

Maarif Modeli'nin Beceri Temelli Öğretim Anlayışı Bağlamında 6. Sınıf Türkçe Ders Kitabındaki Okuma Etkinliklerinin Bilişsel Düzeylere Göre Analizi

Analysis Of Reading Activities in the 6th Grade Turkish Language Textbook According to Cognitive Levels Within the Context of the Skill-Based Teaching Approach of the Maarif Model

Esra LÜLE 



Geliş: 02.07.2026 | Kabul: 27.09.2026

Öz: Bu araştırmada, 6. sınıf Türkçe ders kitabında yer alan okuma etkinliklerinin bilişsel düzeyleri, amaçlanan okuma becerileri ve süreç odaklılık özellikleri incelenerek, söz konusu etkinliklerin Maarif Modeli'nin beceri temelli öğretim yaklaşımıyla ne ölçüde örtüştüğü ortaya konulmaya çalışılmıştır. Bu araştırmanın ana problemi; Maarif Modeli'nin beceri temelli öğretim anlayışı doğrultusunda hazırlanan 6. sınıf Türkçe ders kitabındaki okuma etkinlikleri, alt, orta ve üst düzey bilişsel becerileri geliştirme açısından nasıl bir dağılım göstermektedir? biçimindedir. Bu araştırma, nitel araştırma yöntemlerinden doküman incelemesi desenine dayalı olarak yürütülmüştür. Doküman incelemesi, araştırılması amaçlanan olgu ya da olgular hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin sistematik biçimde analiz edilmesini kapsayan bir yöntemdir. Bu bağlamda araştırmada, Maarif Modeli'nin beceri temelli öğretim anlayışı doğrultusunda hazırlanan 6. sınıf Türkçe ders kitabında yer alan okuma etkinlikleri, bilişsel düzeyler açısından incelenmiştir. Araştırma, okuma etkinliklerinin alt, orta ve üst düzey bilişsel becerileri geliştirme açısından nasıl bir dağılım gösterdiğini ortaya koymayı amaçlayan betimsel bir içerik analizi niteliğindedir. Bu araştırma, nitel araştırma yöntemlerinden doküman incelemesi desenine dayalı olarak yürütülmüştür. Doküman incelemesi, araştırılması amaçlanan olgu ya da olgular hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin sistematik biçimde analiz edilmesini kapsayan bir yöntemdir. Bu bağlamda araştırmada, Maarif Modeli'nin beceri temelli öğretim anlayışı doğrultusunda hazırlanan 6. sınıf Türkçe ders kitabında yer alan okuma etkinlikleri, bilişsel düzeyler açısından incelenmiştir. Araştırma, okuma etkinliklerinin alt, orta ve üst düzey bilişsel becerileri geliştirme açısından nasıl bir dağılım gösterdiğini ortaya koymayı amaçlayan betimsel bir içerik analizi niteliğindedir.

Anahtar Kelimeler: Maarif Model; Türkçe ders kitabı; 2024 Türkçe programı.

Abstract: This research examines the cognitive levels, targeted reading skills, and process-oriented characteristics of reading activities in the 6th-grade Turkish textbook, and attempts to determine the extent to which these activities align with the skill-based teaching approach of the Maarif Model. The main problem of this research is: How do the reading activities in the 6th-grade Turkish textbook, prepared in accordance with the skill-based teaching understanding of the Maarif Model, show a distribution in terms of developing lower, middle, and higher-level cognitive skills? This research was

✉ Prof. Dr., İnönü Üniversitesi

Türkiye | esralule@gmail.com

Citation: Lüle, E. (2026). Maarif Modeli'nin beceri temelli öğretim anlayışı bağlamında 6. sınıf Türkçe Ders kitabındaki okuma etkinliklerinin bilişsel düzeylere göre analizi. *Kesit Akademi Dergisi*, 12 (48), 217-247.

Bu makale İntihal.net tarafından taranmıştır. *This article was checked by İntihal.net.* Bu makale Creative Commons lisansı altındadır. *This article is under the Creative Commons license.*

conducted using a qualitative research method, specifically the document analysis design. Document analysis is a method that involves the systematic analysis of written materials containing information about the phenomenon or phenomena targeted for investigation. In this context, the reading activities in the 6th-grade Turkish language textbook, prepared in accordance with the skill-based teaching approach of the Maarif Model, were examined in terms of cognitive levels. The research is a descriptive content analysis aiming to reveal how the reading activities are distributed in terms of developing lower, middle, and higher-level cognitive skills. This research was conducted using a qualitative research method, specifically the document analysis design. Document analysis is a method that involves the systematic analysis of written materials containing information about the phenomenon or phenomena targeted for investigation. In this context, the reading activities in the 6th-grade Turkish language textbook, prepared in accordance with the skill-based teaching approach of the Maarif Model, were examined in terms of cognitive levels. The research is a descriptive content analysis aiming to reveal how the reading activities are distributed in terms of developing lower, middle, and higher-level cognitive skills.

Keywords: Maarif Model; Turkish Language Textbook; 2024 Turkish Language Program.

Giriş¹

Eğitim programları, bireylere yalnızca teorik bilgi aşlamayı değil; bu bilgiyi anlamlandırma, işlevsel olarak kullanma, sorgulama ve farklı durumlara uyarlama becerilerini kazandırmayı da amaçlamaktadır. Çağdaş öğretim yaklaşımları, öğrenme süreçlerini bilişsel beceriler temeline oturtarak öğrenciyi sürecin odak noktasına yerleştirir. Bu bağlamda Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli de beceri temelli öğretimi merkezine alan bütüncül bir eğitim yaklaşımı sunar. Maarif Modeli'nde Türkçe dersi; öğrencilerin dil becerilerini geliştirmesinin yanı sıra düşünme, anlama, yorumlama ve eleştirel değerlendirme gibi üst düzey bilişsel yetiler kazanmalarında temel bir araç görevindedir. Böylece okuma becerisi, hem diğer dil becerilerinin gelişimini destekleyen hem de akademik başarının en önemli belirleyicilerinden biri olan stratejik bir alan olarak öne çıkar. Okuma etkinliklerinin hangi bilişsel basamaklara seslendiğinin belirlenmesi; programın genel amaçları ile ders kitabındaki uygulamaların birbiriyle ne ölçüde uyumlu olduğunu ortaya koyması bakımından önemlidir. Öğrencilerin okuma sürecinde başvurdukları temel yöntemler, bilişsel stratejiler kapsamında değerlendirilmektedir. Bu bilişsel stratejiler; öğrencinin okuduğu metni anlamlandırmasını, bilgiyi yapılandırmasını ve öğrenme sürecini verimli bir hâle getirmesini sağlar. Öğrencinin okuma öncesinde kendi amaçlarını belirlemesi, bu amaçlara ulaşmak için en uygun stratejileri seçmesi ve bunları herhangi bir dış

¹ Bu Araştırma İnönü Üniversitesi Bilimsel Araştırma Projeleri Koordinasyon Birimince Desteklenmiştir. PROJE ID: 4117

yönlendirmeye gereksinim duymadan, bağımsız bir biçimde uygulayabilmesi öğrenmenin niteliğini doğrudan artırır. Okuma sürecinin farklı aşamalarında kullanılan bilişsel stratejiler; anlamın yapılandırılmasını kolaylaştırmak, bilgiyi zihinsel olarak düzenlemek ve kalıcı (uzun süreli) belleğe aktarılmasını desteklemek amacıyla işe koşulur. Söz konusu stratejiler arasında;

- Ön bilgileri harekete geçirme ve kullanma,
- Tahmin etme,
- Görselleştirme,
- Metin yapılarını analiz etme,
- Bilgileri organize etme,
- Soru sorma,
- Çıkarım yapma ve
- Özetleme yer almaktadır (MEB, 2024).

Bu doğrultuda, 6. sınıf Türkçe ders kitabında yer alan okuma etkinliklerinin bilişsel stratejiler açısından incelenmesi; söz konusu etkinliklerin, öğrencilerin bilişsel düzeylerini geliştirme durumunu ortaya koyması açısından büyük bir önem taşımaktadır.

Köğce ve Baki (2009) öğrencilere kazandırılması hedeflenen becerilerin eğitim sisteminin düzenli olarak programlanmasıyla oluşturulabileceğini söylemişlerdir. Programlı olarak hazırlanan bir eğitim programında dört ana öğe bulunmaktadır. Bu öğeler amaç, içerik, öğretim süreci ve ölçme ve değerlendirme şeklindedir (Küçükahmet, 1997). Öğretim programları bir konunun ne kadarının öğrencilere sunulacağını, aktarılan konunun ne zaman, ne kadar sürede, nasıl sunulacağını genel hatlarıyla belirleyen, öğrencilerden gerçekleştirmeleri istenen davranışları ortaya koyan genel bir çerçevedir. Öğretim programının hedeflediği amaçlara ulaşması açısından ders kitapları çok önemli bir araç gereçtir. Ders kitapları öğretmenler ve öğrenciler için okul dışında da kullanılabilen başlıca öğretim materyalidir. İyi hazırlanmış bir ders kitabı öğrenciler için öğrenme, öğretmenler için çok iyi bir öğretme aracıdır (Caner ve Kurt, 2020).

Sriraman (2010)'a göre, toplumların zamanla değişen özellikleri ve gereksinimleri ile eğitim sistemlerindeki değişim de kaçınılmaz olmuş, 20.

yüzyılın sonlarına gelindiğinde birçok ülke eğitim sistemlerinde değişikliğe gitmeye başlamıştır (akt., Reçber ve Sezer, 2018). Yenilenen öğretim programlarının temele aldığı yapılandırmacı felsefede öğrenciler aktiftir, mevcut zihinsel şemalarıyla yeni öğrenmelerini sentezleyerek bilgileri özümserler ve üst düzey düşünme becerilerini kullanabilirler; öğretmenler ise öğrencilere rehberlik eder, çeşitli etkinlikler düzenler, bilgileri hem anlamlı hem de yararlı hale getirecek uygun materyallerden yararlanırlar (Erdem ve Demirel, 2002).

