

Türkçe Eğitimi Araştırmaları

Editör
Elif Aktaş



BİDGE Yayınları

Türkçe Eğitimi Araştırmaları

Editör: Prof. Dr. Elif Aktaş

ISBN: 978-625-372-312-5

1. Baskı

Sayfa Düzeni: Gözde YÜCEL

Yayınlama Tarihi: 19.11.2024

BİDGE Yayınları

Bu eserin bütün hakları saklıdır. Kaynak gösterilerek tanıtım için yapılacak kısa alıntılar dışında yayıncının ve editörün yazılı izni olmaksızın hiçbir yolla çoğaltılamaz.

Sertifika No: 71374

Yayın hakları © BİDGE Yayınları

www.bidgeyayinlari.com.tr - bidgeyayinlari@gmail.com

Krc Bilişim Ticaret ve Organizasyon Ltd. Şti.

Güzeltepe Mahallesi Abidin Daver Sokak Sefer Apartmanı No: 7/9 Çankaya /
Ankara



İçindekiler

Türkçe Öğretiminde Kullanılan Anlatma Esasına Dayalı Metinlerde Kurmacanın Temel Unsurları.....	4
Elif AKTAŞ.....	4
5. Sınıf Türkçe Ders Kitabında Yer Alan Tema Değerlendirme Sorularının Yenilenmiş Bloom Taksonomisine Göre İncelenmesi	40
Ahmet Turan EŞ	40
Yeni İstanbul Uluslararası Öğrenciler için Türkçe C1 Ders Kitabındaki Metin Altı Soruların Yenilenmiş Bloom Taksonomisi'ne göre İncelenmesi	67
Selvi KARAKUŞ	67

BÖLÜM I

Türkçe Öğretiminde Kullanılan Anlatma Esasına Dayalı Metinlerde Kurmacanın Temel Unsurları

Elif AKTAŞ¹

Giriş

Türkçe öğretiminde metinler, temel dil becerilerinin ve dil yapılarının öğretiminde kullanılan temel araçlardan biridir. Bu nedenle Türkçenin öğretiminde metin seçimi oldukça önemlidir. 2005'ten itibaren hazırlanan Türkçe dersi öğretim programlarında metin türleri; öyküleyici, bilgilendirici ve şiir türü olmak üzere üç grupta ele alınmıştır. Bunun yanı sıra öyküleyici metin türleri arasında 'çizgi roman, destan, efsane, fabl, hikâye/öykü, karikatür, masal, mizahi fıkra, roman, tiyatro' gibi türler yer almaktadır (MEB, 2019; 2024).

2024 TDÖP'de *“Öyküleyici metinlerdeki hikâye unsurlarını belirlemeye yönelik çözümleme yapabilme”* öğrenme çıktısıyla

¹ Prof. Dr., Alanya Alaaddin Keykubat Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, Türkçe Eğitimi ABD, Antalya/Türkiye, Orcid: 0000-0001-5573-2274, elif.aktas@alanya.edu.tr

ilişkili olarak metin sürecinde; öğrencinin öyküleyici metinlerdeki hikâye unsurlarını belirlemeye yönelik çözümleme yaparken metindeki şahıs/varlık kadrosu, mekân, zaman, olay örgüsü ve çıkarılacak dersi belirlemesi sağlanır. Sonrasında öğrencinin belirlenen unsurların birbiriyle ilişkisini ortaya koyması istenir (MEB, 2024). Dolayısıyla Türkçe öğretiminde metin yapılarının analizinde kurmacanın temel unsurlarının belirlenmesi ve bunların birbiriyle ilişkilerinin ortaya konması önemlidir. Okuduğunu anlama becerisinin de önemli bir göstergesi olan metin yapısının çözümlenmesi, metindeki kurmaca unsurların belirlenmesine ve bunların birbirleriyle olan ilişkilerinin çözümlenmesine bağlıdır.

Öyküleyici metinler, çocukların dil zevkine ve hayal dünyasına hitap ettiği gibi onların tahmin etme, çıkarım yapma becerilerinin gelişmesinde ve kelime hazinesinin zenginleşmesinde etkilidir. Kitap okuma zevkini kazanma, ilk olarak öyküleyici metinler aracılığıyla başlamaktadır. Çocuklar hikâyeler aracılığıyla farklı dünyaları keşfederken kelime hazinelerini de zenginleştirme fırsatı elde etmektedirler (Akyol, 2006). Hikâyeler insana örnek yaşam deneyimleri sunarak insanın duygu ve düşünce evrenini zenginleştirir ve bu deneyimlerden elde edilecek birtakım dersler de sunar. Ayrıca öyküler, eğlence yönüyle çocukların ruh dünyasını doyurduğu gibi öğreticilik yönüyle de aktarılacak istenen mesajları dolaylı ya da doğrudan iletir (Önal & Maden, 2020). Dolayısıyla Türkçe öğretiminde anlatma esasına bağlı edebî türlerden yararlanarak öğrencilere hem temel dil becerileri kazandırılabilir hem de birtakım değerler aktarılabilir. Ayrıca temel dil becerileri içerisinde okuma ve anlamamanın geliştirilmesinde de hikâye çözümlemeleri önemli bir yer tutmaktadır. Okuduklarını anlayarak

eleştirel bir bakış açısıyla sorgulayan bireyler yetiştirmek için okuma metninin tüm unsurlarıyla anlaşılması esastır.

Bu çalışmanın temel amacı, Türkçe öğretiminde kullanılan anlatma esasına dayalı metinlerde kurmacanın temel unsurlarını açıklamaktır. Bu amaç doğrultusunda kurmacanın temel unsurları olarak ‘bakış açısı ve anlatıcı, yapı, kişiler, zaman, mekân, tema/izlek’ kavramları ele alınmıştır. Türkçe öğretiminde okuduğunu anlama becerilerinin geliştirilmesinde özellikle öyküleyici metin yapısının çözülmesinde bu unsurlar ve bunlar arasındaki ilişkilerin ortaya çıkarılması önemlidir.

Yöntem

Türkçe öğretiminde kullanılan anlatma esasına dayalı metinlerde kurmacanın temel unsurlarını açıklamayı amaçlayan bu araştırma, betimsel doküman incelemelerine dayalı nitel bir araştırmadır. Bir problemin çözülmesi amacıyla gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi nitel veri toplama yöntemlerini kullanan nitel araştırma, daha önce bilinen veya fark edilmemiş problemlerin algılanmasına, probleme ilişkin doğal olguların gerçekçi bir şekilde ele alınmasına yönelik öznel-yorumlayıcı bir süreci ifade etmektedir (Baltacı, 2019). Bu araştırmada veri toplama yöntemi olarak doküman analizi tercih edilmiştir. İncelenen olgu veya olaylarla ilintili bilgiler içeren yazılı belgelerin ayrıntılı olarak taranması ve bu bilgilerden yeni bir bütünlük oluşturulması, doküman/metin analizi olarak adlandırılır (Creswell, 2002). Araştırılan konu ile ilgili literatür taramasını da içeren doküman analizi, araştırmacının yaptığı gözlem ve görüşme kayıtları ile diğer belgelerin sistematik hâle getirilmesini sağlar. Bu analiz yöntemi, araştırmacı için zaman ve diğer kaynaklarda tasarruf sağlarken incelenen olgu ve olayların da

önem sırasına göre sıralanmasını, veri kaynaklarının sınıflandırılmasını ve yeni veri setlerinin oluşturulmasını da kolaylaştırır (Merriam, 1998).

Bu araştırmada veriler, betimsel analiz yöntemi ile çözümlenmiştir. Betimsel analizde amaç, toplanan verileri düzenleyip yorumlayarak okuyucuya sunmaktır. Çoğu betimsel analizde veriler önceden belirlenmiş temalara göre sınıflandırılır, sınıflandırılan verilere ilişkin bulgular özetlenir ve özetler ise araştırmacının öznel birikimi ile yorumlanır (Baltacı, 2019). Betimsel analiz dört aşamalı bir süreci ifade eder: Betimsel analiz için bir çerçeve oluşturma, tematik çerçeveye göre verilerin işlenmesi, bulguların tanımlanması, yorumlanması (Creswell, 2002). Bu çalışmada da anlatma esasına dayalı edebî metinlerde kurmacanın temel unsurları; bakış açısı ve anlatıcı, yapı (çatışma), tema/izlek, kişiler, zaman ve mekân olarak 6 başlıkta ele alınıp açıklanmıştır.

Kurmacanın Temel Unsurları

1. Bakış Açısı ve Anlatıcı

Anlatma esasına dayalı metinlerde kurmacanın temel unsurlarından biri, bakış açısı ve anlatıcıdır. Her anlatının mutlaka metindeki olayları nakleden bir anlatıcısı vardır ve bu anlatıcı bazen yazarla eşleştirilse de bütünüyle kurmaca dünyaya aittir (Kolcu, 2011, s. 23). Anlatıcının temel görevi, okur ile eser arasında iletişimi sağlamak, olaylara ve kişilere tanıklık etmek, olan biteni anlatmak, açıklamak ve yorum yapmaktır. Anlatıcı olmadan hikâyeyi nakletmek ve olayların akışında yer alan kişileri tanıtmak mümkün değildir (Tekin, 2006, s. 23). Bu nedenle her yazar, hikâyenin

kahramanları dışında iletmek istediği düşünceye, aktaracağı olaya ve eserine vermek istediği biçime uygun anlatıcılar belirlemelidir (Sözen, 2008, s. 168).

Yazarın birtakım düşünceler yüklediği ve öykü bitene kadar sahnede tuttuğu bir vasıta olan anlatıcı, eserin kahramanları gibi kurmaca bir varlık olup meddah gibi anlatının aktörlerinden değildir. Bazı kurmaca metinlerde yazar ile anlatıcı birbiriyle örtüşebilir ve okur bunu fark etmeyebilir. Anlatma esasına dayalı metinlerde yazar ile anlatıcı, farklı konumlarda olmasına rağmen aralarında mutlaka bir ilişki vardır. Anlatıcının kimliği, kendisine kişilik kazandıran yazardan farklıdır, örneğin bir romanın yazarı kadın, anlatıcısı da erkek olabileceği gibi bunun tam tersi de olabilir (Kıran ve Kıran, 2003, s. 96). Bununla birlikte anlatıcı, yazarın kişiliğinden de izler taşır (Kolcu, 2011, s. 23-24). Çünkü esere hayat veren yazar; onu mutlaka tecrübelerinden, aldığı eğitim ve terbiyeden, kültüründen, aile ve sosyal çevresinden, duygu, düşünce ve hayallerinden, dininden, ırkından, dünya görüşünden ve sanat anlayışından hareket ederek vücuda getirmektedir (Çıkla, 2002, s. 120).

Anlatının yazarı somut ve gerçek bir varlık iken anlatıcı, kurmaca dünyaya aittir. Metne hâkim olup onu yönlendiren sesin de sahibi olan anlatıcı, yazar tarafından seçilen kurmaca metnin en temel figürüdür (Dilber, 2014, s. 56). Yazar ve eser ile okuyucu arasındaki münasebeti sağlayan güçlü bir konuma sahip olan anlatıcı, yazarın sözünü emanet ettiği bir kişi ya da varlık olarak da nitelendirilebilir (Demiryürek, 2013; Kolcu, 2011). Anlatıcı, üstlendiği fonksiyona göre bazen olayın akışını keserek sürekli araya girerken bazen de kendisini görünmez kılıp sadece göstermeye odaklanır. Bunun yanı sıra bütün anlatıcılar, kendi bakış açılarıyla

olayları naklederler. Kurgusal bir metinde olay örgüsünün şekillenmesinde kullanılan mekân, zaman, şahıs kadrosu gibi unsurların kimin gözünden görüldüğü, kim tarafından idrak edildiği ve okuyucuya kimin ağzından aktarıldığı sorusu bakış açısıyla ilgilidir (Aktaş, 1998, s. 84). Bakış açısı, yazarın konuyu ele alış biçimi ve konuya karşı takındığı tutum olarak tanımlanabilir. Eserdeki bakış açıları; yansız bir anlatımı yeğleyen somut bakış açısı, bilimsel verilere dayanmakla birlikte yazarın yaratıcılığını da ortaya koyduğu soyut bakış açısı, bireysel duygu, düşünce ve yorumlara dayalı öznel bakış açısı şeklinde sınıflandırılabilir (Aktaş ve Gündüz, 2008, s. 359).

Anlatma esasına dayalı metinlerde mutlaka anlatılacak bir olay, onu aktaran bir anlatıcı ve bakış açısı vardır. Yazar; anlatımı gerçekleştirecek kişi ya da varlığı (anlatıcıyı), bu kişinin konumunu, olaylara kimin gözünden, nasıl bakacağını (bakış açısını) belirler; kurmaca eseri bu anlayışla meydana getirir (Tekin, 2006, s. 49). Anlatıcı, kurmaca dünyada belli bir konuma ve bakış açısına sahiptir (Çetin, 2013, s. 105). Aynı olayın farklı kişiler tarafından farklı şekillerde anlatılması da bakış açısıyla ilgili bir durumdur.

Kurmaca metinlerde anlatıcı, beş işlevi yerine getirir:

- a. Nakletme/öyküleme işlevi,
- b. Yönetme/yönlendirme işlevi,
- c. İletişim işlevi,
- d. Tanıklık/doğrulama işlevi,
- e. İdeolojik işlev.

Nakletme/öyküleme işlevi, anlatıcının en temel işlevidir. Hikâye, anlatıcı tarafından okura nakledilir. Anlatıcı,

yönetme/yönlendirme işlevini yerine getirirken metnin ögeleri arasındaki bağları, ilişkileri, sıralanışları düzenler; metnin iç organizasyonunu sağlar. İletişim işlevinde ise anlatıcı, okuyucuya hitap ederek onunla iletişime geçer. Anlatıcının anlatma eylemini gerçekleştirirken olayların kendisinde uyandırdığı duygu ve düşünceleri dile getirmesi de tanıklık/doğrulama işleviyle ilgilidir. Son olarak anlatıcı, doğrudan veya dolaylı bir biçimde, olayın akışını keserek araya girer, bilgiler verir, duygu ve düşüncelerini belirtir, bilgece konuşarak didaktik bir tavır ortaya koyar. Bu da onun ideolojik işleviyle ilişkilidir (Genette, 2011; Demir, 2016).

Anlatma esasına bağlı edebî metinlerde yazarın anlatma eylemini gerçekleştirmek üzere kurguladığı anlatıcı, sahip olduğu niteliklere göre hâkim/tanrısal, kahraman, gözlemci, karma/çoğul ve ikinci kişi şeklinde beş farklı kimlikte vücut bulur. Kurmaca metinlerde yazardan bağımsız, anlatıcı denilen ve anlatılan dünya ile okuyucu arasında aracılık işlevine soyunan kurmaca figürler yaratan yazar, bu anlatıcıları olaylara karşı konumuna göre şekillendirir (Tepebaşı, 2001, s. 162). Eserde olayların kim tarafından görüldüğü, anlatıcının bakış açısıyla ilgilidir. Her şeyi bilen ve kişilerin yaşantılarına her açıdan vakıf olan anlatıcı tarafından nakledilen eserlerde hâkim bakış açısı, olayların içinde yaşayan bir kişinin gözüyle anlatılan eserlerde kahraman bakış açısı vardır. Olayların tarafsız bir biçimde, sadece anlatıcının tanık olduğu kadarıyla dile getirildiği eserlerde ise gözlemci bakış açısı vardır. Hâkim bakış açısı “o” anlatıcı, kahraman anlatıcının bakış açısı ‘ben’ anlatıcı olarak ifade edilebilir. Özetle kurmaca metinlerdeki anlatım genel olarak ‘ben’ (kahraman anlatıcı, yazar anlatıcı), ‘sen’ ve ‘o’ (ilahi anlatıcı, gözlemci anlatıcı) anlatıcı tarafından gerçekleşir.

Bütün anlatıcılar, bakış açılarını beraberinde taşırlar. Bakış açısı, aynı zamanda eserin üslubunu da belirleyen önemli bir unsurdur. Her şeyi bilen anlatıcı ile sınırlı bilgiye sahip olan anlatıcının dili birbirinden farklıdır. Bu farklılık; kelime seçiminde, cümle yapısında ve anlatma zevkinde de kendini hissettirir (Aktaş, 1998, s. 96-98).

Her yazar, anlatacağı olaya ve eserine vermek istediği şekle göre anlatıcı ve anlatıcılar seçmek zorundadır (Aktaş, 1998, s. 84). Her anlatının mutlaka bir anlatıcısı vardır ancak bu anlatıcının konumu, düzeyi ve işlevi her eserde farklı olabilir. Kurgusal metinlerde ‘ben’ ve ‘o’ olmak üzere iki farklı anlatıcı tipi ve bakış açısı vardır (Stanzel, 1997; Özdemir, 1990; Çetişli, 2004; Aktaş, 1998, 2008; Özdemir, 1999; Kıran ve Kıran, 2003). Bunun dışında çok fazla örneği bulunmasa da 2. kişi ‘sen/siz’ anlatıcı da kurgusal metinlerde karşımıza çıkabilir (Tekin, 2006; Demiryürek, 2013; Sazyek, 2013). İkinci kişi anlatıcı Türk edebiyatında postmodern bir anlayışın ürünü olarak romancının yeni anlatım biçimlerine yönelmesiyle ortaya çıkmıştır. Erdal Öz’ün Yaralı’nın romanı ikinci kişi anlatıcı ve bakış açısına örnek olarak verilebilir.

Kurmaca metinlerdeki anlatıcı ve bakış açılarını beş kategori altında incelemek mümkündür:

- a. Tanrısal (ilahi/hâkim) bakış açısı ve anlatıcı
- b. Kahraman (ben) bakış açısı ve anlatıcı
- c. Tanık (müşahit/gözlemci) bakış açısı ve anlatıcı
- d. Karma (çoğul) bakış açısı ve anlatıcı
- e. İkinci kişi (sen/siz) bakış açısı ve anlatıcı

Tanrıs l ( lahi/Hâkim) bakış açısı ve anlatıcı: Hâkim bakış açısıyla kaleme alınan eserlerde her şeyi gören ve bilen bir anlatıcı vardır. Bu bakış açısında her şeyi bilme ve görme avantajına sahip olan anlatıcı,  det  Tanrı gibi ilahi bir misyon yüklenir. Yetkileri sınırsız olan bu anlatıcı, geniş bir hareket alanına sahiptir (Kolcu, 2011). Tanrıs l bakış açısının tercih edildiği metinlerde anlatıcının kendini saklama, tarafsızlık, ayrıntıları kullanma, rol benimsetme ve angaje olmama ilkelerine bağlı kalması gereklidir. Bu anlatıcının en belirgin özelliği, olayın aracısı olarak kurmaca dünya ile okur ve yazarın içinde bulunduğu gerçeklik arasındaki bir yerde durmasıdır (Stanzel, 1997, s. 19).

Kurmaca bir varlık olan anlatıcı, eserde, yazarın diliyle ait olduğu mek nı, şahıs kadrosunu ve olayları aktarır. Bu husustan hareketle hâkim bakış açısının kullanıldığı eserlerdeki anlatıcıya yazar-anlatıcı da denebilir (Aktaş, 1998, s. 96). Yazar-anlatıcı tanrıs l bir güçle anlatıdaki kişiler hakkındaki her şeye vakıftır, kahramanların zihinlerini okuyarak en gizli duygu ve düşünceleri açığa çıkarır. Bakış açısı sınırsız olan bu anlatıcı, hikâyedeki karakterlerin zihinlerine girerek onu yakından gösterebilir (Aytür, 2009). Ancak tanrıs l bakış açısıyla olayları aktaran yazar anlatıcı, ilahi anlatıcıdan farklı bir konuma sahiptir. Yazar anlatıcı, yazarlık kimliğini gizlemeden dünya görüşünü, estetik kaygılarını okura aktaran kişidir (Kolcu, 2011, s. 25).

Kurgunun oluşmasında etkin olan hâkim anlatıcı; karakterlerin fiziksel ve psikolojik özelliklerini, eylemlerini, geçmiş ve geleceğe yönelik algılarını, üçüncü tekil şahıs zamiri (o) ile anlatır. Bu anlatıcı; kişileri yaratan, yazgılarını belirleyen, olmuş ve olacakları önceden bilen, kişilerin i  dünyalarında olup bitenlere tanrıs l bir

anlayışla vakıf olan bir anlatıcı olma özelliğine sahiptir (Aytür, 2009, s. 50).

Kahraman (Ben) bakış açısı ve anlatıcı: Kahraman anlatıcının sınırları, eserdeki kahramanın bakış açısı etrafında şekillenir. Eserdeki kişiler, zaman, mekân ve olay örgüsü, bu kahramanın gözünden ve bakış açısından ben merkezli olarak aktarılır. Bu bakış açısıyla yazılmış eserlerde, anlatıcı ve kahraman örtüştüğü için kahraman anlatıcı daima ön plandandır ve onun sınırlı bir bakış açısı vardır. Olay örgüsünün merkezinde bulunan kahraman, aynı zamanda yazarın sözünü emanet ettiği kişidir. Ben-anlatıcı ya da kahraman anlatıcı olarak nitelendirebileceğimiz bu anlatıcı, dar ve sınırlı bir bakış açısına sahiptir ve otobiyografik karakterli eserlerde karşımıza çıkmaktadır (Kolcu, 2011, s. 25-26).

