

- Rezat, S., Fan, L., & Pepin, B. (2021). Mathematics textbooks and curriculum resources as instruments for change. *ZDM–Mathematics Education*, 53(6), 1189-1206.
- Saenz, M.B., Nandakumar, V., & Adamuti-Trache, M. (2023). A comparative study of high school students' math achievement and attitudes: Do math teacher qualifications matter? *International Journal of Education in Mathematics, Science, and Technology*, 11(2), 304-322. <https://doi.org/10.46328/ijemst.2528>
- Saldaña, J. (2015). *The Coding Manual for Qualitative Researchers* (3rd ed.). Sage Publications.
- Sarı, M., & Işık-Tertemiz, N. (2017). The effects of using geometry activities based on Dienes' principles on 4th graders' success and retention of learning. *Eğitim ve Bilim*, 42(190), 1-23.
- Shechtman, N., Roschelle, J., Feng, M., & Singleton, C. (2019). An efficacy study of a digital core curriculum for grade 5 mathematics. *Aera Open*, 5(2), <https://doi.org/2332858419850482>
- Sinclair, N., & Bruce, C. D. (2015). New opportunities in geometry education at the primary school. *ZDM*, 47, 319-329. <https://doi.org/10.1007/S11858-015-0693-4>
- Spillane, J. P., Reiser, B. J., & Reimer, T. (2002). Policy implementation and cognition: Reframing and refocusing implementation research. *Review of educational research*, 72(3), 387-431.
- Stein, M. K., & Smith, M. S. (1998). Mathematical tasks as a framework for reflection. *Mathematics Teaching in the Middle School*, 3(4), 268-275.
- Stein, M. K., & Kaufman, J. H. (2010). Selecting and supporting the use of mathematics curricula at scale. *American Educational Research Journal*, 47(3), 663-693.
- Teuscher, D., Tran, D., & Reys, B. J. (2015). Common Core State Standards in the Middle Grades: What's New in the Geometry Domain and How Can Teachers Support Student Learning?. *School Science and Mathematics*, 115(1), 4-13.

- Topçu, E., & Masal, E. (2020). Matematik Öğretmenlerinin Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi Öz-Değerlendirme Algılarına Bir Bakış. *Gazi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6(1), 147-167.
- Uğur-Arslan, Z. (2015). Türkiye'nin TIMSS geometri öğrenme alanındaki başarısızlık nedenlerinin karşılaştırmalı program analizleri ve uzman görüşleri ile belirlenmesi. *Journal of International Students*, 9(2), 705-725.
- Uludağ Kırçıl, R., & Uluçınar Sağır, Ş. (2025). Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nin Sınıf İçi Yansımaları: Öğretmen Görüşleri. *Erciyes Journal of Education*, 9(1), 24-46. <https://doi.org/10.32433/eje.1673094>
- Van Hiele, P.M. (1986). *Structure and insight: A theory of mathematics education*. Academic Press.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.
- Wiggins, G. P. (1993). *Assessing student performance*. Jossey-Bass.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2021). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri* (12. baskı). Seçkin Yayınları.
- Yildiz, E., & Arpacı, I. (2024). Understanding pre-service mathematics teachers' intentions to use GeoGebra: The role of technological pedagogical content knowledge. *Education and Information Technologies*, 29, 18817–18838. <https://doi.org/10.1007/s10639-024-12614-1>

Türkçe 5. Sınıf Ders Kitabındaki Etkinliklerin İşlev Temelli Dil Yapıları/Söz Varlığı ve Taksonomik Düzeyleri

ARAŞTIRMA MAKALESİ

Mustafa ARMUT¹, Tarık BAŞAR²

1 Dr. Öğretim Üyesi, Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, mustafaarmut@ahievran.edu.tr. OCRID: 0000-0001-9574-0615

2 Doç. Dr., Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, tarik.basar@ahievran.edu.tr. OCRID: 0000-0002-2653-0435

Gönderilme Tarihi: 30.05.2025 Kabul Tarihi: 18.12.2025 DOI: 10.37669/milliegitim.1710286

Atıf: “Armut, M., & Başar, T. (2025). Türkçe 5. sınıf ders kitabındaki etkinliklerin işlev temelli dil yapıları / söz varlığı ve taksonomik düzeyleri. *Milli Eğitim*, 54(1), 709-758. DOI: 10.37669/milliegitim.1710286”

Öz

Bu çalışmanın amacı, Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli (TYMM) kapsamında uygulamaya koyulan Ortaokul Türkçe Dersi Öğretim Programı (TDÖP) kapsamında hazırlanmış olan Türkçe 5. sınıf ders kitabındaki işlev temelli dil yapıları/söz varlığı kategorilerine dâhil olan etkinliklerin ve bunların taksonomik düzeylerinin belirlenmesidir. Bu amaçla ders kitabındaki ana dinleme ve okuma metinlerinin yani etkinlikler içerisindeki metinler ile tema sonu değerlendirmelerindeki metinler dışındakilerin etkinlikleri ele alınmıştır. Her etkinlik, güncellenmiş Bloom taksonomisi bağlamında ve TDÖP’deki işlev temelli dil yapıları /söz varlığı kategorilerine göre incelenmiştir. Böylece her etkinlik, güncellenmiş Bloom taksonomisindeki bilgi türleri ile bilişsel süreç boyutlarına göre değerlendirilmiştir. Doküman incelemesi yönteminin kullanıldığı çalışma sonunda şu sonuçlara ulaşılmıştır. İşlev temelli dil yapıları/söz varlığı kategorilerine bütüncül bakıldığında kitabın temaları arasında nispeten dengeli bir etkinlik dağılımı olduğu ortaya çıkmıştır. Bu kategoriler ayrı ayrı değerlendirildiğinde ise bunlara yönelik etkinliklerin temalar arasında dengeli bir dağılım göstermediği tespit edilmiştir. Bazı kategorilere ilişkin etkinliklerin belli temalarda toplandığı anlaşılmıştır. Bazı kategorilere yönelik etkinliklerin ise çok az sayıda olduğu belirlenmiştir. Ayrıca incelenen etkinliklerin bilişsel süreç boyutları açısından daha çok anlama ve uygulama basamaklarında toplandığı ortaya konmuştur. Bilgi türleri açısından ise kavramsal ve olgusal türlerde toplandığı anlaşılmıştır. Elde edilen bulgular doğrultusunda Türkçe ders kitaplarına yönelik öneriler sunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: Türkçe ders kitabı, Bloom taksonomisi, işlev temelli dil yapıları, işlev temelli söz varlığı

Function-Based Language Structures/Vocabulary and Taxonomic Levels of Activities in Turkish 5th Grade Textbook

RESEARCH ARTICLE

Abstract

The purpose of this study is to determine the activities included in the function-based language structures/vocabulary categories in the 5th-Grade Turkish Textbook, which was prepared within the scope of the Middle School Turkish Language Curriculum implemented under the Century of Türkiye Education Model and their taxonomic levels. For this purpose, the activities were examined, excluding the main listening and reading texts in the textbook, i.e., the texts within the activities and the texts in the end-of-theme assessments. Each activity was examined in the context of the updated Bloom taxonomy and according to the function-based language structures/vocabulary categories in the Middle School Turkish Language Curriculum. Thus, each activity was evaluated according to the types of knowledge and cognitive process dimensions in the updated Bloom taxonomy. The study, which employed document analysis, yielded the following results. When function-based language structures/vocabulary categories were examined holistically, a relatively balanced distribution of activities among the book's themes was observed. However, when these categories were evaluated separately, it was determined that activities related to them did not show a balanced distribution across themes. It was understood that activities related to certain categories were concentrated in specific themes. It was also determined that activities related to some categories were very few in number. Furthermore, it was found that the examined activities were mostly concentrated in the understand and apply stages in terms of cognitive process dimensions. In terms of knowledge types, it was understood that they were concentrated in conceptual and factual types. Recommendations for Turkish textbooks were made based on the findings.

Keywords: Turkish textbook, Bloom's taxonomy, function-based language structures, function-based vocabulary

Giriş

İnsanlar konuşup yazarken dinleyenlerin ya da okuyanların kendileriyle meşgul olup yorumladıkları metinler üretirler (Halliday, 2014). Bu metinlerin temelini oluşturduğu söylenebilecek söz varlığının öğrenimi; ana dili, ikinci dil veya yabancı dil fark etmeksizin dil ediniminin temelini oluşturur (Decarrico, 2001). Bu kapsamda Kurudayıoğlu (2005), öğrencilere hayatlarında gerekecek asgari söz varlığı edindirmenin Türkçe öğretiminin ana hedefi olduğunu ifade etmektedir. Keza dil becerilerinin yetkin düzeyde sergilenebilmesi için yeterli miktarda söz varlığına gereksinim vardır (Ülper, 2023). Türkçenin ana dili olarak öğretimi bağlamında söz varlığı birikimini en verimli biçimde ilerletecek ortam, Türkçe dersidir. Aktif söz varlığının geliştirilerek sayıca arttırılması için ise en

etkili araç, Türkçe ders kitabıdır. Türkçe ders kitapları, sözcük öğretimi hususunda öğrenciler ve öğretmenler için en önemli kaynaktır (Aydın & Aydın, 2020).

Ders kitapları, dil eğitiminin temel malzemeleridir (Pan & Chen, 2020). Bu sebeple ders kitaplarının dikkatle takip edilmesi gereken hassas bir hazırlama sürecinden geçirilmesi gereken eğitim araçları olduğu söylenebilir. Türkiye’de de ders kitaplarının hazırlanma süreçlerine ilişkin birtakım ölçütler belirlenmiştir. Bu doğrultuda Türkiye Cumhuriyeti Millî Eğitim Bakanlığı (MEB), Ders Kitapları ve Eğitim Araçları Yönetmeliği’ni (2024) yayımlamıştır. Bundan başka Ortaokul Türkçe Dersi Öğretim Programı’nda (TDÖP) (2024a) daha özel olarak Türkçe ders kitaplarına seçilecek metinlerin taşınması gereken özelliklere yer verilmiştir. Sıralanan bu özellikler arasında kitaplara seçilecek metinlerin öğrencilerin söz varlıklarını zenginleştirecek nitelikte olması gerektiği vurgulanmıştır. Bu sebeple Türk eğitim sisteminde baskın eğitim araçları olan ders kitaplarının nitelikleri konusunda titiz olunmalıdır (Karadağ, 2019). Dolayısıyla Türkçe ana dili eğitiminin merkezinde yer alan ders kitaplarının hem metinleriyle hem de etkinlikleriyle söz varlığı öğrenmeye yeterince hizmet ediyor olması beklenir. Nitekim Türkçe ders kitaplarında söz varlığına yönelik yer alan etkinliklerin niteliği, kelime öğretimi ve söz dağarcığı gelişimi bakımından da önemlidir (Aydın & Aydın, 2020; Karagöl & Tarakcı, 2019).

Ders kitaplarındaki söz varlığı öğretimi yaklaşımı, değişen anlayışlara göre farklılaşabilmektedir. Bu bağlamda üzerinde durulabilecek anlayışlardan biri olan ve kurallar ile yapıların öğrenilmesine odaklanan geleneksel okul dil bilgisi, anlama ve dil bilgisinin işlevine nadiren yer verip daha çok biçime odaklanarak isim, fiil, zamir gibi dil bilgisi kategorilerine dikkat çeker (Cruz, 2019; Derewianka, 2003; Derewianka & Jones, 2010; Matthiessen & Halliday, 2009). Diğer uçta yer alan ve teknik olarak bir dil bilgisi kuramı olmayan kavramsal-işlevsel anlayış ise dil kullanıcısının niyetine odaklanarak insanların dil ile ne yapmaya ihtiyaç duyduklarına ve hangi anlamları ifade etmek istediklerine vurgu yapar (Derewianka & Jones, 2010; Dik, 1997). Öte yandan her ne kadar iletişimsel yanı ağır bassa da çeşitli işlevler ile kavramların belirli dil bilgisi biçimleriyle nasıl ifade edilebileceğini göstermeye çalışır. Bu iki anlayış arasında yer alan dizgeci-işlevsel yaklaşım ise şekil ve anlam arasında bir köprü sağlayarak dil bilimsel sınıflar ile onların gösterdikleri işlevler arasındaki ilişkiyi sistemli ve ayrıntılı şekilde haritalandırır. Ayrıca dizgeci-işlevsel dil bilgisi, biçim boyutunda yine isim, fiil gibi standart terminolojiyi dil bilgisi kategorilerini tanımlamak için kullanır (Derewianka & Jones, 2010).

temellendiği anlayışına sahip olan Hymes (1972) da dil bilimi kuramının dilin yerine getirdiği sosyal işlevleri açıklaması gerektiğini savunmuştur. Chomsky'nin (1965) fikirlerine tepki olarak Hymes'in (1972) geliştirdiği iletişimsel yetkinlik anlayışına göre dilin yapısal düzeninden ziyade sosyal düzeni önceliklidir. Buna göre iletişim yetisi, bireyin iletişim kurduğu bağlamlara uygun yollarla dâhil olmasıdır (Durbidge, 2022).