Eğitim programları, bir ülkenin insan yetiştirme anlayışını ve geleceğe ilişkin vizyonunu yansıtan temel metinlerdir. Türkiye’de 2023 sonrasında geliştirilen Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli, bilgi aktarımına dayalı geleneksel yaklaşımların ötesine geçerek beceri temelli, bütüncül ve değer odaklı bir öğretim anlayışını merkeze almaktadır. Bu modelde öğrencilerin yalnızca akademik bilgiyle donatılması değil; düşünen, sorgulayan, anlamlandıran ve öğrendiklerini günlük yaşamla ilişkilendirebilen bireyler olarak yetiştirilmesi amaçlanmaktadır.

Macdonald ve Twining (2002) ’ e göre etkinlik temelli öğrenme, yapılandırmacı yaklaşımın amaçları doğrultusunda öğrencilerin merkezde oldukları ve aktif rol aldıkları bir yöntemdir (akt., Sontay ve Karamustafaoğlu, 2022). Öğrencileri bilişsel olarak üst düzey becerileri kullanmaya yönelten ve grup çalışmasını gerektiren etkinliklerle öğrenciler bilgiyi hazır almayıp kendileri oluşturur (Özgen ve Alkan, 2012). Öğretmenlerin, uygulayacakları tüm etkinlikleri tasarımları mümkün olmadığından, hazır olarak sunulan ders kitaplarındaki etkinliklerin, nitelikli olmaları gerekmektedir (Güzel, 2020). Türkçe dersi, dil becerilerinin geliştirilmesinin yanı sıra düşünme, anlama ve ifade etme süreçlerinin yapılandırıldığı temel derslerden biridir. Özellikle okuma becerisi, öğrencilerin hem akademik başarılarını hem de eleştirel düşünme kapasitelerini doğrudan etkilemektedir. Uluslararası değerlendirme çalışmaları da (örneğin PISA) okuma becerisinin üst düzey bilişsel süreçlerle ilişkisini açık biçimde ortaya koymaktadır. Bu bağlamda, Türkçe ders kitaplarında yer alan okuma etkinliklerinin niteliği, programda öngörülen becerilerin sınıf içi uygulamalara ne ölçüde yansıdığını göstermesi açısından büyük önem taşımaktadır. Öğrencilere üst düzey düşünme beceriler kazandırmak için, uygulanan etkinlikler üst düzey becerilere yönelik olmalıdır (Yalçın, 2019). Etkinliklerin bilişsel düzeylerinin aynı veya düşük olması, istenen öğretim çıktılarının oluşmasını olumsuz etkileyeceğinden, araştırılması gerekmektedir. Eğitim faaliyetlerinin istenen

amaçlara ulaşip ulaşmadığını belirlemek amacıyla çeşitli sınıflandırma çalışmaları yapılmış, en çok tercih edilen çerçeve ise Bloom taksonomisi olmuştur (Demiral, 2022). Bu bağlamda ders kitapları, öğretim programlarının uygulamadaki en görünür ve yaygın araçlar olarak kabul edilirse, programda benimsenen öğretim anlayışının, ders kitabı içerik ve etkinliklerine nasıl yansıtıldığı; eğitim amaçlarının gerçekleşme düzeyini belirleyen temel etkenlerden biri olacaktır.

Ders Kitapları

1900'lü yıllardan sonra eğitim tartışmalarının ana gündemlerinden biri öğretim programlarının başlıca unsurlarından olan ve program ile öğrenci arasında köprü vazifesi gören ders kitapları olmuştur (Şahin, 2004). Seguin (1989)'e göre, günümüzde hem öğretimde kullanılan teknolojilerin hem de ders materyallerinin sayısının ve niteliğinin artmış olmasına karşın ders kitapları vazgeçilmez olma özelliğini korumakta, uzun yıllardır eğitim öğretimde yararlanılan ilk sıradaki öğretim aracı olarak karşımıza çıkmaktadır (akt., Erkalıç ve Can, 2018, s.297). Ders kitabı eğitim ve öğrenme etkinliklerinde öğretmen ve öğrencilere yol gösteren, bir eğitim programına uygun biçimde hazırlanmış basılı öğretim materyali olarak tanımlanabilir (Şahin, 2008, s.133). Gülersoy (2013) ders kitabını, bir dersin öğretimi için ve belli sınıf düzeyindeki öğrencilere yönelik olarak yazılan; içeriği öğretim programına uygun olan, incelenmiş ve onaylanmış başlıca kaynak olarak tanımlamış, ders kitaplarının olumlu ve olumsuz yönlerinin bilinmesi ve kitaplarda bu doğrultuda gerekli düzenlenmelerin yapılması gerektiğini belirtmiştir. Öğretim programlarının ana ögesi, programla öğrenci arasındaki en iyi iletişim aracı olan ders kitapları, öğretmenin ders içeriğini sistematik olarak aktarmasını sağlayan, öğrencileri derse motive eden ve sınıf içi uygulamalarda en sık yararlanılan öğretim aracıdır (MEB, 2021). Öğretimsel içeriği hazır ve sıralı biçimde sunması, öğretmenlerin dersi belli bir plan dahilinde işlemesine fırsat vermesi, öğrencilerin sürece aktif katılımını sağlamak amacıyla çeşitli etkinlikleri içermesi gibi önemli rolleri üstlenen ders kitapları (akt., Bayar, 2021), öğretmenler tarafından asıl kaynak olarak (akt., Toprak ve Özmantar, 2019) kullanılmaktadır. Ders kitapları, öğretmenlere ve öğrencilere yardımcı yazılı dokümanlardır. Ders kitapları öğretmenlerin kendilerini güvende hissetmesini sağlamakla beraber onların çeşitli konulardaki endişelerini ortadan kaldırır. Bazı öğretmenler tarafından zaman zaman eleştiriliyor olması, ders kitaplarının

doğaları gereği bir otorite olduğu gerçeğini değiştirmemektedir (akt., Toprak, 2019).

Sülükçü (2018)' ye göre ders kitapları evrensel olarak derslerin belirli bir düzen içinde işlenebilmesini, öğretim programının planlı bir şekilde takibinin yapılabilmesini sağlamaktadır. Öğretim süreci oluşturulurken ders kitapları zaman zaman öğretmenler tarafından öğretim programından daha önemli görülmektedir (TTKB, 2020). Buradan hareketle ders kitaplarının öğretim sürecinde öğretmen ve öğrenci arasındaki iletişimde köprü görevi gördüğü söylenebilir (MEB,2021). Ders kitaplarında farklı bilişsel düzeyde sorular da yeterince yer almalıdır (Öztürk ve Otluoğlu, 2002). Öğrencilerin akademik olarak yeterliliklerinin belirlenmesi için hazırlanan ölçme araçlarında Bloom Taksonomisi'ne göre üst düzey bilişsel becerilere yönelik sorulara ağırlık verilmeli, öğrencilerin kendilerini ifade edebilecekleri, yorum yapabilecekleri türden sorulara da yer verilmelidir. Bu nedenle ders kitaplarında yer alan ölçme değerlendirme kısımları da bu esaslara uygun hazırlanmalıdır (Güler, Özdemir ve Dikici, 2012).

Yılmaz (2022), ders kitaplarının öğretim sürecinin niteliğine yaptığı etkinin yüksek olduğunu belirtmiştir. Ders kitapları öğrencilere, uygulanacak etkinlikleri daha önceden görme ve bu etkinliklere hazırlık yapma fırsatı verip öğrencilerin öğrenme sürecine aktif katılımını sağlandığından öğretim ortamındaki disiplin problemlerinin çoğunluğunu çözer (Kaya ve Azar, 2010). Öğretilcek olan içeriğe yönelik yapılacak her etkinliği öğretmenlerin kendilerinin tasarlamasını beklemek hayali bir durumdur ve ders kitapları bu etkinlikleri hazır bir biçimde sunan önemli kaynaklardır (Güzel, 2020). Güner vd. (2015)'ne göre, ders kitapları sahip oldukları etkinliklerle öğretim sürecini inşa etmekte ve öğretmenin öğretim ortamında kullandığı pedagojik metotların temelini oluşturmaktadır. Hem öğretilcek içeriği sunması hem de öğrencilerin aktif katılımlarını sağlayacak etkinlikleri içermesi, öğrencilerin farklı yöntemler kullanarak matematiksel bilgileri anlamlı biçimde kavramalarına yardım etmesi ve öğretim programı doğrultusunda öğretilmesi gereken kazanımları sıralı ve planlı aktarıyor olması (Bayar, 2021) gibi özelliklerinden dolayı ders kitapları, öğretim programlarının eğitim ortamlarında hayat bulmuş halidir diyebiliriz. Öğretim programında amaçlanan davranışların öğrencilere kazandırılması, öğrencilerin olabildiğince çok ve farklı etkinliklere yöneltilmesiyle mümkündür (Maskan vd., 2007). Bu

etkinliklere ulaşabileceğimiz kaynakların başında ise ders kitapları gelmektedir. Ülkeler arasındaki uluslararası farklılıkların nedenleri üzerine çalışan araştırmacılar, ders kitaplarının eğitim ve öğretimde önemli rol oynadığını ortaya koymuşlardır (Fan ve Zhu, 2000). Öğrenme ve öğretim, ders kitaplarının içeriği ve doğasıyla doğrudan bağlantılıdır (Tyson ve Woodward, 1989). Bu nedenle ders kitapları üzerine ulusal ve uluslararası düzeyde birçok araştırma (Charalambous, Delaney, Hsu ve Mesa, 2010; Erbaş ve Alacacı, 2009; Fan ve Zhu, 2000; Kerpiç ve Bozkurt, 2011; Li, 2000; Park, 2011; Ubuz vd., 2010; Özer ve Sezer, baskıda) yapılmıştır.