İnsanın dış dünyayı ya da çevresinde olup bitenleri anlamlandırırken yaşı, tecrübesi, cinsiyeti, eğitim durumu, psikolojisi vb. devreye girer. Kahraman anlatıcının bakış açısının kullanıldığı metinlerde da olaylar, sözü edilen kahramanın bilgisi, tecrübesi ve gözlem yeteneğiyle sınırlıdır. Metnin yapısı ve üslubu üzerinde, kahraman anlatıcının kültür seviyesi, mizacı, ilgisi, dikkati, psikolojisi ve içinde bulunduğu sosyoekonomik durum etkili olur. Dil, bu anlatıcının özelliklerine göre şekil alır. Bu tür metinlerde kahraman anlatıcı, daima ön planda olup eserin merkezindedir. Olaylar, onun bakış açısından verilir. Kahraman anlatıcı kurmaca dünyaya ait her türlü öğeyi dışa aktarmada aracıdır. Onun, yazarın meydana getirdiği kurmaca dünyaya yönelik dikkati, dile ait unsurlarla birleşerek metni oluşturur (Aktaş, 1998, s. 100-101).

Birinci kişi anlatıcının tercih edildiği otobiyografik eserlerde anlatıcı ile yazar örtüşebilir. Ancak okur, bu örtüşmeyi tam olarak tespit edemeyebilir. Yazar ile anlatıcının ne ölçüde örtüştüğünü anlayabilmek için okurun yazar hakkındaki mektupları, anıları, günlüğü, söyleşileri ve yakınlarının ifadeleri gibi ayrıntılı bilgilere ihtiyacı vardır. Bu tür metinlere de kurmaca öz yaşam öyküsü denmektedir (Kıran ve Kıran, 2003, s. 98).

Tanık (Müşahit/Gözlemci) bakış açısı ve anlatıcı: Anlatıcının tanık/gözlemci konumunda olduğu bu bakış açısında bütün anlatı ve betimlemeler, objektif bir perspektiften yansıtılır. Anlatıcının aktardıkları, gördükleriyle sınırlıdır. Nakledeceği olayları bir kamera tarafsızlığıyla görüp gösteren anlatıcı, kendi duygularını ve düşüncelerini belirtmez/belirtemez. Bu açıdan gözlemci/tanık bakış açısına sahip bir anlatıcı, 3. kişi anlatıcı olarak karşımıza çıkar (Kolcu, 2011, s. 25). Bu bakış açısında, kahramanların geçmiş ve gelecekleri, zihinlerinden ve kalplerinden geçenler, anlatıcının bilgisi ve ilgisi dâhilinde değildir (Aktaş, 1998, s. 112).

Bu yöntemde anlatıcı, anlatmaktan çok gösterir. Olana bitene ayna tutar. Bunun için de zaman zaman sahne yöntemini kullanır, kişileri karşılıklı konuşturur, onları eylem içinde vermeye çalışır. Kimi zaman da anlatı kişilerinden birini yansıtıcı merkez olarak seçer, her şeyi onun kafasından geçtiği şekilde verir (Özdemir, 1990, s. 20).

Karma/Çoğul bakış açısı ve anlatıcı: Yukarıda bahsedilen üç bakış açısı ve anlatıcının iki ya da üçünün birlikte kullanıldığı durumlar da vardır. Modern metinlerde yukarıdaki anlatıcı ve bakış

açılarından birinin çoğunlukla baskın bir şekilde kullanıldığını söylemek mümkündür. Ancak postmodern metinlerdeki çoğulcu anlayış, romanın diğer egelerinde olduğu gibi bakış açısı ve anlatıcıda da kendini gösterir. Postmodern metinlerde klasik anlatıcı ve bakış açılarından birinin seçilip metne egemen kılınması anlayışı terk edilmiştir. Bu tür metinlerde her bir kişinin kendi bakış açısıyla olaylara baktığı, böylelikle yazar tarafından birbirinin içine geçmiş birçok farklı bakış açısının söz konusu olduğu görülmektedir (Emre, 2006, s. 193).

Nitekim postmodern romanın temel özellikleri arasında st kurmaca, metinlerarasılık, çoğulcu bakış açısı anlayışı vardır. Günümüzde insanın karmaşık i dünyasını anlatmak için çoklu bakış açısına ihtiyaç duyulmuştur. Postmodern metinlerde, klasik 3 anlatıcı tipinden birinin seçilip metne egemen kılınması anlayışı değişmiş olup anlatıdaki her bir karakterin kendi bakış açısıyla olaylara bakması ve böylece de yazar tarafından birbirinin içine geçmiş bir yığın bakış açısının devreye sokulması söz konusudur.  bakış açısının birbirine karıştığı, harmanlandığı ve birbiriyle kesiştiği metinler söz konusudur. Oğuz Atay'ın Tutunamayanlar ve Tehlikeli Oyunlar isimli eserleri bunun en belirgin örneğini oluşturur (Emre, 2006, s. 193, 194; Tekin, 2006).

Postmodern metinlerde anlatıcı, oldukça etkin bir rol üstlenerek figüratif kadronun önemli kişilerinden biri olabileceği gibi kurgunun yazılım aşamasına da dâhil olabilir. Metnin anlatıcısı sık sık fikir beyan eder, eseri âdeta yönlendirir, bu yönüyle de okuyucuyu peşinden sürükler (Somuncuoğlu zot, 2012, s. 2275).

İkinci kişi (sen/siz) bakış açısı ve anlatıcı: Edebiyatın modernizmden postmodernizme doğru geşi sürecinde kurmaca metinlerin birtakım yeni ve sıra dışı teknikler denemeye başladığı dikkat çekmektedir. Bu açıdan ikinci kişi anlatıcının ‘ben’ ve ‘o’ anlatıcı dışında bir seçenek olarak tercih edilmesi, geleneksel bir anlayışın dışına çıkarak yenilik getirme çabası olarak düşünülebilir. Dil ve anlatımın imkânlarını zorlayarak farklı bir bakış açısını deneme içgüdüğü de ikinci kişi anlatıcının tercih edilmesinde etkili olmuştur. Bu anlatıcı ve bakış açısının özelliğı, anlatma esasına dayalı bir metinde hikâyenin ikinci tekil veya çoğul zamiri (sen, siz) ile nakledilmesidir. İkinci kişi anlatıcının en belirgin özelliğı olayın, anlatıcı tarafından birine sürekli ‘sen/siz’ diye hitap edilerek onun bakış açısıyla yansıtılmasıdır. Dolayısıyla eserdeki bakış açısı hitap edilen kişinin yani sen/siz anlatıcının bakış açısıdır. İkinci kişi anlatıcı, anlatımın merkezini oluşturur. Bu eserlerde karakter de ‘sen/siz’ şeklinde sunulur. Geleneksel metinlerde, daha çok, üçüncü tekil kişi (o) veya birinci tekil kişi (ben) anlatıcıya ve bakış açısına rastlanır. Okuyucunun bu tarz metinleri içselleştirmesi için ortak bazı duygu ve düşünceler gerekir. Oysa ikinci kişili anlatıcı ve bakış açısıyla yazılmış bir metinde okuyucu eserle karşı karşıya kalır. Eseri eline alan okuyucu karaktere değil de doğrudan kendisine hitap edildiğı hissine kapılır (Demiryörek, 2013).

Doğrudan okuyucuya hitap eden bu anlatım biçiminde, roman başkışının yaşadıklarını okuyucunun hissetmesi, yaşaması amaçlanır. Marjinal bir anlatıcı örneğı olmasının yanı sıra romancı için anlatım olanakları açısından olağanüstü sınırlama getirdiğı de dile getirilmektedir (Tekin, 2006, s. 32). Bu sınırlamadan dolayı

Türk edebiyatında yaygın olarak kullanılmayan ikinci kişi anlatıcı, daha çok diğer anlatıcı türleriyle birlikte kullanılmaktadır.

2. Yapı/Çatışma

Anlatma esasına bağlı her eser, yapı ve tema olmak üzere iki temel unsurdan meydana gelir. Bunlar dil, tür ve edebî zevkin hazırladığı imkânlarla birbirini bütünleyip esere vücut verir. Yazarlar; mekânda, zamanda, şahıs kadrosunda ve bunlar arasındaki ilişkilerde değişiklik yaparak farklı eserler yaratırlar (Gündüz, 1998, s. 64). Bir kurmaca metinde olay örgüsü, kişiler, zaman, mekân, bakış açısı ve anlatıcı gibi yapı unsurları bir araya gelerek ilişkiler ağını oluşturur. Anlatma esasına dayalı kurmaca metinlerde yapı ile kastedilen; anlatının iskeletini oluşturan olay, kişiler, zaman, mekân, anlatıcı, dil ve üslup gibi unsurların sistematik olarak bir araya gelmesidir. Stevick'e (2004, s. 128) göre yapı, romanı oluşturan parçaları (öz, hikâye, görünen olaylar dizisi, eserdeki formül, iskelet, mekanizma ve düzenleme) ve bu unsurların birbiriyle ilişkisini ifade eden bir kavramdır. Bir anlatının yapısını çözümlmek, onu oluşturan tüm bu unsurları bir bütün olarak incelemekle mümkün olabilir. Kurmaca metinler bu unsurlar olmadan düşünülemez ve bu unsurlar birbirine sıkı sıkıya bağlıdır.

Anlatma esasına bağlı kurmaca metinlerde yapı, olay içinde görev alan kişi ya da kişi konumundaki birtakım varlıkların, değerlerin, kavramların birbirleriyle olan ilişkileri ve bu ilişkiden doğan her türlü maddesel ve ruhsal çatışmalardır (Aktaş ve Gündüz, 2008, s. 357; Gündüz, 2003, s. 184). Yapı, temelde çatışma üzerine kurulur. Kurmaca metinlerde yazar, okurun ilgisini çekmek için iki zıt gücü birbiriyle buluşturur. Bu iki zıt güç, eser boyunca birbiriyle çatışır, eserin sonunda bu güçlerden biri kazanır, kaybeder ya da

mücadeleyi ter eder (Çakır, 2002, s. 145). Özellikle yapının en temel ögesi durumundaki olay örgüsünün şekillenmesi, olayların kimler arasında gerçekleşeceği, ne zaman ve nerede ortaya çıkacağı; olaylar arasındaki neden-sonuç ilişkisi, çatışmaların (örnek kişiler arası çatışmalar) içeriği ve çözümlenişi, dramatik yapının organizasyonu, karakterin eylemlerinin nasıl şekilleneceği vb. unsurların düzenlenmesi yapı kavramı ile ilgili hususlardır (Demir, 2013, s. 390).

Kurmaca metinlerde gerilimi meydana getiren bir çatışma mutlaka vardır. Çünkü olay örgüsünü meydana getiren, olayların akışına yön veren, kişilerin eylemlerini belirleyen temel öge çatışmadır. Çatışma; ana kahramanın hikâyedeki diğer kahramanlarla, kendisiyle veya doğal engellerle mücadelesi şeklinde belirebilir. Okuyucu hikâye boyunca problemin çözüme kavuşup kavuşmayacağını ve çözüme kavuşacaksa bunun nasıl gerçekleşeceğini merak eder. Anlatıda kahramanlar, çatışmaya neden olan bu problemi ortadan kaldırmak için eyleme geçerler, çözüm için de çeşitli iç ve dış engelleri aşma çabası içinde olurlar. Engellerin aşıldığı noktada düğüm çözülür ve sonuca varılır (Demir, 2013, s. 394). Olay örgüsündeki zıt güçlerin mücadelesinden doğan çatışma, zaman zaman en doruk noktaya ulaşırken, zaman zaman da etkisini azaltır. Kimi zaman birtakım düğümlerle tıkanırken kimi zaman da bu düğümlerin çözülmesi ile nihayete varır (Çetişli, 2004, s. 61)

Anlatıdaki kişilerin olaylar içindeki yerini, davranışlarını, iç dünyalarını, yaşama bakışlarını da belirleyen, şekillendiren bir işleve sahip olan çatışmayı, dört boyutta düşünmek mümkündür:

- a. Kişi-kiri çatışması,
- b. Kişi-toplum çatışması,
- c. Kişi-doğa çatışması,
- d. Kişinin kendisiyle çatışması (Çetin, 2013, s. 203- 205; Demir, 2013, s. 391).

Kişiler arası çatışma; kahramanların uyuşmazlıklarını, zıtlıklarını, birbirleriyle olan mücadelelerini içerir. Kişi ile toplum arasındaki çatışmada ise bireyin davranışlarının toplum normlarından ve beklentilerinden sapma gösterdiği göstermesiyle yaşanan bir gerilim vardır. Kişi ile doğa arasındaki çatışmada ise kahraman, doğanın dengesini değiştirme mücadelesine girişir ve doğaya zarar vermesi sonucu neden olduğu olumsuzluktan yine kendisi etkilenir. Kişinin kendisiyle yaşadığı iç çatışmaların ise psikolojik bir derinliği vardır. Burada kahraman, kendi iç dünyasında huzur arama peşindedir veya yapacağı işle ilgili karar verme mücadelesindedir (Akyol, 2012, s. 166).

Anlatma esasına bağlı metinlerde kişiler, yaşadıkları çatışmalar nedeniyle eylemde bulunurlar. Bu yönüyle çatışma, bir anlatıda kişileri harekete geçiren, onların eylemlerini belirleyen ve yönlendiren öğelerdendir. Çatışan taraflar, genellikle çeşitli zıt değerleri temsil ederler ve bu yüzden karşı karşıya gelirler. Arzu edilen şeye ulaşmak için karar verme, harekete geçme, mücadele verme, tepki gösterme, etkilenme, korunma, karşılaşılan engelleri aşma, sorunlara çözüm bulma gibi pek çok eylem, çatışma etrafında şekillenir. Dramatik yapıyı oluştururken kurmaca metnin temasını da inşa eden çatışma, kişilerin eylemlerine bağlı olarak olay örgüsünü şekillendirir, metnin aksiyonunu belirler. Çatışma, metnin bütünlüğü içerisinde düğüm bölümünü yaratan, kurgunun doruk noktasını

belirleyen, ritmi oluşturan, ilgi, merak ve gerilimi sağlayan öğelerdendir (Demir, 2013).

3. Tema/İzlek

Grekçeden gelen ve bir müzik terimi olan tema (teHEME) bir sanat eserinde işlenen temel düşünce ya da duygu olarak tanımlanabilir. Tema başta edebiyat olmak üzere tiyatro, sinema, müzik gibi birçok sanat dalında kullanılan bir kavramdır. Edebiyatta temalar, çoğu zaman insanın psikolojik hâllerinin, insanî ilişkilerinin mahiyetlerini ortaya koyar. Bununla birlikte tema ile konu birbirinden farklı kavramlardır. Tema daha genel olan, soyut bir şeyi; konu ise somut olanı işaret eder (Aktaş ve Gündüz, 2008, s. 356).

Tema; yazarın konudan hareketle anlatmak istediği öznel veya nesnel görüştür, eserde verilmek istenen fikirdir, konunun özel bir tarafıdır. Edebî eser üretilirken yazarın zihninde olan, onu harekete geçiren duygu, yazmaya sevk eden ruh hâlidir (Özdemir, 1999). Bir esere hâkim olan fikir ve his olarak tanımlanan (TDK, 2011) tema, nesnel bir konunun farklı yazarlara göre öznel bir biçimde yorumlanmasıdır. Kurmaca metinlerde tema, esas olarak yazarın dünya görüşü ve inancına göre şekillenir. Sonrasında yazarın şahsiyeti, mizacı, eğitim ve kültür düzeyi, sosyo-ekonomik durumu gibi unsurlar temayı şekillendirir. Bir metnin tamamını bir arada tutan ve ona sistem hüviyeti kazandıran unsur olan tema, kurgusal yapı ile ilişkilidir. Yapı çözümlenmeden tema belirlenemez. Olay örgüsünü meydana getiren parçalar arasındaki çatışma veya karşılaşmanın en kısa ve kesin ifadesi temadır. Kıskançlık, aşk, doğa sevgisi, cimrilik, ölüm, yardımseverlik, vatan aşkı vb. soyut kavramlarla ifade edilen temalar; olay örgüsü, kişiler, mekân, zaman

gibi yapısal unsurlarla somutlaşır. Edebî eserlerdeki tema, yazıldığı dönemden bağımsız düşünülemez. Aktaş'a (2013, s. 69) göre, aynı tema üzerine çok sayıda ve türde eser yazılabilir ancak bunların hiçbiri birbirine benzemez.

Edebî eserde yapıyı oluşturan tüm birimler, bir tema etrafında birleşir; böylece organik bir bütüne vücut verir. Metni meydana getiren birimler arasındaki ilişkinin en kısa ve net ifadesi, okuyucuyu tema ile karşı karşıya getirir. Her eserde bir tema vardır ve bu tema, yan temalarla beslenebilir. Yaşama sevinci, ölüm korkusu, gurbet, kadın aşkı, hayvan sevgisi, geçmiş özlemi, gelecek endişesi, kıskançlık, mertlik, cömertlik vb. kavramlar, insanın insan olduğu için yaşadığı ve tanıdığı ortak durumların genel adıdır. Bunların her birine tema denir. Bunlardan herhangi birinin belli kişi, yer, zaman ve duruma bürünerek ifade edilmesi ise konu olur. Örneğin hasret teması üzerine çok sayıda eser yazılabilir. Ancak belli bir kişinin, belli bir zaman diliminde, belli bir mekânda ve yine belli bir durumda yaşadığı ayrılık acısının, bu unsurlar yardımıyla somutlaştırılarak anlatılması hâlinde, konudan söz edilir (Aktaş, 2009, s. 198).

Anlatma esasına dayanan kurmaca metinlerin tümünde bir olay örgüsü vardır. Olay örgüsü içerisinde yer alan bütün unsurlar, yalnızca o metinde görülen bir kurala uygun biçimde birleşmiştir. Temanın somut hâle gelmesiyle, eserin konusu ortaya çıkar. Edebî metnin temasının da kendi döneminden ayrı düşünülmesi mümkün değildir (Aktaş, 2013, s. 69).

Edebî metnin dışında soyut bir kavram olan tema; olay örgüsü, kişi, mekân ve zaman öğeleriyle birleşerek somut bir değer kazanır.

Temalar değişmese de değişen mekân ve zaman, zenginleşen insan düşünceci ile temaların ele alış biçimi değişebilir. Kültürel değerler ve inançlar gereği tema, farklı toplumlarda farklı şekillerde işlenir. Aynı temada sayısız eser yazılabilir ancak her eserin bir konusu vardır. Bununla birlikte bir eserde birden fazla tema da olabilir. Temalar da bireysel ve sosyal olmak üzere ikiye ayrılmaktadır: Aşk, ölüm, kahramanlık, tabiat sevgisi, kin, öfke, kıskançlık, cimrilik gibi temalar bireysel; hürriyet, bağımsızlık, yardımseverlik, vatan sevgisi, yozlaşma gibi temalar ise sosyal temalardır (Aktaş ve Gündüz, 2008, s. 356).

4. Kişiler

şahıs kadrosu ya da kişiler, anlatma esasına bağlı metinlerde doğrudan ya da dolaylı bir şekilde anlatılan olayla ilişki içinde bulunan varlıkların tamamıdır. Bir anlatıda şahıs kadrosu, insanlardan meydana geleceği gibi cansız varlıklar ya da hayvanlardan da meydana gelebilir (Tekin, 2006, s. 71). Olaya iştirak eden insan dışındaki varlık ve kavramlar, metinde yüklendikleri fonksiyon bakımından şahıs olarak karşımıza çıkar (Aktaş, 2013, s. 43). Özellikle postmodern anlatılarda şahıs kadrosuna insan dışındaki varlıkların eklenmesiyle bir çeşitlilik yaşandığını söylemek mümkündür (Kolcu, 2011, s. 28).

Anlatma esasına dayalı kurmaca metinlerde okurlara, içinde kişilerin birtakım roller oynadığı olaylar zinciri sunulur. Kişiler; olay, zaman, mekân, anlatıcı, tema ve yapı gibi unsurlara nazaran okur açısından daha önemli bir konuma sahiptir. Çünkü okur, eserle karşı karşıya geldiğinde öncelikle eserdeki kişilerle karşılaşır. Kimi zaman onlarla özdeşim kurar kimi zaman da onlara karşı olumsuz bir tavır takınır (Tepebaşlı, 2012, s. 46).

Kurmaca bir eserde karşımıza çıkan tüm kişiler, kurmaca dünyaya aittir. Bu kişilerin bir kısmı, olayın ortaya çıkması için gerekliken bir kısmı da dekoratif unsur olarak görev yapar. Bunun yanı sıra yazarın sözünü emanet ettiği kişi olarak karşımıza çıkan kahramanlar da vardır. Eserin yazarı ile başkişisi arasında benzerlik bulmaya çalışarak onları örtüştürmek mümkündür. Ancak dış dünyadaki gerçeklikle edebî metnin gerçekliğinin farklı olduğundan hareketle eserde yazarın sözünü emanet ettiği kişinin yazarla aynı kişi olduğunu iddia etmek doğru bir yaklaşım olmaz. İdeolojik düşünce ve kanaatlerini, hayat karşısındaki tavrını dile getiren kahraman –ister insan ister kavram ister bir sembol olsun- yazarın sözünü emanet ettiği kişi olarak düşünülebilir (Aktaş, 1998, s. 156).