Austin'le (1962) birlikte dil; rica, özür, şikâyet gibi eylem ve davranış kategorileri olarak ele alınmaya başlamıştır. Öyle ki bir dili konuşmak, kurallara bağlı bir davranış biçimine dâhil olmaktır (Searle, 1969). Austin'in (1962) söylemler bağlamında eylemi gerçekleştirme şeklinde tarif ettiği söylem düzenleri, bir şey söylemek olarak düşünülmemelidir. Buna göre sözcüklerin söyleme dönüştürüldüğü durumlar, birtakım değişik yollarla ve uygun olmalıdır. Ek olarak konuşanın kendisi ya da başka kişiler, fiziksel ya da zihinsel olsun, belirli başka edimleri sergilemelidirler. Bu yaklaşım şu şekilde formül hâline getirilebilir: "Bir şey söylemek, bir şey yapmaktır" (Austin, 1962, s. 12). Sözce eylemleri basitçe bir dizi kelimeyi söylemekten ibaretken söz edimsel ve önermesel edimler, belirli şartlar altında ve belirli niyetlerle (bazen anlamın bir niyet meselesinden ziyade uzlaşma konusu olduğu akılda tutularak) belirli bağlamlar içerisindeki cümlelerin kelimelerinin ifade edilmesiyle oluşur (Searle, 1969). Sonuçta dil, bir anlam üretme kaynağıdır ve insanların konuşup yazarken ürettikleri metinler, bağlam içerisinde anlam üretme sürecidir (Halliday, 2014).

Hymes'in (1972) iletişimsel yeti anlayışı ve iletişimsel olayları bir dili anlamının temeli olarak saptaması, dil öğretiminde iletişimsel yaklaşımların gelişmesinde etkili olmuştur (Durbidge, 2022). Nitekim dil bilgisine ilişkin pek çok kuram, dili muhtemelen genetik, nedensiz bir yapı olarak görürken işlevsel anlayış, daha kapsayıcı bir çerçeve ile sosyal etkileşim kuramı üzerine temellenmeye çalışır (Mackenzie, 1992). Bu biçimdeki görüşler, dile bakış açısını, dolayısıyla dil eğitimi malzemelerinin niteliğini etkileyecektir.

İşlevsel dil anlayışında dil ve bağlam, birbirlerine bağlıdır (Thompson, 2014). Böylece bu yaklaşım, dil yapıları ile bunların işlevlerinin bağlam içinde görülmesine olanak tanır (Benzer, 2023). Bu yüzden bir sözcüğün başka bir sözcüğe benzediği birçok durum söz konusudur. Bu sebeple ortaya çıkan sözcük türü gruplamaları her zaman örtüşmeyebilir (Halliday, 2014). Dolayısıyla Austin'in (1962) örneğinde olduğu gibi iyi sözcüğü, bu kelime ile ne yapılmak istendiğine

göre değişik bağlamlarda farklı anlamlar kazanacaktır. Bu şekilde aynı sözcük onay bildirme, övme ya da derecelendirme gibi işlevlerle kullanılabilir.

Eğitim bağlamında her ne kadar yanıltıcı ve basitleştirici bir yaklaşım olsa da dil bilgisi tercihi ile ilgili tartışma, geleneksel ve işlevsel terimleri etrafında şekillenmektedir (Derewianka & Jones, 2010). Geleneksel yapısal dil bilgisi, bir dereceye kadar dildeki şekiller manasına gelen dil araçlarının anlamlarını vererek bu dil bilimsel şekillerden onların anlamlarına ulaşır. Bu geleneksel dil bilgisi, edilgen bir anlayışla, önceliği iletinin kodunun çözülmesine verir. Bu tür bir yaklaşım, iletişimsel bir iletinin üretilmesi için kullanılamaz. Oysa bir konuşma üretimi, içerikten şekle gider. Dolayısıyla işlevsel bir tanımın merkezinde anlam olmalıdır (Sorokin vd., 2021). Dik'e (1981) göre belirli bir dilin işlevsel dil bilgisi, o dil hakkındaki en makul genellemeleri bir araya getiren bir kurallar dizgesi yardımıyla o dilin bütün dil bilimsel ifadelerini özelleştirme yeteneğidir.

İşlevsel dil bilgisini başka çerçevelerden ayıran yönü, iletişim yetkinliğine açıklama getirmesidir (Mackenzie, 1992). Geleneksel dil bilgisi anlayışı, yapılar ve nadiren anlama ve dil bilgisel işleve değinerek kurallara odaklanıp isim, fiil, adıl, ön ad gibi dil bilgisi kategorilerini vurgulamaktadır. İşlevsel dil bilgisi anlayışı ise dil bilgisi tanımına anlamsal ve edimsel bilgileri katar (Buth, 2023). Bu yüzden işlev temelli dil bilgisi, dilin kurallarının öğretilmesiyle kalmayıp bu kuralların gerçek hayat şartlarında nasıl uygulamaya döküldüğü ile ilgilenir (Arslan & Göçer, 2024). Keza işlevsel duruma getirilmeyen dil bilgisi, soyut kalması sebebiyle kalıcı olamamaktadır (Erdem & Çelik, 2011). İşlev temelli dil bilgisi yaklaşımı birimler arasındaki dil bilgisi ilişkileri ile anlam/mantık rollerini ele alır (Yılmaz, 2014). Sonuçta işlevsel dil bilgisi, kullanılmakta olan dile odaklanarak kurallar belirlemektense dili betimleme amacı taşır (Benzer, 2023).

İşlevsel dil bilgisi, öğrencilerin dil gelişimlerini destekleyecek önemli bir yaklaşım olsa da geleneksel dil bilgisi anlayışında kalan öğretmenler ile politika geliştirenlerin yanında kitap yayımcılarının bu yeni sayılabilecek anlayışa uyuma direnç göstermeleri beklenen bir durumdur (Derewianka & Jones, 2010).

Söz varlığından bağımsız olmayan dil bilgisi konusundaki anlayış değişikliğinin son örneği TDÖP'de (2024a) görülmektedir. Bu program, söz varlığını dil yapılarıyla birlikte ele alarak değişen dil bilgisi yaklaşımına söz varlığını dâhil etmektedir. Buna göre geleneksel dil bilgisi adlandırmasından uzaklaşarak dil yapıları terimi kullanılmakta, bu konuda öğrenme çıktısına

yer verilmeyerek bu konunun bir amaç olarak görülmesinin önüne geçilmesi hedeflenmektedir. Ayrıca dil yapılarının ve söz varlığının işlevlerine de odaklanılmaktadır. Böylece dil yapıları ve söz varlığı, işlevsel yaklaşıma uygun duruma gelmektedir. Ömeroğlu'na (2025) göre bu eğilim, dil bilgisi öğretiminde yeniliklere gerek duyulduğunu göstermektedir. Keza Erdem ve Çelik'e (2011) göre her kademede dil bilgisi öğretilmesine karşın dil bilgisine ilişkin bu bilgileri kullanamayan ve dil becerilerine yansıtamayan, bu sebeple de tekrar tekrar öğrenme ihtiyacı duyan öğrenciler olmasının temelinde geleneksel anlayışlar bulunmaktadır. Bu bağlamda Türkçe eğitimi açısından bakıldığında dil bilgisiyle ilgili yaklaşımlar zaman içinde farklılaşmıştır (Albayrak, 2022). Bu farklılaşmaların ders kitaplarına ve bunlardaki etkinliklere yansması, beklenen bir durumdur. Öyle ki etkinlikler, dil bilgisi gibi soyut özellik taşıyan bir konunun öğrenciler tarafından daha iyi anlaşılıp uygulamaya dökülmesindeki önemli birer araçtır (Eroğlu & Sarar Kuzu, 2014). Bu sebeple her ne kadar TDÖP'de (2024a) işlev temelli dil yapıları/söz varlığının kitaplarda nasıl yer alacağına dair ilkeler belirlenmiş olsa da mevcut ders kitaplarında, bahsedilen bu uyumun ne kadar olduğunun görülmesi önemlidir. Nitekim günümüzde ders içerikleri ile kitapların devamlı değiştikleri düşünüldüğünde ders kitapları üzerine yapılan çalışmalar dikkate alınması gereken unsurlardır. Öte yandan ders kitaplarına dair geçmişteki çalışmaların bulgularının güncel çalışmalarla destekleniyor olması, eğitim sisteminin değişimlere gösterdiği direncin bir belirtisi sayılabilir (Demirel & Kiroğlu, 2021). Bu hususta kitapların taşınmaları gereken en temel özelliğin Türkçe öğretim programıyla uyumlu olması gereği olduğu söylenebilir. Alan yazınındaki bazı çalışmalar da Türkçe ders kitaplarının Türkçe öğretimi programının gereklerini çeşitli açılardan karşılamadığını ya da bu konuda eksik kaldığını ortaya koymaktadır (Çalışkan, 2016; Kavruk & Yıldırım, 2021; Mutlu & Dinç, 2019; Şahin & Köseoğlu, 2025; Uzun vd., 2022).

Langacker (2008), dil bilgisinin bilişin ayrılmaz bir parçası olduğunu vurgulamaktadır. Bu bakımdan işlevsel dil bilgisi de bilişsel alanda değerlendirilerek işlev temelli dil yapıları/söz varlığı bilgisinin bilişsel süreç boyutları ile bilgi türleri bakımından değerlendirilmesi, çalışma konusu olan etkinliklerin görünümelerini sunma açısından yararlı olacaktır. Eğitim amaçlı bir sınıflamanın verilen eğitim sonunda öğrenciden ne beklendiğine ilişkin sınıflayıcı ifadelerden oluşan bir çerçeve olduğu söylenebilir (Krathwohl, 2002). Bilindiği üzere Bloom (1956) tarafından bu amaca hizmet etmek üzere geliştirilen sınıflama, daha sonra güncellenmiştir (Anderson & Krathwohl, 2001).

Bilginin matbaa yoluyla daha yaygın duruma gelerek demokratik bir hâl alması, onun sınıflandırılması ihtiyacını doğurmuştur. Bloom'un oluşturduğu taksonominin de bu amaca hizmet ettiği söylenebilir (Uygur & Bayındır, 2022). 1948 yılındaki Amerikan Psikoloji Derneği Kongresi sırasındaki tartışmalar, Bloom'un eğitimin hedeflerini ve amaçlarını sınıflandırmak isteyen bir grup araştırmacıyı bir araya getirmesini sağlar. Bu grubun amacı, öğrenme sürecinde önemli olduğu kabul edilen düşünme davranışları için bir sınıflama yöntemi geliştirmektir. 1956 yılında bilişsel alan üzerine çalışmalar tamamlandığında yaygın şekilde Bloom Taksonomisi adıyla anılan el kitabı yayımlanır. Bloom taksonomisi, düşünceyi altı bilişsel seviyeye göre sınıflandıran çok sıralı bir modeldir (Forehand, 2010). Bu taksonomi ile bilginin bilimsel bakımdan sınıflandırılabilir olduğu gerçeği gündeme gelerek bilginin çok katmanlı yapısı ortaya çıkmıştır (Uygur & Bayındır, 2022). Taksonominin iki açıdan önemli olduğu söylenebilir. Öncelikle Bloom taksonomisi, eğitimcilerin öğrencilerin öğretim sonundaki hedefleri üzerine neler yapabileceklerini değerlendirmek amacıyla davranışsal terimlerle öğrenme hakkında düşünmelerini sağlar. İkinci olarak öğrenme hedefleri Bloom taksonomisi ışığında belirlendiğinde daha derin öğrenmeyi sağlayan daha üst düzey bilişsel beceriler gerektiren öğrenme hedefleri ile bilgilerin ve becerilerin daha geniş çeşitlilikte görevlere ve bağlamlara transfer edilmesi sağlanır (Adams, 2015).

Bloom'un (1956) kendi orijinal sınıflaması bir ölçme aracı olmaktan öte anlamlar taşır. Buna göre esasında bu sınıflama; konu başlıkları, kişiler ve sınıf düzeyleri arasındaki etkileşimi kolaylaştıran öğrenme hedeflerine ilişkin ortak bir dil anlamına gelir. Aynı zamanda yaygın eğitim hedefleri için bir temel oluşturur. Bu sınıflama, ayrıca eğitim hedeflerinin, etkinliklerinin ve değerlendirmelerinin birbirleriyle uyumunu belirlemede kullanılabilecek bir araçtır (Krathwohl, 2002). Bloom sınıflaması, duyuşsal ve psikomotor alanlardan ziyade yaygın şekilde bilişsel öğrenme becerileri alanında kullanılır (Adams, 2015). Bu kapsamda ders kitaplarında bilişsel öğrenme becerilerinin büyük bir yeri olduğu vurgulanabilir. Ders kitaplarındaki metinlerin, etkinliklerin ve tema sonu değerlendirme sorularının üst düzey bilişsel beceri seviyelerini hedeflemesi gerekmektedir. Böylece öğrencilerin eleştirel ve yaratıcı düşünceleri ile problem çözmelerini sağlayacak zihin süreçlerine katkıda bulunulabilecektir (Özdemir, 2021).

Bloom taksonomisi, sonraki gelişmeler kapsamında güncellenmiştir. Bilişsel bilimlerin bulgularına dayanılarak taksonomideki bilişsel süreçlerin adları ile sıralarında değişikliğe gidilmiştir (Adams, 2015). Tek boyutlu olan orijinal sınıflamanın tersine, güncellenen sınıflamanın bilgi ve bilişsel süreçler olarak iki boyutlu olması uygun görülmüştür. Ayrıca orijinal sınıflamadaki isim biçimindeki ifadelerin uygun olmadığı, bunların yerine fiillerin kullanılmasının yerinde olduğu düşünülmüştür (Krathwohl & Anderson, 2010). Güncellenmiş Bloom taksonomisi, dikey ekseninde bilgi boyutlarının, yatay eksenindeyse bilişsel süreç basamaklarının olduğu bir tablo üzerinde anlatılabilir. Buna göre dikey ekseninde olgusal, kavramsal, işlemsel ve üstbilişsel bilgi türleri; yatay ekseninde ise hatırlama, anlama, uygulama, çözümleme, değerlendirme ve yaratma basamakları yer almaktadır (Krathwohl, 2002).