Etkinlik Temelli Öğretim

Etkinlik temelli öğretim, öğrenciyi merkeze alan bu yaklaşımın önemli öğelerindendir ve etkinlikler de öğretim sürecinde rol alan başlıca yapı taşlarındandır (Özgen, 2017). Yeni programda davranışçı yaklaşım yerini yapılandırmacı yaklaşıma bırakmıştır (Dündar ve Soylu, 2012). Öğretmen merkezli, öğrencinin pasif konumunda olduğu davranışçı yaklaşımdan; öğrenci merkezli, öğrencinin aktif katılım sağlayarak bilgiye kendisinin ulaştığı yapılandırmacı yaklaşıma geçilmiştir (Memiş vd., 2021). Programda yapılan köklü değişikliğe paralel olarak öğrenci ve öğretmen rollerinin de değiştiği düşünüldüğünde, öğretmen ve öğrencilere biçilen rollerin de etkinlik uygulamaları sırasında kendini göstereceği (Bozkurt ve Kuran, 2016) düşüncesi kendini göstermekte ve etkinliklerin önemi ortaya çıkmaktadır. Etkinliği, belli bir amaç doğrultusunda öğrencilerin bir görevi başarmak için gerçekleştirdikleri zihinsel ve fiziksel eylem (Özgen, 2017), Özmantar ve Bingölbali (2009) ise görevlerin belirli bir pedagojik yaklaşım çerçevesinde uygulanması olarak tanımlamışlardır.

Uğurel ve Bukova-Güzel (2010)'in aktardığına göre etkinlik, öğrencilerin merkezde olduğu ve aktif katılımını gerektiren (Coşkun, 2005); öğrencilerin kendi öğrenmelerini yapılandırmasına ve bunları farklı durumlarda kullanmasına olanak tanıyan (Gömleksiz, 2005); günlük hayatla bağlantılı, dikkat çeken, yaratıcı düşünmeyi gerekli kılan (Bukova-Güzel ve Alkan, 2005); matematik terimlerini ve sembollerini kullanma, model oluşturma, soyutlama, çıkarım yapma vb. süreçleri barındıran (Baki, 2008); yapılandırmacı yaklaşım çerçevesinde (Olkun ve Toluk, 2005) geliştirilen yapı şeklinde tanımlanabilir.

Etkinliklerin kullanıldığı, öğrencilerin seyirci değil aktif katılımcı oldukları eğlenceli bir öğrenme ortamında öğretmenler öğrenme sürecini kolaylıkla yönetebileceğinden dersler daha verimli geçecektir (Özmantar ve Aslan, 2017). Etkinlikler öğrencilerin birlikte çalışma fırsatı buldukları önemli uygulamalardır ve öğretimin daha iyi gerçekleşebilmesi için etkinliği sürecin merkezine alarak öğretilecek olan bilgi önce etkinlik yoluyla verilmeli ve etkinlik sonucunda amaçlanan ürün açıkça belirtilmelidir (Bozkurt, 2018). Bütün bunların yanında, ülkemizde yapılan bazı araştırma sonuçları, öğretmenlerin etkinlik yapmadıklarını (Duatepe- Paksu ve Akkuş, 2007; Şensoy ve Kılıç, 2021), etkinlik yaparken zorlandıklarını (Bal, 2008) veya çeşitli nedenlerle isteksiz olduklarını (Özpolat vd., 2007) veya etkinliğe soğuk baktıklarını ve derslerinde etkinliklerden yeterince faydalanmadıklarını (Bozkurt ve Kuran, 2016) göstermektedir.

Orijinal Bloom Taksonomisi (OBT)

Ölçme ve değerlendirme sorularının bilişsel düzeylerini belirlemek için çeşitli bilişsel alan sınıflandırmaları olduğu görülmektedir. Bu sınıflandırmalardan en çok tercih edileni ve çalışmalarda kullanılanı Bloom Taksonomisi'dir (Ralph, 1999; Thompson, 2008). Bu nedenle bu çalışmada da analiz edilen sorularda Bloom taksonomisi kullanılmıştır ve Bloom Taksonomisi'nin açıklanmasının çalışma için faydalı olacağı düşünülmüştür. Bloom tarafından geliştirilmiş olan bu taksonomi bilgi, kavrama, uygulama, analiz, sentez ve değerlendirme olmak üzere 6 basamaktan oluşmaktadır. (Bloom, 1956). Bloom (1956) bilgi, kavrama ve uygulama basamaklarını alt bilişsel düzey analiz, sentez ve değerlendirme basamaklarını ise üst bilişsel düzey olarak tanımlamıştır. Bu basamaklar arasında geçiş için her basamakta beklenen davranışlar kazanılmalı daha sonra bir üst basamağa geçiş mümkün olmaktadır (Arı,2013).

Eğitim, kişinin kendi deneyimleriyle istendik ve kalıcı davranışlar kazanma süreci olarak tanımlanmıştır (Ertürk, 1988). Bu sürece bir amaçla başlanır, öğrenme öğretme etkinlikleriyle devam edilir ve süreç değerlendirmeye bitirilir (Gündüz, 2009). Eğitimdeki amaçlara ulaşabilmek için eğitim-öğretim etkinliklerinin kasıtlı bir plan çerçevesinde yürütülmesi gerekmektedir (Aktan, 2020). Anderson (2010)'a göre, eğitim programları bu anlamda önemli rol oynamaktadır (akt., Aktan,2020).

Amaçların aşamalı sınıflandırılmasına yönelik geniş çaplı çalışmalar ilk olarak 1950'li yıllarda Benjamin Samuel Bloom koordinatörlüğündeki araştırmacılardan oluşan grubun bir araya gelmesiyle başlamış, 1956 yılında orijinal taksonomi "Eğitim Amaçlarının Sınıflaması: El Kitabı I: Bilişsel Alan- Taxonomy of Educational Objectives: Handbook I: Cognitive Domain" ismiyle kitap olarak yayımlanmıştır (Krathwohl, 2002; Yüksel, 2007; Tutkun, 2012). Bloom ve arkadaşları tarafından ortaya konan, literatürde "Bloom Taksonomisi" olarak tanınan Bilişsel Alan Taksonomisi eğitimde önde gelen taksonomilerden olup vazgeçilmez hale gelmiş, dünya genelinde benimsenmiştir (Özçakır- Sümen ve Karakaş, 2022; Bümen, 2006; Tutkun, 2012; Bekdemir ve Selim, 2008). Bloom Taksonomisi, Türkiye'de program geliştirme uğraşlarında önemli yol haritası olmuş ve öğretim programlarına zemin oluşturmuştur (Bümen, 2006). Orijinal Bloom Taksonomisi (OBT) hiyerarşik, birikimli, basitten karmaşığa ve somuttan soyuta doğru, birbirinin ön koşulu olarak sıralanmış altı ana sınıf içerir (Bloom vd., 1956; Krathwohl, 2002). Bilgi, anlama ve uygulama basamakları alt seviyeler; analiz, sentez ve değerlendirme basamakları ise üst bilişsel seviyelerdir. (Arı, 2013). Öğrenci, bir üst basamağa geçebilmek için altta bulunan bütün basamakları öğrenmiş olmalıdır (Tutkun, 2012; Ersoy ve Bayraktar, 2018). Bilgi basamağından değerlendirme basamağına çıkıldıkça artan bir düşünsel faaliyet vardır (Güler vd., 2012). Grounlund ve Linn (1995), Orijinal Bloom Taksonomisinin basamaklarını öğrenme çıktıları ile şu şekilde açıklamışlardır (akt., Tuna ve Biber, 2017):

√ Bilgi basamağı: Öğrenciden bilgiyi tanınması ve hatırlaması beklenir. Öğrenme çıktıları: tanım yapar, listeler, eşleştirme yapar, isimlendirir, seçer...

√ Anlama (kavrama) basamağı: Öğrenciden bilgiyi kendine mal etmesi ve yeniden ifade etmesi beklenir. Öğrenme çıktıları: dönüştürür, savunur, başka şekilde ifade eder, ayırt eder, açıklar, tahmin eder, genelleme yapar, sonuca varır...

√ Uygulama basamağı: Öğrenciden sahip olduğu bilgi birikimini yeni karşılaştığı durumlarda kullanarak verilen görevi yapması beklenir. Öğrenme çıktıları: hesap yapar, kullanır, çözer, uygular...

√ Analiz basamağı: Öğrenciden neden sonuç ilişkisi kurarak bilgiyi parçalarına ayırması ve bu parçalarla ilişki kurması beklenir. Öğrenme çıktıları: parçalarına ayırır, analiz eder...

√ Sentez basamağı: Öğrenciden deneyimlerinden elde ettiği bilgileri kullanarak yeni ve özgün bir ürün oluşturması beklenir. Öğrenme çıktıları: üretir, birleştirir, geliştirir...

√ Değerlendirme basamağı: Öğrenciden verilen ölçütlere göre bir hüküm vermesi beklenir. Öğrenme çıktıları: ispatlar, eleştirir...

Yenilenmiş Bloom Taksonomisi (YBT)

Orijinal Bloom Taksonomisi' nin yayımlandığı 1956 yılında eğitim-öğretimde davranışçı yaklaşım temel alınıyordu. 1970'li yıllara gelindiğinde yapılandırmacı yaklaşım ortaya çıkınca öğrenme-öğretme felsefesi değişime uğramış ve orijinal taksonominin yenilenmesine ihtiyaç duyulmuştur (Altıparmak ve Palabıyık, 2019). Eğitimci ve araştırmacılardan oluşan bir grup, Bloom'un orijinal taksonomisini yenilemek amacıyla bir araya gelmiş, tek boyutlu olan taksomiye yatay ve dikey olmak üzere iki boyuttan oluşan yeni bir taksonomi olarak güncellemişlerdir: bilişsel süreç boyutu ve bilgi türü boyutu (Anderson, 2005). Bilişsel süreç boyutunu meydana getiren altı kategori (hatırlama, anlama, uygulama, çözümleme, değerlendirme ve yaratma) karmaşıklık derecelerine göre sıralanmıştır, yani yaratma diğerlerinden daha karmaşık bir süreçtir; bilgi boyutunu meydana getiren kategoriler ise (olgusal, kavramsal, işlemsel ve üstbilişsel bilgi) somuttan soyuta doğru sıralanmıştır (Anderson vd., 2001/2021). Forehand (2005), yenilenen taksonominin farklılıklarını üç başlık altında toplamıştır:

1) Terimsel Değişim: Bloom'un 6 önemli kategorisi isimden fiile çevrilmiş, en düşük seviye olan bilme hatırlama olarak değiştirilmiş, kavrama ve sentez ise yeniden adlandırılmıştır.