Kurmaca metinlerde, kişiler yüklendikleri fonksiyon itibarıyla önem kazanırlar. Bu fonksiyonları şu şekilde sınıflandırmak mümkündür (Aktaş, 2013, s. 46; 1998, s. 153-154):

- a. Asıl kahraman/Baş kahraman/Baş kişi
- b. Rakip güç/Karşı güç/Hasım
- c. Arzu edilen ve korku duyulan nesne
- d. Yönlendirici
- e. Alıcı

Asıl kahraman/Başkahraman/Başkişi: Kurmaca metinde asıl kahraman; olaya ilk dramatik hamleyi veren, çatışmayı başlatan ve olayların merkezinde yer alan kişidir. Edebî eser, çoğu zaman bu kahramanın merkezinde yer aldığı olaylar zincirinden oluşur. Bir eserdeki değişme sürecini yaşayan, ilgi odağı olan ve yapıyı oluşturan bütün unsurların merkezi olan kişi şeklinde de tanımlanan asıl kahraman; eserde ele alınıp işlenen tema ve konunun

vurgulanmasında asıl yükümlülüğü olan kişidir (Çetişli, 1999, s. 22). Protagonist olarak da adlandırılan asıl kahraman veya baş kişi, eserde iç dünyası ve hayatı en ayrıntılı ele alınan karakterdir. Protagonist, romanın varoluş sebebidir. Olaylar onun etrafında şekillenir. Âdeta eser, ona hayat vermek için yazılır (Stevick, 2004, s. 144, 182). Bu kişiler, şahıs kadrosunun merkezinde oldukları kadar, olay örgüsünün şekillenmesinde de merkezî konumdadırlar. Eserler, bu kişilerin diğeri kişilerle olan ilişkileri ve başlarından geçenler üzerine kuruludur.

Rakip güç/Karşı güç/Hasım: Çatışmanın vücut bulması için başkahramanla temsil edilen tematik gücün karşısında karşıt bir güce ihtiyaç vardır. Karşı güç veya hasım olan bu kahraman, başkişinin amacına ulaşmasındaki engeldir. Eserde başkişinin karşısında olan, onun ideallerine ters davranışlar sergileyen ve gerçekteşmesini istediğı şeylere engel olmaya çalışan rakip kişiler, karşı güç olarak adlandırılır (Lukens, 2003).

Arzu edilen ve korku duyulan nesne: Bu, hedef alınan bir gayeyi ya da korkulan bir objeyi temsil eder. Bu nesneler, eserin merkezi konumunda yer alıp dramatik aksiyonu sağlamaları nedeniyle kimi zaman bir insan gibi değeriendirilirler. Çünkü nesne, eserde dramatik aksiyonu sağlayan, kişileri harekete geçiren, kişilerde arzu veya korku gibi duyguları canlandıran bir nitelik taşır.

Yönlendirici: Çatışmanın ortaya çıkardığı dramatik gerilim, bir yönlendirici vasıtasıyla ortaya çıkarak gelişir ve çözümlenir. Eserde bir bakıma hakem hüviyetiyle yer alan bu kişi, yönlendirici fonksiyona sahiptir. Duygu, düşünce ya da davranışlarıyla başkişi

harekete geçiren ya da onu etkileyen bu güç, anlatının bütününde olayın akışına etki eder.

Alıcı: Baş kişi olay örgüsünde tek başına var olamaz. Kurmaca bir metinde birinci derecedeki kahraman ve rakip gücün dışında kendisi için endişelenilen ya da olaylardan etkilenen başka kişiler de vardır. Bunlar fonksiyon olarak alıcı konumundadırlar. Eserde baş kişinin var oluşundan etkilenen, onun için endişelenen, korku duyan kahramanlar gerek tesadüfî gerekse planlı bir şekilde olay örgüsüne dâhil olurlar.

Kahramansız bir anlatı düşünülemez. Kıran ve Kıran (2003, s. 142, 144), bir anlatıda temel olarak başkahramanlar, ikinci derecede önemli kahramanlar ve arada bir görünen sadece adı geçen kahramanlar olmak üzere üç tür kişi bulunduğunu vurgular. Bu kahramanların ortak özelliği, yazar tarafından yaratılan kurmaca varlıklar olmalarıdır. Anlatıdaki kişiler, gerçek yaşamdaki bireylere öykünse de yazınsal bir yaratı olarak sadece kâğıt üzerinde var olurlar. Kahraman, kurmaca bir varlık olmasına rağmen gerçek yaşamdaki bireyler gibi yeniden tanımlanır. Bu tanımlama yolları ise iki şekilde karşımıza çıkar: Dolaysız tanımlama ve dolaylı tanımlama. Dolaysız yani doğrudan tanımlamada, kahramanın fiziksel ya da ruhsal özellikleri bir anlatıcı ya da kendisi tarafından verilir. Dolaylı tanımlamada ise bir söz, bir eylem ya da bir yaşam biçimi kahraman hakkında bilgi verebilir. Kahramanın olaylara karşı tepkisi ya da öyküdeki başka kişilerin onun hakkındaki görüşleri de bu kapsamda değerlendirilebilir. Bu bilgiler, kahramanı betimler ancak bunu yorumlamak okura düşer (Özdemir, 1999, s. 223, 224; Kıran ve Kıran, 2003, s. 152).

Anlatmaya bağılı metinlerde bireysel ve toplumsal olgu ve ilişkileri somut bir şekilde sunmayı sağılayan karakterler, anlatılarda yapısal ve izleksel açıdan bir ilişki ağı oluşturur. Anlatıda dramatik aksiyonu ve entrik kurguyu şekillendiren unsurlardan olan kişiler, kurmaca evrende üstlendiğı görev açısından farklı şekillerde isimlendirilir. Forster, roman kişilerini ‘yuvarlak’ ve ‘düz’ karakterler olarak sınıflandırır. Yuvarlak karakterler gelişime ve değişime açık; psikolojik, felsefî derinliğı bulunan karakterler iken düz karakterler tek bir fikrin ya da niteliğın sembolüdür. Eğer düz karakterler birden fazla niteliğı sahip olmaya başlarsa yuvarlak karakterler olma yoluna giderler. Çok boyutlu kurmaca metinlerde bu çok yönlü yuvarlak karakterler kadar düz karakterler de önemlidir. Bu karakterler arasında meydana gelen çatışma düzeyleri, anlatının entrik ve dramatik yönünü belirgin kılar (Şahin, 2019, s. 552).

5. Zaman

Anlatma esasına bağılı kurmaca metinlerde olay örgüsü, şahıs kadrosu, bakış açısı, anlatıcı, zaman, mekân gibi yapı unsurları, metnin tematik düzleminin tamamlayıcılarıdır. Gerçek hayattaki bütün eylemler, belli bir zaman dilimi içerisinde gerçekleştiğı gibi kurmaca dünyada da zaman, belirleyici bir unsur olarak karşımıza çıkar (Eliuz, 2020, s. 173).

Kurmaca metinlerde zaman, dört boyutuyla karşımıza çıkar: vaka zamanı (anlatılan olayların yaşandığı zaman ve süre), anlatma zamanı (yaşanılan olayların algılanıp ifade edildiğı zaman), yazıya geçirme zamanı (yazarın eserini yazdığı tarih ve süre) ve okuma zamanı (Aktaş, 2013, s. 113-114; Kolcu, 2011, s. 27). Bu sınıflandırmaya göre yazarın eserini yazdığı ve onu yarattığı zaman,

gerçek dünyaya ait bir zamandır. Eserin okuyucu tarafından okunduğu zaman da gerçek zamandır. Gerçek dünyanın bir parçası olan okur, kendi zamanını kullanarak eseri okur. Bu bakımdan yazarla okurun kullandığı zaman gerçek zamandır. Ancak eserde kullanılan zaman yani olayların gerçekleştiği vakit, kendine has bir mantığa sahiptir, takvimle ölçülebilen gerçek bir zamana işaret etse de kurmacadır. Anlatıcı, vaka zamanına tanık olmamışsa vaka zamanının yanında anlatma zamanından da söz edilir ve bu zaman da kurmacadır. Yazma zamanı, ölçülebilen gerçek bir süreyi işaret ederken okuma zamanı, yayımlanan metnin okurla karşılaştığı anı ifade eder (Narlı, 2002, s. 92). Okuma zamanı, bir bakıma eserin anlamının okuyucu tarafından çözülmesi için harcanan süredir. Bu zaman diliminde okuyucu, eseri yorumlayarak yeniden üretir. Bu da eserdeki estetiğin yeniden belirmesi demektir ve her okuyuşta tekrar edilen bir yönü vardır (Aktaş, 2013, s. 121).

Edebî eserlerde zaman kavramı, önemli bir unsurdur. Eserin yazıldığı zamanı ve eserin içinde geçen olayların yaşandığı zamanı kapsayan bu kavram, kronolojik bir sıra takip etmek zorunda değildir. Vaka zamanı ve anlatma zamanı denilen bu kavramların anlatıcıyla ilişkili olarak değişken bir yapısı bulunur. Anlatıcı önce vakayı idrak eder, sonra nakleder. Vakayla anlatma arasındaki ilişki, anlatıcının bakış açısıyla da ilgilidir. Yani anlatma esasına bağlı bir eserde ifade edilen zamanın dışında olayın meydana geldiği bir zaman dilimi ve bu olayın anlatıcı rolünü yüklenmiş kurmaca kahraman tarafından idrak edildiği bir an mevcuttur. Örneğin 1930’larda meydana eden bir vakanın, anlatıcı tarafından 1945 yılında öğrenildiğini, 1980’de şimdiki zaman kipi kullanılarak

anlatıldığını düşünürsek burada vaka zamanı 1930'lu yıllar, anlatma zamanı ise 1980'dir (Aktaş, 2013, s. 108-109).

Bir eserde anlatılan bir olay ve bu olayı anlatan bir kişi ya da kişiler vardır. Anlatıcı, vaka zamanının içinde olduğu gibi dışında da olabilir. Anlatıcının bir müddet zarfında cereyan eden vakayı, naklettiği zaman da ayrıdır. Bunu, yazma zamanıyla karıştırmamak gerekir. Vaka ve anlatma zamanı kurmaca bir nitelik taşımasıyla, gerçek zamandan ayrılır (Aktaş, 2013, s. 103). Yazma zamanı ile okuma zamanı arasındaki mesafenin değişmesi, eserin farklı zamanlarda farklı kuşaklar tarafından farklı algılanmasının önünü açar. Çünkü zaman geçtikçe insanların düşünceleri, edebî bir eserden aldıkları zevk de değişiklik arz eder. Eser, yazıldığı dönemin okuruna hitap eder, yazar da dönemin zevk ve beğenisinin etkisinde kalır.

Gerçek ve kurmaca dünyadaki bütün eylemlerimiz bir zaman dilimi içinde gerçekleşir ve her olay veya şahıs, içinde yaşadığı zamanın izlerini taşır. Bu yüzden olayların ne zaman meydana geldiği önemlidir. Olayların oluş sırası, süresi ve sıklığı bu zaman dilimi içinde düzenlenir. Her kurmaca metinde, bu zaman dilimi farklı şekillerde verilebilir. Yaygın olan anlayış, zamanın kronolojik bir sıra içinde verilmesidir. Örneğin eserde bir kişinin doğumundan ölümüne kadar olan hayatı kronolojik sıra ile anlatılabilir. Ancak her zaman bu sıra izlenmez. Anlatıcı, bu sırayı zamanda sıçramalar yaparak sondan başlayıp geriye doğru veya ortadan başlayıp geriye ve ileriye doğru değiştirebilir. Zamandaki bu kopmalar, ileri sıçramalar ya da geriye dönüşler, anlatıcı ve bakış açısıyla ilgili bir durumdur. Çünkü bunlar, anlatıcı ile vaka zinciri arasındaki münasebetten kaynaklanmaktadır (Aktaş, 1998, s. 130).

Postmodern anlatılarda ise kronolojik bir zamandan söz edilemez. Gün, ay, yıl gibi nesnel zamana ait birimler, postmodern anlatılarda ya karışık hâle getirilerek ya kronolojisi altüst edilerek ya da belirsiz bir şekilde verilir. Şimdinin, öne çıktığı postmodern anlatılarda zaman, klasik ve modern tarzdaki eserlerden farklıdır. Ayrıca postmodern eserlerde, metnin yazılış zamanı ile kurgunun zamanı birbiriyle örtüşebilir. Başka bir ifadeyle metnin yazılış süreci, okuyucunun o anda elinde tuttuğu eserin temel konusu olabilir. Böylelikle eserde şimdi kavramı ön plana çıkarılarak vaka zamanı, anlatma zamanı ve okunma zamanı şimdiki zamanda birleşir (Somuncuoğlu Özat, 2012, s. 2275).

6. Mekân

Kurmaca metinlerde olayın geçtiği yer, mekân olarak adlandırılır. Bir anlatıda edebî mekân, sabit bir yer ya da dekor olmanın ötesinde nesnelerin ve karakterlerin içinde yaşadığı ve hareket ettiği çevre olarak tanımlanabilir (Jahn, 2012, s. 107). Mekân, hayalî ya da gerçek olabilir (Kolcu, 2011, s. 26). Kişilerin içinde yaşadıkları ve kendi oluşlarını fark ettikleri alan olarak da tanımlanan mekân, çeşitli fonksiyonlara sahiptir. Mekân, anlatıda öncelikle yaşanan olayların bir dekoru olarak karşımıza çıkar. Bununla birlikte mekânlar; kişilerin içinde bulundukları çevreyi algılayış biçimlerini, ruh durumlarını ve karakterlerini açıklamak için bir araç olarak kullanılabilir. Kahramanları tanııtma yollarından biri olan mekânlar, aynı zamanda vakanın temel unsuru olarak aksiyonun oluşmasına veya yön değiştirmesine etki eder. Bazı mekânlar da anlatıdaki kahramanları engelleyen ya da onlara yardımcı olan bir görev üstlenebilir. Örneğin bir köprü, kişinin hedefe ulaşmasına yardımcı olurken; bir nehir onu engelleyebilir.

Mekânın kimi zaman sembolik bir fonksiyonu da olabilir. Hatta bir mekân, bazen anlatının öznesi ya da öznenin yol göstericisi konumunda olabilir. Örneğin; Dokuzuncu Hariciye Koğuşu'ndaki hastane, Çalıkuşu'ndaki Anadolu, Kiralık Konak'taki konak, Ayaşlı ve Kiracıları'ndaki apartman romanlarda âdeta kişileştirilerek roman kişisi gibi özel bir değer üstlenmişlerdir (Narlı, 2002, s. 99). Kahramanların ruhsal durumlarını vermede yazar, mekânın kullanımından geniş ölçüde yararlanır. Mekânın belirleyici özellikleri, olayın oluşumundaki işlevi, kahramanın kişiliğinin oluşumundaki rolü de önemlidir. Bu durum, edebî metinlere daha çok inandırıcılık kazandırır (Aktaş ve Gündüz, 2008, s. 362).

Mekân, kurmaca metinlerde öncelikle sahne yani dekor görevi görür. Mekânın eserde anlatılan olaylar ve karakterlerle doğrudan bir ilişkisi vardır. Hatta onları niteleyen unsurlardan biri de mekândır. Gerçek ve kurmaca dünyada insanla mekân arasında birtakım ilişkiler vardır. İnsan ve mekân birbirini değiştirir, dönüştürür. Kurmaca metinlerde ise mekân, kişilerin kaderine etki eder (Kolcu, 2011, s. 26). Bunun dışında mekân unsuru; olayların cereyan ettiği çevreyi ve roman kahramanlarını tanıtmak, toplumu yansıtmak, atmosfer yaratmak amacıyla da kullanılabilir (Tekin, 2006, s. 129). Mesela bazı eserlerde mekân; tarihî, tematik ve sosyolojik bir değer üstlenirken; bazılarında bir hatıra ve hüznün atmosferi oluşturur. Yine bazı eserlerde karakteri yansıtmada fonksiyonel bir unsur iken bazılarında ise yalnızca bir dekor olarak yer alır (Narlı, 2002, s. 101-102). Yani her eserde mekân, aynı öneme ve işleve sahip değildir.

Kurmaca metinlerde mekân kurgusal bir nitelik arz eder ve içinde yaşayan karakterlerin bakış açıları, algıları ve duygu durumları doğrultusunda şekillenir; sürekli yeniden yaratılır,

biçimlendirilir. Aynı zamanda mekân, içinde yaşayanları etkiler, onları ruhsal doğuş ve oluşlara hazırlar (Korkmaz, 2017, s. 400). Kurmaca bir metinde herhangi bir yerin mekâna dönüşmesi, orada yaşanması ve oranın fark edilmesiyle mümkündür. Böylelikle sıradan bir yer, anlatıda olaylara yön veren, kişileri etkileyen bir işleve sahip olur. Kurmaca metinlerde mekânlar, açık ve kapalı mekânlar olarak tasnif edilebilir. Kapalı mekânlar, ruh çözümlemelerine zemin hazırlarken açık mekânlar aksiyonun gerçekleştiği yerler olarak ön plana çıkarlar (Kolcu, 2011).

Kurmaca metinlerde; mekânın olay örgüsüyle, kişilerle ve zamanla ilişkisi önemlidir ve metin tahlillerinde bu ilişkilerin ortaya çıkarılması gerekir. Mekânın metindeki işlevselliğini ön plana çıkarmak gerekir. Kurmaca metinlerdeki mekân tasvirinin anlatıcı ve bakış açısının perspektifinden yansıtıldığını söylemek mümkündür. Bununla birlikte anlatma esasına bağlı edebî metinlerde mekân betimlemeleri iki türlü karşımıza çıkar. Bunlardan ilki mekânın gerçekçi bir şekilde sunulması, diğeri de mekânın anlatıcıda bıraktığı izlenimle birlikte sunulmasıdır. İlkinde gerçeklik ön plandayken diğesinde yaratma ön plandadır (Narlı, 2002, s. 105).

Postmodern anlatılarda mekân unsuru, ‘hiper mekân’ diye tabir edilir ve zaman unsurunda olduğu gibi oldukça belirsizleştirilmiştir. Bir postmodern anlatıda ayrıntılı bir şekilde mekân betimlemesi yapılmaz, mekâna ait genel özellikler verilir ve okuyucuya geri kalanını zihninde tamamlaması için fırsat tanınır. Bu tip eserlerde değişken bir yapı arz eden mekân, belirgin bir duruş sergilemez (Somuncuoğlu Özat, 2012, s. 2275).

Sonuç

Anlatma esasına dayalı kurmaca metinler; bakış açısı, anlatıcı, yapı, tema, kişiler, zaman ve mekân gibi birtakım öğelerin sistematik bir şekilde birleşmesiyle meydana gelen bir bütündür. Her anlatının mutlaka metindeki olayları okuyucuya aktaran bir anlatıcısı vardır ve bu anlatıcı yazar dışında tamamen kurmaca dünyaya ait bir varlıktır. Bütün anlatıcılar, kendi bakış açılarıyla olayları naklederler. Kısaca olayın kimin gözünden görüldüğü, kim tarafından idrak edildiği ve okuyucuya kimin ağzından aktarıldığı bakış açısıyla ilgilidir. Anlatma esasına dayalı metinlerde mutlaka anlatılacak bir olay, onu aktaran bir anlatıcı ve bakış açısı vardır. Kurgusal metinlerde yaygın olarak ‘ben’ ve ‘o’ olmak üzere iki farklı anlatıcı tipi ve bakış açısına rastlanmaktadır. Ben anlatıcı, kahraman veya yazar anlatıcı; o anlatıcı ise ilahi veya tanık anlatıcı kimliklerinde karşımıza çıkabilir. Bunun yanı sıra çok fazla örneği bulunmasa da 2. kişi ‘sen/siz’ anlatıcıdan da söz etmek mümkündür. Ayrıca karma ya da çoklu bakış açısı da postmodern metinlerde karşımıza çıkan diğer anlatıcı türlerindendir.

Anlatma esasına bağlı her eser, yapı ve tema olmak üzere iki temel unsurdan meydana gelir. Yapı ile kastedilen; anlatının iskeletini oluşturan olay, kişiler, zaman, mekân, anlatıcı, dil ve üslup gibi unsurların sistematik olarak bir araya gelmesidir. Böylelikle ilişkiler ağı oluşur ve çatışmalar meydana gelir. Kurmaca metinlerde olay örgüsü, çatışma olmadan düşünülemez. Çünkü olay örgüsünü yaratan, şekillendiren, olayların akışına yön veren, kişilerin eylemlerini belirleyen temel öge çatışmadır. Çatışmayı, kişi-kişi çatışması, kişi-toplum çatışması, kişi-doğa çatışması ve kişinin kendisiyle çatışması şeklinde dört grupta ele almak mümkündür.

