevaplı soru türünden sonra ders kitaplarında eşleştirme sorularının %20,16 oranla ( $f=73$ ) sıkça kullanıldığı belirlenmiştir. Eşleştirme soru türünün sıkça kullanılmasındaki temel sebeplerinden birisi bu soru türünde şans faktörünün az olmasıdır. Ayrıca öğretmene objektif ve kolayca puanlama şansı sunması bakımından etkili olmasından dolayı dil öğretiminde her düzeyde kullanılabilir (Arslan ve Batur, 2022, s.345).

Araştırmada elde edilen bulgulardan ikincisi kullanılan ders kitaplarındaki okuma metinlerine ait soruların cevap kaynağına göre dağılımıyla ilgilidir. Elde edilen verilere göre okuma metinlerine ait soruların cevap kaynaklarını %67,6 ( $f=250$ ) oranla cevabı metin içinde olan sorular oluşturmaktadır. Cevabı metin içinde olan sorular genellikle basit anlama sorularıdır. Öğrenci soruyu cevaplama noktasında metni yeniden hatırlar ya da göz atarak tekrar okur. Bu tür sorular üst düzey anlama becerisi gerektirmeyen sorulardır. Dikkat ve hatırlama ile öğrenciler bu tür soruların cevabına kolayca erişebilmektedir (Polat, 2022, s.34). Benzer çalışmalar (Çeliktürk Sezgin ve Gedikoğlu Özilhan, 2019; Polat ve Dedeoğlu, 2020; Yekeler Gökmen ve Aktaş, 2021, Polat, 2022) incelendiğinde genellikle okuduğunu anlamaya ait soruların cevaplarının metin içinde yer aldığı tespit edilmiştir. Cevapları metin dışında yer alan soruların ise %32,4'lük ( $f=118$ ) oranla ders kitaplarında kullanıldığı görülmektedir. İncelenen okuma metinlerine ait sorularda cevabı metinler arasında olan sorulara rastlanmamıştır. Fakat öğrencilerin metinler arası cevap gerektiren sorularla karşılaşması önemlidir. Çünkü öğrenci metin ile ilgili soruları cevaplarken daha önce karşılaştığı metinden hareketle geçmiş bilgilerini harekete geçirebilir. Bu durum öğrencinin bilgiyi yapılandırmasına olanak sağlar. Öğrencilerin bilgiyi yapılandırabilmesi ve geçmiş metinleri kullanabilmesi için metinler arası soruların ders kitaplarında yer alması gerektiği düşünülmektedir.

Araştırmada elde edilen son bulgu ise ders kitaplarındaki okuma metinlerine ait soruların Barrett Taksonomisine göre dağılımları ile ilgilidir. Elde edilen verilere göre ders kitaplarının tüm seviyelerinde en fazla %65,7 oranıyla ( $f=243$ ) basit anlama sorularının kullanıldığı tespit edilmiştir. Bu sorulardan sonra %16,96 oranla ( $f=62$ ) yeniden organize etme



türünde soruların kullanıldığı belirlenmiştir. Derinlemesine anlama (%8,46  $f=31$ ), değerlendirme (%7,48 ( $f=27$ )) ve memnuniyet (%1,38  $f=5$ ) türünde soruların ders kitaplarında çok fazla kullanılmadığı tespit edilen diğer bulgular arasında yer almaktadır. Bu bulgulardan hareketle ders kitaplarında üst düzey düşünme becerisini gerektiren soruların kullanılmadığını söylemek mümkündür. Tüm seviyeler incelendiğinde basit anlama türünde soruların kullanım oranının fazla olması dikkat çekmektedir. Sorular büyük oranda basit anlama düzeyinde ve üst düzey bilişsel düşünme becerisi gerektirmeyen sorulardan oluşmaktadır. Alan yazın incelendiğinde Türkçe dersine yönelik okuduğunu anlama sorularını inceleyen diğer araştırmalarda da benzer bulguların tespit edildiği görülmektedir. Akyol, Yıldırım, Ateş ve Çetinkaya'nın (2013) öğretmenlerin soru sormaya yönelik tercihlerini incelediği çalışmada öğretmenlerin soru sormada daha çok basit anlama ve düşük düzey zihinsel süreçleri içeren soruları kullandıkları tespit edilmiştir. Çeliktürk Sezgin ve Gedikoğlu Özilhan'ın (2019) 1.-8. Sınıf Türkçe ders kitaplarındaki soruları incelediği çalışmada soruların büyük bir kısmının basit anlama türünde sorular olduğu tespit edilmiştir.