Bloom sınıflamasını konu edinen dil bilgisi çalışmalarından söz etmeden önce Türkçe ders kitaplarını dil bilgisi bakımından ele alan araştırmalara değinilmesinde yarar görülmektedir. Bu çalışmalarda metinlerin etkinliklerle ilişkisi (Doğan & Sügümlü, 2023; Karagöz & Oryaşın, 2014; Ömeroğlu, 2023), yapılandırmacı yaklaşım öncesindeki ve sonrasındaki etkinliklerin karşılaştırılması (Mete vd., 2022), konuyla ilgili lisansüstü tezlerin incelenmesi (Kanat, 2021), etkinliklerin işlevsel dil kuramı bakımından incelenmesi (Güven & Sert, 2024), etkinliklerin dil bilgisi öğretimi yöntemleri bakımından incelenmesi (Turhan Ağrelim & Ağın Haykır, 2022), etkinliklerin kelime, metin vb. bakımından geliştirilme düzeyleri (Ömeroğlu, 2023), dil bilgisi terimleriyle bunlara ilişkin öğretmen görüşlerinin belirlenmesi (Dolunay & Koçyiğit, 2023) gibi konular, başlıca araştırma problemleri olmuştur.

Bloom taksonomisine gelince ise bu sınıflamanın pek çok farklı alandan çalışmanın yanında birtakım dil ve dil bilgisi çalışmalarının da temelinde yer aldığı görülmektedir. Bunları Bloom taksonomisindeki seviyelere göre soru üretimi (Wijanarko vd., 2021), üst düzey düşünme becerilerini etkinliklerle birleştirerek zaman kategorilerinin öğretilmesine Bloom taksonomisinin uygulanması (Tuan & Hoai, 2023), Arapça dil sınavlarındaki soruları Bloom taksonomisine göre çözümleme (Ismail & Raslan, 2020), ders kitaplarındaki öğrenme hedefi türlerinin Bloom taksonomisine göre değerlendirilmesi (Riazi & Mosalanekjad, 2010), Bloom taksonomisine göre İngilizce kitaplarındaki okuduğunu anlama sorularının değerlendirilmesi (Stevani & Tarigan, 2022) gibi örneklendirmek mümkündür.

Türkçe ders kitaplarının Bloom taksonomisine göre ele alındığı çalışmalara bakıldığında 1-8. sınıf ders kitaplarının etkinliklerinin güncellenmiş sınıflamadaki bilişsel süreç boyutu açısından incelenmesi (Oryaşın, 2021), dil bilgisi kazanımlarının ve sorularının incelenmesi (Eroğlu & Sarar Kuzu, 2014; Özer & Özkaya, 2020), öğrenci çalışma kitaplarındaki etkinliklerin incelenmesi (Durukan & Demir, 2017), 8. sınıf ders kitabındaki yazma etkinliklerinin incelenmesi (Karakaş Yıldırım, 2020), 8. sınıf ders kitabındaki metin altı sorularının incelenmesi (Sallabaş & Yılmaz, 2020), 8. sınıf tema değerlendirme sorularının güncellenen sınıflama ve PISA okuma yeterlilikleri bakımından incelenmesi (Altun & Yıldız, 2023), dinleme/izleme alanına ilişkin soruların incelenmesi (Kaplan, 2021) gibi konuları işleyen çalışmalarla karşılaşılmaktadır. Bu çalışmalardan anlaşıldığı üzere güncellenen Bloom taksonomisi, ulusal alan yazınında Türkçe ders kitapları için güncelliğini korumaktadır. Ayrıca sınırlı olmakla birlikte Bloom taksonomisi ile dil bilgisini bir araya getiren çalışmalar da olduğu görülmektedir. Öte yandan TDÖP'deki (2024a) işlev temelli dil yapıları/söz varlığı kategorilerine göre Türkçe ders kitabını güncellenmiş Bloom taksonomisine göre inceleyen bir çalışmaya rastlanmamıştır.

Dil bilgisinin ya da TDÖP'deki (2024a) yeni adlandırma ile dil yapılarının Türkçe eğitiminin temel sorunlarından biri olduğu söylenebilir. Bu bağlamda Arslan ve Göçer (2024) Türkiye'de dil bilgisi öğretiminin gerekli önemi görmediğini ve dil bilgisi öğretiminin istenen seviyede olmadığını ifade etmektedirler. Mete'nin (2017) çalışmasına katılan Türkçe öğretmenlerinin %90'ı da dil bilgisi öğretiminde sorun yaşadığını ifade etmiştir.

Türkçe ders kitapları, öğrencilerin metinler ve etkinlikler yoluyla Türkçenin söz varlığı ve dil yapıları ile alıcı ve üretici dil becerilerini işe koşarak karşılaştıkları temel materyallerdir. Bu yüzden bu eğitim materyallerinin niteliği, önemli bir konu olarak öne çıkmaktadır. Ders kitapları, öğrenme ortamlarındaki en kolay ulaşılabilen malzemeler olması sebebiyle bunların ayrıntılı incelenmesi ve nitelikli olduklarından emin olunması gerekir (Altun & Yıldız, 2023). Hatta Kanık Uysal ve diğerlerinin (2025) çalışmalarında olduğu gibi başka ülkelerin benzer malzemeleri ile karşılaştırma esasına dayanan çalışmaların da gerekli olduğu söylenebilir. Böylece Türkçe ana dili eğitimi için hazırlanacak kitapların niteliklerine farklı boyutlardan katkıda bulunulması sağlanabilecektir.

Bu boyutlardan birinin de dil bilgisi olduğu söylenebilir. Özdemir (2021), dil bilgisinin 1949 Ortaokul Türkçe Dersi Öğretim Programı'ndan beri dil becerilerini destekleyen kurallar bütünü olarak ele alındığını bildirmektedir. Ne var ki dil bilgisi konusunda çeşitli sorunların devam ettiği iddia edilebilir. Güven ve Sert (2024), alan yazını taraması ile oluşturdukları sekiz kategori kapsamında inceledikleri ortaokul Türkçe ders kitapları içerisinde 5. sınıf kitabının dil bilgisi etkinlikleri ve soruları ile dil öğretimi bakımından nicel olarak yetersiz olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Ayrıca bu kitabın işlevsel dil bilgisine uygun olmadığı sonucunu eklemiştir. Bu sınıf düzeyindeki kitaplarda bu tarz durumların devam edip etmediğinin görülmesi önemli bir konu olarak düşünülebilir.

Ders kitaplarının MEB tarafından belirlenen öğretim programlarına uygun hazırlanması, eğitim uygulamalarındaki en önemli şartlardan biridir (Demirel & Kiroğlu, 2021). Öyle ki programın başarısını belirleyen unsurlardan biri de ders kitabıdır (Özdemir, 2021). Önemli görülebilecek bir başka konu da yeni programla gelen yeni dil yapıları anlayışının sözü edilen kitaplara nasıl yansıdığının belirlenmesidir. Bu bakımdan çağdaş bir yaklaşım olarak işlev temelli dil yapıları ile söz varlığından kitaplarda uygun biçimde yararlanılmalıdır. Nitekim Mete (2017), ortaokul öğretmenlerinin görüşlerine dayalı çalışmasında katılımcıların yarısından fazlasının; uygulanmasının kolay olması, günlük hayata hitap etmesi, öğrencilerin etkin kılınıp öğrenmenin kalıcı olması gibi sebeplerle işlevsel dil bilgisinden yararlandıklarını belirlemiştir.

İşlevsel dil bilgisi, ilke olarak bütün dillere ve dil tiplerine uygulanabilir (Mackenzie, 1992). İşlevsel dil bilgisi çalışmalarına uygun bir dil olan Türkçe için son yıllarda işlevsel bakış açısını benimseyen araştırmalar yapılmaktadır (Kılınç, 2024). İşlev temelli dil yapıları/söz varlığının kitaplardaki düzenini ortaya koymada yararlanılabilecek yöntemlerden birinin Bloom taksonomisi olduğu söylenebilir. Bloom taksonomisini dil bilgisi öğretimiyle birleştirmek, üst düzey düşünme becerilerine hitap eden etkinliklerin tasarlanmasına önemli bir katkı sağlayabilir (Tuan & Hoai, 2023). Ayrıca Güler ve Mert (2022), Türkçe eğitimi alanında Bloom taksonomisi etrafında yapılan çalışmaları incelemiştir. Bu çalışmada Bloom taksonomisi kapsamında en çok çalışılan konunun ders, çalışma ve öğretmen kılavuz kitabı olduğu belirlenmiştir.

Bu sebeplerle Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli kapsamında hazırlanan 5. sınıf Türkçe ders kitabı (2024b) etkinliklerinin işlev temelli dil yapıları/söz varlığı dâhilinde Bloom taksonomisi bakımından incelenmesi anlamlı görülmektedir. Keza bir ders kitabındaki metinler kadar alıştırmalar da üzerinde önemle durulması gereken konulardandır. Bir ders kitabının hangi yöntemi benimsediği, o kitabın alıştırmalarından anlaşılabilir (Demirel & Kiroğlu, 2021). Ayrıca 2024-2025 eğitim öğretim yılında Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli kapsamında yalnızca 5. sınıfa yönelik hazırlanan ders kitaplarının sonraki yıllarda diğer sınıf düzeyleri için de hazırlanacağı göz önünde bulundurulduğunda bu çalışmanın kitap hazırlama süreçlerine de katkı sağlayacağı beklenmektedir.

Sonuçta bu çalışmanın amacı, Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli kapsamında hazırlanan 5. sınıf Türkçe ders kitabı (2024b) etkinliklerinin TDÖP’de (2024a) 5. sınıf düzeyi için belirlenen işlev temelli dil yapıları/söz varlığı kategorileri kapsamında Bloom taksonomisi bakımından incelenmesidir. TDÖP’de dil yapıları ve söz varlığı konularına her sınıf düzeyinde 2. temadan itibaren yer verilmesinin esas olduğu bildirildiği için ilk tema kapsam dışı bırakılmıştır. Bu amaç doğrultusunda araştırma, şu alt problemlere yanıt aramaktadır:

- İşlev temelli dil yapıları/söz varlığı kategorilerindeki etkinliklerin kitaptaki temalara göre dağılımı nasıldır?
- Her bir temadaki işlev temelli dil yapıları/söz varlığı etkinliklerinin taksonomik dağılımı nasıldır?

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Bu araştırma, nitel araştırma desenleri kapsamında doküman incelemesi yaklaşımıyla yürütülmüştür. Doküman incelemesi, araştırmada veri seti olarak kullanılacak dokümanların sistematik biçimde elde edilmesi, gözden geçirilmesi, sorgulanması ve analizine dayanan bir yöntemdir (Özkan, 2021). Bu yöntem, yazılı belgelerin içeriğini sistematik biçimde çözümlemek için tercih edilir (Wach & Ward, 2013). Bu yöntemle yapılan çalışmaların önemli avantajlarından biri, kamuya açık dokümanlara erişimin kolay olmasıdır (Bowen, 2009). Uygulama süreci ise çalışma kapsamında incelenecek dokümanların belirlenmesi ile başlar (Morgan, 2022). Bu bağlamda bu araştırmada da yazılı doküman olarak MEB’in erişime açık 5. sınıf Türkçe ders kitabına (2024b) ulaşılmıştır. Ders kitabındaki

etkinlikleri incelemeye başlamadan önce yani analize hazırlık aşamasında, kitaptaki metin etkinliklerinde yer alan yönergeler ve etkinliklerin içerikleri, analiz birimi olarak belirlenmiştir. Analiz sürecinde ise etkinlikler, araştırmacılar tarafından bağımsız olarak kategorilere yerleştirilmiş ve her bir kategorinin sıklık değeri belirlenmiştir. Belirlenen sıklık değerleri daha sonra grafikler hâlinde sunulmuş ve her grafiğin altında ilgili dokümandan doğrudan fotoğraflara yer verilerek süreç şeffaf biçimde raporlanmıştır.

Çalışma Dokümanı

Bu araştırmanın çalışma dokümanını Millî Eğitim Bakanlığınca hazırlanan Türkçe 5. sınıf ders kitabındaki (MEB, 2024b) etkinlikler oluşturmaktadır.

Verilerin Toplanması ve Analizi

Veri toplama ve çözümleme sürecinde Yıldırım ve Şimşek'in (2021) önerilerinden hareketle aşağıdaki adımlar izlenmiştir:

- 1. Dokümana Ulaşma:** Çalışma kapsamında incelenecek olan doküman, dâhil etme ve dışlama ölçütleri temel alınarak seçilmiştir. Bu bağlamda (i) Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli kapsamında hazırlanan TDÖP (2024a) ders kitabı olması, (ii) 5. sınıf düzeyi için hazırlanmış olması, (iii) MEB tarafından onaylanmış olması ve (iv) 2024–2025 eğitim öğretim yılında kullanılıyor olması dâhil etme ölçütleridir. Dışlama ölçütleri ise (i) TDÖP (2024a) öncesi programlar kapsamında hazırlanan ders kitabı olması, (ii) 5. sınıf dışındaki düzeylere ait olması, (iii) MEB onaysız olması ve (iv) 2024–2025 eğitim öğretim yılı öncesine ait ders kitabı olmasıdır.

Yukarıdaki dâhil edilme ve dışlama ölçütleri dikkate alınarak Millî Eğitim Bakanlığı Eğitim Bilişim Ağı üzerinden öğretmen girişi ile ulaşılabilen 5. sınıf Türkçe ders kitabının (2024b) elektronik olarak temin edilmiştir. Altı temadan oluşan kitap, 1. Kitap ve 2. Kitap olarak iki parça hâlinindedir. 1. Kitap 192, 2. Kitap 160 sayfadan oluşmaktadır. Bu iki kitaba üçer tema dağıtılmış durumdadır.