Bir esere hâkim olan fikir ve his olarak tanımlanan tema, nesnel bir konunun farklı yazarlara göre öznel bir biçimde yorumlanması demektir. Edebî metinde yapıyı meydana getiren her bir birim, tema etrafında birleşir. Her eserin bir teması vardır. Tema; yazarın konudan hareketle anlatmak istediği öznel veya nesnel görüştür, verilmek istenen fikirdir, konunun özel bir tarafıdır.

Şahıs kadrosu ya da kişiler, anlatma esasına bağlı metinlerde doğrudan ya da dolaylı bir şekilde anlatılan olayla ilişki içinde bulunan varlıkların tamamıdır. Şahıs kadrosu, metinde yüklendikleri fonksiyon bakımından asıl kahraman/baş kahraman/baş kişi, rakip güç/karşı güç/hasım, arzu edilen ve korku duyulan nesne, yönlendirici ve alıcı şeklinde sınıflandırılabilir.

Edebî eserlerde zaman kavramı, dört boyutuyla karşımıza çıkar: vaka zamanı (anlatılan olayların yaşandığı zaman ve süre), anlatma zamanı (yaşanılan olayların algılanıp ifade edildiği zaman), yazıya geçirme zamanı (yazarın eserini yazdığı tarih ve süre) ve okuma zamanı. Bu sınıflandırmaya göre yazarın eserini yazdığı ve onu yarattığı zaman, gerçek hayata ait zamandır. Eserin okuyucu tarafından okunduğu zaman da gerçek zamandır. Ancak eserde kullanılan zaman yani olayların gerçekleştiği vakit, kendine has bir mantığı gerektirir, takvimle ölçülebilen gerçek bir zamana işaret etse de kurmacadır. Anlatıcı, vaka zamanına tanık olmamışsa vaka zamanının yanında anlatma zamanından da söz edilir ve bu zaman da kurmacadır.

Kurmaca metinlerde olayın geçtiği yer de, mekân olarak adlandırılır. Bir anlatıda edebî mekân, sabit bir yer ya da dekor olmanın ötesinde nesnelerin ve karakterlerin içinde yaşadığı ve

hareket ettiği evre olarak tanımlanabilir. Mekân, hayalî ya da gerçek olabilir.

Kaynakça

Aktaş, Ş. (1998). Roman sanatı ve roman incelemesine giriş. (3. Baskı). Ankara: Akçağ.

Aktaş, Ş. (2008). Anlatım ve anlatım türleri üzerine. Ahmet Bican Erçilasun Armağanı. Ankara: Akçağ.

Aktaş, Ş. (2009). Edebî metin ve özellikleri. Atatürk Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Dergisi, 15(39), 187-200.

Aktaş, Ş. (2013). Anlatma esasına bağlı edebî metinlerin tahlili. Ankara: Kurgan Edebiyat.

Aktaş, Ş. ve Gündüz, O. (2008). Yazılı ve sözlü anlatım okuma-dinleme-konuşma-yazma. (9. Baskı). Ankara: Akçağ.

Akyol, H. (2006). Yeni programa uygun Türkçe öğretim yöntemleri. Ankara: Kök Yayıncılık.

Akyol, H. (2012). Türkçe öğretim yöntemleri. (5. Baskı). Ankara: PegemA.

Aytür, Ü. (2009). Henry James ve roman sanatı. İstanbul: YKY.

Baltacı, A. (2019). Nitel araştırma süreci: Nitel bir araştırma nasıl yapılır? Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 5(2), 368-388.

Boynukara, H. (1997). Romanda bakış açısı ve anlatılış. İstanbul: Boğaziçi.

Creswell, J. W. (2002). Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative. Prentice Hall Upper Saddle River, NJ.

Çakır, H. (2002). Öykü sanatı. (2. Baskı). Konya: Çizgi.

Çetin, N. (2013). Roman çözümleme yöntemi. (13. baskı). Ankara: Öncü Kitap.

Çetişli, İ. (1999). Yeni Türk edebiyatı metin tahlilleri -hikâye ve roman. Isparta: Kardelen.

Çetişli, İ. (2004). Metin tahlillerine giriş-2 hikâye-roman-tiyatro. Ankara Akçağ.

Çıkla, S. (2002). Romanda kurmaca ve gerçeklik. Hece Dergisi Türk Romanı Özel Sayısı, 6(65-66-67), 111-129.

Demir, A. (2013). Türkçe derslerinde kurmaca metinlere çatışma odaklı yaklaşmak. Prof. Dr. Abdurrahman Güzel Armağanı içinde (ss. 390-401). Ankara: Akçağ.

Demir, A. (2016). Abdülhak Şinasi Hisar'ın romanlarında bakış açısı ve anlatıcı. Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi, 4(24), s. 207-218.

Demiryürek, M. (2013). Kurgusal metinlerde ikinci kişili anlatıcı ve bakış açısı. FSM İlmî Araştırmalar İnsan ve Toplum Bilimleri Dergisi, 2, 119-139.

Dilber, K. C. (2014). Türk romanında roman sanatının ele alınması. Ankara: Akçağ.

Eliuz, Ü. (2020). Yoldaki Yolculuk: Anlatıda Zaman. Route Education and Social Science Journal, 7(6), 170-195.

Emre, İ. (2006). Postmodernizm ve edebiyat. (2. Baskı). Ankara: Anı.

Genette, G. (2011). Anlatının söylemi yöntem hakkında bir deneme. (Çev. Ferit Burak Aydar). İstanbul: Boğaziçi Yayınevi.

Gündüz, O. (1998). II. meşrutiyet romanında yapı ve tema I-II. cilt. Ankara: MEB.

Gündüz, O. (2003). Düş ile gerçek arasında Oktay Akbal'ın öykücülüğü. Ankara: Akçağ.

Jahn, M. (2012). Anlatıbilim. (Çev.: B. Dervişcemaloğlu). Ankara: Dergâh.

Kıran, A. ve Kıran, Z. (2003). Yazınsal okuma süreçleri. Ankara: Seçkin.

Kolcu, A. İ. (2011). Öykü sanatı. (3. Baskı). Erzurum: Salkımsöğüt.

Korkmaz, R. (2007). Romanda mekânın poetiği. Edebiyat ve dil yazıları Mustafa İsen'e armağan içinde (s. 399-415). (Ed.: A. Külahlıoğlu İslam, S. Eker). Ankara: Grafiker.

Lukens, R. J. (2003). A critical handbook of children's literature. USA: Pearson Education.

MEB (2019). Türkçe Dersi Öğretim Programı (1-8. sınıflar). Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları.

MEB (2024). Ortaokul Türkçe Dersi Öğretim Programı (5-8. sınıflar). Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları.

Merriam, S. B. (1998). Qualitative Research and Case Study Applications in Education. Revised and Expanded from "Case Study

Research in Education.". San Francisco, CA: Jossey-Bass Publishers.

Narlı, M. (2002). Romanda zaman ve mekân kavramları. Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 5(7), 91-106.

Önal, A. ve Maden, S. (2020). Ortaokul öğrencilerinin hikâye edici metinlerinde temel yapı unsurları. Kuram ve Uygulamada Sosyal Bilimler Dergisi, 4(1), 44-55.

Özdemir, E. (1990). Örnekli açıklamalı edebiyat bilgileri sözlüğü. Ankara: Remzi.

Özdemir, E. (1999). Yazınsal türler. İstanbul: Bilgi.

Sazyek, H. (2013). Roman terimleri sözlüğü. Ankara: Hece.

Sever, S. (2003). Çocuk ve edebiyat. Ankara: Kök.

Somuncuoğlu Özot, G. (2012). Postmodern romanda anlatıcı, zaman ve mekân yapısı. Turkish Studies (Elektronik), 7(3), 2275-2286.

Sözen, M. (2008). Anlatıcı kavramı, sinematografide anlatıcı tipolojisi ve örnek çözümlemeler. Selçuk İletişim, 5(2), 167-182.

Stanzel, F. K. (1997). Roman biçimleri. (Çev.: F. Tepebaşı). Konya: Çizgi.

Stevick, P. (2004). Roman teorisi. (2. Baskı). (Çev. Sevim Kantarcıoğlu). Ankara: Gazi Üniversitesi.

Şahin, V. (2019). Romanda kişiler dünyası ve karakter yapıları. Multidisiplinler Çalışmalar Dil ve Edebiyat Üzerine Araştırmalar içinde (s. 542-553). (Ed.: B. Kırmızı). Konya: Aybil.

TDK. (2011). Türkçe sözlük. (11. Baskı). Ankara: TDK.

Tekin, M. (2006). Roman sanatı 1. Romanın unsurları. (4. Baskı). Ankara: Ötüken.

Tepebaşı, F. (2001). Edebiyat ve roman. Konya: Çizgi Kitabevi.

Tepebaşı, F. (2012). Roman incelemesine giriş. Konya: Çizgi Kitabevi.

BÖLÜM II

5. Sınıf Türkçe Ders Kitabında Yer Alan Tema Değerlendirme Sorularının Yenilenmiş Bloom Taksonomisine Göre İncelenmesi¹

Ahmet Turan EŞ²

Giriş

Günümüz dünyasında yaşanan teknolojik gelişmelere rağmen Türkçe derslerinin başat kaynağı hâlen ders kitapları olarak görülmektedir. Ders kitaplarının Millî Eğitim Bakanlığı tarafından ücretsiz verilmesi, kazanımlara uygun şekilde tematik olarak hazırlanışı, her düzeyden öğrenciye hitap eden etkinlikleri barındırması, öğretim programlarının esas aldığı ilkeler doğrultusunda hazırlanması, her temanın sonunda yer alan tema sonu değerlendirme soruları içermesi bu durumun temel

¹ Bu çalışma 20-22 Ekim 2022 tarihlerinde 14. Uluslararası Dünya Dili Türkçe Sempozyumu'nda sunulan sözlü bildirinin genişletilmiş hâlidir.

² Arş. Gör., Alanya Alaaddin Keykubat Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, Türkçe Eğitimi ABD, Antalya/Türkiye, Orcid: 0000-0002-7225-3934, turan.es@alanya.edu.tr

sebeplerindendir (Çiftçi, Çeçen & Melanlıoğlu, 2007; Göçer, 2008). Ders kitapları öğrenci boyutunda istenen bilgilere ulaşmayı ve sınıf içerisinde uygulama yapılmasını sağlarken diğer boyutta ders içeriğine uygun temel becerilerin eşit bir şekilde dağılımını, öğrencilerin aktif bir katılım sağlayacağı etkili öğrenme yöntem ve girdilerini çeşitlilik barındırarak sunar (Richards, 2001'den Akt. Tüm, 2016). Dolayısıyla öğrencilerin programda belirlenen kazanımlara ulaşmasında ders kitaplarının payının oldukça fazla olduğu söylenebilir. Çarkıt'a (2019) göre bir öğretim programının hedeflenen başarıya ulaşmasının en önemli etkenlerinden biri o program dikkate alınarak hazırlanan ders kitaplarının nitelik düzeyidir. Ders materyali olarak kullanılan ders kitaplarının niteliği ve zenginliği artarsa öğrencilerin hedeflenen öğrenme çıktılarına erişme durumları da benzer düzeyde artış gösterecektir. Söz konusu kitapların niteliğinin düşük olmasının ise öğretim programındaki hedeflerin ulaşılabilirliği açısından büyük bir problem teşkil edeceği söylenebilir.

Yapılandırmacı yaklaşım ışığında hazırlanan Türkçe öğretim programlarında, öğrencilerin zihinsel yeteneklerinin gelişiminin desteklenmesi, üst düzey zihinsel becerilerinin gelişiminin de sağlanması ön plana çıkarılmıştır. Öne çıkarılan bu hususun, öğretim faaliyetlerinin önemli bir unsuru olan ölçme ve değerlendirme ögesinin önemli uygulama araçları arasında yer alan ders kitaplarında bulunan sorulara yansımaları beklenmektedir (Üredi & Ulum, 2020). Buradan hareketle Türkçe ders kitaplarının içerisinde her temanın sonunda yer alan tema değerlendirme sorularının önem arz ettiği ifade edilebilir. Temaların sonunda yer alan ölçme ve değerlendirme çalışmaları, derste ele alınan metinler ile ilgili tüm

etkinliklerin ardından, öğrencilerin hedeflenen kazanımlara ulaşip ulaşmadığını tespit etmek amacıyla farklı soru türlerinden oluşan tema sonu ölçme ve değerlendirme bölümlerini kapsamaktadır (Göçer, 2008). Bu ölçme ve değerlendirme bölümlerine, kitapta bulunan tüm temaların ardından yer verilmektedir.

“Türkçe Dersi Öğretim Programı’nın temel aldığı dört dil becerisi öğrencilere kazandırılabilir mi, kazandırıldıysa hangi düzeyde kazandırıldı?” gibi soruların cevabını alabilmek bilindiği üzere ancak ölçme ve değerlendirme çalışmaları ile mümkündür. Ölçme ve değerlendirme ile öğretmen öğrencilerden dönüt alır ve devam eden süreçte alınan dönüt doğrultusunda öğretim sürecinde çeşitli yapılandırmalara gider (Gökdemir, Aydaşgil & Topçuoğlu Ünal, 2021). Türkçe öğretmenleri ölçme ve değerlendirme çalışmaları ile öğrencilerin gelişme hızının ne durumda olduğunu, hedeflenen öğrenme çıktılarını kazanma derecelerini belirlemeye çalışır (Nuhoğlu, Başoğlu & Kayganacioğlu, 2008: 183-184).

2019 yılında yayımlanan Türkçe öğretim programının özel amaçları içerisinde yer alan “bilgiyi araştırma, keşfetme, yorumlama ve zihinde yapılandırma becerilerinin geliştirilmesi”, “okuduklarını anlayarak eleştirel bir bakış açısıyla değerlendirmelerinin ve sorgulamalarının sağlanması”, “basılı materyaller ile çoklu medya kaynaklarından bilgiye erişme, bilgiyi düzenleme, sorgulama, kullanma ve üretme becerilerinin geliştirilmesi” amaçları öğrencilerden sadece ezber, hatırlama gibi temel düzeyde bilişsel beceriler kazanmasının istenmediğinin kanıtı niteliğindedir (MEB, 2019). Bu sebeple Türkçe ders kitaplarında yer alan soruların etkili ve iyi düzeyde olması, bilişsel düzeylerinin ve sorunun öğrenciyi nereye götürdüğünün bilinmesi önemlidir (Sallabaş & Yılmaz,

2020). Karakaş Yıldırım'ın (2020) da ifade ettiği gibi üst düzey düşünme becerilerinin kazandırılması noktasında, ders esnasında kullanılan materyallerin ve ölçme değerlendirme araçlarının da bu becerileri geliştirecek minvalde olması gerekmektedir. Bu sebeple ders kitaplarında öğrencileri üst düzey düşünmeye sevk edecek soru ve etkinliklerin kullanılması önemlidir.

Bilişsel alandaki ölçme değerlendirmelerin farklı sınıflandırmaları ve taksonomileri mevcuttur. Taksonomiler, öğrenme hedeflerinin belirlenmesinde ve değerlendirilmesinde yol gösterici olması açısından tüm dünyada oldukça fazla ilgi görmüş, yapılan olumsuz yorumlara rağmen vazgeçilemez araçlar hâline gelmişlerdir (Aktaş, 2017). Bu taksonomilerden bir tanesi de Bloom taksonomisidir. Benjamin S. Bloom ve arkadaşları tarafından hazırlanan bu taksonomi, öğrenme hedeflerinin düzenlenmesinde ve ölçme- değerlendirme çalışmalarında yol gösterici olarak kabul görmekte ve kullanılmaktadır (Altun, 2021). YBT'nin bilişsel süreç boyut ve basamakları aşağıdaki tabloda sunulmuştur:

Tablo 1. Yenilenmiş Bloom Taksonomisinin Bilişsel Süreç Boyutu ve Basamakları

Bilişsel Süreç Sınıfları	Anahtar Kelimeler	Tanım ve Örnekler
1. Hatırlama: Bilgiyi uzun süreli bellekten geri getirme		
1.1. Tanıma	Belirleme	Uygun bilginin uzun süreli bellekteki yerini belirleme (ör: Dünya tarihindeki önemli olayların tarihlerini tanıma)
1.2. Anımsama	Bilgiye erişme	İlgili bilgiyi uzun süreli bellekten geri getirme (ör: Dünya tarihindeki önemli olayların tarihlerini anımsama)
2. Anlama: Öğretimsel mesajdan sözel, yazılı, grafiksel bir iletişim olarak anlam oluşturma		

2.1. Yorumlama	Açıklama, kendi sözcükleriyle ifade etme, gösterme	İfade şeklini değiştirme (ör: Önemli konuşma ve belgeleri kendi ifadeleriyle yorumlama)
2.2. Örnekleme	Gösterme, somutlama	İlke veya kavramı örneklendirme (ör: çeşitli sanatsal resim stillerine örnekler verme)
2.3. Sınıflama	Kategorize etme, kapsama	Bir şeyin bir kategoriye ait olup olmadığını belirleme (ör: Gözlenmiş ya da açıklanmış zihinsel rahatsızlıkları sınıflama)
2.4. Özetleme	Kısaca ifade etme, genelleme	Genel temayı veya önemli noktaları özetleme (ör: Videoda gösterilen olayların kısa bir özetini yazma)
2.5. Sonuç Çıkarma	Çıkarsama, tahmin etme	Verilen bilgilerden mantıklı bir sonuç çıkarma (ör: Bir yabancı dili öğrenirken örneklerden hareketle dilbilgisi ilkelerini çıkarma)
2.6. Karşılaştırma	Eşleştirme, eşleme	İki düşünce, nesne vb. arasındaki benzerlikleri bulma (ör: tarihi olayları günümüzdeki durumlarla karşılaştırma)
2.7. Açıklama	Model oluşturma	Bir sistemin neden-sonuç modelini oluşturma (ör: 18. yy.da Fransa'daki olayların nedenlerini açıklama)
3. Uygulama: Verilen bir durumda işlemi uygulama ya da kullanma		
3.1. Yürütme	İcra etme, yapma	İşlemi bilinen bir göreve uygulama (ör: Çok basamaklı bir tamsayıyı başka bir tamsayıya bölme)
3.2. Gerçekleştirme	Kullanma, yararlanma	Uygun olduğu yeni bir durumda işlemden yararlanma (ör: uygun olduğu durumlarda Newton'un ikinci yasasını kullanma)
4. Analiz: Materyali bileşenlerine ayırma ve parçaların birbiriyle/bütünle nasıl bir ilişki içinde olduğunu tespit etme		
4.1. Ayırıştırma	Ayırt etme, odaklanma, seçme	Verilen materyalin önemsiz parçalarından önemlileri veya ilişkili kısımlarından ilişkisizleri ayırma (ör: Bir matematik problemindeki ilgili ve ilgisiz sayıları ayırt etme)
4.2. Örgütlenme	Organize etme, bütünü görme, ana çizgileri belirleme, özleştirme, yapılandırma	Bir yapıdaki elemanların ne derecede uygun veya işlevsel olduklarını belirleme (ör: tarihsel bir betimlemedeki kanıtları, belli bir tarihi açıklamaya uygun olanlar ve olmayanlar şeklinde iki gruba ayırma)
4.3. İrdeleme	Tahlil etme	Verilen materyaldeki bakış açısını, yanlılıkları, değerleri ve niyeti

		belirleme (ör: Bir deneme üzerinden, yazarın politik görüşünü ortaya çıkarma)
5. Değerlendirme: Ölçütler ve standartlara dayanarak hüküm verme		
5.1. Denetleme	Eşgüdümleme, düzenleme, test etme	Bir süreç veya ürünlerdeki uyumsuzlukları belirleme; iç tutarlılık olup olmadığını ortaya çıkarma; bir işlemin ne derecede etkili bir süreç oluşturacağını görebilme (ör: Gözlemlendiği bilgilere göre bir bilim adamının düşüncelerini belirleme)
5.2. Eleştirme	Yargılama	Bir ürünün dış ölçütlere uygunluğunu belirleme; bir işlemin, verilen problem için uygunluğunu ortaya koyma (ör: Verilen bir problemi çözmede iki yöntemden hangisinin en iyi yol olduğuna karar verme)
6. Yaratma: Öğeleri tutarlı ya da işlevsel bir yapıda bir araya getirme, öğeleri yeni bir örüntü ya da yapı içerisinde yeniden düzenleme		
6.1. Oluşturma	Hipotez önerme	Ölçütlerden hareketle yeni hipotezler oluşturma (ör: Gözlenmiş bir olguyu açıklayabilecek hipotezler oluşturma)
6.2. Planlama	Tasarlama	Bazı görevleri başarmak için bir işlem tasarlama (ör: Verilen tarihî bir konuda bir araştırma planı tasarlama)
6.3. Üretme	Yapma	Bir ürün icat etme (ör: Belli bir amaç için doğal yaşam alanları oluşturma)

Kaynak: Anderson ve Krathwohl, 2001; Krathwohl, 2002; Bümen, 2006; Yılmaz ve Keray, 2013; Aktaş, 2017

Tablo 1’de görüldüğü üzere taksonomi 6 basamaktan oluşmaktadır. Tabloda her bir düzeyin anahtar kelimesi, tanımı ve örnekleri bulunmaktadır.