2) Yapısal Değişim: Bloom'un orijinal taksonomisi tek boyutluyken geliştirilen taksonomi ise bilgi ve bilişsel olarak iki boyutludur.

3) Amaçsal Değişim: Bloom taksonomisine göre, genişletilmiş yeni taksonomi daha da geniş gruplara hitap etmektedir. (akt., Arı, 2011, s.262)

Strateji Eğitimi ve Bilişsel Stratejiler

Öğrencinin dinlerken/izlerken, okurken ya da yazarken kullanması beklenen ilk strateji grubu bilişsel stratejilerdir. Öğrencinin üzerinde çalıştığı zor görevleri başarıyla tamamlaması ve amaçlarına ulaşması için bir ya da birkaç

bilişsel stratejiyi başkalarına bağımlı olmadan kullanması gerekir. Bu kapsamda öğrenci çalışma öncesinde amaçlarını belirler, bu amaçlara ulaşmak için en uygun stratejiyi seçer ve bir başkasının yönlendirmesine gerek kalmadan kullanır. Dinleme/izleme ve okuma sürecinin farklı evrelerinde öğrenci tarafından süreci daha verimli yapmak, anlamın yapılandırılmasını kolaylaştırmak, elde edilen bilgiyi zihinde daha iyi düzenleyip daha uzun süre bellekte tutmak için kullanılabilecek bilişsel stratejiler şunlardır:

- Ön Bilgileri Harekete Geçirme ve Kullanma
- Tahmin Etme
- Görselleştirme
- Metin Yapılarını Analiz Etme
- Bilgileri Organize Etme
- Soru Sorma
- Çıkarım Yapma
- Özetleme (MEB 2024).

Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nde vurgulanan beceri temelli öğretim anlayışı ile 6. sınıf Türkçe ders kitabındaki okuma etkinlikleri arasındaki uyumun incelenmesi, hem program geliştirme hem de Türkçe eğitimi alanı açısından önemli bir gereklilik olarak ortaya çıkmaktadır. Bu araştırmada da, 6. sınıf Türkçe ders kitabında yer alan okuma etkinliklerinin bilişsel düzeyleri, amaçlanan okuma becerileri ve süreç odaklılık özellikleri incelenerek, söz konusu etkinliklerin Maarif Modeli'nin beceri temelli öğretim yaklaşımıyla ne ölçüde örtüştüğü ortaya konulmaya çalışılmıştır.

Araştırmanın Ana Problemi

Bu araştırmanın ana problemi; Maarif Modeli'nin beceri temelli öğretim anlayışı doğrultusunda hazırlanan 6. sınıf Türkçe ders kitabındaki okuma etkinlikleri, alt, orta ve üst düzey bilişsel becerileri geliştirme açısından nasıl bir dağılım göstermektedir? biçimindedir.

Araştırmanın Alt Problemleri

1. 6. sınıf Türkçe ders kitabında yer alan okuma etkinliklerinin alt, orta ve üst düzey bilişsel becerilere göre frekans ve yüzde dağılımları nasıldır?
2. Okuma etkinliklerinin bilişsel düzeylere göre dağılımı temalar arasında farklılık göstermekte midir?
3. Okuma etkinliklerinin bilişsel düzeylere göre dağılımı anlamlı bir artış gösterir mi?

Yöntem

Araştırma Modeli

Bu araştırma, nitel araştırma yöntemlerinden doküman incelemesi desenine dayalı olarak yürütülmüştür. Doküman incelemesi, araştırılması amaçlanan olgu ya da olgular hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin sistematik biçimde analiz edilmesini kapsayan bir yöntemdir. Bu bağlamda araştırmada, Maarif Modeli'nin beceri temelli öğretim anlayışı doğrultusunda hazırlanan 6. sınıf Türkçe ders kitabında yer alan okuma etkinlikleri, bilişsel düzeyler açısından incelenmiştir. Araştırma, okuma etkinliklerinin alt, orta ve üst düzey bilişsel becerileri geliştirme açısından nasıl bir dağılım gösterdiğini ortaya koymayı amaçlayan betimsel bir içerik analizi niteliğindedir.

Veri Kaynakları

Araştırmanın veri kaynağını, Millî Eğitim Bakanlığı tarafından Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli kapsamında hazırlanmış ve 2024–2025 eğitim öğretim yılında okutulmak üzere yayımlanan 6. sınıf 1. ve 2. Türkçe ders kitabı oluşturmaktadır. Çalışma kapsamına, ders kitabında yer alan tüm okuma metinlerine bağlı okuma etkinlikleri dâhil edilmiş; dinleme/izleme, konuşma ve yazma etkinlikleri araştırma kapsamı dışında tutulmuştur. Her bir okuma etkinliği, tema ve metin temelinde ele alınmış ve analiz birimi olarak “etkinlik” kabul edilmiştir.

Veri Toplama Süreci

Veriler, ilgili ders kitabında yer alan okuma etkinliklerinin tek tek belirlenmesi, numaralandırılması ve analiz için kayıt altına alınması yoluyla toplanmıştır. Bu süreçte;

- Kitaptaki tüm temalar sırasıyla incelenmiş,
- Her okuma metnine bağlı etkinlikler ayrı ayrı belirlenmiş,
- Etkinlik yönergeleri analiz edilmek üzere veri setine aktarılmıştır.

Toplamda elde edilen okuma etkinlikleri, içerik analizi sürecine hazır hâle getirilmiştir.

Veri Analizi

Araştırmada verilerin analizinde içerik analizi tekniği kullanılmıştır. İçerik analizi sürecinde okuma etkinlikleri, Maarif Modeli'nin beceri temelli öğretim anlayışı ve yenilenmiş Bloom Taksonomisi temel alınarak geliştirilen bir kodlama şeması doğrultusunda analiz edilmiştir. Bu doğrultuda okuma etkinlikleri üç bilişsel düzey altında kodlanmıştır:

1. Alt Düzey Bilişsel Beceriler (Hatırlama – Anlama)

Bu düzey, öğrencinin metni tanıma, kavrama ve temel bilgileri ayırt etme becerilerini kapsar. Türkçe dersi bağlamında:

- Metindeki **açık bilgileri bulma**
- Kelime, kavram ve ifadelerin **anlamını belirleme**
- Metnin **konusunu ve ana fikrini** belirleme
- Metni **özetleme**
- Metinde geçen olay, kişi, zaman ve mekân unsurlarını ayırt etme
- Dinlediğini/okuduğunu **doğru biçimde tekrar etme**

Programda bu beceriler, özellikle anlama ve temel dil becerilerinin kazanılması aşamasında vurgulanır. Alt düzey bilişsel beceriler: Metindeki bilgiyi tanıma, hatırlama ve doğrudan anlama (ör. metinden bilgi bulma, kelime anlamı belirleme).

2. Orta Düzey Bilişsel Beceriler (Uygulama – Analiz)

Bu düzey, öğrencinin bilgiyi kullanması, metinler arasında ilişki kurması ve yapısal çözümleme yapmasını içerir. Türkçe dersi bağlamında:

- Metinden **çıkarım yapma**

- Metinler arası **karşılaştırma**
- Metnin **yapısını ve tür özelliklerini analiz etme**
- Metindeki sebep-sonuç, amaç-sonuç ilişkilerini belirleme
- Okuduklarını **yeni bir bağlamda kullanma**
- Dil bilgisi kurallarını metin içinde **uygulama**

Maarif Modeli'nde "beceriye işlevsel kullanma" vurgusu bu düzeyde belirginleşir. Orta düzey bilişsel beceriler: Bilgiyi işleme, ilişkilendirme ve çıkarım yapma (ör. ana fikir belirleme, neden-sonuç ilişkisi kurma).

3. Üst Düzey Bilişsel Beceriler (Değerlendirme – Oluşturma)

Bu düzey, öğrencinin metne **eleştirel, yaratıcı ve üretici** biçimde yaklaşmasını kapsar. Türkçe dersi bağlamında:

- Metni **eleştirel olarak değerlendirme**
- Yazarın bakış açısını ve tutumunu **sorgulama**
- Metnin dil ve anlatım özelliklerini **yorumlama**
- Metinden hareketle **özgün ürün oluşturma** (yazı, konuşma, sunum)
- Farklı bakış açıları geliştirerek **alternatif çözümler üretme**
- Metnin toplumsal, kültürel ve etik boyutlarını tartışma

Maarif 2024 Programı, özellikle bu düzeyde "eleştirel düşünme, üretkenlik ve değer temelli yaklaşım"ı merkeze alır. Üst düzey bilişsel beceriler: Eleştirel, yaratıcı ve yansıtıcı düşünme (ör. metni değerlendirme, yorumlama, metinlerarası ilişki kurma).

Kodlama Çerçevesi

Araştırmada kullanılan kodlama çerçevesi Çizelge 1'de sunulmuştur.