- 2. Özgünlüğün Kontrol Edilmesi:** Ulaşılan kitabın Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları arasında çıktığı ve “Millî Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulunun 17.07.2024 tarih ve 110460159 sayılı yazısı ile eğitim aracı olarak kabul edilmiştir.” ibaresini taşıdığı için özgün olduğuna karar verilmiştir.

- 3. Dokümanı Anlama:** Bu aşamada, TDÖP (2024a) kapsamındaki işlev temelli dil yapıları/söz varlığı kategorilerine dayanarak kitaptaki temalar incelenmiştir. Programın bu kategorilere dair etkinliklere kitaplarda ikinci temadan itibaren yer verileceğine dair yönlendirmesi göz önünde bulundurularak sonraki temalarda incelenecek etkinlikler tespit edilmiştir. Böylece incelenecek doküman, araştırmacılar için çalışmanın amacı kapsamında daha anlaşılır hâle gelmiştir.
- 4. Veri Çözümlemesi:** Dokümandan elde edilen veriler, aşağıdaki alt adımlar izlenerek çözümlenmiştir.

4.1. Doküman Seçimi ve Kapsamın Belirlenmesi: Bu alt basamakta, TDÖP’de (MEB, 2024a) işlev temelli dil yapıları ve söz varlığına dair 2, 3, 4, 5 ve 6. temalardaki ana dinleme/izleme ve okuma metinlerinin etkinlikleri inceleme nesnesi olarak seçilmiştir.

4.2. Kategori Geliştirme: Bu aşamada, TDÖP’de (2024a) yer alan Ek 1. İşlev Temelli Dil Yapıları ve Söz Varlığı başlığı altında sınıf düzeylerine göre öğrenme çıktısı şeklinde yazılan ifadelerden hareketle 5. sınıf için işlev temelli dil yapıları/söz varlığı kategorileri oluşturulmuştur. Bunun yanında güncellenmiş Bloom taksonomisinde hem bilgi hem de bilişsel süreç boyutunda yer alan kategoriler ikinci bir inceleme alanı olarak çalışmaya dâhil edilmiştir. Bu bağlamda, bilgi boyutu dört kategoriden oluşmaktadır. Bunlar B-O (olgusal bilgi), B-K (kavramsal bilgi), B-İ (işlemsel bilgi) ve B-Ü (üstbilişsel bilgidir). Bilişsel süreç boyutu ise altı kategoriye ayrılmaktadır. Bunlar BS-H (hatırlama), BS-A (anlama), BS-U (uygulama), BS-Ç (çözümleme), BS-D (değerlendirme), BS-Y (yaratmadır) (Krathwohl, 2002).

4.3. Analiz Biriminin Belirlenmesi: Bu aşamada, öncelikle kitaptaki metin etkinliklerinde yer alan yönergeler ve etkinliklerin içerikleri, analiz birimi olarak belirlenerek her bir etkinliğin hangi işlev temelli dil yapısı/söz varlığı kategorisine odaklandığına karar verilmiştir. Örneğin etkinlik öğrencilerden *“Aşağıda verilen cümlelerdeki altı çizili kelimeleri inceleyiniz. Bunları isim olup olmama açısından gruplandırarak isim olanları işaretleyiniz.”* (MEB, 2024b, s. 88) şeklinde bir görev beklemektedir. Bu durumda etkinliğin isim olma bakımından gruplandırma işlevine odaklandığına karar verilmiştir.

Güncellenmiş Bloom taksonomisi kategorileri için analiz birimi olarak yine etkinliklerin yönergeleri ve içerikleri göz önünde bulundurulmuştur. Yukarıdaki aynı etkinlik (MEB, 2024b) üzerinden örnek vermek gerekirse bu etkinlik öğrencilerden isim olma bakımından gruplandırma becerisi beklediğinden bilişsel süreç boyutunun anlama olduğuna karar verilmiştir. Nitekim Anderson ve Krathwohl'a (2001) göre gruplara ayırma, grup oluşturma vb. süreçler anlama basamağına karşılık gelmektedir. Bu etkinlik, bilgi türü bakımından ise bir sınıflandırma etkinliği olduğundan kavramsal bilgi kategorisinde kabul edilmiştir çünkü Anderson ve Krathwohl'a (2001) göre sınıflamalar ve sınıflarla ilgili bilgiler kavramsal bilgi kategorisinde yer almaktadır.

4.4. Sayısallaştırma: İşlev temelli dil yapıları ve söz varlığına odaklandığına karar verilen her etkinliğin öncelikle hangi işlev temelli dil yapısı/söz varlığı kategorisinde yer aldığı belirlenmiştir. Bu bağlamda her bir kategori için sıklık hesaplanmıştır. Ayrıca bu kategorilerde yer aldığına karar verilen her etkinliğin güncellenen Bloom sınıflamasına göre hangi bilişsel süreç boyutunda ve bilgi türünde yer aldığını belirlemek üzere kullanılacak şekilde harf kodları meydana getirilmiştir. Örnek olarak anlama basamağında ve olgusal kategoride bir etkinlik için A-O şeklinde bir kodlama yapılması kararlaştırılmıştır. Daha sonra bu kodlar hesaplanarak işlev temelli dil yapıları/söz varlığı kategorilerine ve kitap temalarına göre sıklıklar belirlenmiştir. Böylece sayısallaştırma yolu olarak sıklık değeri seçilmiştir.

Geçerlilik ve Güvenilirlik Çalışmaları

Nitel desende tasarlanan bu araştırmada, geçerlilik ve güvenilirlik kavramları yerine nitel araştırmaların doğasına uygun olarak inandırıcılık, aktarılabilirlik, tutarlılık ve teyit edilebilirlik ölçütleri esas alınmıştır. Bu doğrultuda çalışmanın her aşamasında nitel araştırma alanında uzman ve ölçme değerlendirme ana bilim dalında doktora derecesine sahip bir dış değerlendirciden düzenli olarak görüş alınmış; böylece daha sistematik bir yol izlenerek çalışmanın inandırıcılığı güçlendirilmiştir (Yıldırım & Şimşek, 2013). Bu dış değerlendircinin rolü yöntemsel danışmanlıkla sınırlı olup kendisi analiz sürecine dâhil olmamıştır. Araştırmada aktarılabilirliği sağlamak amacıyla ayrıntılı betimlemelere yer verilmiştir (Creswell, 2013; Miles & Huberman, 1994). Bu bağlamda, bulgular bölümünde her grafiğin altında ilgili dokümandan doğrudan fotoğraflarına yer verilerek kategori belirleme süreci okuyucular

açısından şeffaf hâle getirilmiş ve böylece araştırmanın aktarılabilirliğinin arttırılması amaçlanmıştır.

Araştırmanın tutarlılığını temin edebilmek amacıyla iki değerlendirici arasındaki uyum hesaplanmıştır. Nitekim değerlendiriciler arası uyumun raporlanması, nitel çalışmalarda inandırıcılığı da güçlendiren bir uygulama olarak önerilmektedir (Creswell, 2016). Budoğrultuda, kitaptaki her etkinlik iki araştırmacı tarafından birer kez bağımsız biçimde değerlendirilmiştir. İki değerlendirmeci arasındaki uyum oranı, Miles ve Huberman (1994) formülüyle hesaplanarak bu değerin %89 olduğu gözlenmiştir. Daha sonra bağımsız incelemede uyumsuzluk görülen kategoriler için tartışma oturumları düzenlenerek bu kategorilerle ilgili görüş birliğine varılmıştır. Ardından bütün doküman iki araştırmacı tarafından ortak değerlendirilmiştir. Ek olarak bu işlemler yapıldıktan üç hafta sonra aynı doküman üzerinde aynı araştırmacılar tekrar çalışmışlar ve iki farklı zamanda, kategorilere göre oluşan bulgular karşılaştırılmıştır. İki uygulamanın bulgularının birbiriyle uyumlu olduğu gözlenmiştir. Ayrıca, daha sağlam bir uzlaşım ölçütü olarak Cohen'in kappa katsayısı (κ) da hesaplanmıştır (Miles vd., 2019). Kappa katsayısı (κ) iki değerlendirici arasındaki uzlaşmayı, şansa bağlı uyumu dikkate alarak düzelten bir katsayıdır (Brennan & Prediger, 1981). Bu doğrultuda her bir kategori için ikili ($\text{var}=1/\text{yok}=0$) kodlamalar yapılmıştır. Ortaokul 5. sınıf Türkçe ders kitabında yer alan bazı etkinlikler birden fazla kategoriye girebildiği için çoklu kodlama yaklaşımına uygun çalışılmıştır (Kuckartz & Rädiker, 2019). Daha sonra SPSS programından yararlanılarak söz varlığı için 17 kategorinin, bilişsel süreç için 6 kategorinin ve son olarak bilgi türü için 4 kategorinin kappa katsayıları belirlenmiştir. Belirlenen bu katsayıların söz varlığı, bilişsel süreç ve bilgi türü boyutlarında ayrı ayrı ortalaması hesaplanmıştır. Buna göre söz varlığı için ortalama $\kappa = .90$, bilişsel süreç için ortalama $\kappa = .83$ ve bilgi türü için ise ortalama $\kappa = .87$ olarak bulunmuştur. Bu değerler de araştırmacılar arasındaki uyumun

yüksek olduğunu göstermektedir. Araştırmada teyit edilebilirlik kapsamında da Yıldırım ve Şimşek'in (2013) önerdiği teyit incelemesi stratejisi izlenmiştir. Bu doğrultuda veri toplama araçları, ham veriler, analiz sürecindeki kodlamalar ve rapora temel oluşturan bilgiler düzenli biçimde kayıt altına alınmıştır.

Bulgular

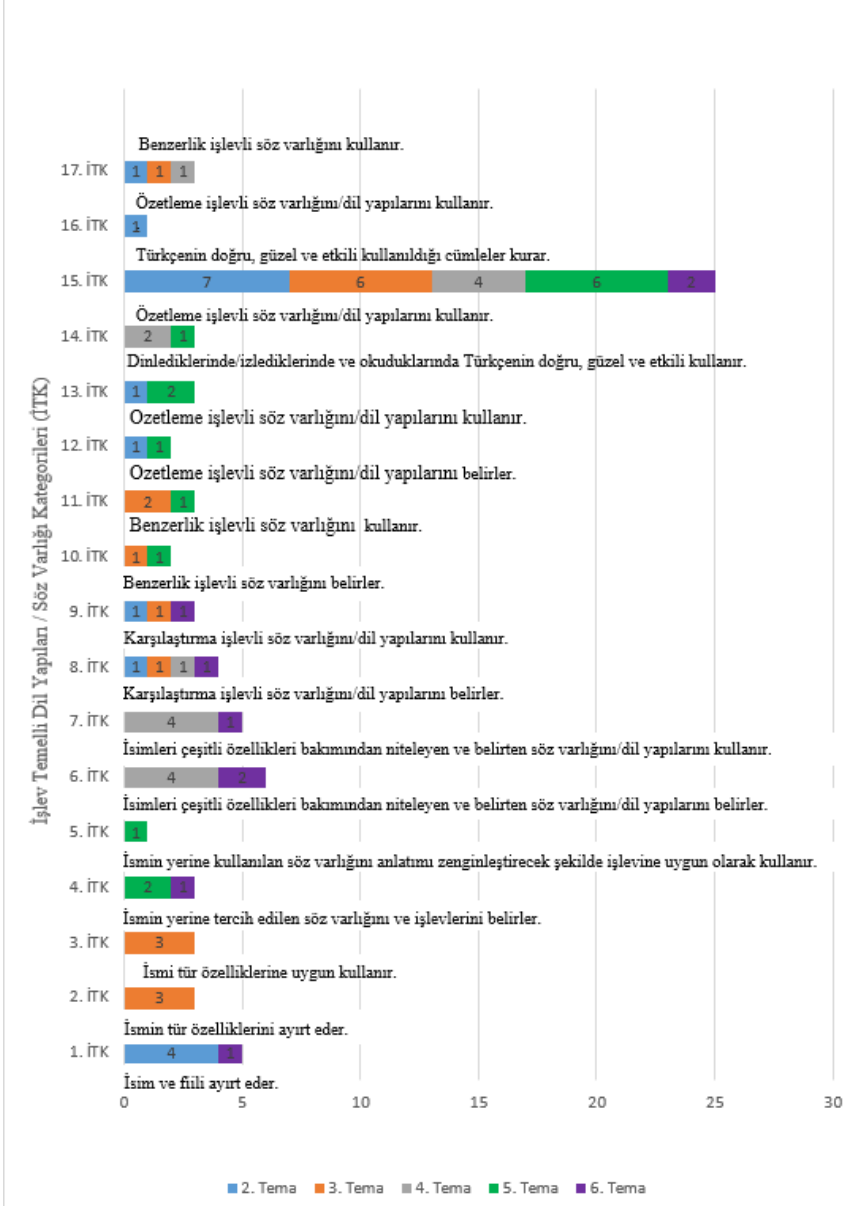
Araştırmada ulaşılan bulgular, aşağıda grafiklerle ve doğrudan alıntılarla sunularak araştırmanın alt problemlerine göre açıklanmıştır.

Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmada kitabın genelinde işlev temelli dil yapıları/söz varlığı kategorilerine ilişkin etkinliklerin temalar arasında nasıl dağıldığı yönündeki birinci alt problemle ilgili bulgular, aşağıda grafik şeklinde sunulmuştur. Grafik 1'de her tema farklı bir renkle temsil edilmiştir. TDÖP'de (2024a) belirlenen her bir işlev temelli dil yapısı/söz varlığı kategorisinin adı, temalardaki etkinlik sayısına göre sağa doğru genişleyen çubukların altına yazılmıştır. Buna göre bir çubukta tek renk olması, o çubuğun temsil ettiği işlev temelli dil yapısı/söz varlığı kategorisine tek temada yer verildiği anlamına gelmektedir. Örnek olarak “İsmin tür özelliklerini ayırt eder.” kategorisinde etkinliklere 3. temada yer verilmiştir. “İsim ve fiili ayırt eder.” kategorisinde etkinliklere ise hem 2 hem de 6. temalarda yer verilmiştir.

Grafik 1

İşlev Temelli Dil Yapıları/Söz Varlığı Etkinliklerinin Temalara Göre Dağılımı



Grafik 1, işlev temelli dil yapıları/söz varlığı kategorilerindeki etkinliklerin kitaptaki temalar arasında dağılımını göstermektedir. Buna göre genel olarak bakıldığında etkinliklerin toplam sayıları bakımından temalar arasında 6. temaya kadar dengeli denebilecek bir dağılım gözlenmektedir. Öte yandan işlev temelli dil yapıları/söz varlığı kategorileri bakımından grafik ele alındığında bu kategoriler arasında kitapta dengeli bir dağılımdan söz edilemeyeceği söylenebilir. Örnek olarak “Cümleleri kendi cümleleriyle yeniden kurar.” kategorisinde tek bir etkinlik yer alırken “Türkçenin doğru, güzel ve etkili kullanıldığı cümleler kurar.” kategorisinde 25 etkinlik tespit edilmiştir. Bazı işlev temelli dil yapıları/söz varlığı kategorilerinde diğerlerine göre daha fazla etkinliğe yer verilmesi, aslında dilin doğal durumuyla da ilişkili görülebilir. Şöyle ki geleneksel olarak sıfat şeklinde adlandırılan kategoriye denk düşen 6 ve 7. işlev temelli dil yapıları/söz varlığı kategorilerinde örneğin geleneksel olarak zamirlere tekabül eden 4 ve 5. kategorilere göre dilde daha fazla unsur olduğu ileri sürülebilir. Keza aşağıdaki “Tartışma ve Sonuç” bölümünde hatırlatıldığı üzere dilin açık küme sözcük bilgisi kategorisine dâhil olan sıfat sınıfına yeni üye kabul edilebilmesi açısından daha fazla esneklik olduğu söylenebilir yani yeni sıfatlar üretilerek ya da alınarak bu alan sürekli genişler. Öte yandan kapalı kümeye giren zamirler, yeni üye kabul etmeyen ya da çok sınırlı kabul eden sınıftadırlar. Elbette bu kategori farklılığı, etkinlik sayısını etkileyebilir ama bu, bu kategorideki söz varlığı/dil yapısı sınırlı olsa da bu unsurların yerine getirebilecekleri farklı işlevlere göre etkinliklerin çeşitlendirilerek sayılarının arttırılamayacağı şeklinde yorumlanmamalıdır. Dolayısıyla örneğin 4 ve 5. kategorilerde de daha fazla etkinliğin yer alabileceği sonucuna varılabilir.

İncelenen kitaplardan Tablo 1’deki bulguları şekillendiren doğrudan alıntılara aşağıda yer verilmiştir. Bu bağlamda sayısal olarak öne çıkan kategorilere ilişkin örnekler verilmiştir

Fotoğraf 1

Örnek Etkinlik (MEB, 2024b, s. 33)

C. Defterinize masadaki kitap ve kalemi konuşturduğunuz bir diyalog yazınız. Diyalog yazarken aşağıdaki yönergeleri dikkate alınız.

- Kitap ve kalemi yazınızın ana karakteri olarak belirleyiniz.
- Söz sanatlarıyla ilgili öğrendiklerinizi hayal gücünüzle birleştirerek farklı bir yazı yazmaya çalışınız.
- **Türkçenin doğru, güzel ve etkili kullanıldığı cümleler kurunuz.**
- Kendinize has diyaloglar yazınız.



Yukarıdaki örnek (Fotoğraf 1) 4. temadan alınmıştır. Bu etkinlikte öğrenciden bir diyalog yazma görevi beklenmektedir. Bu diyalogu yazarken Türkçenin doğru, güzel ve etkili kullanıldığı cümleler kurulmasına dikkat edilmesi, diğer görev birleşenlerinin arasında verilmektedir. Bu görevin “Türkçenin doğru, güzel ve etkili kullanıldığı cümleler kurar.” kategorisinde yer aldığı değerlendirilmiştir.

Kitapta bulunan bazı etkinlikler tek başına birkaç İTK’ye (İşlev Temelli Dil Yapıları/Söz Varlığı Kategorisi) yöneliktir. Örnek olarak aşağıdaki etkinlik bu kapsamda değerlendirilebilir.

Fotoğraf 2

Örnek Etkinlik (MEB, 2024b: 134)

9. ETKİNLİK

9. Aşağıda, metinden alınan bölümde isimleri, ismi niteleyen ve belirten kelimeleri, ismin yerini tutan kelimeleri ve fiilleri belirleyerek altını çiziniz.

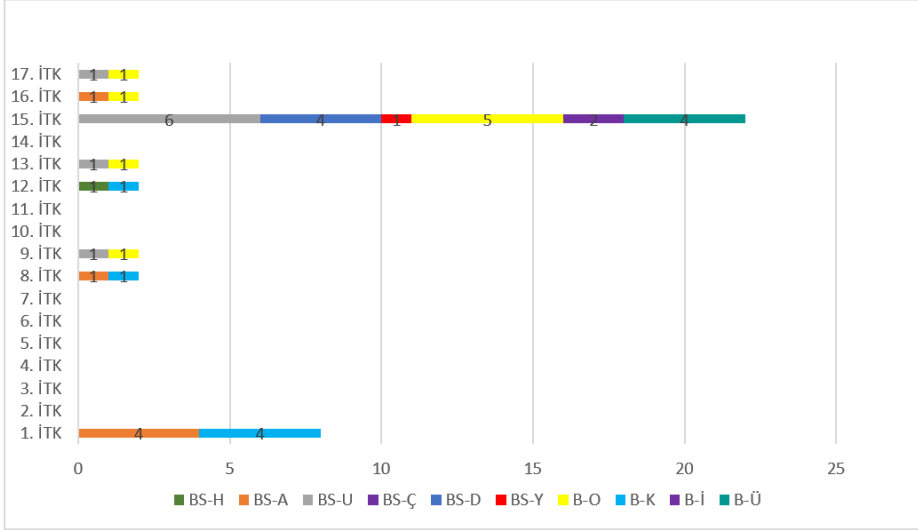
"Benim ispanağı beğenmediğimi hemen anlayan annem anlatmaya başladı: Ispanak çok faydalıymış, içinde vitaminler varmış, bolca demir varmış, her gün makarna yenir miymiş, hep aynı şeyleri yemek istiyormuşum, böyle sağlıklı beslenemezmişim ama böyle olmazmış ki... Haa, bu arada adımlı söylemeyi unuttum değil mi? Benim adım Tolga, yemek yemeyi sevmeyenlere kocaman bir merhaba."

"Size üç hafta süre veriyorum. Üç hafta sonra hem herkesin sevdiği ve sevmediği yemekleri öğrenip nasıl beslendiğini anlayacağız hem de bu yemeklerin nereden çıktığını öğreneceğiz, tamam mı?"

Yukarıdaki ikinci örnek (Fotoğraf 2) "İsim ve fiili ayırt eder.", "İsimleri çeşitli özellikleri bakımından niteleyen ve belirten söz varlığını/dil yapılarını belirler.", "İsmin yerine tercih edilen söz varlığını ve işlevlerini belirler." kategorileri kapsamında ele alınabilir.

İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Aşağıdaki bulgular, araştırmanın işlev temelli dil yapıları/söz varlığı kategorilerindeki etkinlikleri taksonomik olarak incelemeye yönelik alt problemine ilişkin açıklamaları içermektedir. Buradaki ilişkilere dair bulgular, öncelikle grafiklerle sunularak daha sonra kitaptan alıntılarla desteklenmiştir. Bu kapsamda grafiklerin içerdiği anlamlar, Grafik 2 üzerinden açıklanabilir. Buna göre grafikte yine on yedi işlev temelli dil yapısı/söz varlığı kategorisini temsil eden alan söz konusudur. Şayet 2. temada o kategoride en az bir etkinlik varsa renkli bir çubuğun o kategorinin karşısında belirttiği görülmektedir. O kategoride bir etkinlik yoksa kategorinin karşısı boş kalmaktadır. Grafiğin altındaki göstergeler, her biri farklı renkte kodlara sahiptir. Buna göre altı adet *BS* kodu, bilişsel süreç boyutlarını, dört adet *B* kodu ise bilgi türü boyutunu temsil etmektedir. Bu kodlara bitişik kısa çizgiden sonra yazılan *H* (*Hatırlama*), *A* (*Anlama*), *O* (*Olgusal*), *K* (*Kavramsal*) gibi kodlar ise bilişsel süreç basamaklarını ve bilgi türlerini anlatmaktadır. Bu grafikteki 1. *İTK* üzerinden örnek vermek gerekirse temada bu kategoride toplam 4 etkinlik vardır. Bu etkinlikler bilişsel süreç basamakları bakımından *A* (*Anlama*), bilgi türü bakımından ise *K* (*Kavramsal*) olarak belirlenmiştir.

Grafik 2*İkinci Temadaki İşlev Temelli Dil Yapıları/Söz Varlığı Etkinliklerinin Taksonomik Dağılımı*

*İTK: işlev temelli dil yapıları / söz varlığı kategorisi

Grafik 2’de görüldüğü üzere 2. temadaki etkinlikler bilişsel süreç basamakları bağlamında öğrencilerin daha çok bilgiyi yorumlama ve kullanma becerilerini kazandırmaya yönelik iken bu etkinliklerde bilgiyi analiz etme, eleştirme, bilgi üretme becerilerinin ise nispeten ihmal edildiği söylenebilir. Ayrıca 2. temada bilgi türleri bağlamında temel bilgileri ve bu bilgiler arasındaki ilişkileri kazandırmaya yönelik etkinlikler yer alırken bilginin nasıl kullanılacağına ve bilgiye nasıl ulaşılabileceğine ilişkin etkinliklerin sınırlı olduğu görülmektedir.

Fotoğraf 3

Örnek Etkinlik (MEB, 2024b: 88)

11. ETKİNLİK

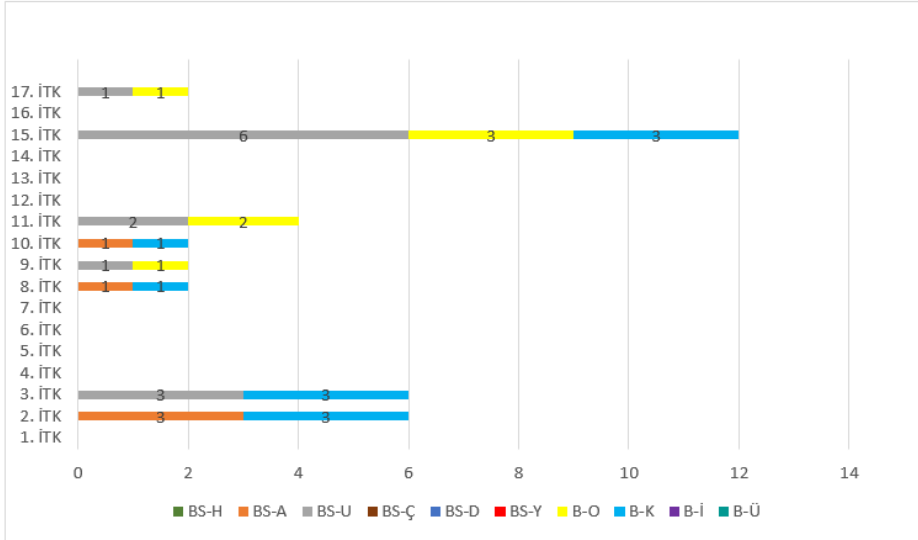
a. Aşağıda verilen cümlelerdeki altı çizili kelimeleri inceleyiniz. Bunları isim olup olmama açısından gruplandırarak isim olanları işaretleyiniz.

- | | |
|--|---|
| ☐ Atatürk, Mehmet Âkif Bey ile konuşuyor. | ☐ Duvardaki harita <u>değişmiş</u> . |
| ☐ Mehmet Âkif, Atatürk'ü <u>ziyaret</u> ediyor. | ☐ Kapı <u>açıldı</u> ve asker içeri girdi. |
| ☐ Emin, <u>sandalyede</u> dikkatle onları dinliyor. | ☐ <u>Perdeler</u> toplanmış ve bağlanmış. |
| ☐ Duvarın <u>boyası</u> solmuş. | ☐ Ortada ahşap bir sehpa <u>duruyor</u> . |
| ☐ Pek çok şey <u>konulmuş</u> masanın üzerine. | ☐ Odanın zemininde eski bir <u>halı</u> vardı. |

Yukarıdaki üçüncü örnek (Fotoğraf 3), “İsmi ve fiili ayırt eder.” kategorisinde, bilişsel süreç boyutlarından anlama basamağında, bilgi türü bakımından ise kavramsal boyutta değerlendirilmiştir.