Ulusal ve uluslararası düzeyde eğitim sistemini değerlendirme çalışmaları birçok ülkede yapılmaktadır. Yapılan değerlendirme çalışmalarıyla ülkelerin eğitim alanında ne düzeyde olduğu belirlenmektedir. Ardından değerlendirme sonuçlarına göre eğitim sistemindeki sorunları tespit etme, eksikleri bulma, tamamlama ve iyileştirme çalışmaları yapılmaktadır (Altun, 2021). Buradan hareketle bu çalışmada 5. sınıf Türkçe ders kitabı ele alınmış,

uluslararası öneme sahip bir taksonomi olan Yenilenmiş Bloom Taksonomisi bağlamında tema değerlendirme sorularının incelenmesi amaçlanmıştır. Çalışmada “5. sınıf Türkçe ders kitabında yer alan tema değerlendirme soruları, Yenilenmiş Bloom Taksonomisi’nin hangi bilişsel basamağına hitap etmektedir?” sorusuna cevap aranmıştır.

Yöntem

Araştırma Deseni

5. sınıf Türkçe ders kitaplarında yer alan tema değerlendirme sorularının Yenilenmiş Bloom Taksonomisi’ne (YBT) göre incelenmesi amaçlanan bu çalışma nitel bir desene sahiptir. Gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi veri toplama yöntemlerinin tercih edildiği nitel araştırmalarda, olay ve olguların gerçekçi ve bütüncül bir şekilde sunulması amaçlanmaktadır (Yıldırım & Şimşek, 2016). Bu araştırmada da veri toplama yöntemi olarak doküman analizi tercih edilmiş olup 5. sınıf Türkçe ders kitabında yer alan tema değerlendirme soruları YBT’ye göre incelenmiştir. Araştırılan konu ile ilgili yazılı belgelerin ayrıntılı olarak taranmasını da (literatür taraması) içeren doküman analizi, araştırmacının yaptığı gözlem ve görüşme kayıtları ile diğer belgelerin sistematik bir hâle getirilmesini sağlar (Creswell, 2002).

İncelenen Dokümanlar

Çalışmada 2020 yılında Anıttepe Yayıncılık tarafından hazırlanan Ortaokul ve İmam Hatip Ortaokulu 5. sınıf Türkçe ders kitabı incelenmiştir. Kitapta “Birey ve Toplum, Millî Mücadele ve Atatürk, Doğa ve Evren, Millî Kültürümüz, Vatandaşlık, Sağlık ve Spor, Erdemler, Bilim ve Teknoloji” olmak üzere 8 tema yer

almaktadır. Çalışmada, bu 8 temanın sonunda yer alan tema değerlendirme soruları YBT'nin bilişsel alan basamaklarına göre incelenmiştir.

Verilerin Toplanması ve Analizi

Verilerin doküman inceleme yöntemiyle toplandığı çalışmada, Anıttepe yayıncılık tarafından hazırlanan 5. sınıf Türkçe ders kitabında her temanın sonunda yer alan 8 adet tema değerlendirme bölümü incelenmiştir. Ardından YBT'ye göre tema değerlendirme soruları irdelenip soruların hangi bilişsel düzeyde olduğu belirlenmeye çalışılmıştır. Çalışmada veri toplama aracı olarak YBT'nin bilişsel alan boyutundaki 6 basamağı kullanılmıştır (Tablo 1).

Bu çalışmada doküman incelemesi yöntemiyle toplanan veriler, betimsel analiz ile çözümlenmiştir. Betimsel analiz; gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi çeşitli araçlarla elde edilen verilerin daha önceden belirlenmiş temalara göre özetlenmesi ve yorumlanmasını içeren bir nitel veri analiz türüdür. Bu analiz türünde temel amaç, bulguların okuyucuya özetlenip yorumlanarak sunulmasıdır. Bu süreçte verilerin anlamlı ve mantıklı bir biçimde bir araya getirilmesi önem taşımaktadır. Ayrıca bu analizde, elde edilen verileri açıklayabilecek kavramlara ve bu kavramlar arasındaki ilişkilere ulaşmak da esastır. Bu analizde araştırmacı, düzenlemiş olduğu verileri tanımlama aşamasında gerekli gördüğü yerlerde doğrudan alıntılara başvurabilir. Son olarak da tanımladığı bulguları açıklar, birbiriyle ilişkilendirir ve yorumlar. Bu doğrultuda betimsel analiz dört aşamadan oluşur: kavramsal arka plandan hareketle bir çerçeve oluşturma, elde edilen verilerin tematik

çerçeveye göre işlenmesi, bulguların tanımlanması ve yorumlanması (Yıldırım & Şimşek, 2016).

Çalışmada öncelikle soru tipleri ve temalar belirlenmiştir. Ardından sorular, YBT'ye göre sınıflandırılmıştır.

Geçerlilik ve Güvenirlik

Araştırmada, elde edilen verilerin güvenirliliğinin sağlanması için kodlayıcılar arası uyum değerine bakılmıştır. Buna göre veriler, iki araştırmacı tarafından bağımsız olarak analiz edilmiş ve elde edilen sonuçlar, Miles ve Huberman'ın (1994) güvenirlilik formülüne başvurularak değerlendirilmiştir. %95 çıkan uyum değeriyle araştırmanın güvenilir olduğu görülmüştür. Uzlaşma göstermeyen verilerin de tekrar gözden geçirilmesiyle tüm veriler üzerinde uzlaşma sağlanmıştır.

Bulgular ve Yorum

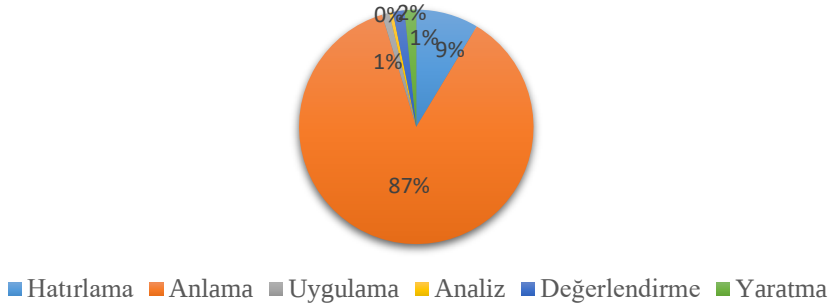
Bu araştırmada 5. sınıf Türkçe ders kitabında yer alan tema değerlendirme sorularının YBT'ye ve soru tiplerine göre dağılımı belirlenmiştir. Bulgular tablolar hâlinde sunulmuştur:

Tablo 2. 5. sınıf Türkçe ders kitabında yer alan tema değerlendirme sorularının YBT'ye göre dağılımı

Bilişsel Alan Basamakları	Tema Değerlendirme Soruları	
	f	%
Hatırlama	16	8.6
Anlama	160	86.4
Uygulama	2	1
Analiz	1	0.5
Değerlendirme	3	1.6
Yaratma	3	1.6
Toplam	185	-

Tablo 2'ye göre 5. sınıf Türkçe ders kitabında toplam 185 tema değerlendirme sorusu yer almaktadır. Bu soruların büyük çoğunluğu anlama (f=160) basamağında yer almaktadır. Analiz, değerlendirme ve yaratma gibi üst düzey basamaklarda yalnızca 7 soru bulunmaktadır. Bu rakam toplam soru sayısının yaklaşık %4'üne tekabül etmektedir. En çok anlama basamağında yer alan sorular bulunurken, en az analiz basamağında yer alan sorular olduğu göz çarpmaktadır. Grafik 1'de soruların Yenilenmiş Bloom taksonomisine göre yüzdelerik dağılımı yer almaktadır:

Soruların Bloom Taksonomisine Göre Dağılımı



Grafik 1. Soruların Bloom Taksonomisine Göre Dağılımı

Grafik 1’de görüldüğü gibi kitapta yer alan soruların yaklaşık %87’si Bloom taksonomisinin anlama basamağında yer almaktadır. Soruların yaklaşık %9’u ise taksonominin ilk basamağı olan hatırlama basamağında bulunmaktadır. Analiz, değerlendirme ve yaratma bilişsel basamaklarına hitap eden soru sayısının ise oldukça az olduğu göze çarpmaktadır.

Aşağıda yer alan tabloda tema değerlendirme soru tipleri ve bu soru tiplerinin Yenilenmiş Bloom Taksonomisine göre dağılımına yönelik bulgular sunulmuştur:

Tablo 3. Soru tiplerinin yenilenmiş Bloom taksonomisine göre dağılımı

Bilişsel Alan Basamakları	Soru Tipleri									
	Açık Uçlu Sorular		D/Y Soruları		Eşleştirme Soruları		Boşluk Doldurma Soruları		Çoktan Seçmeli Sorular	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Hatırlama	11	22.4	4	9.8	-	-	-	-	1	1.8
Anlama	29	59.1	37	90	15	100	26	100	53	98.1
Uygulama	2	4	-	-	-	-	-	-	-	-
Analiz	1	2	-	-	-	-	-	-	-	-
Değerlendirme	3	6.1	-	-	-	-	-	-	-	-
Yaratma	3	6.1	-	-	-	-	-	-	-	-
Toplam	49	-	41	-	15	-	26	-	54	-

Tablo 3'e göre 5. sınıf Türkçe ders kitabı tema sonu değerlendirme sorularında açık uçlu sorular, doğru/yanlış soruları, eşleştirme soruları, boşluk doldurma soruları ve çoktan seçmeli sorular olmak üzere 5 farklı soru tipi olduğu görülmektedir. Toplam 185 sorunun 54'ü çoktan seçmeli sorulardan, 49'u açık uçlu sorulardan, 41'i doğru/yanlış sorularından, 26'sı boşluk doldurma sorularından, 15 tanesi ise eşleştirme sorularından oluşmaktadır. Tema değerlendirme sorularında en çok çoktan seçmeli soru tipi (f=54) bulunurken, an az eşleştirme soru tipi (f=15) bulunduğu tespit edilmiştir. Tablo 2'ye göre taksonominin her basamağına hitap eden soru tipi açık uçlu sorulardır. Uygulama, analiz, değerlendirme ve

yaratma basamaklarına, açık uçlu sorular haricinde hiçbir soru tipinde yer verilmediği tespit edilmiştir. Anlama basamağında ise her tipten sorunun yer aldığı göze çarpmaktadır. Eşleştirme ve boşluk doldurma soruları, taksonomide yalnızca anlama basamağında yer alırken, doğru/yanlış ve çoktan seçmeli soruların da büyük çoğunluğu bu basamakta yer almaktadır.

Aşağıda verilen tabloda kitapta bulunan temalarda yer alan soruların Yenilenmiş Bloom Taksonomisine göre dağılımına yönelik bulgular sunulmuştur:

Tablo 4. Temalarda yer alan soruların yenilenmiş Bloom taksonomisine göre dağılımı

Bilişsel Alan Basamakları	Temalar															
	Birey ve Toplum		Millî Mücadele ve Atatürk		Doğru ve Etkin		Millî Kültürümüz		Vatandaşlık		Sağlık ve Spor		Erdemler		Bilim ve Teknoloji	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Hatırlama	-	-	1	3.7	5	21.7	1	4.7	2	8.3	1	3.7	3	15	3	12
Anlama	16	88.8	26	96.2	18	78.2	20	95.2	19	79.1	24	88.8	15	75	22	88
Uygulama	1	5.5	-	-	-	-	-	-	-	-	1	3.7	-	-	-	-
Analiz	-	-	-	-	-	-	-	-	1	5	-	-	-	-	-	-
Değerlendirme	1	5.5	-	-	-	-	-	-	1	4.1	1	3.7	-	-	-	-
Yaratma	-	-	-	-	-	-	-	-	2	8.3	-	-	1	5	-	-
Toplam	18		27		23		21		25		27		19		25	

Tablo 4 incelendiğinde, taksonominin yaratma basamağında yer alan soruların yalnızca Vatandaşlık ve Erdemler temalarında

bulunduğu görülmektedir. Değerlendirme basamağında ise yalnızca Birey ve Toplum, Sağlık ve Spor ile Vatandaşlık temalarından soruların yer aldığı göze çarpmaktadır. Bütün temalarda anlama düzeyine sorulara daha fazla yer verilmiştir. Hatırlama düzeyinde bir soruya yalnızca Birey ve Toplum temasında yer verilmemişken diğer bütün temalarda yer verilmiştir.

Aşağıda 5. sınıf Türkçe ders kitabında bulunan tema değerlendirme sorularından örneklere yer verilmiştir.

DOSTLUK

Anadolu'nun geleneksel konukseverliği dillere destan dedik. Ne var ki bu konukseverlik önce kahveden başlar. Sizi, bir acı kahve içmeye çağıran dostunuza "Neden acı kahve?" diye mezsınız. Bu acılıkta yıllar yılı sürececek bir tatlılık, yakın bir dostluk vardır. Bu yüzden Anadolu'da "Bir fincan kahvenin kırk yıl hatırı vardır." sözü her yerde, her zaman söylenir durur.

Mehmet ÖNDER

A. 1, 2, 3, 4, 5 ve 6. soruları yukarıdaki paragrafa göre cevaplayınız.

1. Paragrafa göre Anadolu'daki konukseverlik ne ile başlar?

.....

Şekil 2. Hatırlama basamağında yer alan tema değerlendirme sorusu örneği

Kaynak: Anıttepe Yayınları, 2020, s. 132

Şekil 2'de 5. sınıf Türkçe ders kitabı Millî Kültürümüz temasında yer alan bir tema değerlendirme sorusu örneğine yer verilmiştir. Soruda, hemen yukarıda yer alan metinde verilen bir bilginin öğrenci tarafından hatırlanması ve sorunun cevaplanması istenmiştir. Dolayısıyla bu soru Yenilenmiş Bloom Taksonomisi'nin hatırlama basamağına hitap etmektedir.

8. Aşağıdakilerin hangisinde virgölün kullanımı **yanlıştır**?

- A) Kadıköy'e sür, dedi telaşla.
- B) Vapur, limana doğru ağır ağır yol alıyordu.
- C) Dostluğun, huzurunu hiçbir yerde bulamazsın.
- D) Peki, bu sefer senin dediğin olsun.

Şekil 3. Anlama basamağında yer alan tema değerlendirme sorusu örneği

Kaynak: Anıttepe Yayınları, 2020, s. 218

Şekil 3'te 5. sınıf Türkçe ders kitabı Erdemler temasında yer alan bir tema değerlendirme sorusu örneğine yer verilmiştir. Soru daha önce öğretilen bir bilginin, öğrenci tarafından anlaşılıp anlaşılmadığının sınanması amacıyla kurgulanmıştır. Dolayısıyla soru Yenilenmiş Bloom Taksonomisi'nin anlama basamağına hitap etmektedir.

4. Bu metni bir atasözüyle tamamlayınız. Atasözünün metnin anlamına katkısını açıklayınız.

.....

Şekil 4. Uygulama basamağında yer alan tema değerlendirme sorusu örneği

Kaynak: Anıttepe Yayınları, 2020, s. 216

Şekil 4'te 5. Sınıf Türkçe ders kitabı Erdemler temasında yer alan bir tema değerlendirme sorusu örneğine yer verilmiştir. Sorudan önce Ezop Masalları'ndan alınan bir metnin özeti verilmiştir. Soruda ise öğrencilerden, mevcut söz varlıkları içerisinde metne uygun bir atasözü bularak metni o şekilde tamamlamaları istenmiştir. Dolayısıyla var olan bir bilgiyi uygulamaya geçirme söz konusudur. Yenilenmiş Bloom Taksonomisi açısından bakıldığında tema

değerlendirme sorusu uygulama basamağına uygun olarak hazırlanmıştır.

Tüm ihtiyaçlarını kendi karşılayacak kadar yetenekli, yetenekli olduğu kadar da kapasiteli bir insan henüz dünyaya gelmedi. Gelmedi çünkü biz insanlar, toplum hâlinde yaşayabilen, iş bölümü ile yaşamını sürdürebilen varlıklarız.

A. Kimler doğru söylüyor?

Mustafa ve arkadaşları yukarıdaki paragraftan çıkardıkları sonuçları söylemektedir. Onların söylediklerini okuduktan sonra aşağıdaki boşluğu doldurunuz.

İnsanlar, birbirine muhtaçtır.



Mustafa

İnsan, zamanla her işini kendi yapabilecek duruma gelir.



Ezgi

Tüm ihtiyaçlarını karşılayacak nitelikte insanlar vardır.



Orhun

İnsanlar topluluk hâlinde yaşarlar.



İrem

Yukarıdaki çocuklardan paragraftan doğru sonuçlar çıkarmıştır. ise paragraftan çıkardığı sonuçlar doğru değildir çünkü

Şekil 5. Analiz basamağında yer alan tema değerlendirme sorusu örneği

Kaynak: Anıttepe Yayınları, 2020, s. 160

Şekil 5'te 5. sınıf Türkçe ders kitabı Vatandaşlık temasında yer alan bir tema değerlendirme sorusu örneğine yer verilmiştir. Soruda kısa bir paragraf ve 4 farklı kişinin paragraftan çıkardıkları sonuçlar verilmiştir. Öğrenciden istenen bu 4 kişinin çıkardıkları sonuçların doğru veya yanlış olduğunu sebepleriyle birlikte açıklamasıdır. Dolayısıyla soruda çözümleme, analiz etme söz konusudur. Bu açıdan da bu tema değerlendirme sorusu Yenilenmiş Bloom Taksonomisi'nin analiz basamağına hitap etmektedir.

D. Aşağıdaki çocukların konuşmalarını değerlendiriniz.

İlsu, Bilge, Yiğit, Mert konuşma becerisi üzerine fikirlerini söylemektedir. Çocuklardan hangilerinin fikirlerine katıldığınızı nedeniyle birlikte yazınız.



İlsu

Sağlıklı iletişimin en önemli unsuru işitilebilir bir ses tonuyla konuşmaktır.



Yiğit

Dinleyiciler üzerinde etki bırakmak isteyen konuşmacılar daha alçak sesle konuşur.



Bilge

Bazı kimseler daha yüksek sesle konuşarak daha iyi anlaşılacaklarını düşünmektedir. Ama bu düşünce doğru değildir.



Mert

Konuşurken herkesin duyabileceği bir sesle konuşmalıyız.

Ben, söylediklerine katılıyorum. Çünkü

.....

.....

.....

.....

Şekil 6. Değerlendirme basamağında yer alan tema değerlendirme sorusu örneği

Kaynak: Anıttepe Yayınları, 2020, s. 38

Şekil 6'da 5. sınıf Türkçe ders kitabı Birey ve Toplum temasında yer alan bir tema değerlendirme sorusu örneğine yer verilmiştir. Soruda öğrencilerden çeşitli fikirleri değerlendirmeleri ve katıldıkları fikri açıklamaları istenmektedir. Dolayısıyla bu soru taksonominin değerlendirme basamağına denk gelmektedir. İncelenen ders kitabında buna benzer soruların sayısının oldukça az olduğu görülmektedir.

Ç. Aşağıdaki afişi inceleyiniz.



1. Afişte neler görüyorsunuz? Yazınız.

.....

2. Afişte verilmek istenen mesaj nedir?

.....

3. Afişi etkileyici buldunuz mu? Nedeniyle açıklayınız.

.....

4. Vatandaş olarak toplumda birbirimize saygılı olmayı gerektiren bir afiş hazırlamak isteseydiniz afişinizde nelere yer verirdiniz? Niçin?

.....

5. Tasarladığınız afişinizi aşağıya çiziniz.

Şekil 7. Yaratma basamağında yer alan tema değerlendirme sorusu örneği

Kaynak: Anıttepe Yayınları, 2020, s. 162

Şekil 7’de 5. sınıf Türkçe ders kitabı Vatandaşlık temasında yer alan bir tema değerlendirme sorusu örneğine yer verilmiştir. Soruda önce afişin yorumlanması ve değerlendirilmesi beklenmekte, ardından öğrenciler tarafından bir afiş hazırlaması istenmektedir. Yenilenmiş Bloom Taksonomisi’nin yaratma basamağı açıklanırken öğeleri tutarlı ya da işlevsel bir yapıda bir araya getirme, öğeleri yeni bir örüntü ya da yapı içerisinde üretme durumu ifade edilmiştir. Burada mevcut afiş üzerinden hareketle yeni bir afiş üretme durumu söz konusudur. Dolayısıyla bu etkinliğin Yenilenmiş Bloom Taksonomisi’nde yaratma basamağına hitap ettiği söylenebilir. Bu

ve benzeri etkinliklerin sayısının da oldukça az olduğu gör÷lmektedir.