Çizelge 1. Bilişsel Düzeylere Göre Kodlama Ölçütleri

Düzy	Tanıı	Temel Beceriler	Okuma Etkinliği Göstergeleri
Alt Düzey Bilişsel Beceriler	Metindeki bilgiyi aynen hatırlama ve tanıma	Hatırlama, anlama, tanıma, özetleme	Metinden doğrudan bilgi bulma, doğru-yanlış, eşleştirme, kelime anlamı bulma, 5N1K
Orta Düzey Bilişsel Beceriler	Bilgiyi işleme, ilişkilendirme ve çıkarım yapma	Uygulama, çıkarım yapma, analiz	Ana fikir bulma, neden-sonuç, özetleme, başlık önerme, metin içi çıkarım
Üst Düzey Bilişsel Beceriler	Eleştirel, yaratıcı ve yansıtıcı düşünme	Yorumlama, eleştirme, değerlendirme, üretme	Metni değerlendirme, yorumlama, karşılaştırma, metinlerarası ilişki, alternatif son yazma

Geçerlik ve güvenirlik

Çalışmada kullanılan veri kaynağından 6. sınıf Türkçe ders kitabından rastgele seçilen bir tema üç alan uzmanınca değerlendirildi. Okuma etkinlikleri ve bu etkinliklerin niteliklerini üç aşamada (alt-orta-üst) değerlendirildi. Uzlaşma oranı %95 olarak belirlenmiştir.

Bulgular

Bu araştırmada Maarif Modeli'ne göre hazırlanmış 6. sınıf Türkçe ders kitabında yer alan okuma etkinlikleri, bilişsel düzeyler açısından incelenmiştir. İçerik analizi sonucunda okuma etkinliklerinin büyük bir bölümünün alt ve orta düzey bilişsel becerilere yönelik olduğu, üst düzey bilişsel becerileri amaçlayan etkinliklerin ise sınırlı sayıda kaldığı belirlenmiştir.

Birinci Alt Problem: 6. sınıf Türkçe ders kitabında yer alan okuma etkinliklerinin alt, orta ve üst düzey bilişsel becerilere göre frekans ve yüzde dağılımları nasıldır?

Çizelge 2. 6. Sınıf Türkçe Ders Kitabında Yer Alan Okuma Etkinliklerinin Alt, Orta ve Üst Düzey Bilişsel Becerilere Göre Sıklıkları

	1.Tema	2.Tema	3.Tema	4.Tema	5.Tema	6.Tema	Okuma Etkinlik Toplam (f)
Alt	18	32	21	15	16	11	113
Orta	11	17	24	11	23	23	109
Üst	1	9	5	9	14	14	52
	30	58	50	35	53	48	274

Kitap genelinde **alt ve orta düzey becerilerin başa baş bir ağırlığa sahip olduğu (%81)**, buna karşın üst düzey bilişsel becerilere ayrılan payın oldukça sınırlı kaldığı (%19) görülmektedir. 6. sınıf düzeyi, somut işlemlerden soyut işlemlere geçiş evresinde kritik bir eşik olduğundan, alt ve orta düzeyin yoğunluğu taban kazanımlar için anlaşılır olmakla birlikte, üst düzey becerilerin oranının düşük olması öğrencilerin eleştirel düşünme ve özgün üretim süreçlerini sınırlandırabilir.

Alt Düzey Bilişsel Beceriler (Hatırlama, Kavrama): %41,2 ($f = 113$)

Orta Düzey Bilişsel Beceriler (Uygulama, Analiz): %39,8 ($f = 109$)

Üst Düzey Bilişsel Beceriler (Değerlendirme, Yaratma): %19,0 ($f = 52$)

İkinci Alt Problem: Okuma etkinliklerinin bilişsel düzeylere göre dağılımı temalar arasında farklılık göstermekte midir?

Çizelge 3. Okuma Etkinliklerinin Bilişsel Düzeylere Göre Dağılımı Temalar Arasında Alt, Orta ve Üst Düzey Bilişsel Becerilerin Sıklıkları

Bilişsel Beceri Düzeyi	1. Tema	2. Tema	3. Tema	4. Tema	5. Tema	6. Tema	Toplam (f)	Genel Oran (%)
Alt Düzey	18	32	21	15	16	11	113	%41,2
<i>(Hatırlama, Kavrama)</i>								
Orta Düzey	11	17	24	11	23	23	109	%39,8
<i>(Uygulama, Analiz)</i>								
Üst Düzey	1	9	5	9	14	14	52	%19,0
<i>(Değerlendirme, Yaratma)</i>								
Tema	30	58	50	35	53	48	274	%100,0
Toplamı (f)								
Tematik Dağılım Oranı	%10,9	%21,1	%18,2	%12,8	%19,4	%17,6	-	-

1. ve 2. Temalarda toplam 88 etkinliğin %56,8'i alt düzeydedir. Bu evre, öğrencinin metindeki açık bilgiyi bulma, listeleme ve özetleme gibi temel mekanik becerilerle yüklendiği "hazırbulunuşluk" dönemini yansıtır. Özellikle 2. tema bu bağlamda yoğundur ($f = 58$). 3. ve 4. Temalarda ise; 3. tema, orta düzey becerilerin ($f = 24$) alt düzeyi ($f = 21$) ilk kez geride bıraktığı bilişsel kırılma noktasıdır. 4. tema ise bilişsel düzeyler arasındaki farkın azaldığı en dengeli temalardan biridir. 5. ve 6. Temalar ise, son iki temadır ve toplam üst düzey etkinliklerin %53,8'ini ($f = 28$) barındırmaktadır. Özellikle 6. temada etkinliklerin

%77'si orta ve üst düzeydedir. Bu durum, sarmallık ilkesinin gereği olarak ders kitabının sonuna doğru öğrencinin eleştirel okuryazarlık düzeyine ulaştığı varsayımını doğrulamaktadır.

Üçüncü Alt Problem: Okuma etkinliklerinin bilişsel düzeylere göre dağılımı anlamlı bir artış gösterir mi?

Çizelge 5. Okuma Etkinliklerinin Bilişsel Düzeylere Göre Dağılımı

Tema No	Alt Düzey Oranı (%)	Orta Düzey Oranı (%)	Üst Düzey Oranı (%)
1. Tema	%60,0	%36,7	%3,3
2. Tema	%55,2	%29,3	%15,5
3. Tema	%42,0	%48,0	%10,0
4. Tema	%42,9	%31,4	%25,7
5. Tema	%30,2	%43,4	%26,4
6. Tema	%22,9	%47,9	%29,2

1. Alt Düzey Bilişsel Beceriler (Hatırlama ve Kavrama) 113 frekans ile kitaptaki okuma etkinliklerinin **%41,2'sini** oluşturarak en yüksek orana sahip kategoridir. Alt düzey bilişsel becerilerin kitap genelinde ilk sırada yer alması, 6. sınıf düzeyindeki öğrencilerin metni doğrudan anlama, metinden açık bilgileri çıkarma ve özetleme gibi temel okuma-anlama basamaklarını sağlamlaştırmayı amaçlamaktadır. Ancak, bu düzeydeki etkinliklerin ağırlıklı olarak ilk temalarda (1. ve 2. temalar) yoğunlaşması, öğretim yılının başında mekanik anlamlandırma süreçlerine fazla alan açıldığını göstermektedir. Son temalarda bu sayının düşmesi bilişsel sarmallık açısından olumludur.

2. Orta Düzey Bilişsel Beceriler (Uygulama ve Analiz) 109 frekans ile kitaptaki okuma etkinliklerinin **%39,8'ini** oluşturmaktadır ve alt düzey becerilerle yaklaşık bir oran sergilemektedir. Orta düzey beceriler, kitabın bütününe en

dengeli yayılan kategoridir. Özellikle 3. temadan itibaren sunulan veriler, öğrencilerden metinler arası bağ kurma, çıkarımda bulunma ve metnin yapısını analiz etme becerilerini geliştirmeyi istediklerini ortaya koyar.

3. Üst Düzey Bilişsel Beceriler (Değerlendirme ve Yaratma) 52 frekans ile kitaptaki okuma etkinliklerinin yalnızca **%19,0'unu** oluşturarak en zayıf kategoriye temsil etmektedir. Üst düzey bilişsel becerilerin genel oranının %20'nin altında kalması, çağdaş dil eğitiminin en temel amaçlarından olan eleştirel okuryazarlık, sorgulama, metni değerlendirme ve özgün üretim süreçlerine kitap genelinde daha az olanak tanındığı anlamına gelmektedir. Buna karşın, bu kategorinin kendi içindeki dağılımı incelendiğinde; 1. temadaki 1 frekanstan başlayarak 5. ve 6. temalarda 14 frekansa ulaşan **doğrusal bir artış grafiği** göze çarpmaktadır. Bu durum, öğrencilerin zihinsel gelişim ve olgunlaşma süreçlerine paralel olarak üst düzey becerilerin kitabın sonuna doğru bilinçli bir biçimde artırıldığını göstermektedir.

Bilişsel düzeyler tek tek ele alındığında, kitabın **alt ve orta düzey beceriler ile oluşturulduğu (%81,0)** söylenebilir. Kitabın "basitten karmaşığa" giden pedagojik sarmallık ilkesine (alt düzeyin azalıp, üst düzeyin artması) sadık kaldığı görülmektedir. Ancak üst düzey bilişsel basamakları tetikleyecek etkinliklerin kısıtlılığı, öğrencilerin üst düzey düşünme stratejilerini çalıştırmasını sınırlandırabileceğinden, sonraki program ya da kitap düzenlemelerinde bu oranların daha dengeli bir seviyeye getirilmesi önerilebilir.

Dördüncü Alt Problem: Okuma etkinlik örnekleri ve bu etkinliklerin bilişsel düzeyleri nedir?

Çizelge 6. Okuma Etkinlik Örnekleri

Alt Düzey Bilişsel Becerilere Yönelik Etkinlik Örnekleri

(MEB 2025a:18)

1.TEMA

4. ANLAYALIM

a. "Bir Kelime Seyyahı" adlı metnin konusu nedir? İşaretleyiniz.