Akyol'a (1997) göre üst düzey bilişsel süreç gerektiren sorular öğrencileri bağımsız düşünmeye yönlendirmektedir. Basit anlama düzeyindeki sorular ise genellikle bilginin hatırlanmasına dayanmaktadır. Bu durumdan hareketle ders kitaplarında öğrencilerin bağımsız düşünme yerine metindeki bilgilerin hatırlanmasına yönelik soruların yer aldığı söylenebilir (İlhan ve Dedeoğlu, 2020, s.1477). Bu tür soruların kullanılmasındaki sebeplere bakıldığında genel olarak basit anlama sorularının ekonomik olmasıdır. Sorular hazırlanırken ve değerlendirilirken zaman açısından tasarruf edilmesi bu tür soruların tercih edilmesine neden olmaktadır. Ayrıca ders kitaplarındaki soruların hazırlanma aşamasında üst düzey düşünme becerisine yönelik örnek soruların olmaması da bu tür soruların tercih edilmesindeki diğer bir sebep olduğu söylenebilir.

Barrett Taksonomisine benzer, soruların bilişsel boyutlarını inceleyen bir taksonomi olan Bloom'un taksonomisi ile yapılan çalışmalar da (Güfta ve Zorbaz, 2008; Durukan, 2009; Kuzu, 2013; Kavruk ve Çeçen, 2013; Eroğlu ve Kuzu, 2014; Çeçen ve Kurnaz, 2015; Kocaarslan ve Yamaç, 2018; Kana ve Güney, 2020; Kurt, 2020; Sallabaş ve Yılmaz, 2020; Sur, 2022; Polat, 2022) mevcuttur. Bu çalışmalarda soruların çoğunlukla hatırlama ve anlama düzeyinde üst düzey düşünmeyi gerektirmeyen sorulardan oluştuğu tespit edilmiştir.

Sonuç olarak araştırmadan elde edilen bulgulara göre soruların dağılımında bir denge olduğunu söylemek mümkün değildir. Öğrencilerin öğrendiği dil yapıların sonucunda basit anlama düzeyine ait soruların seviyeler ilerledikçe önemli bir ölçüde azalması ve üst düzey becerileri ölçen basamaklardaki soruların artması gerektiği düşünülmektedir fakat bulgulara göre bu tür sorulara seviyeler ilerledikçe rastlanmamıştır. Öğrencilerin edindikleri dil becerilerini kalıcı hâle getirebilmek için üst düzey zihinsel becerileri ön plana çıkarmak gerekmektedir. Üst düzey zihinsel becerileri gelişen öğrencilerin dil öğrenimine olan farkındalığı da gelişecektir. Dolayısıyla hazırlanan ders kitaplarında soruların bilgiyi hatırlamaktan ziyade öğrenilen bilginin uygulamaya ve aktarıma geçirilebilmesi gerekmektedir. Bu açıdan ders kitabında yer alan sorular üst düzey zihinsel becerilerini harekete geçirecek nitelikte olmalıdır (Kurt 2020, s.46).

Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde kullanılan ders kitaplarındaki soruların bilişsel boyutları dikkate alınarak hazırlanması dil öğretiminin daha verimli gerçekleşmesine yardımcı

olacağı düşünülmektedir. Bu açıdan ders kitaplarında yer alacak soruların hazırlanmasına dair bir ihtiyaç analizinin yapılmasının önemli olduğu söylenebilir. Tatham (1978), kullanılan taksonomilerin anlama becerilerinin ölçülüp değerlendirilmesinde ve öğrenciye kazandırılmasında önemli bir rolü üstlendiklerini belirtmektedir. Özellikle öğretmenlerin ve ders kitabı yazarlarının soruları yapılandırırken bu taksonomileri kullanması anlama öğretimine katkı sağlayacağı ve anlamayı değerlendirmeyi kolaylaştıracağı düşünülmektedir. Çünkü anlamaya yönelik becerileri kategorilere ayırmak bilişsel süreçleri içeren anlama becerisini somut hâle getirmesi bakımından dil öğretimi için önemlidir.

#### **Çıkar Çatışması Bildirimi**

Yazar, bu makalenin araştırılması, yazarlığı ve yayınlanmasına ilişkin herhangi bir potansiyel çıkar çatışması beyan etmemiştir.