Tartışma ve Sonuç

Çalışmada 5. sınıf Türkçe ders kitaplarında yer alan tema değerlendirme sorularının, ölçüt olarak belirlenen Yenilenmiş Bloom Taksonomisi bağlamında incelenmesi amaçlanmaktadır. Elde edilen bulgular, 5. sınıf Türkçe ders kitabındaki tema değerlendirme sorularının, öğrencilerin ağırlıklı olarak hatırlama ve anlama düzeyindeki becerilerini ölçtüğünü ortaya koymaktadır. Üst bilişsel basamaklar olan analiz, değerlendirme ve yaratma basamaklarına hitap eden sorulara yeterince yer verilmemiştir. Aktaş'ın (2017) da ifade ettiğı gibi günümüzde ezberledikleri bilgileri olduğı gibi aktaran bireylerden ziyade bilgiyi üreten, zihninde yapılandırabilen, eleştiren ve sorgulayan bireyler yetiştirmek istenmektedir. Tema değerlendirme soruları bu açıdan incelendiğinde, öğrencileri üst düzey düşünmeye sevk edecek soruların nicelik bakımından yetersiz kaldığı gör÷lmektedir. Karakaş Yıldırım'ın (2020) da söylediğı üzere üst düzey bilişsel becerilerin istenen düzeyde geliştirilebilmesi için kitaplarda yer alan etkinliklerin ve soruların, öğrencilerin farklı düşünmelerini sağlayacak şekilde kurgulanması gerekmektedir.

Çalışmadan elde edilen verilere göre incelenen ders kitabında uygulama, analiz, değerlendirme ve yaratma basamaklarına, açık uçlu sorular haricinde hiçbir soru tipinde yer verilmemiştir. Açık uçlu soruların, üst düzey bilişsel becerileri ölçmede etkili bir araç olduğı kabul edilse de 5. sınıf Türkçe ders kitabında bu soru tipinin istenilen düzeyde ölçme ve değerlendirme yapmadığı ortaya çıkmıştır.

Bilişsel alan basamaklarının temalara göre dağılımı incelendiğinde, dengesiz dağılımın olduğu tespit edilmiştir. 4 farklı temada (Millî Mücadele ve Atatürk, Doğa ve Evren, Millî Kültürümüz, Bilim ve Teknoloji) yalnızca hatırlama ve anlama düzeyinde soruların yer aldığı görülmüştür.

Literatürde, elde edilen bulguları destekleyen farklı çalışmalar da yer almaktadır. Altun (2021), benzer şekilde 8. sınıf Türkçe ders kitabı üzerine yaptığı çalışmada tema değerlendirme sorularının, en fazla %78,37 oranıyla temel düzeyi oluşturan hatırlama ve anlama basamaklarında yer aldığını tespit etmiştir. YBT bilişsel alan basamaklarına göre incelenen soruların üst düzey becerileri ölçmede yetersiz olduğu sonucuna varmıştır. Göçer (2008) ise yaptığı çalışmada, ders kitaplarındaki tema sonu ölçme ve değerlendirme bölümlerinde yer alan soru ve etkinliklerin, taksonominin bilgi basamağında yoğunlaştığı sonucuna varmıştır. Ders kitaplarında bulunan tema sonu ölçme-değerlendirme sorularında bilişsel alanın bilgi boyutuna verilen önemin analiz, sentez, değerlendirme ve uygulama boyutlarına da verilmesi gerektiği belirtilmiş, böylelikle öğrencilerin olaylara farklı açılarından bakabilmeleri, önemli beceriler kazanarak hayata hazırlanmalarına ortam sağlanması gerektiği de ifade edilmiştir. Çeçen ve Kurnaz (2015) 6, 7 ve 8. sınıf Türkçe dersi öğrenci çalışma kitaplarındaki tema değerlendirme sorularını ele aldıkları çalışmalarında, bütün kitaplarda yer alan tema değerlendirme soru ve etkinliklerinin, soru türüne göre %50'sinin çoktan seçmeli, YBT'ye göre %52'sinin anlama boyutunda ve öğrenme alanına göre %56'sının okuma becerisi alanında olduğu sonuçlarına varmışlardır. Ulum ve Taşkaya (2019) çalışmalarında ilkokul 2, 3 ve 4. sınıf Türkçe ders ve çalışma kitaplarında yer alan

etkinlikleri Yenilenmiş Bloom Taksonomisi'ne göre incelenmeyi amaçlamışlardır. Çalışma sonucunda tüm sınıf düzeyindeki kitaplardaki etkinliklerin, Yenilenmiş Bloom Taksonomisi'nin bilişsel süreç boyutundaki basamaklara homojen bir şekilde dağılım göstermediği, etkinliklerin alt düzey basamaklarda yoğunlaştığı sonuçlarına ulaşılmıştır. Bu bakımdan etkinliklerin öğrencileri ezbere yönlendirebilecek türde etkinlikler olabileceği de ifade edilmiştir.

Literatüre bakıldığında ders kitabını çeşitli açılardan inceleyen çalışmalar olduğu da görülmektedir. Sallabaş ve Yılmaz (2020) çalışmalarında 8. sınıf Türkçe ders kitabında bulunan metin altı soruları YBT'ye göre incelenmişlerdir. Çalışmadan elde edilen sonuca göre metin altı sorularının dengeli bir dağılıma sahip olmadığı, hatırlama ve anlama basamağına yönelik sorulara daha fazla yer verildiği sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca soruların üst düzey ve alt düzey boyutlarda olma oranları arasında dengeli bir dağılım olmadığı, soruların %67'sinin alt düzey, %33'ünün üst düzey sorular olduğu ifade edilmiştir. Sur (2022) ise çalışmasında 5, 6, 7, ve 8. sınıf Türkçe ders kitaplarında bulunan metin altı sorularını YBT'ye göre incelemeyi amaçlamıştır. Çalışmada, Türkçe ders kitaplarında yer alan metin altı soruların büyük oranda alt düzey düşünme becerilerine yönelik olduğu, üst düzey bilişsel basamaklara yönelik soru sayısının yetersiz olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır. Farklı yayınevleri tarafından yayımlanan ders kitaplarındaki metin altı sorularının da, alt ve üst düzey düşünme becerilerine göre dağılımlarında farklılıklar olduğu ifade edilmiştir. Eroğlu (2019) ise çalışmasında MEB Yayınları tarafından hazırlanan 2015 6. Sınıf Türkçe ders kitabı ve 2018 6. sınıf Türkçe ders kitabında yer alan

metin altı okuma-anlama soru ve etkinliklerini YBT'ye göre incelenmeyi amaçlamıştır. Çalışmanın sonucunda 2015 ve 2018 6. sınıf Türkçe ders kitaplarının üst düzey bilişsel becerileri geliştirme açısından yetersiz kaldığı, iki kitapta incelenen soru ve etkinliklerin %93,70'inin alt düzey bilişsel becerilere yönelik olarak hazırlandığı sonuçlarına ulaşılmıştır. Ayrıca tema ve metin türlerine göre yapılan değerlendirmelerde anlamlı bir farka rastlanılmadığı da çalışmada belirtilmiştir. Eyüp, Tuştaş ve Uysal (2021) ise yaptıkları çalışmada ortaokul Türkçe ders kitaplarında yer alan tema değerlendirme sorularına yönelik Türkçe öğretmenlerinin görüşlerini tespit etmeyi amaçlamışlardır. Çalışma sonucunda tema değerlendirme sorularının soru teknikleri açısından çeşitlendirilmesi, görsel okuma ve mantık-muhakeme gibi üst düzey bilişsel becerilerin geliştirilebileceği farklı soru türlerine ağırlık verilmesi gerektiği ifade edilmiştir. Ayrıca tema değerlendirme sorularının güncel hayatla ilişkilendirilmesi gerektiği ve bu sorularda sadece bazı dil alanlarına yönelik değil tüm dil alanlarını değerlendirmeye yönelik etkinliklere yer verilmesi gerektiği de belirtilmiştir.

Öneriler

Türkçe ders kitaplarında tema sonu değerlendirme sorularında üst düzey bilişsel basamaklara hitap eden sorulara daha fazla yer verilmesi gerekmektedir.

Tema sonu değerlendirme sorularında, soru tiplerinin bilişsel alan basamaklarına dağılımında bir denge gözetilmelidir. Alt düzey sorulara daha az yer vermekle birlikte her düzeyden soruya zaman zaman yer verilmesi gerekmektedir.

Türkçe ders kitaplarında tema sonu değerlendirme sorularında taksonominin her basamağına hitap eden soru tipi açık uçlu sorulardır. Uygulama, analiz, değerlendirme ve yaratma basamaklarına, açık uçlu sorular haricinde hiçbir soru tipinde yer verilmemiştir. Diğer soru tiplerinde de üst düzey bilişsel basamaklara hitap eden soruların yer alması gerekmektedir.

Kaynakça

Aktaş E. (2017). Öğretmen Adaylarının Farklı Metin Türlerine Yönelik Soru Sorma Becerilerinin Yenilenmiş Bloom Taksonomisine Göre Değerlendirilmesi. *Turkish Studies*, Volume 12/25, p. 99-118

Altun, K. (2021). 8. Sınıf Türkçe Ders Kitabındaki Tema Değerlendirme Sorularının Pısa Düzeylerine ve Yenilenmiş Bloom Taksonomisi'ne Göre İncelenmesi, Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi.

Bümen, N. T. (2010). Program Geliştirmede Bir Dönüm Noktası: Yenilenmiş Bloom Taksonomisi. *Eğitim ve Bilim*, 31(142).

Creswell, J. W. (2002). Educational research: Planning, conducting and evaluating quantitative. Prentice Hall Upper Saddle River, NJ.

Creswell, J. W. (2017). Research Desing Qualitative, Quantitative and Mixed Methods Approaches, (Çev. Demir, S. B.) Ankara: Eğiten Kitap Yayıncılık.

Çapraz Baran Ş. & Diren, E. (2020). Ortaokul ve İmam Hatip Ortaokul Türkçe 5. Sınıf Ders Kitabı. Ankara: Anıttepe Yayıncılık.

Çarkıt, C. (2019). 2018 Türkçe Öğretim Programı Çerçevesinde Hazırlanan 8. Sınıf Türkçe Ders Kitabının Değerlendirilmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 18(71), 1368-1376.

Çeçen, M. A. & Kurnaz, H. (2015). Ortaokul Türkçe Dersi Öğrenci Çalışma Kitaplarındaki Tema Değerlendirme Soruları Üzerine Bir Araştırma. *Karadeniz Sosyal Bilimler Dergisi*, 7 (02)

Çiftçi, Ö., Çeçen, M. A. & Melanlıoğlu, D. (2007). Altıncı sınıf Türkçe ders kitaplarındaki metinlerin okunabilirlik açısından değerlendirilmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(22), 206-219.

Eroğlu, S. (2019). 6. Sınıf Türkçe Ders Kitaplarındaki Metin Altı Okuma-Anlama Soru ve Etkinliklerinin Güncellenmiş Bloom Taksonomisi'ne Göre Değerlendirilmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.

Eyüp, B., Tuştaş, H., & Uysal, F. (2021). Türkçe öğretmenlerinin ortaokul Türkçe ders kitaplarındaki tema değerlendirme sorularına yönelik görüşleri. *International Journal of Languages' Education and Teaching*, 9(3), 43-58.

Göçer, A. (2008). İlköğretim Türkçe Ders Kitaplarının Ölçme ve Değerlendirme Açısından İncelenmesi. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 11(1), 197-210.

Gökdemir, C., Aydaşgil, B. S. & Toğçuoğlu Ünal, F. (2021). 2020 Liseye Geçiş Soruları ile Türkçe Ders Kitaplarındaki Etkinlik ve Soruların Yenilenmiş Bloom Taksonomisine Göre İncelenmesi. *International Journal Of Language Academy*, 9 (1), 263-279.

Karakaş Yıldırım, Ö. (2020). 8. Sınıf Türkçe Ders Kitabındaki Yazma Etkinliklerinin Yenilenmiş Bloom Taksonomisine Göre İncelenmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 8(2), 315-325.

MEB (2019). Türkçe Dersi Öğretim Programı (İlkokul ve Ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar). Ankara: MEB Yayınları.

Miles, M. B. & Huberman, A. M. (1994). Qualitative data analysis: An expanded sourcebook. Thousand Oaks, CA: Sage.

Nuhoğlu, M. M., Başoğlu, N. & Kayganacıoğlu, S. (2008). *Türkçe Öğretiminde Ölçme ve Değerlendirme*. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.

Özcan, S. & Açıık, F. (2011). Sbs Türkçe Sorularıyla Türkçe Ders Kitaplarındaki Soruların Örtüşme Düzeyi. *Journal Of International Social Research*, 4(16), 355-370.

Patton, M. Q. (2014). Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri. (çev. ve ed.: M. Bütün - S. B. Demir), Ankara: Pegem Akademi.

Sallabaş, M. E. & Yılmaz, G. (2020). Türkçe Ders Kitabı'nda Bulunan Metin Altı Sorularının Yenilenmiş Bloom Taksonomisi'ne Göre İncelenmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 8(2), 586-596.

Sur, E. (2022). Türkçe Ders Kitaplarında Yer Alan Metin Altı Soruların Yenilenmiş Bloom Taksonomisi'ne Göre İncelenmesi, *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 11 (1) , 430-451

Tutkun, Ö. F. (2012). Bloom'un Yenilenmiş Taksonomisi Üzerine Genel Bir Bakış. *Sakarya University Journal Of Education*, 1(3), 14-22.

Tüm, G. (2016). 5. ve 6. Sınıf İlköğretim Türkçe Ders Kitaplarında Yer Alan Metin Önü ve Sonu Sorularının Bloom Taksonomisi'ne Göre Değerlendirilmesi. *Electronic Turkish Studies*, 11(14).

Ulum, H. & Taşkaya, S. M. (2019). İlkokul 2, 3 ve 4. sınıf Türkçe ders ve çalışma kitaplarında yer alan etkinliklerin Yenilenmiş Bloom Taksonomisi'ne göre incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 27(1), 107-118.

Üredi, L. & Ulum, H. (2020). İlkokul Matematik Ders Kitaplarında Bulunan Ünite Değerlendirme Sorularının Yenilenmiş Bloom Taksonomisine Göre İncelenmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(2), 432-447.

Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2016). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

BÖLÜM III

Yeni İstanbul Uluslararası Öğrenciler için Türkçe C1 Ders Kitabındaki Metin Altı Soruların Yenilenmiş Bloom Taksonomisi'ne göre İncelenmesi

Selvi KARAKUŞ¹

Giriş

Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde, belirlenen hedeflere ulaşmak için kullanılan eğitim materyallerinden biri olan ders kitapları, büyük bir öneme sahiptir. Öğrencinin öğrenme deneyimlerine rehberlik eden öğretim materyallerinden biri olan kitaplar, birçok durumda tek başına kullanılabilir (Halis, 2002'den Akt. Göçer, 2007). Öğrencinin yaş ve bilgi seviyesine uygun bilişsel ve duyuşsal becerilerle hazırlanmış, zengin içerikli metinlerden oluşan, öğretim programlarının esas aldığı ilkeler doğrultusunda hazırlanan, içerdiği bilgilerin öğretmen aracılığı ile aktarılmasını

¹ Öğr. Gör., Ankara Medipol Üniversitesi, Yabancı Diller Yüksekokulu, Ankara/Türkiye, Orcid: 0000-0002-0896-5494, selvi.karakus@ankaramedipol.edu.tr

sağlayan ders kitapları, özellikle Türkçe derslerinde öğrencilere temel dil becerilerini kazandırmak için önemli bir işleve sahiptir (Durukan, 2011).

Ana dili ve yabancı dil öğretiminde okuma, yazma, dinleme, konuşma olmak üzere dört temel becerisinin geliştirilmesi amaçlanmaktadır. Anlama becerileri kapsamında okuma ve dinleme, anlatma becerileri kapsamında ise yazma ve konuşma becerileri kabul edilmektedir (Razı, 2007). Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi alanında hazırlanan ders kitaplarına bakıldığında ilgili ders kitaplarının bu dört temel beceriye yönelik hazırlandığı görülmektedir. Kitaplarda yer verilen etkinlikler bu becerilere göre tasarlanmaktadır. Belirli temalar etrafında şekillendirilen temel dil becerisi etkinlikleri birbirini tamamlayıcı ve bütünleyici niteliklere sahiptir (Şimşek, 2022).

Dil becerileri arasında, diğer öğrenme alanlarına girdi oluşturması yönüyle, en önemli becerilerden biri okumadır (Balcı & DüNDAR, 2017). Özellikle, ders kitaplarındaki okuma becerisi etkinlikleri diğer dil becerisi etkinliklerinin içeriği için çatı konumunda olup ana izlenceyi oluşturmaktadır. Okuma becerisi etkinlikleri, doğal bir akış içinde diğer beceri etkinliklerini kapsayıcı ve yönlendirici bir rol üstlenmektedir. Yeni bir dil öğrenilirken sürece genellikle ilk olarak okuma becerisi ile başlandığı söylenebilir bu doğrultuda beceriler için oluşturulan etkinlikler yakından uzağa, kolaydan zora ilkesi çerçevesinde hazırlanır ve etkinlik planları ve sorular birbiriyle ilişki şeklinde organize edilir (Şimşek, 2022). Bu nedenle, bu öğretim materyallerinin hazırlanmasından uygulanmasına kadar her aşamada özen

gösterilmesi gereken pek çok önemli nokta bulunmaktadır (Duman, 2013).

Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde hazırlanan kitapların Diller için Avrupa Ortak Öneriler Çerçeve Metni'nine (D-AOBM) uygunluğu önem arz eden bir konudur (Kocayanak, 2023). Bu doğrultuda kitapta yer alan okuma becerisi etkinlikleri, D-AOBM'de (2021) yer alan yeterlilikleri ve ölçütleri destekler nitelikte hazırlanmalıdır. D-AOBM; derslerin organizasyonunu kolaylaştırmak ve bireylerin gelişim düzeyini ifade etmek için altı ortak başvuru seviyesi sunmuştur. Buna göre A1 ve A2 seviyesi “temel kullanıcı”, B1 ve B2 seviyesi “bağımsız kullanıcı”, C1 ve C2 seviyesi “yetkin kullanıcı” olarak üç kategoriye ayrılmıştır. Buna göre C düzeyi kullanıcı *“Geniş çapta, iddialı, uzun metinleri anlayabilir ve ima edilen anlamları kavrayabilir. Sık sık sözcük arama zorunluluğu duymadan kendini anında ve akıcı bir dille ifade edebilir. Dili, toplumsal ve meslek yaşamında, eğitim ve öğretimde etkin ve esnek bir şekilde kullanabilir. Karmaşık konularda görüşlerini açık, düzenli ve ayrıntılı biçimde belirtebilir. Bu sırada çeşitli dilsel araçları uygun şekilde kullanarak metinleri birbirine bağlayabilir.”* (D-AOBM, 2021, s. 31).

D-AOBM'de (2021) okumanın amaçlarından; fikir sahibi olmak için okuma, bilgi ve sav için okuma, serbest zaman etkinliği olarak okuma, yönergeleri okuma, yazışmaları okuma şeklinde bahsedilmektedir. Dil düzeylerine göre yeterlilik tanımları şu şekilde verilmiştir:

Tablo 1. CEFR Dil Düzeylerine Göre Yeterlilik Tanımları

C1	Yeterlilik Tanımları
Genel okuduğunu anlama	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.
Yazışmaları okuma	Ara sıra sözlük kullanarak herhangi bir yazışmayı anlayabilir. Tekrar okuma fırsatı olması ve kaynak araçlara erişebilmesi koşuluyla e-posta, tartışma forumları, vloglar/bloglar vb.de ifade edilen örtük ve açık tutumları, duyguları ve fikirleri anlayabilir. Özel yazışmalardaki argo, deyimssel ifade ve şakaları anlayabilir.
Fikir sahibi olmak için okuma	Tanımlayıcı yok; bk. B2
Bilgi ve sav için okuma	Sosyal, mesleki veya akademik hayatta karşılaşılması muhtemel çok çeşitli uzun, karmaşık metinleri, tutumları ve hem ima edilen hem de açıkça belirtilen fikirleri içeren daha ince ayrıntı noktalarını belirleyerek detaylı olarak anlayabilir.
Yönergeleri okuma	Zor bölümleri tekrar okuyabilmesi koşuluyla, yeni bir makine veya prosedürle ilgili uzun ve karmaşık yönergeleri, bu yönergelerin kendi uzmanlık alanlarıyla ilgili olup olmadığını detaylı bir şekilde anlayabilir.
Serbest zaman etkinliği olarak okuma	Belli bölümleri yeniden okuyabilmesi ve dilerse kaynak araçlara ulaşabilmesi koşuluyla çeşitli edebî metinleri okuyabilir ve fark edip takdir edebilir. Dilin standart biçiminde veya aşına olduğu bir alanda üretilmiş çağdaş edebî ve kurgu olmayan metinleri, biraz zorluk yaşayarak ve örtük anlam ve fikirleri fark edip takdir ederek okuyabilir.

Kaynak: CEFR, 2021

Tablo 1'e göre C1 düzeyindeki bir dil kullanıcısının kendi alanı ile ilgili konularda karmaşık olmayan metinleri okuyup anlayabileceği görülmektedir. Ayrıca bu düzey kullanıcıdan kendi alanına dair akademik ve mesleki yayımları kapsayan çok çeşitli metinleri de anlaması beklenmektedir. Kişisel ve resmî yazışmaları

okuma kapsamında ise C1 düzeyi dil kullanıcısının sözlük kullanarak herhangi bir yazışmayı ve bu yazışmalardaki örtük ve açık ifadeleri anlayabileceği görülmektedir.