Grafik 3

Üçüncü Temadaki İşlev Temelli Dil Yapıları/Söz Varlığı Etkinliklerinin Taksonomik Dağılımı



Grafik 3'te görüldüğü üzere 3. temadaki etkinlikler, 2. temaya benzer şekilde, bilişsel süreç basamakları bağlamında öğrencilerin daha çok bilgiyi anlama ve bilgiden yararlanma becerilerini kazandırmaya yönelik iken bu etkinliklerin bir metnin alt mesajlarını irdeleme, bir metni belli ölçütlere göre değerlendirme ve özgün metinler oluşturma hususunda ise nispeten yetersiz olduğu söylenebilir. Ayrıca yine bilgi türleri bağlamında etkinliklerin öğrenciler açısından kendilerine özgü yazma stratejileri oluşturma vb. hususlarda eksik olduğu ifade edilebilir.

Fotoğraf 4

Örnek Etkinlik (MEB, 2024b, s. 144)

9. ETKİNLİK

Aşağıdaki isim kartlarından üçünü seçiniz. Seçtiğiniz kartlarda yazılı olan isimleri tür özelliğine uygun olarak kullandığınız kısa bir konuşma yazınız.

- Konuşmanızın amacını, konusunu, türünü ve süresini belirleyiniz.
- Konuşma şeklinizi karşılıklı konuşma ya da sözlü sunum şeklinde belirleyiniz.
- Konuşmanız için kısa süreli bir ön hazırlık yapınız.
- Anı, gözlem ve deneyimlerinizden yararlanarak doğaçlama bir konuşma yapınız.
- Konuşmanızı konu odağından sapmadan sonlandırınız.
- Konuşmanızın sonunda yaptığınız seçimlerin uygun olup olmadığını değerlendiriniz.



Somut İsim
kâğıt
koltuk
bilgisayar

Soyut İsim
hayal
sevgi
öfke

Özel İsim
Boncuk
Tekir
Karabaş

Cins İsim
çiçek
köpek
kalem

Tekil İsim
bere
çanta
kapı

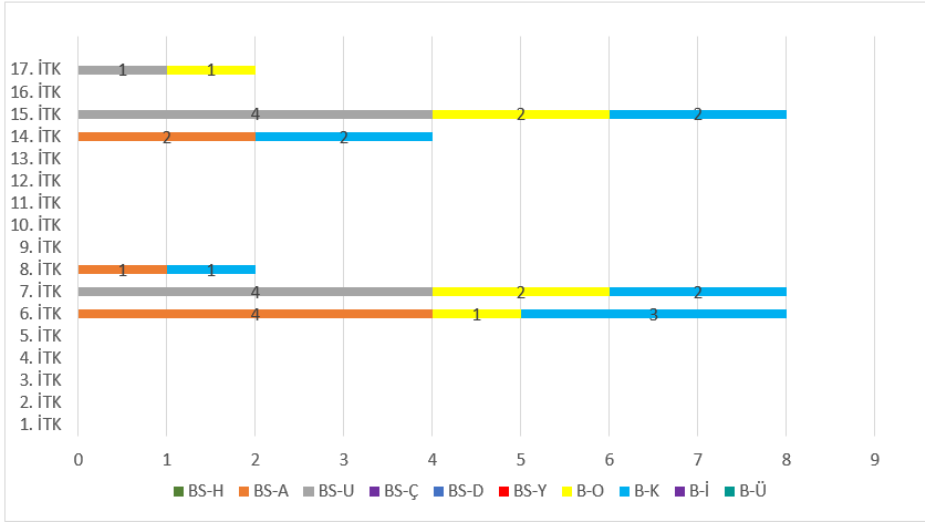
Çoğul İsim
halılar
arkadaşlar
duygular

Topluluk İsmi
ordu
sürü
orman

Yukarıdaki dördüncü örnek (Fotoğraf 4), “İsmi tür özelliklerine uygun kullanır.” kategorisinde, bilişsel süreç basamaklarından uygulama ve bilgi türü boyutlarından ise kavramsal kategoride değerlendirilmiştir.

Grafik 4

Dördüncü Temadaki İşlev Temelli Dil Yapıları/Söz Varlığı Etkinliklerinin Taksonomik Dağılımı



Grafik 4 incelendiğinde 4. temada yer alan etkinliklerin daha çok bilgiyi açıklama, bilgiden faydalanma becerilerini ön planda tuttuğu; bilgiyi sorgulama, bilginin niteliğine karar verme ve özgün bilgiler oluşturma konusunda yetersiz olduğu gözlenmektedir. Ayrıca bilgi türleri bağlamında, 3. temaya benzer şekilde, öğrencilerin kendilerine özgü okuma stratejileri oluşturma vb. hususların ihmal edildiği ifade edilebilir.

Fotoğraf 5

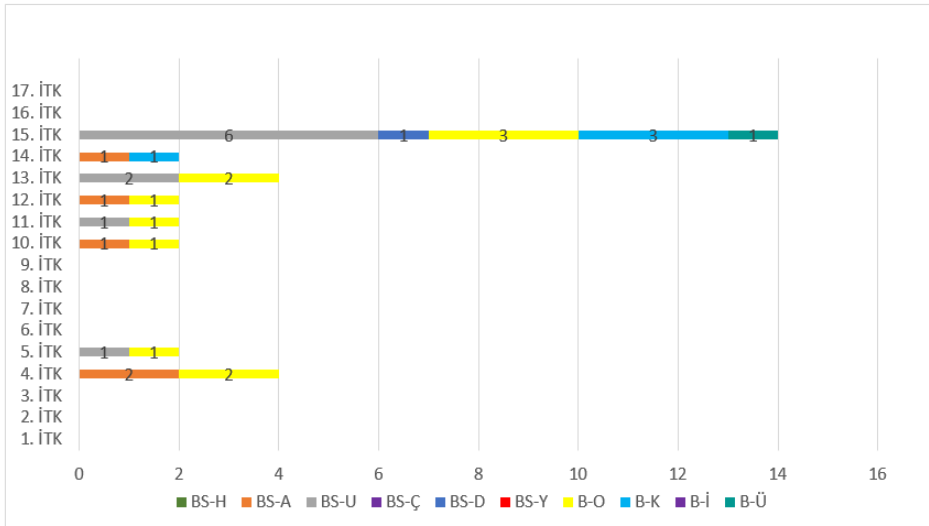
Örnek Etkinlik (MEB, 2024b, s. 18)

8. ETKİNLİK	Aşağıda verilen cümleleri inceleyiniz. Karşılaştırılanlar ile karşılaştırma yönünü örnekteki gibi yazınız.	
Cümleler	Karşılaştırılanlar	Karşılaştırma Yönü
Beni ondan çok seviyor.	ben ve o	sevmek
Nasrettin Hoca fıkralarını daha çok severim.		
Çay içmeyi severim fakat kahveden de vazgeçemem.		
Türkiye, geleneklerine en bağlı ülkelerdendir.		
Ebru sanatı yaptım ama çömlek yapmak daha eğlenceli.		
Sergide çini sanatı, minyatür kadar ilgi görmedi.		

Yukarıdaki örnek (Fotoğraf 5), “Karşılaştırma işlevli söz varlığını/dil yapılarını belirler.” kategorisinde, bilişsel süreç basamaklarından anlama ve bilgi türlerinden kavramsal boyutta değerlendirilmiştir.

Grafik 5

Beşinci Temadaki İşlev Temelli Dil Yapıları/Söz Varlığı Etkinliklerinin Taksonomik Dağılımı



Grafik 5 incelendiğinde 5. temada yer alan etkinlikler, taksonominin alt basamakları olan anlama ve uygulama düzeyine yönelik iken üst basamaklar olan çözümleme, değerlendirme ve yaratma basamaklarının yeterince temsil edilmediği görülmektedir. Ayrıca bilgi türleri bağlamında taksonominin ilk iki türü olan olgusal ve kavramsal bilgi türlerine önem verilirken diğer iki türe yani işlemsel ve üstbilişsel bilgi türlerinin ise ihmal edildiği gözlenmektedir.

Fotoğraf 6

Örnek Etkinlik (MEB, 2024b, s. 101)

12. ETKİNLİK

1. "Bu Görev Bizim" bölümünde "Türk kültüründe komşuluk" ile ilgili yaptığınız araştırmadan edindiğiniz bilgileri kullanarak aşağıdaki yönergeler doğrultusunda konuşma yapınız.

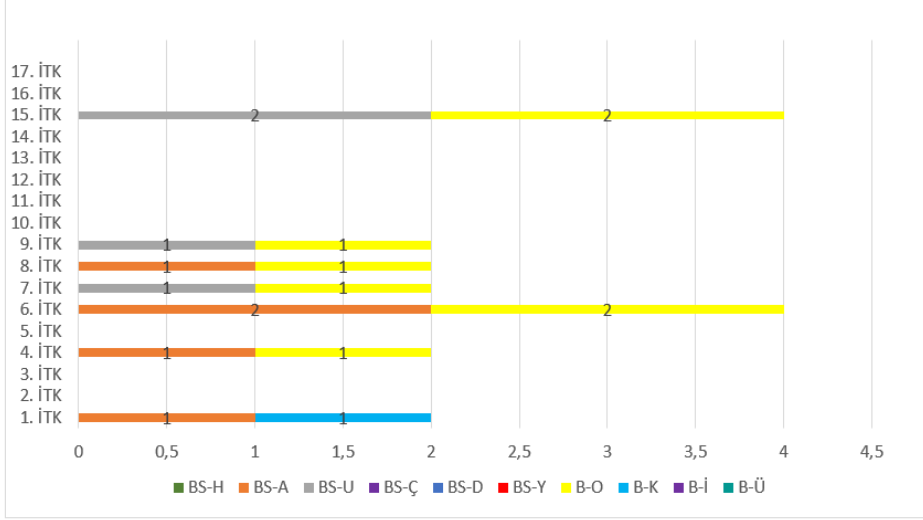
- Konuşmayı başlatma, sürdürme ve sonlandırmaya yönelik uygun selam, hitap ve bitirme ifadelerini kullanınız.
- Konuşmanızda uygun zamanda söz alıp vermeye özen gösteriniz.
- Konuşmanızda yabancı dillerden alınan ve dilimizde henüz yaygınlaşmamış kelimelerin yerine Türkçelerini kullanmaya özen gösteriniz.
- Konuşmanızın sonunda anlaşılmayan kısımları açıklığa kavuşturmak üzere bir soru cevap bölümüne yer veriniz.



Yukarıdaki örnek (Fotoğraf 6), "Türkçenin doğru, güzel ve etkili kullanıldığı cümleler kurar." kategorisinde, bilişsel süreç basamaklarından uygulama ve bilgi türlerinden ise olgusal boyutta değerlendirilmiştir.

Grafik 6

Altıncı Temadaki İşlev Temelli Dil Yapıları/Söz Varlığı Etkinliklerinin Taksonomik Dağılımı



Grafik 6 incelendiğinde 6. temada yer alan etkinliklerin, diğer dört temaya benzer şekilde, bilginin günlük yaşamdan örneklendirilmesi ve problem durumlarında kullanılması gibi becerileri ön planda tuttuğu görülmektedir. Ayrıca yine bilgi türleri bağlamında öğrenme stratejilerini planlama vb. hususlarda eksik olduğu söylenebilir.

Fotoğraf 7

Örnek Etkinlik (MEB, 2024b, s. 101)

7. ETKİNLİK

a. Okuduğunuz "Haydi Doğu Yürüyüşüne!" adlı metinden bir ismi niteleyen ya da belirten kelimelerin bulunduğu üç cümle yazınız. Bu kelimelerin altını çiziniz.

1 _____

2 _____

3 _____

b. Belirlediğiniz kelimeleri siz de bir ismi niteleyecek biçimde cümle içinde kullanınız.

1 _____

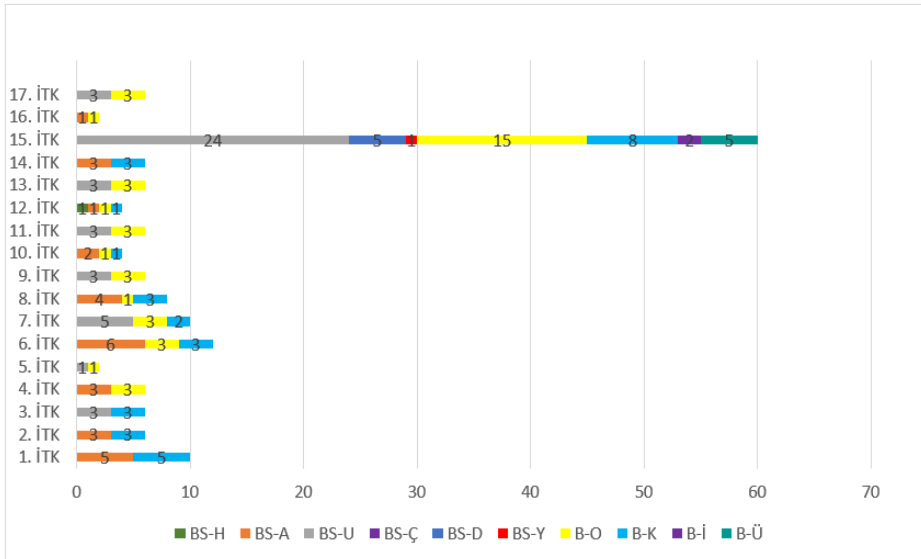
2 _____

3 _____

İki bölümden oluşup a bölümü bilişsel süreç basamaklarından anlama ve bilgi türlerinden olgusal boyutta, b bölümü ise uygulama basamağı ile olgusal boyutunda değerlendirilen yukarıdaki örnekte (Fotoğraf 7) yer alan etkinliğin ilk kısmının “İsimleri çeşitli özellikleri bakımından niteleyen ve belirten söz varlığını/dil yapılarını belirler.” kategorisine; ikinci kısmının ise “İsimleri çeşitli özellikleri bakımından niteleyen ve belirten söz varlığını/dil yapılarını kullanır.” kategorisine dâhil olduğu belirlenmiştir.