☐ Mahmut'un kelimelere olan merakı ☐ Mahmut ve dedesi arasındaki bağ ☐ Tepük oyununun tarihi

b. Metinle ilgili aşağıdaki ifadelerin doğruluk durumunu belirleyiniz. Yanlış ifadelerin üzerine çizip doğrusunu metinden hareketle örnekteki gibi yazınız.

ayakla

- Tepük, elle oynanan bir oyundu.
- Mahmut, aklına takılan soruların cevabını dedesinin kütüphanesinde araştırırdı.
- Mahmut'un öğrendiği kelimeleri topladığı bir hazine çantası vardı.
- Mahmut, Selçuklu Devleti'nin geleceğiydi.
- Mahmut, ok ve kargı kullanmayı çok seviyordu.

(MEB 2025b:69)

3. ANLAYALIM

a. Okuduğunuz şiirde kişileştirme sanatına başvuru olan dizeleri bularak arkadaşlarınızla paylaşınız.

b. Yanda verilen dizeleri altı çizili kelimelere dikkat ederek inceleyiniz.

c. Bu dizelerin ortak özelliği ne olabilir? Söyleyiniz. Aşağıdaki ifadede uygun seçeneği daire içine alınız.

Birbirine **benzer** / **karşıt** olay, durum vb. nin bir arada kullanılmasına karşıtlık söz sanatı denir.

ç. Sizce bu söz sanatının şiire katkısı nedir? Söyleyiniz.

- "Kararırken gökyüzü, Parlarken ışıklar, yıldızlar,"
- "İnsanları bir uyutup, bir uyarırken,"
- "Bir küçülüp, bir büyürken,"

(MEB
2025a:120)


3. ANLAYALIM

a. Aşağıdaki metni okuyup başlığını inceleyiniz.

JAPONYA 'NIN DA ÇOCUK BAYRAMI VAR

Çocuk Bayramı, Japonya'da her yıl 5 Mayıs'ta kutlanan ulusal bir bayramdır. Çocukların kişiliklerine saygı duymak ve onların mutluluklarını kutlamak için çeşitli etkinliklerin yapıldığı bu bayramın kökeni Antik Çağ'a dayanmaktadır. 5 Mayıs günü, 1948'de Japon hükümeti tarafından ulusal bir tatil olarak belirlenmiştir.

Bu bayramda sazan flamaları asmak önemli bir gelenektir. Baba, anne ve çocukları temsil eden sazanlar flamaya sırayla dizilir. Flamalar, rüzgârda dalgalandıkça yüzen sazan balıklarını andırırlar. Bu flama çocukların başarılı, öz güvenli ve güçlü olmaları dileğini temsil etmektedir. Çünkü sazan, güçlü akıntılara karşı kuvvetli biçimde yüzebilen bir balıktır.

Genel ağ adresinden alınmıştır.

120

Orta Düzey Bilişsel Becerilere Yönelik Etkinlik Örnekleri

(MEB 2025a:27)


4. ANLAYALIM

a. Okuduğunuz metindeki farklı renkle yazılmış ifadeleri inceleyiniz. Bu ifadelerin ortak özelliği ne olabilir? Söyleyiniz.

b. Metinde aynı özelliği taşıyan başka ifadeler var mı? Metni bu açıdan gözden geçiriniz ve belirlediğiniz ifadelerin altını çiziniz.

c. Bu ifadeler metne anlamca nasıl bir katkıda bulunmuştur? Bu ifadelerin yerine başka hangi ifadeler kullanılabildi? Söyleyiniz.

27

(MEB 2025b:75)

8. ANLATALIM

a. Aşağıdaki dizeleri okuyunuz ve eğik çizginin hangi işlevde kullanıldığını belirleyerek söyleyiniz.

Üstümüzde gök çadır / Yeryüzü uykudadır / Gökteki yıldızların / Gölgele
sudadır / Yıldız güzel ay güzel / Kırdaki akan çay güzel

Ali AKBAŞ

b. “Dünya ve Zaman” şiirinden seçtiğiniz bir bölümü eğik çizginin belirlediğiniz işlevini kullanarak defterinize yazınız.

Gelecek Derse Hazırlanalım

Günlük hayatınızda kullandığınız hangi araçların yapay zekâ destekli çalıştığını araştırınız. Araştırma sonucunuzu arkadaşlarınızla paylaşmak üzere not alınız.

75

(MEB
2025a:134)

2. ANLAYALIM

a. “Mısır - İspanya - Norveç” metinlerinden birini seçiniz ve aşağıdaki soru ifadelerini kullanarak metne yönelik sorular üretip aşağıya yazınız. Sorularınızın seçtiğiniz metinde sunulan önemli düşünce, kavram ve durumları belirlemeye yönelik olmasına dikkat ediniz.

Ne? _____

Nerede? _____

Ne zaman? _____

Nasıl? _____

Niçin? _____

Kim? _____

(MEB 2025b:88)

5. TEMA

4. ANLAYALIM

a. Aşağıdaki şemayı inceleyiniz. Okuduğunuz metinden alınan ifadelerde düşünceyi geliştirme yollarından hangilerinin kullanıldığını karar vererek yönlendirici okları takip ediniz (Örneklendirme "Ö", benzetme "B", sayısal verilerden yararlanma "SV", tanımlama "T", tanık gösterme "TG", karşılaştırma ise "K" harfi ile gösterilmiştir). Ardından ulaştığınız çıkışı işaretleyiniz.

Bilim ve teknolojinin doğadan esinlendiği sayısız örnek var. Örneğin daha bu yıl küçük bir böceğin bir özelliğinden yola çıkılarak yeni bir ürün geliştirildi.

T **Ö**

Yapılan deneyler de bu malzemeyle kaplanan ürünlerin güneş ışığı altındaki sıcaklıklarının yaklaşık 9 santigrat derece düştüğü gözlemlendi.

Peki su altı dünyasının en büyüklerinden biri olan kambur balinaların bir rüzgâr türbini tasarımına esin kaynağı olabileceği hiç aklınıza gelirmiydi?

SV **B** **K** **SV**

Var olan ürünlerse yine doğadaki canlıların özellikleri keşfedildikçe geliştiriliyor.

Kambur balinalar kocaman vücutlarına rağmen çok hızlı hareket edebiliyor.

Böceğin bu özelliği kanatlarının üzerindeki piramit benzeri yapıların kaynaklanıyor.

Tipki yalıcağınların gagasının suyu yığıldığı gibi...

TG **K** **K** **T** **SV** **B** **T** **B**

1 2 1 O 2 3 1 2

b. Metinde geçen düşünceyi geliştirme yollarının metnin anlatımına nasıl bir katkısı olmuştur? Açıklayınız.

5. ANLAYALIM

a. Okuduğunuz "Bilimin İçinde Doğa Var" metnini aşağıdaki özelliklerden ikisini seçerek inceleyiniz.

- Başlığın içeriği yansıtmama durumu
- Örneklerin konuyu açıklamadaki yeterliliği
- Cümlelerin uzunluğu
- Anlamını bilmediğiniz kelimelerin kullanımı

88

Üst Düzey Bilişsel Becerilere Yönelik Etkinlik Örnekleri

(MEB 2025a:16)

2. ANLAYALIM

a. Yandaki karekodu okutarak "Akıcı Okuma" adlı içeriğe ulaşınız ve içeriği yönergeler doğrultusunda tamamlayınız.

b. İçerikteki uygulamaları bir hafta boyunca her gün tekrar ediniz. Daha sonra "Bir Kelime Seyyahı" metnini yeniden okuyunuz.

c. Akıcı okuma sürecinizi aşağıdaki ifadeyi tamamlayarak değerlendiriniz.

Metni yeniden okuduğumda ilk okumama göre _____

çünkü _____

ç. Göz kaslarınızı çalıştıracak uygulamaları yalnızca dijital ortamda değil aşağıdaki yönergelerden hareketle günlük yaşamınızı sürdürürken de yapabilirsiniz. Bu uygulamaları düzenli bir şekilde tekrar etmenin önemli olduğunu unutmayınız.

Başınızı oynatmadan ve yavaşça önce sola, sonra sağa bakınız. Bu uygulamaya 15 saniye devam ediniz.

Başınızı oynatmadan ve yavaşça önce yukarı, sonra aşağı bakınız. Bu uygulamaya 15 saniye devam ediniz.

Başınızı oynatmadan gözlerinizle "0" rakamını çiziniz. Bu uygulamaya 15 saniye devam ediniz.

Başınızı oynatmadan gözlerinizle yatay şekilde 8 rakamını çiziniz. Bu uygulamaya 15 saniye devam ediniz.

16

(MEB 2025a:96)

2.TEMA

6. ANLAYALIM

a. Mustafa Kemal Atatürk'e ait aşağıdaki anıyı okuyup düşüncelerinizi sınıfta paylaşınız.

Atatürk Karşıyaka'da İplikçizade Köşkü'nde konaklayacaktı. Girişte kadınli erkekli kala-balık bir topluluk birikmişti. Atatürk onları selamlayarak köşke yöneldiğinde yüzü asıldı. Kaşlarını çattı. Çünkü geçeceği yerde boylu boyunca bir Yunan bayrağı seriliydi. Onu karşılayanlara bunun nedenini sordu. Onlar da Yunan Kralı Konstantin'in 1921 yılında İzmir'e geldiğinde bu köşkte ağırlandığını, yere serilen Türk Bayrağını çiğneyerek içeri girdiğini anlattılar. Atatürk'ün yanıtı kısa ve kesindi: "Yunan kralı hata etmiş. Çünkü bayrak bir milletin onurudur. Ben bu hatayı tekrarlamam," diyerek yerdeki bayrağı kaldırttı. Köşkün bembeyaz mermerlerinde ilerleyerek içeri girdi.