Bilgi ve sav için okuma, kişinin elindeki hedef için uygunluğuna karar verdiği yazılı veya işaret dilindeki bir metni dikkatli bir şekilde incelemesini içermektedir. Bu doğrultuda C1 düzeyindeki dil öğrencisinin sosyal ve mesleki hayatta karşılaştığı çeşitli uzun ve karmaşık metinlerin ince ayrıntı noktalarını belirleyebilmesi ve detaylı olarak anlayabilmesi beklenmektedir.

Tablo 1 incelendiğinde yönergeleri okuma kapsamında C1 düzeyi dil öğrencisinden yeni bir makine veya prosedürle ilgili karmaşık yönergeleri anlayabilmesi ve kendi uzmanlık alanı ile ilgili olup olmadığı detaylı bir şekilde anlayabilmesi beklenmektedir.

Bir diğer okuma amaçlarından olan serbest zaman etkinliği olarak okuma, kurgu ve kurgu olmayan yazılı veya işaret dilindeki metinleri içermektedir. Bunlar kişinin ilgi alanı dâhilinde okuduğu diğer metin türlerinin yanı sıra, yaratıcı metinleri, farklı edebiyat türlerini, dergi ve gazete makalelerini, internet günlüklerini veya biyografileri barındırabilir. C1 düzeyi dil öğrencisinden dilin standart biçiminde veya aşına olduğu bir tarzda üretilmiş çağdaş edebî ve kurgu olmayan metinleri, örtük anlam ve fikirleri fark etmesi beklenmektedir.

Okuduğunu Anlamanın Göstergesi: Soru Sorma

Soru sorma, düşünmeyi ve öğrenmeyi harekete geçirmesi yönüyle eğitim-öğretim sürecinin vazgeçilmez bir unsurudur. İyi öğretebilmek için kişinin iyi soru sorabilmesi gerektiğine yaygın olarak inanılmaktadır (Brualdi, 1988, s. 2). Öğrenme bireyin

zihninin düşünmeye açık olduğu zamanlarda ve özellikle kendisine yöneltilen sorulara cevap bulmaya çalıştığı durumlarda daha anlamlı ve hızlı olmaktadır (Aktaş, 2017, s. 102). Öğrencilerin bilişsel süreçlerini ölçerken bir sınıflamanın belirlenmesi, ölçülecek yapının detaylı bir biçimde ortaya konmasına yardımcı olmaktadır. Anlamanın çeşitli zihinsel süreç ve düzeylerini içermesi nedeniyle sınıflamalar, bir model oluşturmada önemli rol oynamaktadır (Karakaya, 2022).

Hedeflerin belirlenmesinde kolaylaştırıcı ve yol gösterici olması bakımından 1950’li ve 60’lı yıllarda ortaya çıkarılan taksonomiler bütün dünyada ilgi görmüş ve çeşitli eleştirilere rağmen vazgeçilemez bir araç hâline gelmiştir. Özellikle Bloom ve arkadaşları tarafından 1956 yılında yayımlanan Bilişsel Alan Taksonomisi, değişik sebeplerle eleştirilmiş ve eğitim programları ve öğretim alanındaki çağdaş gelişmeler ışığında 2001 yılında yenilenmiştir (Bümen, 2006, s. 4). Yenilenmiş taksonominin bilişsel süreç boyutunun basamakları ve bu basamaklara dair tanım, anahtar kelime ve örnekler Tablo 2’de gösterilmiştir:

Tablo 2. Yenilenmiş Bloom Taksonomisinin Bilişsel Süreç Boyutu ve Basamakları

Bilişsel Süreç Sınıfları	Anahtar Kelimeler	Tanım ve Örnekler
1. Hatırlama: Bilgiyi uzun süreli bellekten geri getirme		
1.1. Tanıma	Belirleme	Materyale uygun bilginin uzun süreli bellekteki yerini belirleme (ör: Tarihteki önemli olayların tarihlerini tanıma)
1.2. Anımsama	Bilgiye erişme	İlgili bilgiyi uzun süreli bellekten geri getirme (ör: Dünya tarihindeki önemli olayların tarihlerini anımsama)

2. Anlama: Öğretimsel mesajdan sözel, yazılı, grafiksel bir iletişim olarak anlam oluşturma		
2.1. Yorumlama	Açıklama, kendi sözcükleriyle ifade etme, gösterme	İfade şeklini değiştirme (ör: Önemli konuşma ve dökümanları kendi ifadeleriyle yorumlama)
2.2. Örneklem	Gösterme, somutlama	İlke veya kavramı örneklendirme (ör: Çeşitli sanatsal resim stillerine örnekler verme)
2.3. Sınıflama	Kategorize etme, kapsama	Bir şeyin bir kategoriye ait olup olmadığını belirleme (ör: Gözlenmiş ya da açıklanmış zihinsel rahatsızlıkları sınıflama)
2.4. Özetleme	Kısaca ifade etme, genelleme	Genel temayı veya önemli noktaları özetleme (ör: Videoda gösterilen olayların kısa bir özetini yazma)
2.5. Sonuç Çıkarma	Çıkarılma, tahmin etme	Verilen bilgilerden mantıklı bir sonuç çıkarma (ör: Bir yabancı dili öğrenirken örneklerden hareketle dilbilgisi ilkelerini çıkarma)
2.6. Karşılaştırma	Eşleştirme, eşleme	İki düşünce, nesne vb. arasındaki benzerlikleri bulma (ör: tarihi olayları günümüzdeki durumlarla karşılaştırma)
2.7. Açıklama	Model oluşturma	Bir sistemin neden-sonuç modelini oluşturma (ör: 18. yy.da Fransa'daki olayların nedenlerini açıklama)
3. Uygulama: Verilen bir durumda işlemi uygulama ya da kullanma		
3.1. Yürütme	İcra etme, yapma	İşlemi bilinen bir göreve uygulama (ör: Çok basamaklı bir tamsayıyı başka bir tamsayıya bölme)
3.2. Gerçekleştirme	Kullanma, yararlanma	Uygun olduğu yeni bir durumda işleminden yararlanma (ör: Uygun olduğu durumlarda Newton'un ikinci yasasını kullanma)
4. Analiz: Materyali bileşenlerine ayırma ve parçaların birbiriyle/bütünle nasıl ilişki içinde olduğunu tespit etme		
4.1. Ayırıştırma	Ayırt etme, odaklanma, seçme	Verilen materyalin önemsiz parçalarından önemlileri veya ilişkili kısımlarından ilişkisizleri ayırma (ör: Bir matematik problemindeki ilgili ve ilgisiz sayıları ayırt etme)
4.2. Örgütlenme	Organize etme, bütünü görme, ana çizgileri belirleme, özleştirme, yapılandırma	Bir yapıdaki elemanların ne derecede uygun veya işlevsel olduklarını belirleme (ör: Tarihsel bir betimlemedeki kanıtları, belli bir tarihi açıklamaya uygun olanlar ve olmayanlar şeklinde iki gruba ayırma)

4.3. İrdeleme	Tahlil etme	Verilen materyaldeki bakış açısını, yanlılıkları, değerleri ve niyeti belirleme (ör: Bir deneme üzerinden, yazarın politik görüşünü ortaya çıkarma)
5. Değerlendirme: Ölçütler ve standartlara dayanarak hüküm verme		
5.1. Denetleme	Eşgüdümleme, düzenleme, test etme	Bir süreç veya üründeki uyumsuzlukları belirleme; ürün ya da süreçte iç tutarlılık olup olmadığını ortaya çıkarma; bir işlem kullanıldığında bu işlemin ne derecede etkili bir süreç oluşturacağını görebilme (ör: Gözlemediği bilgilere göre bir bilim adamının düşüncelerini belirleme)
5.2. Eleştirme	Yargılama	Bir ürünün dış ölçütlere uygunluğunu belirleme; bir işlemin, verilen problem için uygunluğunu ortaya koyma (ör: Verilen bir problemi çözmede iki yöntemden hangisinin en iyi yol olduğuna karar verme)
6. Yaratma: Öğeleri tutarlı ya da işlevsel bir yapıda bir araya getirme, öğeleri yeni bir örüntü ya da yapı içerisinde yeniden düzenleme		
6.1. Oluşturma	Hipotez önerme	Ölçütlerden hareketle yeni hipotezler oluşturma (ör: Gözlenmiş bir olguyu açıklayabilecek hipotezler oluşturma)
6.2. Planlama	Tasarlama	Bazı görevleri başarmak için bir işlem tasarlama (ör: Verilen tarihî bir konuda bir araştırma planı tasarlama)
6.3. Üretme	Yapma	Bir ürün icat etme (ör: Belli bir amaç için doğal yaşam alanları oluşturma)

Kaynak: Anderson ve Krathwohl, 2001; Krathwohl, 2002; Bümen, 2006; Yılmaz ve Keray, 2013; Aktaş, 2017

Bu araştırmanın amacı, Yeni İstanbul Uluslararası Öğrenciler için Türkçe C1 seviyesi ders kitabında yer alan metin altı sorularının yenilenmiş Bloom Taksonomisi'ne göre incelenmesidir. Bu amaç doğrultusunda araştırmanın problem cümlesi şu şekilde ifade edilebilir: Yeni İstanbul Uluslararası Öğrenciler için Türkçe C1 seviyesi ders kitabında yer alan metin altı sorularının yenilenmiş Bloom Taksonomisi'ne göre dağılımı nasıldır?

Bu amaç doğrultusunda ilgili ders kitabındaki metin altı sorular, Yenilenmiş Bloom Taksonomisi'nin bilişsel alan basamağında yer alan altı boyuta göre incelenmiş ve sınıflandırılmıştır.

Yöntem

Araştırma Deseni

Yeni İstanbul Uluslararası Öğrenciler için Türkçe C1 seviyesi ders kitabında yer alan metin altı sorularının yenilenmiş Bloom Taksonomisi'ne göre incelenmesini amaçlayan bu çalışmada, nitel araştırma deseni tercih edilmiştir. Gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi veri toplama yöntemlerinin kullanıldığı nitel araştırmalarda algıların ve olayların doğal ortamda gerçekçi ve bütünsel bir biçimde ortaya konmasına yönelik bir araştırma yolu izlenir (Yıldırım & Şimşek, 2021). Araştırma da incelenen doküman, Yeni İstanbul Uluslararası Öğrenciler için Türkçe C1 seviyesi ders kitabıdır. Nitel desen ile yürütülen bu çalışmada veriler, doküman inceleme yöntemi ile elde edilmiştir. Doküman incelemesi, araştırılması hedeflenen olgular hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analizini kapsamaktadır (Yıldırım & Şimşek, 2021).

İncelenen Dokümanlar

Çalışmada, KS Kültür Sanat Yayınevi tarafından 2023 yılında 5. kez basılan Yeni İstanbul Uluslararası Öğrenciler için Türkçe C1 Ders Kitabı ele alınmıştır. İlgili kitap altı temadan oluşmaktadır. Her temada üç okuma metni yer almaktadır. Çalışmada her temada yer alan okuma metinlerindeki metin altı soruları Yenilenmiş Bloom Taksonomisi'nin basamaklarına göre incelenmiştir.

Verilerin Toplanması ve Analizi

Çalışmada veriler, doküman inceleme yöntemiyle toplanmıştır. Veri toplama sürecinde KS Kültür Sanat Yayınevi tarafından hazırlanan Uluslararası Öğrenciler için C1Türkçe Ders Kitabı kitabındaki temalarda yer alan metin altı soruları incelenmiştir. Bu doğrultuda Yenilenmiş Bloom Taksonomisi'ne göre sorular incelenip hangi bilişsel düzeyde olduğu tespit edilmeye çalışılmıştır. Çalışmada veri toplama aracı olarak Yenilenmiş Bloom Taksonomisi'nin bilişsel alan boyutundaki 6 basamağı kullanılmıştır. Doküman inceleme yöntemi ile elde edilen verilerin çözümlenmesinde betimsel analiz kullanılmıştır. Betimsel analiz yöntemi, belirli bir konu da ya da alanda yapılan çeşitli nitel ve nicel çalışmaların detaylı bir şekilde araştırılıp organize edilme süreci şeklinde ifade edilmektedir (Ültay vd., 2021). Betimsel çözümlemede elde edilen veriler daha önceden belirlenen temalara göre özetlenmekte ve yorumlamaktadır (Yıldırım & Şimşek, 2021).

Geçerlilik ve Güvenirlik

Çalışmada, toplanan verilerin güvenirliliğinin sağlanması amacıyla kodlayıcılar arası uyuşum değeri esas alınmıştır. Bu doğrultuda veriler, iki araştırmacı tarafından bağımsız bir şekilde analiz edilerek elde edilen sonuçlar, Miles ve Huberman'ın (1994) güvenirlilik formülüne başvurularak değerlendirilmiştir. %95 çıkan uyuşum değeriyle araştırmanın güvenilir olduğu saptanmıştır. Uyumsuzluk gösteren veriler yeniden incelenmiş ve bu doğrultuda bütün veriler üzerinde uzlaşma sağlanmıştır.

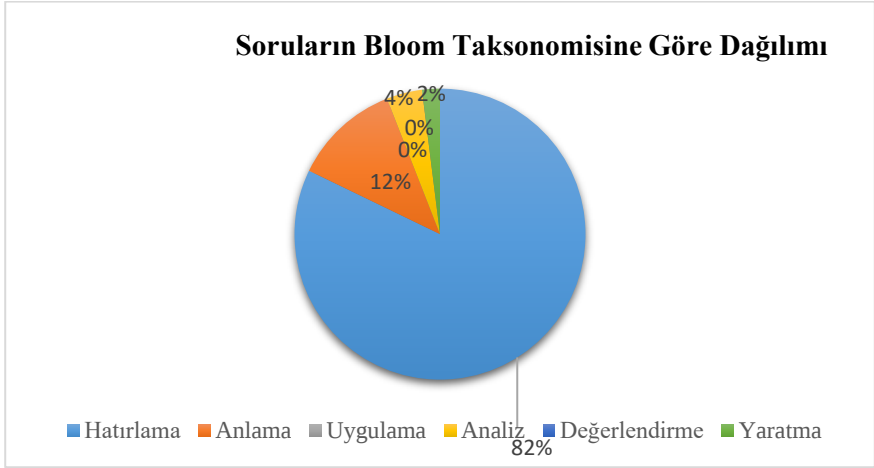
Bulgular

Yeni İstanbul Uluslararası Öğrenciler için Türkçe C1 seviyesi ders kitabında yer alan metin altı sorularının yenilenmiş Bloom taksonomisinin bilişsel alan basamağına göre dağılımı tablolar hâlinde sunulmuştur:

Tablo 3. Ders kitabında yer alan metin altı soruların Yenilenmiş Bloom Taksonomi'sinin bilişsel alan basamağına göre dağılımı

Bilişsel Alan Basamakları	Metin Altı Soruları	
	f	%
Hatırlama	42	83
Anlama	6	12
Uygulama	-	-
Analiz	2	4
Değerlendirme	-	-
Yaratma	1	2
Toplam	51	-

Tablo 3'e göre, Yeni İstanbul Uluslararası Öğrenciler için Türkçe C1 seviyesi ders kitabında toplam 51 metin altı sorusu yer almaktadır. Bu soruların büyük çoğunluğunun bilişsel alanın hatırlama (f=42) ve anlama (f=6) basamağında yer aldığı görülmektedir. Üst bilişsel becerileri kazandırmaya yönelik basamaklarda ise 4 sorunun yer aldığı görülmektedir. Bu sorularda yalnızca analiz (f=2) ve yaratma (f=1) basamaklarında bulunmaktadır. Uygulama ve değerlendirme basamaklarında ise sorulara yer verilmediği görülmektedir.



Grafik 1. Metin Altı Soruların Taksonomisine Göre Dağılımı

Grafik 1 incelendiğinde, ilgili kitapta yer alan metin altı sorularının %82'sinin taksonominin ilk basamağı olan hatırlama ve %12'sinin anlama basamağında yer aldığı görülmektedir. Bu oranın analiz basamağında %4, yaratma basamağında ise %2 olduğu görülmektedir. Bu doğrultuda uygulama ve değerlendirme basamaklarına yönelik soruların olmadığı dikkat çekmektedir. Tablo 4'te ise kitapta bulunan temalarda ve metinlerde yer alan soruların Yenilenmiş Bloom Taksonomisine göre dağılımına yönelik bulgular sunulmuştur:

Tablo 4. Ders kitabında yer metin altı soruların Yenilenmiş Bloom Taksonomisi'nin bilişsel alan basamağına göre temalara ve metinlere dağılımı

Tema	Metin	Bloom Taksonomisi Bilişsel Alan Basamakları												Toplam
		Hatırlama		Anlama		Uygulama		Analiz		Değerlendirme		Yaratma		
		f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	
Öyle Bir Geçer Zaman Ki	On İkiye Bir Var	4	50	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	4
	Vakit Nakittir	2	25	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	2
	Ünlü Bilim Adamlarının Çocuklukları	2	25	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	2
		8	100	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	8
Aşk Olsun	Aşkın Kimyası	2	25	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	2
	Ünlü Aşıklar ve Aşk Mektupları	2	25	1	13	-	-	-	-	-	-	-	-	3
	Aşk Mektupları	2	25	-	-	-	-	-	-	-	-	1	13	3
		6	75	1	13	-	-	-	-	-	-	1	13	8
Bir Maruzatım Var	Arzuhalinden Dilekçeye	1	20	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1
	İş Başvurusunun En Önemli Adımı Mülakat	1	20	1	20	-	-	-	-	-	-	-	-	2
	Tarihten Günümüze Mahkemeler	-	-	2	40	-	-	-	-	-	-	-	-	2
		2	40	3	60	-	-	-	-	-	-	-	-	5
Ekonomi	Öğrenciler için Tasarruf Yöntemleri	2	20	-	-	-	-	1	10	-	-	-	-	3
	Para Parayı Çeker	5	50	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	5

	Kolay Kazanımlı Kolay Kaybedenler	2	20	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
		9	90	-	-	-	-	1	10	-	-	-	-	10
Film Şeridi Gibi	Büyülü Bir Dünya: Sinema	1	8	1	8	-	-	1	8	-	-	-	-	3
	Dünden Bugüne Türk Sineması	6	46	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	6
	Türkiye'nin İzleyici Profili	4	30	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	4
		11	85	1	8	-	-	1	8	-	-	-	-	13
Akademiye Giriş	Ne Kadar Görürseniz O Kadar Seversiniz	1	14	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1
	Bitkilerden İlaçlara	3	43	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	3
	İnsan Beyninin Yapısı Üzerine	2	29	1	14	-	-	-	-	-	-	-	-	3
		6	86	1	14	-	-	-	-	-	-	-	-	7
Toplam	18	42	83	6	12	-	-	2	4	-	-	1	2	51

Tablo 4'e bakıldığında, Yeni İstanbul C1 seviyesi ders kitabında, incelenen metin altı sorularının ünitelere ve metinlere göre dağılımı yer almaktadır. İlgili ders kitabı altı tema ve 18 okuma metninden oluşmaktadır. Her temada üç okuma metni yer almaktadır. Kitapta toplam 51 metin altı sorusu görülmektedir. İlgili metin altı sorularının Yenilenmiş Bloom Taksonomisi basamaklarına göre dağılımı incelendiğinde, hatırlama (f=42), anlama (f=6), analiz (f=2), yaratma (f=1) basamaklarında soruların yer aldığı saptanmıştır. Bu metin altı sorularının en çok bilişsel alanın hatırlama (f=42) ve anlama (f=6) basamağında yoğunlaştığı tespit edilmiştir. Bunun yanı sıra üst bilişsel becerileri kazandırmaya yönelik soruların ise daha az olduğu görülmektedir. Bu soruların analiz (f=2) ve yaratma (f=1) basamaklarında yer aldığı, uygulama ve değerlendirme basamaklarına yönelik soruların ise olmadığı dikkat çekmektedir.

İncelenen temalar doğrultusunda, hatırlama basamağına dair metin altı sorularının en fazla *Film Şeridi Gibi* (f=11), en az *Bir Maruzatım Var* (f=2) temalarında yer aldığı görülmektedir. Anlama basamağına dair soruların en fazla *Bir Maruzatım Var* (f=3), en az *Aşk Olsun* (f=1), *Film Şeridi Gibi* (f=1), *Akademiye Giriş* (f=1); analiz basamağına dair soruların en fazla *Bir Maruzatım Var* (f=1) ve *Ekonomi* (f=1) temalarında yer aldığı görülmektedir. Ayrıca ilgili kitapta hatırlama basamağına yönelik metin altı sorularına bütün temalarda yer verilirken anlama, analiz, uygulama, değerlendirme ve yaratma basamaklarına yönelik sorulara bütün temalarda yer verilmediği de görülmektedir. Bunların yanı sıra uygulama ve değerlendirme basamağına yönelik metin altı sorulara rastlanmadığı dikkat çekmektedir.