Grafik 7

Toplam Beş Temadaki İşlev Temelli Dil Yapıları/Söz Varlığı Etkinliklerinin Taksonomik Dağılımı



Grafik 7’de görüldüğü üzere kitapta yer alan beş temaya yönelik etkinlikler daha çok bilginin yorumlanması, açıklanması ve kullanılmasına yöneliktir. Bilginin sorgulanması, eleştirel bir gözle incelenmesi ve özgün ürünler ortaya konulması hususlarında ise etkinliklerin yetersiz olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca bilgi türleri bağlamında ise temel bilgiler ve bu bilgiler arası ilişkileri yansıtan etkinlikler ön planda tutulurken öğrencilerin kendi çalışma stratejilerini planlamalarına ve belirlemelerine, kısacası öğrenmeyi öğrenmelerine katkı sağlayacak etkinliklere ise gerekli önemin verilmediği belirlenmiştir.

Tartışma ve Sonuç

5. sınıf Türkçe ders kitabındaki (MEB, 2024b) etkinlikleri işlev temelli dil yapıları/söz varlığı kapsamında, güncellenmiş Bloom taksonomisine göre incelemeyi amaçlayan bu çalışmada başlıca şu sonuçlara ulaşılmıştır.

Kitabın incelenen bütün temalarındaki etkinlikler, işlev temelli dil yapıları/söz varlığı kategorilerinin tamamı göz önünde bulundurularak ele alındığında öncelikle bu kategoriler bakımından genel olarak dengeli bir dağılım olmadığı söylenebilir. Bu konuda bazı kategoriler daha fazla öne çıkabilirken bazılarına ilişkin etkinliklerin çok az sayıda kaldığı görülmektedir. Örnek olarak “İsmin yerine kullanılan söz varlığını anlatımı zenginleştirecek şekilde işlevine uygun olarak kullanır.” kategorisinde bütün kitapta bir etkinlik olduğu saptanmıştır. Bu durum, ders kitabının etkinliklerinin hazırlanması bakımından bir sistemin takip edilmemiş olabileceğini akla getirebilir. Karagöl ve Tarakcı (2019) da inceledikleri Türkçe ders kitaplarında söz varlığı öğretimi bağlamında bir sistem olmadığını ileri sürmektedirler. Ne var ki kategori niteliğinin de nispeten bu sonucu doğurduğu göz önünde bulundurulabilir. Öyle ki anılan kategoride doğal olarak dilde daha sınırlı bir söz varlığından söz edilebilecekken örnek olarak “İsimleri çeşitli özellikleri bakımından niteleyen ve belirten söz varlığı/dil yapıları” kategorisinde daha fazla dil ögesi olması beklenebilir. Bulgular bölümünde de değinildiği üzere dilde açık ve kapalı küme sözcük bilgisinden söz edilebilir (Ülper, 2023). Buna göre geleneksel olarak sıfat şeklinde adlandırılan sözcükler açık kümede yer alıp daha geniş bir alan sunarken zamir olarak adlandırılanlar daha sınırlı bir alana sahiptir. Elbette bu durum, sözcüklerin ve yapıların farklı işlevleri gözetilerek etkinliklerin çeşitlendirilip sayılarının arttırılamayacağı şeklinde yorumlanmamalıdır. Sonuç olarak “İsmin yerine kullanılan söz varlığını anlatımı zenginleştirecek şekilde işlevine uygun olarak kullanır.” gibi kategorilerde de daha fazla ve daha çeşitli etkinliğe yer verilmesi gerektiği ileri sürülebilir.

Aydın ve diğerlerinin (2024) çalışmalarında Türkçe öğretmenlerinin dil bilgisi öğretiminde karşılaştıkları başlıca sorunlardan birinin dil bilgisi konularının soyut yapısı ile hedef kitlenin doğasına ilişkin görüşlere dayalı olduğu belirlenmiştir. Dolayısıyla dil yapıları ile ilgili öne çıkan konulardan biri, bu soyutluk ve hedef kitle gözetilerek bu yapıların dengeli dağıtılmasına ilişkindir. Örnek olarak Mete (2017), öğretmenlerle yaptığı çalışmasında katılımcıların yarısından fazlasının dil bilgisi konularının sınıf düzeylerine dağılımını dengeli bulmadıklarını ortaya koymuştur. Bu yüzdelerde bulunan öğretmenlerin önemli bir bölümü de 5. sınıf dil bilgisi konularının az olduğunu bildirmiştir. Görüldüğü üzere dil bilgisi konularının farklı sınıf seviyeleri arasında ya da bir sınıf düzeyinin kendi içinde dengeli dağılımı, üzerinde durulması gereken bir husustur. TDÖP (2024a) bu bakımdan hangi işlev temelli dil yapısı/söz varlığının hangi sınıf düzeylerine göre yer alacağını sarmal yaklaşımı esas alarak açıklamıştır. Dolayısıyla TDÖP'nin bu şekilde bir denge gözettiği söylenebilir. Mevcut çalışmada incelenen ders kitabı ise, TDÖP'ye göre 5 ve 6. sınıf düzeyleri için hazırlanan iki sınıf düzeyinden birinin kitabı seçilmiş olması ve farklı sınıf seviyelerinden kitapların incelenmemiş olmasına rağmen, kendi içinde buradaki çalışmalarda anılan dengesiz dil yapısı/söz varlığı dağılımına örnek teşkil edebilecek bir düzenlenişe sahiptir. Sonuçta TDÖP (2024a), işlev temelli dil yapıları/söz varlığına dair sınıf düzeylerine göre bir çerçeve sunmaktadır. Ne var ki kitapların kendi içinde de bu durumların gözetiliyor olması gerektiği ileri sürülebilir.

İşlev temelli dil yapıları/söz varlığı kategorilerine ilişkin toplam etkinlikler bakımından temalar karşılaştırıldığında en azından incelenen ilk dört tema için dengeli bir etkinlik dağılımından söz edilebilir. Böylece kitap boyunca öğrencilerin bu etkinliklerle sürekli karşılaşma olanağı sağlanmış olmaktadır.

Bilişsel süreç boyutları bakımından bütün etkinlikler ele alındığında uygulama ve anlama basamaklarının öne çıktığı anlaşılmaktadır. Çözümleme basamağına hitap eden hiç etkinlik olmamasının yanında değerlendirme ve yaratma basamakları için çok az sayıda etkinlik olduğu görülmektedir. Oryaşın'ın (2021) çalışmasında ulaşılan sonuçların 5. sınıf kitabındaki etkinliklerle ilgili alt basamaklar için benzer olduğu söylenebilir. Üst düzey basamaklarda ise araştırmacı, mevcut çalışmada incelenen ders kitabına göre daha fazla etkinlik tespit etmiştir. Bu durum, 5. sınıf düzeyi için hazırlanan iki farklı zamana ait kitapta üst düzey becerilere odaklanan etkinliklerde son kitapta gerileme

olduğu şeklinde yorumlanabilir. Oryaşın (2021), bütün kitaplar için genel olarak etkinliklerin bilişsel süreç basamakları bakımından dengeli dağılmayıp üst düzey basamaklara odaklanan etkinlik sayısının, mevcut çalışmada olduğu gibi, az olduğu sonucuna ulaşmıştır. Farklı sınıf düzeyinde olsa da Eroğlu ve Sarar Kuzu'nun (2014) çalışmasında mevcut çalışmadakine benzer sonuçlara ulaşılmıştır. Özer ve Özkaya'nın (2020) bulguları da mevcut çalışma bulgularını desteklemektedir. Aydın ve Aydın (2020), bunları destekler nitelikte, Türkçe ders kitaplarında Bloom taksonomisindeki üst düzey bilişsel becerilere yönelik etkinliklerin sayıca yetersiz olduğunu belirtmektedirler. Öte yandan 5. sınıf Türkçe ders kitabındaki etkinliklerin anlama ve uygulama basamaklarında yoğunlaştığını tespit eden Karagöl ve Yeşilyurt (2025), bu durumun öğrencilerin temel kavrayış ve bilgi transferi becerilerinin güçlendirilmesini önceliklendiren bir pedagojik tercihin sonucu olabileceğini ifade etmektedirler. Bununla birlikte bu araştırmacılar da ders kitabında daha üst düzey bilişsel basamaklara hitap eden etkinliklere yer verilmesi gerektiğini vurgulamaktadırlar. Ulum ve Taşkaya'nın (2019) çalışmaları ise zihinsel beceriler bağlamında ilkökul düzeyinde de alt düzey basamakların üst düzey olanlara öncelendiğini göstermektedir. Ulaşılan bu sonuçlar ve alan yazınındaki görünüm, programlar değişse de ders kitaplarında benzer sorunların devam ettiği şeklinde yorumlanabilir. Nitekim Kansızoğlu ve Bekiroğlu (2023) tarafından yapılan meta sentez çalışması, ders kitaplarının çeşitli bakımlardan bunun gibi sorunlarının devam ettiğini göstermektedir.

Doğrudan dil yapıları/söz varlığı konusuna eğilmese de genel bir durum olarak bilişsel beceri basamakları bakımından benzer sonuçlara ulaşan çalışmalardan da söz edilebilir. Altun ve Yıldız'ın (2023) çalışması bu kapsamda anılabilir. Güler ve Mert (2022), Türkçe eğitimi alanında Bloom taksonomisi kapsamındaki araştırmaları inceledikleri çalışmalarında, araştırmaların ortak bir sonucu olarak kitaplardaki etkinliklerin bilişsel süreç basamaklarına uygun hazırlanmadığı bulgusunu iletmektedirler. Ayrıca araştırmalarda, ders kitabı etkinliklerinin bilişsel süreç basamaklarına dengeli dağıtılması önerisinin bulunduğunu eklemektedirler. Sonuç olarak mevcut çalışmada bilişsel süreç basamakları bakımından ulaşılan sonuçların alan yazınında süregelen tespitlerin devam ettiğini gösterdiği söylenebilir. Oysa üst düzey düşünme becerileri, Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Öğretim Programları Ortak Metni'nde (2025) öğrencilerden beklenen becerilerden biridir. Üst düzey düşünme becerileri, anılan metinde eleştirel düşünme, karar verme, problem çözme becerileri olarak

belirlenmiştir. Dolayısıyla ders kitabında yer alan etkinliklerin çözümleme, değerlendirme ve yaratma düzeylerine denk gelecek şekilde tasarlanmamasının Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nde hedeflenen becerilere ulaşılmasını da olumsuz etkileyebileceği düşünülmektedir.

Bu araştırmada ulaşılan sonuçlar, incelenen ders kitabının işlev temelli dil yapıları/söz varlığı bağlamında TDÖP'nin (2024a) gereklerini tam anlamıyla karşılayamadığı şeklinde yorumlanabilir. Dil yapılarına işlev açısından yaklaşmak, kalıp bilgiler yerine ilkelerden hareketle bilgiyi inşa ederek bağlam oluşturmaya gerekli kılar (Albayrak, 2022). Dolayısıyla üst düzey bilişsel basamaklar bakımından gerekli yeterliliği sağlayamayan ders kitabı, böyle bir inşa sürecini olumsuz etkileyebilir. Türkçe ders kitaplarının yeterliliği bağlamında Güven ve Sert (2024), ortaokul Türkçe ders kitaplarının öğrenciyi etkin kılma ve öğrencinin zihinsel becerilerini kullanmasını sağlama bakımından yeterli olduğu sonucuna ulaşırsalar da Mete'nin (2017) çalışmasına katılıp dil bilgisi öğretiminde sorun yaşadıklarını belirten öğretmenlerin önemli bir kısmı, öğrenci hazır bulunuşluğunun ve etkinlik sayısının yetersiz olduğunu vurgulamıştır. Ayrıca çalışma kitaplarındaki dil bilgisi etkinlikleri de basit olmaları, uygulamaya dayalı olmamaları gibi gerekçelerle dil bilgisi kazanımlarına ulaşma bakımından yetersiz bulunmuşlardır. İkinci Çelikpazu'nun (2015) çalışmasında da benzer sonuçlar paylaşılmıştır.