Mavisel YENER

b. Uluslararası bir spor yarışması düzenlendiğini ve yarışma başlamadan yapılan tören sırasında takımlardan birinin ulusal marşı okunurken diğer takımın taraftarlarının ıslık çaldığını düşününüz. Yarışmayı takip eden izleyicilerden biri Atatürk olsaydı bu duruma nasıl tepki verirdi? Yorumlayınız.

c. Buna göre farklı milletlerin bağımsızlık sembollerine göstermemiz gereken tutum hakkındaki düşüncelerinizi bir slogan hâline getirerek yazınız.

(MEB
2025b:117)

3. ANLAYALIM

Aşağıdaki tabloda verilen özellikler bakımından okuduğunuz metni eleştiriniz ve tabloda ki ifadeleri eleştirileriniz doğrultusunda tamamlayınız.

Özellikler		
İlham Vericilik	Okuduğum metindeki başarı hikâyesini ilham verici buldum çünkü	Okuduğum metin ilham verici ancak olsaydı daha iyi olurdu.
Cümelerinin Uzunluğu	Metinde kullanılan cümleleri anlaşılır buldum çünkü	Okuduğum metinde kullanılan cümleleri anlaşılır buldum ancak olsaydı daha iyi olurdu.

117

(MEB
2025a:135)

FARKLI DÜNYALAR

c. Okuduğunuz “Mısır - İspanya - Norveç” metinlerinden birini seçiniz. Etkinliğin “b” mad-
desinde belirlediğiniz özelliklerden hareketle seçtiğiniz metni inceleyiniz.

ç. İncelediğiniz metni özelliklere uygun olup olmama durumuna göre tablodaki kutuları
işaretleyerek değerlendiriniz.

Özellikler	Uygun Değil (1 Puan)	Kısmen Uygun (2 Puan)	Uygun (3 Puan)
1			
2			
3			
4			
5			
6			
7			

d. Tablodan hareketle metnin aldığı puanı hesaplayınız ve aşağıdaki aralıklara göre yorum-
layınız.

7-11: Bazı eksiklikler olsa da güzel bir gezi yazısıydı.
12-16: Bu gezi yazısı, sana hitap etmiyor.
17-21: Harika, bu gezi yazısı tam sana göre!

Sonuç

Maarif Modeli, beceri temelli öğretim anlayışı doğrultusunda öğrencilerin üst düzey bilişsel becerilerini (eleştirel düşünme, problem çözme, analiz ve değerlendirme) geliştirmeyi temel amaçlardan biri olarak benimsemektedir ve bunun ders kitaplarına yansıtılabilmesi için, okuma etkinliklerinde üst düzey bilişsel becerileri merkeze alan, açık uçlu, problem temelli ve metinler arası düşünmeyi teşvik eden etkinliklere daha fazla yer verilmesi gerekmektedir. Bu araştırmada, 6. sınıf Türkçe ders kitabında yer alan toplam 274 okuma etkinliği; alt, orta ve üst düzey bilişsel beceriler ile temalara göre dağılımları yönünden incelenmiştir. Elde edilen verilerin analizi sonucunda şu temel sonuçlara ulaşılmıştır:

Bilişsel Düzeylerin Genel Dağılımı: Kitap genelindeki okuma etkinliklerinin %41,2'si ($f = 113$) alt düzey, %39,8'i ($f = 109$) orta düzey ve %19'u ($f = 52$) üst düzey bilişsel becerilere yöneliktir. Bu genel dağılım, ders kitabının büyük oranda (%81) alt ve orta düzey bilişsel süreçler temel alınarak hazırlandığını göstermektedir.

Tematik Sarmallık ve İlerleme Eğilimi: Kitapta temalar ilerledikçe alt düzey etkinliklerin azaldığı, orta ve üst düzey etkinliklerin ise düzenli olarak arttığı görülmektedir. Özellikle 1. temada %3,3 ($f = 1$) olan üst düzey etkinlik oranının 6. temada %29,2'ye ($f = 14$) yükselmesi, kitabın "basitten karmaşığa" giden sarmal bir yapıyla tasarlandığını ve pedagojik olarak doğru bir gelişim çizgisi izlediğini göstermektedir.

Bilişsel Odak Noktaları ve Değişimler: İlk iki temanın okuma etkinliklerinde alt düzey payının %56,8 olması, eğitim yılının başında temel anlama süreçlerine ağırlık verildiğini göstermektedir. 3. tema, orta düzey becerilerin ilk kez öne geçmesiyle önemli bir dönüm noktası oluştururken; 5. ve 6. temalar ise üst düzey zihinsel süreçlerin (%53,8) en yoğun biçimde işlendiği bölümler olarak dikkat çekmektedir.

Üst Düzey Becerilerin Sınırlılığı: Temalar ilerledikçe görülen düzenli artışa rağmen, kitap genelinde üst düzey becerilere (değerlendirme, yaratma) ayrılan toplam payın %19'da kalması yetersizdir. Bu durum; öğrencilerin eleştirel okuma, sorgulama ve üst düzey düşünme stratejilerini tam potansiyeliyle geliştirmesini zorlaştırabileceği için kitapta bir eksiklik (geliştirilmesi gereken alan) olarak görülmektedir.

Öneriler

Elde edilen sonuçlara göre; ders kitabı ve program hazırlama süreçlerinde, alt düzey anlama etkinliklerinin bir kısmının orta ve üst düzey basamaklara kaydırılması yararlı olacaktır. Özellikle eleştirel okuma, değerlendirme ve özgün yorumlama gerektiren soruların artırılması, ders kitabındaki bilişsel basamakları çağdaş dil eğitimi standartlarına uygun biçimde daha dengeli bir düzeye getirecektir.

KAYNAKÇA

- Aktan, O. (2020). İlkokul matematik öğretim programı dersi kazanımlarının Yenilenen Bloom Taksonomisine göre incelenmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 48, 15-36. Doi: 10.9779/pauefd.523545.
- Altıparmak, K. & Palabıyık, E. (2019). 1-8. sınıf kesirler, kesirlerle işlemler ve ondalık gösterim alt öğrenme alanlarına ait kazanımların Yenilenmiş Bloom Taksonomisi'ne göre incelenmesi. *İlköğretim Online*, 18(1).
- Anderson, L. W. & Krathwohl, D. R. (2001). *A taxonomy for learning, teaching, and assessing: A revision of Bloom's taxonomy of educational objectives*. Longman.
- Anderson, L. W. (2005). Objectives, evaluation, and the improvement of education. *Studies in educational evaluation*, 31(2-3), 102-113.

- Arı, A. (2011). Bloom'un gözden geçirilmiş bilişsel alan taksonomisinin Türkiye'de ve uluslararası alanda kabul görme durumu. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 11(2), 749-772.
- Arı, A. (2013). Bilişsel alan sınıflamasında Yenilenmiş Bloom, SOLO, Fink, Dettmer taksonomileri ve uluslararası alanda tanınma durumları. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(2), 259-290.
- Bayar, B. (2021). *Ortaokul 5.sınıf matematik ders kitabı ile yaygın olarak tercih edilen alternatif ders kitabının karşılaştırmalı analizi*. (Yüksek lisans tezi). Gaziantep Üniversitesi.
- Bekdemir, M. & Selim, Y. (2008). Revize edilmiş Bloom taksonomisi ve cebir öğrenme alanı örneğinde uygulaması. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(2), 185-196.
- Bloom, B. S. (1956). *Eğitim hedeflerinin sınıflandırılması*. Cilt 1: Bilişsel alan. New York: McKay, 20 - 24.
- Bloom, B. S., Englehart, M. D., Furst, E. J., Hill, W. H. & Krathwohl, D. R. (1956). Taxonomy of educational objectives: Handbook I. *Cognitive domain*. New York: David McKay.
- Bozkurt, A. (2018). Ortaokul 6. sınıf matematik ders kitabındaki etkinliklerin amaç, öğrenci çalışma biçimi ve uygulanabilirlik yönleriyle değerlendirilmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 17(66), 535-548.
- Bozkurt, A. & Kuran, K. (2016). Öğretmenlerin matematik ders kitaplarındaki etkinlikleri uygulama ve etkinlik tasarlama deneyim ve görüşlerinin incelenmesi. *Ege Eğitim Dergisi*, 17(2), 377-398.
- Bümen, N. T. (2006). Program geliştirmede bir dönüm noktası: Yenilenmiş Bloom Taksonomisi. *Eğitim ve Bilim*, 31(142).
- Caner, M. ve Kurt, B. (2020). Ders kitabı değerlendirme yaklaşımları. *Journal of World of Turks*, 12(1), 365 - 382.
- Demiral, T.B. (2022). *Ortaokul matematik ders kitaplarındaki geometri ve ölçme öğrenme alanı etkinlik ve problemlerinin Yenilenmiş Bloom Taksonomisine göre incelenmesi*. (Yüksek lisans tezi). Eskişehir Osmangazi Üniversitesi.
- Duatepe-Paksu, A. & Akkuş, O. (2007). An observational study in elementary mathematics classrooms. *Eğitim ve Bilim*, 32(145), 16.
- Dündar, S. & Soylu, Y. (2012). İlköğretim matematik programında yer alan etkinliklerin kazanımlara uygunluğunun belirlenmesi. *Çankırı Karatekin Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 3(1), 161-176.