Temalara ve metinlere göre, metin altı sorularının dağılımına bakıldığında, birinci temada toplam sekiz metin altı sorusuna rastlandığı görülmektedir. Bu soruların Yenilenmiş Bloom Taksonomisi'nin birinci basamağı olan hatırlama basamağında yer aldığı dikkat çekmektedir. Bu sorular *On İkiye Bir Var* (f=4), *Vakit Nakittir* (f=2), *Ünlü Bilim Adamlarının Çocuklukları* (f=2) adlı metinlerde dağılım göstermektedir. Soruların bilişsel alanın yalnızca hatırlama basamağında yer aldığı dikkat çekmektedir, bunun yanı sıra üst bilişsel becerileri kazandırmaya yönelik olan uygulama, analiz, değerlendirme ve yaratma basamaklarına yönelik sorulara yer verilmediği görülmektedir.

İkinci tema incelendiğinde, toplam sekiz adet metin altı sorusuna rastlanmaktadır. Bu soruların Yenilenmiş Bloom Taksonomisi'nin hatırlama, anlama ve yaratma basamaklarında yer aldığı görülmektedir. Hatırlama basamağında yer alan ilgili soruların

Aşkın Kimyası (f=2), *Ünlü Aşıklar ve Mektupları* (f=2) ve *Aşk Mektupları* (f=2) metinlerinde, anlama basamağında yer alan ilgili soruların *Ünlü Aşıklar ve Mektupları* (f=2) metninde, yaratma basamağında yer alan ilgili soruların ise *Aşk Mektupları* (f=1) adlı metinde yoğunlaştığı görülmektedir. Bunun yanı sıra ilgili temada uygulama, analiz, değerlendirme basamaklarına yönelik sorulara yer verilmediği de görülmektedir.

Üçüncü temada, toplam beş adet metin altı sorusu görülmektedir. İlgili sorular hatırlama ve kavrama basamaklarında dağılım göstermektedir. Hatırlama basamağında yer alan sorular *Arzuhalde Dilekçeye* (f=1), *İş Başvurusunun En Önemli Adımı Mülakat* (f=1) adlı metinlerde; anlama basamağında yer alan sorular *İş Başvurusunun En Önemli Adımı Mülakat* (f=1), *Tarihten Günümüze Mahkemeler* (f=2) adlı metinlerde yer almaktadır. Bunun yanı sıra ilgili temada uygulama, analiz, değerlendirme ve yaratma basamaklarına yönelik sorulara yer verilmediği de dikkat çekmektedir.

Dördüncü tema incelendiğinde, toplam on adet metin altı sorusuna yer verildiği görülmektedir. Bu sorular hatırlama ve analiz basamaklarında dağılım göstermektedir. Hatırlama basamağında yer alan soruların *Öğrenciler için Tasarruf Yöntemleri* (f=2), *Para Parayı Çeker* (f=5), *Kolay Kazanıp Kolay Kaybedenler* (f=2) adlı metinlerde; analiz basamağında yer alan soruların *Öğrenciler için Tasarruf Yöntemleri* (f=1) adlı metinde yer aldığı görülmektedir. İlgili soruların daha çok anlama basamağında yer aldığı görülürken üst bilişsel becerileri kazandırmaya yönelik analiz basamağında da bir sorunun yer aldığı dikkat çekmektedir.

Beşinci tema incelendiğinde, temada toplam on üç soruya yer verildiği görülmektedir. Bu sorular hatırlama ve analiz basamaklarında dağılım göstermektedir. Hatırlama basamağında yer alan soruların *Büyülü Bir Dünya: Sinema* (f=1), *Dünden Bugüne Türk Sineması* (f=6), *Türkiye'nin İzleyici Profili* (f=4) metinlerinde anlama basamağında yer alan soruların *Büyülü Bir Dünya: Sinema* (f=1), analiz basamağında yer alan soruların *Büyülü Bir Dünya: Sinema* (f=1) adlı metinlerde yer aldığı görülmektedir. İlgili temada uygulama, değerlendirme ve yaratma basamaklarına yönelik metin altı sorularına yer verilmediği görülmektedir.

Altıncı tema incelendiğinde, temada toplam yedi soruya yer verildiği görülmektedir. Saptanan soruların hatırlama ve kavrama basamaklarında yer aldığı görülmektedir. Hatırlama basamağında yer alan soruların *Ne Kadar Görürseniz O Kadar Seversiniz* (f=1), *Bitkilerden İlaçlara* (f=3), *İnsan Beyninin Yapısı Üzerine* (f=2) adlı metinlerde, anlama basamağında yer alan soruların *İnsan Beyninin Yapısı Üzerine* (f=1) adlı metinlerde yer aldığı görülmektedir. İlgili temada uygulama, analiz, değerlendirme ve yaratma basamaklarına yönelik metin altı sorularına yer verilmediği görülmektedir.

Aşağıda Yeni İstanbul Uluslararası Öğrenciler için Türkçe C1 seviyesi ders kitabında yer alan hatırlama basamağına ait metin altı soru örneğine yer verilmiştir:



Şekil 2. Hatırlama basamağında yer alan metin altı sorusu örneği

Kaynak: KS Kültür Sanat Yayınevi Yayınları, 2023, s. 15

Şekil 2’de Yeni İstanbul Uluslararası Öğrenciler için Türkçe C1 seviyesi ders kitabında Öyle Bir Geçer Zaman Ki temasında yer alan metin altı sorusu örneğine yer verilmiştir. İlgili soruda öğrenciden, grafiklerdeki boşlukları metinde verilen bilgilere göre yerleştirilmesi istenmiştir. Bu yönerge bilginin hatırlanmasını içermektedir. Bu doğrultuda ilgili soru Yenilenmiş Bloom Taksonomisi’nin hatırlama basamağı kapsamında değerlendirilmektedir. Aşağıda ilgili ders kitabında yer alan anlama basamağında yer alan metin altı soru örneğine yer verilmiştir:

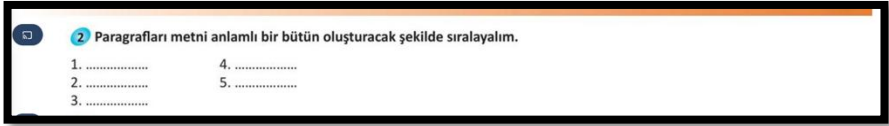
- 2 Aşağıdaki cümleler hangi paragrafların özeti olabilir? Eşleştirilim.
- Bu hukuk sistemine göre farklı sosyal statülerden kişiler kendi etik değerlerine göre mahkeme kararına katkıda bulunur.
 - Hukukun gideceği yol gelecek nesillerin alışkanlıklarına göre şekillenecektir.
 - Yazılı kaynaklarda bulunan ilk dava kaydı eşinin öldürülmesini yetkililere haber vermeyen bir kişi hakkındadır.
 - Bu hukuk sisteminde önceden belirlenmiş yasalar ve mahkeme başkanı en büyük rolü üstlenmektedir.
 - Günümüz mahkemelerindeki kişilerin görev ve yetkileri bilinen en eski mahkeme kaydında da yer almaktadır.

Şekil 3. Anlama basamağında yer alan metin altı sorusu örneği

Kaynak: KS Kültür Sanat Yayınevi Yayınları, 2023, s. 66

Şekil 3’te Yeni İstanbul Uluslararası Öğrenciler için C1 seviyesi ders kitabındaki *Bir Maruzatım Var* temasında yer alan

metin altı sorusu örneğine yer verilmiştir. İlgili soruda, verilen özetlerin paragraflarla eşleştirilmesi istenmiştir. Bu sorunun metinde verilen paragrafların anlaşılıp anlaşılmadığına yönelik olduğu görülmektedir. Bu doğrultuda soru Yenilenmiş Bloom Taksonomisi'nin anlama basamağı kapsamında değerlendirilmektedir. Aşağıda ilgili ders kitabında yer alan analiz basamağında yer alan metin altı soru örneğine yer verilmiştir:



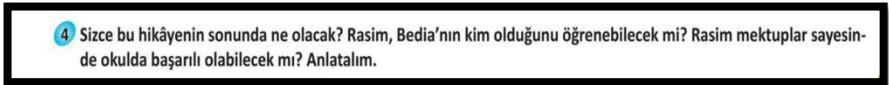
2. Paragrafları metni anlamlı bir bütün oluşturacak şekilde sıralayalım.

1.	4.
2.	5.
3.	

Şekil 4. Analiz basamağında yer alan metin altı sorusu örneği

Kaynak: KS Kültür Sanat Yayınevi Yayınları, 2023, s. 99

Şekil 4'te Yeni İstanbul Uluslararası Öğrenciler için Türkçe C1 seviyesi ders kitabındaki *Film Şeridi Gibi* temasında yer alan metin altı sorusu örneğine yer verilmiştir. İlgili soruda öğrenciden metni anlamlı bir bütün oluşturacak şekilde sıralaması istenmiştir. Bu doğrultuda çözümleme, analiz etme gibi becerilerin ön plana çıktığı söylenebilir. Bu bakımdan metin altı sorusu Yenilenmiş Bloom Taksonomisi'nin analiz basamağında değerlendirilmektedir. Aşağıda ilgili ders kitabında yer alan yaratma basamağında yer alan metin altı soru örneğine yer verilmiştir:



4. Sizce bu hikâyenin sonunda ne olacak? Rasim, Bedia'nın kim olduğunu öğrenebilecek mi? Rasim mektuplar sayesinde okulda başarılı olabilecek mi? Anlatalım.

Şekil 5. Yaratma basamağında yer alan metin altı sorusu örneği

Kaynak: KS Kültür Sanat Yayınevi Yayınları, 2023, s. 42

Şekil 5’te Yeni İstanbul Uluslararası Öğrenciler için Türkçe C seviyesi ders kitabındaki *Aşk Olsun* temasında yer alan metin altı sorusu örneğine yer verilmiştir. İlgili soruda hikâyenin sonunda ne olacağının öğrenci tarafından tahmin edilmesi ve anlatılması istenmiştir. Yenilenmiş Bloom Taksonomisi’nin yaratma basamağına bakıldığında, öğeleri tutarlı ya da işlevsel bir yapıda bir araya getirme, öğeleri yeni bir örüntü ya da yapı içerisinde yeniden düzenlemeye ilişkin anahtar kelimelerin yer aldığı dikkat çekmektedir. Bu doğrultuda ilgili sorunun yaratma basamağını kapsadığı ifade edilebilir.

Tartışma ve Sonuç

Bu çalışmada, Yeni İstanbul Uluslararası Öğrenciler için Türkçe C1 seviyesi ders kitabında yer alan metin altı sorularının Yenilenmiş Bloom Taksonomisi’ne göre incelenmesini amaçlanmıştır. Bu doğrultuda araştırmadan elde edilen bulgular, metin altı soruların çoğunlukla öğrencilerin bilişsel alan basamaklarından hatırlama ve anlama seviyesindeki becerileri ölçtüğünü ortaya koymaktadır. Bunun yanı sıra üst bilişsel becerileri kazandırmaya yönelik analiz ve yaratma basamağına dair soruların ise daha az olduğu görülmektedir. Ayrıca üst bilişsel basamaklardan biri olan uygulama ve değerlendirme basamaklarına yönelik sorulara yer verilmediği görülmektedir. Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde, DAOBM’deki okuma becerisi ve yeterlilikleri göz önünde bulundurulduğunda Yenilenmiş Bloom Taksonomisi’nin alt bilişsel düzeyleri olan hatırlama, kavrama, uygulama basamaklarına yönelik soruların daha çok temel düzey dil kullanıcılarına yönelik başlangıç seviyesi olan kitaplarda yer alması gerektiği söylenebilir. D-AOBM’ ye göre bağımsız dil kullanıcısına işaret eden B düzeyi

ve yetkin kullanıcı olarak ifade edilen C düzeyi okumanın anlamayla sonuçlanması gereken bir seviye alanına işaret eder. Üst bilişsel becerilerin kazandırılmasına yönelik sorulara ise bu düzeylerde daha çok yer verilmesi gerektiği ifade edilebilir. Ancak incelenen ilgili kitaptaki soruların dağılımına bakıldığında üst bilişsel becerilerin kazandırılmasına yönelik analiz ve yaratma basamağına dair soruların çok az olduğu görülmekle birlikte alt bilişsel alanın hatırlama, kavrama, analiz basamaklarına yönelik sorunların ise yoğun olarak yer aldığı görülmektedir. Doğru/yanlış, eşleştirme, var/yok gibi çeşitli soru tiplerinden oluşan bu soruların C düzeyi kullanıcılarının eleştirel düşünme ve yaratma becerilerini destekleyici türden olmadığı görülmektedir. Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde okuma eğitimi sürecinde, sözlü dil unsurların kavratılması, cümle ve anlam bilgisi, metni yorumlama gibi çeşitli becerilerin kazandırılması ve öğrencilerin yetkinlik seviyesine ulaşması beklenmektedir (Altunkaya, 2019). Bu seviyeye ulaşabilmeleri için de soruların seviyelere uygun yapılandırılması gerekmektedir.

Literatür incelendiğinde, yabancılara Türkçe öğretimi alanında yazılmış çeşitli ders kitaplarının farklı yönlerden incelenmesine yönelik çalışmaların bulunduğu görülmektedir. Örneğin Sayılır (2023) çalışmasında, Yeni İstanbul Uluslararası Öğrenciler için Türkçe Öğretim Setinde yer alan etkinlikleri Yenilenmiş Bloom Taksonomisi'ne göre incelemeyi amaçlamıştır. C1 seviyesi ders kitabında yer alan etkinliklerin Yenilenmiş Bloom Taksonomisine göre dağılımını incelendiğinde, toplam 228 etkinlikten %30,7'sinin anlama, %29,39'unun hatırlama, %20,61'inin değerlendirme, %12,28'inin yaratma, %3,51'inin uygulama ve analiz etme

basamaklarına yönelik olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca bu çalışmada alt bilişsel becerileri kazandırmayı hedefleyen etkinliklerin %63,6'lık bir orana sahipken st bilişsel becerileri kazandırmayı hedefleyen etkinliklerin %36,4 oranında kaldığı tespit edilmiştir. Benzer şekilde Güney (2019), ders kitaplarında bulunan okuma ve dinleme metinlerine ait soruları Yenilenmiş Bloom Taksonomisi'ne göre incelemiştir. Elde edilen bulgular ışığında İstanbul Yabancılar için Türkçe setinde, her bir temada bulunan okuma ve dinleme metinlerindeki metin altı sorularının daha çok alt düzey bilişsel becerilere yönelik olduğunu saptamıştır. Bu doğrultuda metin altı sorularının alt düzey bilişsel basamaklardan st düzey bilişsel basamaklara doğru kademli bir şekilde hazırlanmadığını ifade etmiştir. Ulutaş ve Kara (2019), Türkçenin yabancı dil olarak ğretiminde kullanılan Gazi Yabancılar için Türkçe ve İstanbul Yabancılar için Türkçe ders kitaplarındaki (B2 ve C1) okuduğunu anlama metin altı sorularını, Yenilenmiş Bloom Taksonomisi'ne göre sınıflandırmayı amaçlamışlardır. Buna göre ilgili kitaplarda yer alan metin altı soruların taksonominin bilişsel süreç boyutunun temel düzeyinde fazlalaştığı; st düzey bilişsel becerileri kapsayan soru sayısının ise az olduğunu saptanmıştır. Bunların yanı sıra Oktay (2015), Yeni HİTİT Yabancılar için Türkçe 1, 2 ve 3 kitaplarında yer alan metin altı sorularının Bloom Taksonomisi'nin alt bilişsel düzeyleri ile st bilişsel düzeylerine göre dağılımlarını ortaya koymayı amaçladığı çalışmasında, metin altı sorularının büyük çoğunluğunun bilgi basamağında yer aldığını; yaratma basamağında ise oldukça az sayıda soruya yer verildiğini saptamıştır.

Öneriler

İlgili araştırmanın sonuçları doğrultusunda Yeni İstanbul Uluslararası Öğrenciler için Türkçe C1 seviyesi Ders Kitabı'nda yer alan metin altı soruların Yenilenmiş Bloom Taksonomisi'nin daha çok hatırlama ve anlama düzeyinde yer aldığı görülmüştür. Bu soruların yetkin dil kullanıcısına işaret eden C1 düzeyindeki öğrencileri, üst düzey düşünmeye yönlentmediği tespit edilmiştir. Bu sonuçlar doğrultusunda aşağıdaki önerilerde bulunulmuştur:

- Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi alanında kitap hazırlayan yazarlar, üst bilişsel basamakları (uygulama, değerlendirme ve yaratma) kapsayacak sorular hazırlamalıdır.
- Öğreticilerin ve kitap yazarlarının üst düzey bilişsel becerileri ölçen sorular hazırlamaları için Yenilenmiş Bloom Taksonomisi'ne yönelik farkındalık düzeylerini artıran eğitimler verilmelidir.
- Öğreticiler sınıfta ilgili metinlerdeki metin altı sorularına bağlı kalmamalı ve dil öğrenen bireylere üst bilişsel becerileri ölçmeye yönelik sorular yöneltilmelidir.
- Ders esnasında yardımcı metinler kullanılabilir. Bu sayede çeşitli metin türleri ve metin altı soruları ile ders zenginleştirilebilir.

Kaynakça

Aktaş, E. (2017). Öğretmen adaylarının farklı metin türlerine yönelik soru sorma becerilerinin yenilenmiş bloom taksonomisine göre değerlendirilmesi. *Electronic Turkish Studies*, 12(25).

Altunkaya, H. (2019). Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde okuma becerisi öğretimi ve etkinlik örnekleri. Erdem, İ., Doğan, B.& Altunkaya, H., *Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi* (1.Baskı) içinde (119-155). Ankara: Pegem Akademi.

Anderson, L. W. and Krathwohl, D. R. (Ed.) (2001). *A taxonomy for learning teaching and assessing. A revision of Bloom's taxonomy of educational objectives*. New York: Longman.

Balcı, A. & DüNDAR, S. A. (2017). Okuma stratejileri öğretiminin Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerde okuduğunu anlama becerisine etkisi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 5(2), 258-270.

Brualdi, A. C. (1998). Classroom Questions. ERIC/AE Digest.

Bümen, N. T. (2006). Program geliştirmede bir dönüm noktası: Yenilenmiş Bloom Taksonomisi. *Eğitim ve Bilim*, 31(142), 3-14.

Bümen, N. T. (2010). Program geliştirmede bir dönüm noktası: Yenilenmiş Bloom taksonomisi. *Eğitim ve Bilim*, 31(142).

Duman, G.B. (2013) Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde materyal geliştirme ve materyallerin etkin kullanımı. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 1(2), 1-8.

Durukan, E. (2011). Türkçe ders kitaplarındaki metinlerin öğrenci görüşlerine göre değerlendirilmesi. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24(1), 209-216.

Göçer, A. (2007). Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde kullanılan ders kitaplarının ölçme ve değerlendirme açısından incelenmesi. *Dil Dergisi*, 137, 30-48.

Güney, E. Z. (2019). *Yabancılar Türkçe öğretimi ders kitaplarında bulunan metin altı soruların Yenilenmiş Bloom Taksonomisine göre analizi* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Çanakkale.

https://ttkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2022_01/04144518_CEFR_TR.pdf (Erişim Tarihi: 01.10.2024.)

Karakaya, İ. (Ed.). (2022). *Üst düzey zihinsel beceriler ve ölçülmesi. Açık uçlu soruların hazırlanması, uygulanması ve değerlendirilmesi*. (s.2-25). Ankara: Pegem Akademi Yayınları.

Kocayanak, D. (2022). Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Dinleme Becerisi İçin Hazırlanan Metin Sonu Soruları Üzerine Bir İnceleme. *21. Yüzyılda Eğitim ve Toplum*, 11(33), 663-691.

Krathwohl, D. R. (2002). A revision of Bloom's Taxonomy: an overview. *Theory into Practice*, 41(4), 212-264.

Miles, M. B. & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook*. Thousand Oaks, CA: Sage.

Oktay, M. N. (2015). *Yabancılar Türkçe öğretimi ders kitaplarındaki metin altı sorularının Bloom Taksonomisi'ndeki*

bilişsel düzeyler açısından incelenmesi (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi) Başkent Üniversitesi, Ankara.

Razı, S. (2007). *Okuma becerisi öğretimi ve değerlendirilmesi*. İstanbul: Kriter Yayınları.

Sayılr, E. (2023). *Yeni İstanbul Uluslararası Öğrenciler için Türkçe öğretim setindeki etkinliklerin yenilenmiş Bloom Taksonomisine göre incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Eğitim Enstitüsü, Çanakkale.

Şimşek, R. (2022). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde kullanılan ders kitaplarındaki etkinlik sorularının değerlendirilmesi. *Kesit Akademi Dergisi*, 8 (33), 349-360.

Ulutaş, M. ve Kara, M. (2019). Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi ders kitaplarındaki metin altı sorularının yenilenmiş Bloom Taksonomisi'ne göre incelenmesi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 8(4), 2198-2214.

Ültay, E., Akyurt, H., & Ültay, N. (2021). Sosyal Bilimlerde Betimsel İçerik Analizi. *IBAD Sosyal Bilimler Dergisi* (10), 188-201. <https://doi.org/10.21733/ibad.871703>

Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2021). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayınları.

Yılmaz, E ve Keray, B. (2013). Söyleşi metinleri yoluyla sekizinci sınıf öğrencilerinin soru sorma becerilerinin yenilenmiş Bloom Taksonomisi'ne göre incelenmesi. *Sakarya University Journal of Education*, 2 (2), 20-31.