### Kaynakça/References

- Aebersold, J. A., & Field, M. L. (1997). From reader to reading teacher: Issues and strategies for second language classrooms. Cambridge University Press.
- Altunkaya, H. (2016). Yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlere yönelik okuduğunu anlama başarı testinin geliştirilmesi. *Electronic Turkish Studies*, 11(3). 113-138
- Ak Başoğlu, D. & Aksu, C. (2016). Yabancı dil olarak Türkçe okuma öğretimi ve örnek ders malzemeleri. Yıldırım, F. & Tüfekçioğlu, B. (Ed.), *Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi: Kuramlar, yöntemler, beceriler, uygulamalar (ss. 79-114)* Ankara: Pegem Akademi.
- Akyol, H. (1996). Metinler arası (Intertextuality) okuma ve sorular. *Bilgi Çağında Eğitim*, 7, 8-11.
- Akyol, H. (2001). İlköğretim okulları 5. sınıf Türkçe ders kitaplarındaki okuma metinleriyle ilgili soruların analizi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 26, 169-178.
- Akyol, H. (2020). Türkçe ilkokuma yazma öğretimi. (18. Baskı). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Akyol, H. , Yıldırım, K. , Ateş, S. & Çetinkaya, Ç. (2013). Anlamaya yönelik nasıl sorular soruyoruz? . *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9 (1) , 41-56
- Arslan, G., & Batur, Z. (2022). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde bir soru türü önerisi: kültürel soru. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 10 (124), 339-360.
- Ateş, S., Güray, E., Döğmeci, Y. & Gürsoy, F. F. (2016). Öğretmen ve öğrenci sorularının gerektirdikleri zihinsel süreçler açısından karşılaştırılması/Comparison of questions of teachers and students in terms of level. *Okuma Yazma Eğitimi Araştırmaları*, 4(1), 1-13.
- Balcı, A. (2016). Okuma ve anlama eğitimi. Ankara: Pegem Akademi.
- Barrett, T. C. (1968). Taxonomy of cognitive and affective dimensions of reading comprehension. Discussed by Clymer, T. in "What is reading?": some current concepts. Helen M. Robinson (Ed.). *Innovation and change in reading instruction. Sixty-seventh yearbook: National Society for Study in Education, University of Chicago Press*, 1-30.
- Bloom, B. S. (1956). Taxonomy of education objectives. The Classification of Educational Goals. *Handbook I: Cognitive Domain*. New York, NY: McKay.
- Boylu, E. (2021). Kuramdan uygulamaya yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde ölçme ve değerlendirme. (3. Baskı). Ankara: Pegem Akademi
- Brunfaut, T., Kormos, J., Michel, M., & Ratajczak, M. (2021). Testing young foreign language learners' reading comprehension: Exploring the effects of working memory, grade level, and reading task. *Language testing*, 38(3), 356-377.
- Clymer, T. (1968). "What is "reading"? some current concepts." In H. Richie, & H. Robinson (Eds.), *Innovations and change in reading instruction* (pp. 7-29). Chicago: National Society for the Study of Education.
- Çeçen, M. A. & Kurnaz, H. (2015). Ortaokul Türkçe dersi öğrenci çalışma kitaplarındaki tema değerlendirme soruları üzerine bir araştırma. *Karadeniz Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(02).
- Çeliktürk Sezgin, Z. & Gedikoğlu Özilhan, Y. G. (2019). 1.-8. Sınıf Türkçe ders kitaplarındaki metne dayalı anlama sorularının incelenmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 7(2), 353-367.
- Çiftçi, Ö., & Demirci, R. (2019). Alfabe farklılıklarının yabancılarla Türkçe öğretimindeki etkisi. *Türük Uluslararası Dil, Edebiyat ve Halkbilimi Araştırmaları Dergisi*, (19), 96.
- D-AOBM (2020). Diller için Avrupa ortak başvuru metni: Öğrenme, öğretme ve değerlendirme. tamamlayıcı cilt. MEB. 04144518\_CEFR\_TR.pdf (meb.gov.tr)