- Erdem, E. & Demirel, Ö. (2002). Program geliştirmede yapılandırmacılık yaklaşımı. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23(23).
- Erkılıç, T. A. & Can, S. (2018). Eğitim yönetimi ders kitaplarının içerik ve fiziksel özellikleri açısından incelenmesi. *Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (AUJEF)*, 2(4), 295-307.
- Ersoy, E. & Bayraktar, G. (2018). İlkokul 4. sınıf matematik dersi "Ondalık Gösterim" alt öğrenme alanına ilişkin başarı testi geliştirilmesi. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, (46), 240-266.
- Ertürk, S. (1988). Türkiye'de eğitim felsefesi sorunu. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(3).
- Güler, G., Özdemir, E. & Dikici, R. (2012). İlköğretim matematik öğretmenlerinin sınav soruları ile SBS matematik sorularının Bloom Taksonomisi'ne göre karşılaştırılmalı analizi. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(1), 41-60.
- Gülersoy, A. E. (2013). İdeal ders kitabı arayışında sosyal bilgiler ders kitaplarının bazı özellikler açısından incelenmesi. *International Journal of New Trends in Arts, Sports & Science Education (IJTASE)*, 2(1).
- Gündüz, Y. (2009). İlköğretim 6, 7 ve 8. sınıf fen ve teknoloji sorularının ölçme araçlarına ve Bloom'un Bilişsel Alan Taksonomisine göre analizi (s. 150-165). *Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(2), 150-165.
- Güner, N., Denizli, Z. A., Sezer, R. & Bayraktar, A. (2015). 6.-8. sınıf öğrencilerinin matematik dersi ve matematik ders kitapları hakkındaki görüşlerini belirlemeye yönelik ölçek geliştirme çalışması. *Education Sciences*, 10(2), 54-65.
- Güzel, M. (2020). *Matematiksel öğrenme etkinliklerinin tasarım ve uygulama niteliğinin değerlendirilmesi için bir model önerisi*. (Doktora tezi). Gaziantep Üniversitesi.
- Kaya, A. & Azar, A. (2010). İlköğretim 4. ve 5. Sınıf matematik ders kitaplarındaki etkinliklere ilişkin öğretmen görüşleri. *Milli Eğitim Dergisi*, 40(187), 269-292.
- Krathwohl, D. R. (2002). A revision of Bloom's taxonomy: An overview. *Theory into practice*, 41(4), 212-218.
- Köğce, D. ve Baki, A. (2009). Matematik öğretmenlerinin yazılı sınav soruları ile ÖSS sınavlarında sorulan matematik sorularının Bloom taksonomisine göre karşılaştırılması. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 26(26), 70-80.

- Küçükahmet, L. (1997). *Eğitim programları ve öğretim*. Ankara: Gazi Kitabevi.
- Maskan, A., Maskan, M. H. & Atabay, K. (2007). İlköğretim 4. sınıf fen ve teknoloji ders kitabının değerlendirme ölçütleri yönünden incelenmesi. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, (9), 21-32.
- MEB. (2021). *Ders kitaplarını değerlendirme raporu (Öğretmen görüşleri)*.
- MEB (2024). ORTAOKUL TÜRKÇE DERSİ ÖĞRETİM PROGRAMI. ANKARA: MEB YAYIN.
- MEB (2025a). TÜRKÇE DERS KİTABI 6. SINIF. (1. KİTAP). ANKARA: GIPTA OFİS YAYIN.
- MEB (2025b). TÜRKÇE DERS KİTABI 6. SINIF. (2. KİTAP). ANKARA: GIPTA OFİS YAYIN.
- Memiş, T., Bozkurt, A., Özmentar, M. F., Ağaç, G. & Güzel, M. (2021, Ekim). Ortaokul matematik öğretmenlerinin matematiksel etkinliklere yönelik algılarında oluşan değişikliklerin incelenmesi. (s. 714-732). *International Eurasian Conference on Educational & Social Studies (IECES)*. Antalya.
- Özçakır-Sümen, Ö. & Karakaş, H. (2022). Sınıf öğretmeni adaylarının kesirler konusunda hazırladıkları soruların bilişsel seviyelerinin Yenilenmiş Bloom Taksonomisine göre analizi. *Cumhuriyet International Journal of Education*, 11(3), 512-521
- Özgen, K. (2017). Matematiksel öğrenme etkinliği türlerine yönelik kuramsal bir çalışma: fonksiyon kavramı örnekleme. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17 (3), 1437-1464.
- Özgen, K. & Alkan, H. (2012). Yapılandırmacı öğrenme ortamında öğrenme stillerine uygun geliştirilen etkinliklere yönelik öğrenci görüşlerinin incelenmesi. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, (18), 239-258.
- Özmentar, M. F. & Aslan, B. (2017). Matematiksel etkinliklerin uygulanması sırasında ortaya çıkan öğretmen ve öğrenci rolleri. *International Journal of Social Science Research*, 6(1), 1-23.
- Özmentar, M.F. & Bingölbalı, E. (2009) Etkinlik tasarımı ve temel tasarım prensipleri. E. Bingölbalı, & M.F. Özmentar, (Editörler), *İlköğretimde Karşılaşılan Matematiksel Zorluklar ve Çözüm Önerileri* (1. Baskı, s. 313-348) içinde. Pegem Akademi.

- Özpolat, A. R., Sezer, F., İşgör, İ. Y. & Sezer, M. (2007). Sınıf öğretmenlerinin yeni ilköğretim programına ilişkin görüşlerinin incelenmesi. *Milli Eğitim*, 36(174), 206-213.
- Öztürk, C. ve Otluoğlu, R. (2013). Sosyal bilgiler öğretiminde yazılı edebiyat ürünlerini ders aracı olarak kullanmanın duyuşsal davranış özelliklerini kazanmaya etkisi. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi. Eğitim Bilimleri Dergisi*, 15 (15) , 173-182.
- Ralph, E. G. (1999). Oral questioning skills of novice teachers: ...Any questions? *Journal of Instructional Psychology*, 26(4), 286.
- Reçber, H. & Sezer, R. (2018). 8. sınıf matematik ders kitabındaki etkinliklerin bilişsel düzeyinin programdakilerle karşılaştırılması. *Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences (JFES)*, 51(1), 55-76. DOI:10.30964/auebfd.405848.
- Sontay, G. & Karamustafaoğlu, O. (2022). Etkinlik temelli öğrenme üzerine yayınlanan ulusal araştırmaların incelenmesi. *İhlara Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 7(2), 105-113.
- Sülükçü, Y. (2018). Ders kitapları incelemesinde karşılaşılan problemler ve incelemenin iyileştirilmesi hususunda bazı öneriler. *Ders Kitapları Uluslararası Sempozyumu*
- Şahin, H. (2004). Etkili bir sosyal bilgiler ders kitabının nitelikleri. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, (9), 365-375.
- Şahin, A. (2008). İlköğretim birinci sınıf Türkçe ders kitabı, öğrenci çalışma kitabı ve öğretmen kılavuz kitabının öğretmen görüşlerine dayalı olarak değerlendirilmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*, 9(3), 133- 146.
- Şensoy, Ç. P. & Kılıç, A. (2021). Ortaokul matematik öğretmenlerinin ders işleyiş süreçlerinin incelenmesi. *Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21(2), 434-452. <https://dx.doi.org/10.17240/aibuefd.2021.21.62826-874046>.
- Thompson, T. (2008). Mathematics teachers' interpretation of higher-order thinking in Bloom's taxonomy. *International Electronic Journal of Mathematics Education*, 3(2), 96-109.
- TTKB, (2020). *Öğretim programlarını değerlendirme raporu*. Ankara: T.C. MEB Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı.

- Toprak, Z. (2019). *Türkiye ve Singapur 5. sınıf matematik ders kitaplarının karşılaştırmalı analizi*. (Doktora tezi). Gaziantep Üniversitesi.
- Toprak, Z. & Özmantar, M. F. (2019). Türkiye ve Singapur 5. sınıf matematik ders kitaplarının çözümlü örnekler ve sorular açısından karşılaştırmalı analizi. *Türk Bilgisayar ve Matematik Eğitimi Dergisi*, 10(2), 539-566.
- Tutkun, Ö. F. (2012). Bloom'un yenilenmiş taksonomisi üzerine genel bir bakış. *Sakarya University Journal of Education*, 1(3), 14-22.
- Tuna, A. & Biber, A. Ç. (2017). Ortaokul matematik kitaplarındaki öğrenme alanları ve Bloom taksonomisine göre karşılaştırmalı analizi. *Ondokuz Mayıs University Journal of Education Faculty*, 36(1), 161-174. Doi:10.7822/omuefd.327396.
- Uğurel, I. & Bukova, E. G. (2010). Matematiksel öğrenme etkinlikleri üzerine bir tartışma ve kavramsal bir çerçeve önerisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 39(39), 333-347.
- Yalçın, S. (2019). İlkokul üçüncü sınıf matematik ders kitaplarının içerdiği etkinlikler ve sorular bağlamında incelenmesi. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22(1), 18-34.
- Yılmaz, N. (2022). Veri işleme öğrenme alanına ilişkin kazanımların ve ders kitaplarının bilişsel seviyelerinin incelenmesi. *Trakya Eğitim Dergisi*, 12(1), 1-20.
- Yüksel, S. (2007). Bilişsel alanın sınıflamasında (taksonomi) yeni gelişmeler ve sınıflamalar. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 5(3), 479-511.

"COPE-Dergi Editörleri İçin Davranış Kuralları ve En İyi Uygulama İlkeleri" beyanları:

Etik Kurul Belgesi:	Bu çalışma için etik kurul onayı gerekmemektedir.
Çıkar Çatışması Beyanı:	Bu makalenin araştırması, yazarlığı veya yayınlanmasıyla ilgili olarak yazar/ların potansiyel bir çıkar çatışması yoktur.
Finansal Destek:	Bu Araştırma İnönü Üniversitesi Bilimsel Araştırma Projeleri Koordinasyon Birimince Desteklenmiştir. Proje Id: 4117
Destek ve Teşekkür Beyanı:	
Çifte Kör Hakem Değerlendirmesi:	Dış-bağımsız
<i>The following statements are made in the framework of "COPE-Code of Conduct and Best Practices Guidelines for Journal Editors":</i>	
Ethics Committee Approval:	Ethics committee approval is not required for this article.
Declaration of Conflicting Interests:	No conflicts of interest were reported for this article.
Financial Support:	This research was supported by the Scientific Research Projects Coordination Unit at İnönü University. Project ID: 4117a
Statement of Support and Acknowledgment:	
Double-Blind Peer Review:	External-independent