- Day, R. R. & Park, J. (2005). Developing reading comprehension questions. *Reading in a Foreign Language*, 17(1), 60-73.
- Day, R. R. & Bamford, L. (1998). *Extensive reading in the second language classroom*. Cambridge: Cambridge Üniversitesi Yayınları.
- Demirel, Ö. (2021). *Yabancı dil öğretimi dil pasaportu dil biyografisi dil dosyası* (12. Baskı). Ankara: Pegem Yayınları
- Durukan, E. (2009). 7. Sınıf Türkçe ders kitaplarındaki metinleri anlamaya yönelik sorular üzerine taksonomik bir inceleme. *Milli Eğitim*, 181, 84-93.
- Enright, M. K., Grabe, W., Koda, K., Mosenthal, P., Mulcahy-Ernt, P., & Schedle, M. (2000). TOEFL 2000 reading framework: A working paper (TOEFL Monograph No. MS-17). ETS
- 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.
- Göğüş, Beşir. (1978). *Türkçe ve yazın eğitimi*. Gül Yayınevi, Ankara.
- Güfta, H. & Zorbaz, K. Z. (2008). İlköğretim ikinci kademe Türkçe dersi yazılı sınav sorularının düzeyleri üzerine bir değerlendirme. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitü Dergisi*, 17, 205-218.
- Günay, D. (2001). *Metin bilgisi*. İstanbul: Multilingual Yayınları.
- Güzel A. & Barın, E. (2013). *Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi*. Ankara: Akçağ Yayınları.
- Harmer, J. (1998). *How to teach English language*. İngiltere: Longman Yayınları.
- Kavruk, H. & Çeçen, M.A. (2013). Türkçe dersi yazılı sınav sorularının bilişsel alan basamakları açısından değerlendirilmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 1(4), 1-9.
- Khalifa, H., & Weir, C. J. (2009). *Examining reading: Research and practice in assessing second language reading*. Cambridge University Press.
- Kocaarslan, M. & Yamaç, A. (2018). Sınıf öğretmenlerinin Türkçe dersi sınavlarında sordukları metne dayalı anlama sorularının incelenmesi. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(2), 431-448.
- Kurt, O. (2020). Kuzey Makedonya'da Türk Öğrencilere Yönelik Hazırlanmış Olan İlköğretim 5. Sınıf Türkçe Ders Kitaplarında Bulunan Okuma Metinlerindeki Metin Altı Soruların Yenilenmiş Bloom Taksonomisi Bilişsel Süreç Basamaklarına Göre İncelenmesi. *Balkanlarda Türk Dili ve Edebiyatı Araştırmaları*, 2 (2), 31-48.
- 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.
- Nicholas, D. W. & Trabasso, T. (1980). Toward a taxonomy of inferences for story comprehension. *Information integration by children*, 243-265.
- Özdemir, O. & Baş, Ö. (2020). Okuma Eğitimi. Aktol H. & Şahin, A. (Ed.) *Türkçe Öğretimi (ss.29-53)*. Ankara: Pegem Akademi.
- Pearson, P. D. (2009). The roots of reading comprehension instruction. In S. E. Israel & G. G. Duffy (Eds), *Handbook of Research on Reading Comprehension*, (pp. 3-31) New York, NY: Routhledge.
- Sanders, N. M. (1966). *Classroom questions: What kinds?* New York, N.Y.: Harper & Row.

- Sandy Urganhart & Cyril Weir. (1998). Reading in a second language: Process, Product and practice. Addison Wesley Longman: New York.
- Sever, S. (2000). Türkçe öğretimi ve tam öğrenme. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Sur, E. (2022). Türkçe ders kitaplarında yer alan metin altı soruların yenilenmiş bloom taksonomisi'ne göre incelenmesi. İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi , 11 (1) , 430-451 .
- Tatham, S. M. (1978). Comprehension taxonomies: Their uses and abuses. The Reading Teacher, 32(2), 190-194.
- Wallen, C. (1972). Comprehension skills. Competency in teaching reading. Chicago, Ill.: Science Research Associates, Inc.
- Yekeler Gökmen, A. D. & Aktaş, N. (2021). İlkokul öğrencilerinin farklı metin türlerine yönelik soru sorma becerileri. Ana Dili Eğitimi Dergisi, 9(3), 726-739.
- Yıldırım, K. (2012). Öğretmenlerin öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerini değerlendirmede kullanabilecekleri bir sistem: Barrett taksonomisi. Mustafa Kemal Üniversitesi sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi. c.9 s.18 s: 45-58.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2018). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

**İletişim/Correspondence**  
Öğr. Gör. Furkan SALLABAŞ  
fsallabas@gelisim.edu.tr