Ulaşılan sonuçlarla ilgili yapılabilecek yorumlardan biri, bazı kategorilerin sonraki kategorilerin ön koşulu olup olmadığına ilişkindir. Bu bağlamda sözcük türleri açısından sözcükleri ikiye ayırmanın mümkün olup isim kategorisindeki sözcüklerin başka sözcükleri niteleme ve belirtme, başka sözcüklerin yerini tutma gibi işlevleri yerine getirdiğini vurgulayan İşcan'a (2007) göre isimler iyice tanıtıldıktan sonra söz edilen niteleme, belirtme, yerine geçme gibi işlevler kavratılmalıdır. Arslan ve Göçer (2024) işlev temelli dil bilgisi öğretimi ile ilgili eylem araştırmalarında 6. sınıf düzeyindeki öğrencilerin özellikle ismi belirten ve niteleyen söz varlığı unsurlarının (sıfatların) işlevsel kullanımı ve öğretimine ilişkin uygulamalara olumlu dönütler verdiklerini bildirmektedirler. Kitaptaki genel görünüme bakıldığında ise ismi ve fiili, ismin tür özelliklerini ayırt etmeye, ismi tür özelliklerine uygun kullanmaya odaklanan toplam on bir etkinliğin olduğu anlaşılmaktadır. Bu etkinliklerin sayısının arttırılmasının yerinde olacağı söylenebilir. Öte yandan İşcan'ın (2007) belirttiği gibi niteleme, belirtme, yerine geçme gibi işlevlerin bu ayrımın üzerine kurulacağı düşünüldüğünde TDÖP'nin

(2024a) yönlendirdiği üzere 2. temadan başlayan işlev temelli dil yapıları/söz varlığı kategorileri arasında bu ayrıma odaklanan etkinliklerin 2 ve 3. temalarda öncelenmesinin doğru bir yaklaşım olduğu eklenebilir. Ne var ki bu etkinliklerin bilişsel süreç basamakları bakımından anlama, nispeten de uygulama ve bilgi türü olarak ise kavramsal boyutunda toplandıkları görülmektedir. Oysa sonraki birçok işlev temelli dil yapısı / söz varlığı kategorisinin temelini oluşturacak bu etkinliklerin hedeflediği kalıcılığı sağlaması için daha üst düzeydeki bilişsel basamaklarda yer alacak etkinliklerle desteklenmesi gerektiği iddia edilebilir. Örnek olarak söz edilen bu işlev temelli dil yapıları/söz varlığı kategorilerinde öğrencilerin öğrendiklerini çözümlemelerine, eleştirmelerine veya özgün ürünler ortaya koymalarına ilişkin etkinliklere daha fazla yer verilebilirdi. Böylece öğrenilenlerin kalıcı becerilere dönüştürülmesine katkı sağlanabilirdi. Keza çözümleme ve değerlendirme gibi düzeyler, dil bilgisi doğruluğu veya etkililiği gibi bakımlardan cümleleri ya da metinleri çözümleyip değerlendirebilecekleri üst düzey düşünme becerilerini içine alır (Tuan & Hoai, 2023). Öyle ki dil bilgisi öğretiminde, öğrenilenlerin beceriye dönüştürülmesi ilkedir (Erdem & Çelik, 2011). Üstelik bu etkinliklerin öncelikli hedefinin öğrencilerin üst düzey düşünme becerilerine katkı sağlaması gerektiği iddia edilebilir. Bu sonuca ulaşmak için öğrenci hazır bulunuşluğu göz ardı edilmemelidir. Bu kapsamda sonraki kategorilerde yer alan etkinliklerde başarının sağlanması için söz edilen kategorilerdeki etkinliklerin sayı ve nitelik bakımından geliştirilmesi önerilebilir.

Bloom taksonomisi, öğrencilerde üst düzey düşünme becerilerini destekleyecek öğretim etkinlikleri düzenlenmesi amacıyla geniş ölçüde tanınan bir çerçevedir (Tuan & Hoai, 2023). Şu durumda sınıflama bakımından daha üst düzey zihin becerilerine odaklanan etkinliklerin arttırılmasında yarar olduğu söylenebilir. Nitekim Oryaşın'a (2021) göre de Türkçe ders kitabı etkinlikleri, öğrencilerin üst düzey düşünme becerilerini geliştirecek biçimde düzenlenmelidir.

TDÖP'deki (2024a) işlev temelli dil yapıları/söz varlığı kategorilerindeki ifadeler incelendiğinde bunların esasında birer öğrenme çıktısı şeklinde yazıldıkları görülmektedir. Örnek olarak "İsim ve fiili ayırt eder." şeklindeki cümlenin bir öğrenme çıktısına işaret ettiği anlaşılmaktadır. Bu kapsamdaki diğer kategorilerin de ifadeleri incelendiğinde bunların Bloom taksonomisi açısından daha çok anlama ve uygulama basamaklarına denk düştükleri anlaşılmaktadır. Mevcut çalışmanın bulgularına göre etkinliklerin anlama ve uygulama basamaklarında toplanmış olmasının bu durumla ilişkili olduğu düşünülebilir. Ne

var ki TDÖP (2024a) içinde, dil yapılarının bir amaç olarak algılanmasının önüne geçme düşüncesiyle bunlara ilişkin ayrıca öğrenme çıktılarına yer verilmediği ifade edilmiştir. Yine de bu işlev temelli dil yapıları/söz varlığı konularının üst düzey düşünme becerilerine gönderme yapacak şekilde yazılmasının mümkün olduğu iddia edilebilir. Öyle ki dil bilgisi de üst düzey becerilere yönelik öğrenme çıktıları ve bunlara bağlı etkinliklerle daha kalıcı ve yararlı olarak hayata geçirilebilir (Eroğlu & Sarar Kuzu, 2014). Üstelik TDÖP (2024a) birçok yerde üst düzey düşünme becerilerini vurgulamaktadır. Sonuçta dil yapılarının da bu kapsamın dışında olmaması düşünülmektedir.

Türkçe 5. sınıf ders kitabı (2024a) etkinliklerini işlev temelli dil yapıları/söz varlığı kategorileri kapsamında taksonomik olarak incelemeyi amaçlayan bu çalışmanın alan yazınında işlev temelli dil yapıları/söz varlığına yönelik çalışmaların sınırlılığı düşünüldüğünde alan yazını için önemli olacağı ve bundan sonraki çalışmalar için de örnek niteliği taşıyacağı düşünülmektedir.

Özetle bu çalışmada Türkçe 5. sınıf ders kitabıyla ilgili (2024a) başlıca iki sonuca ulaşıldığı ifade edilebilir. Bunlardan birincisi, işlev temelli dil yapıları/söz varlığına yönelik etkinliklerin bu kategorilere göre nispeten dengeli bir dağılım göstermediği şeklinde yorumlanabilir. Ayrıca bu kategorilere yönelik etkinliklerin bazı kategoriler için sayıca da yetersiz bulunduğu söylenebilir.

İkinci temel sonuç ise işlev temelli dil yapıları/söz varlığı kategorilerine yönelik hazırlanmış olan etkinliklerin güncellenmiş Bloom taksonomisinde yer alan bilişsel süreç başmakları bakımından daha ziyade alt düzeylere yönelik olduğu yönündedir. Ayrıca yine taksonominin bilgi türü boyutları bakımından da işlemsel ve üstbilişsel bilgi türlerine yönelik etkinliklerin daha sınırlı olduğu söylenebilir.

Öneriler

Program Tasarlayıcıları için Öneriler

- Programlarda işlev temelli dil yapıları/söz varlığı konusunda “Dil Yapıları ve Söz Varlığının Öğrenme-Öğretme Sürecinde Kullanımına İlişkin Esaslar” gibi başlıklar altında, öğretmenleri ve ders kitabı yazarlarını üst düzey bilişsel süreçlere yönelik etkinlikler hazırlama konusunda daha detaylı açıklamalar sayesinde daha ayrıntılı bir kılavuzluk yapılabilir.

- Programlarda işlev temelli dil yapıları/söz varlığı kategorilerinin öğrenme çıktısı formatında ve özellikle kavrama ile uygulama düzeylerine gönderme yapacak şekilde yazılmış olması, ders kitabı yazarlarını daha üst düzey zihinsel becerileri kazandırmaya yönelik etkinlik tasarlama konusunda sınırlandırabilir. Dolayısıyla bu durumun önüne geçmek için kategoriler, öğrenme çıktısı formatında yazılmak yerine birer kategori adı olarak yazılarak yazarlar açısından daha fazla esneklik sağlanabilir.

Uygulayıcılar için Öneriler

- Türkçe öğretmenleri, ders kitabındaki etkinlikler dışında da işlev temelli dil yapılarına/söz varlığına yönelik daha üst düzey bilişsel süreçlere hitap eden etkinlikler tasarlayabilirler. Örnek olarak ismi ve fiili ayırt etmeye odaklanan bir etkinlik, münferit cümlelerden isim olup olmama özelliğine göre grublamanın yanı sıra, verilen bir metindeki isimlerin fiillerle ilişkisini çözümlemeye yönelik düzenlenebilir. Başka bir öneri olarak ise öğrencilerin verilen bir metni, isimlerin ve fiillerin tür özelliklerine uygun kullanımları bakımından değerlendirmeleri istenebilir.

Ders Kitabı Hazırlayanlar için Öneriler

- İşlev temelli dil yapısı/söz varlığı unsurlarından öğrencilerin cümle düzeyinin üzerine çıkan özgün ürünler ortaya koyabilecekleri etkinlikler tasarlanabilir. Örnek olarak birbirinden bağımsız cümleler kurdurmak yerine her cümlenin bağlam içerisinde birbiriyle ilişkili olacağı metin türleri oluşturulması istenebilir. Böylece öğrencilerin uygulama düzeyinin üzerine çıkma olanağı elde edebilecekleri ön görülmektedir.
- Az sayıda etkinliğin yer aldığı kategorilerde hedeflenen becerinin kalıcı olması için bu kategorilere yönelik etkinliklerin sayısının arttırılarak farklı temalarda öğrencinin bu kategori ile tekrar karşılaşmasına fırsat verilebilir.
- İşlev temelli dil yapıları/söz varlığı kategorilere yönelik etkinlikler tasarlanırken bütün temaları kapsayacak şekilde bir dağılım dikkate alınabilir. Böylece yapılandırmacı yaklaşıma uygun olarak öğrencinin önceki temalarda öğrendiği bilgileri sonraki temalarda da pekiştirmesine olanak sağlanabilir.
- Bazı işlev temelli dil yapıları/söz varlığı kategorilerine yönelik etkinliklerin tek bir bilgi türüne odaklandığı anlaşılmaktadır. Oysa bu kategoriye yönelik diğer bilgi türlerine odaklanan etkinlikler tasarlanabilir.

Araştırmacılar için Öneriler

- Bu çalışma Bloom taksonomisindeki bilişsel boyut ile sınırlıdır. Sonraki araştırmalarda bu çalışmaya konu olan etkinlikler gibi eğitim araçlarının diğer boyutlar bakımından da incelenmesine odaklanılabilir.
- Türkçe 5. sınıf ders kitabındaki etkinliklerin incelendiği bu çalışma, doküman incelemesi yöntemiyle sınırlıdır. Sonraki araştırmalarda farklı veri toplama yöntemleri de işe koşulabilir. Örnek olarak öğretmen, akademisyen vb. paydaşlardan konuyla ilgili görüşler alınabilir.
- TDÖP (2024a) kapsamında hazırlanacak diğer ders kitapları da işlev temelli dil yapıları/söz varlığı bakımından incelenerek çeşitli karşılaştırmalar yapılabilir.
- Aynı sınıf düzeyi için farklı zamanlarda hazırlanmış ders kitapları karşılaştırmalı incelenerek üst düzey bilişsel becerilere odaklanma bakımından ders kitaplarındaki değişim ortaya konabilir.

Extended Summary

Introduction

Textbooks are the basic materials of language education (Pan & Chen, 2020). For this reason, it can be said that textbooks are educational tools that need to undergo a sensitive preparation process that should be carefully followed. In fact, qualified educational tools are needed for individuals equipped with high-level thinking skills (Oryaşın, 2021). In Türkiye, some criteria have been set for the preparation of textbooks. Accordingly, the Ministry of National Education of the Republic of Türkiye published the Regulation on Textbooks and Educational Tools (2021). Furthermore, in the Middle School Turkish Language Curriculum (2024a), more specifically, the features that the texts to be selected for Turkish textbooks should have are included. Among these features, it is emphasized that the texts to be selected for the books should be of a quality that will enrich students' vocabulary.

Vocabulary learning forms the basis of language acquisition, regardless of whether it is a first, second, or foreign language (Decarrico, 2001). Therefore, textbooks, which are at the center of Turkish mother tongue education, are expected to adequately serve vocabulary learning both with their texts and activities.

Although functional grammar provides valuable materials to support students' language development, it is expected that teachers, policy makers, and book publishers who remain in the traditional understanding of grammar will resist adaptation to this new understanding (Derewianka & Jones, 2010). For this reason, although the principles of how function-based language structures/vocabulary will be included in the textbooks are set out in the SSTC (MeO, 2024a), it is important to see to what extent the current textbooks are in line with these principles.

In addition to all these, the evaluation of function-based language structures/vocabulary knowledge, which falls within the field of cognitive skills, in terms of cognitive process skills and knowledge types, will be useful in terms of presenting the views of the activities that are the subject of the study. It can be said that a taxonomy for educational purposes is a framework consisting of classifying statements about what is expected from the student at the end of the education (Krathwohl, 2002). As it is known, the classification developed by Bloom to serve this purpose was later updated.

It is meaningful to examine the activities of the Grade 5 Turkish Textbook (2024b) prepared within the scope of the Century of Türkiye Education Model in terms of Bloom's classification within the scope of function-based language structures/vocabulary. In addition, considering that the textbooks prepared only for the 5th-grade within the scope of the Turkish Century Education Model in the 2024-2025 academic year will be prepared for other grade levels in the following years, it is expected that this study will contribute to the book preparation processes.

Methodology

This research was conducted using a document analysis approach within the scope of qualitative research designs. Document analysis is a method based on the systematic collection, review, questioning, and analysis of documents that will be used as a data set in the research (Özkan, 2021). This method is preferred for systematically analyzing the content of written documents (Wach & Ward, 2013). One of the significant advantages of studies conducted using this method is the ease of access to publicly available documents (Bowen, 2009). In practice, the process begins with identifying the documents to be examined within the scope of the study (Morgan, 2022). In this context, this study also accessed the

Ministry of National Education's publicly available 5th-grade Turkish Textbook (2024b) as a written document and examined the activities included in the book.

Findings

At the end of the study, the following results were reached: A holistic view of the function-based language structures/vocabulary categories reveals that there is a relatively balanced distribution of activities among the themes of the book. When these categories were evaluated separately, it was determined that the activities related to these categories were not distributed evenly among the themes; activities related to some categories were gathered in certain themes, while activities related to others were very few. In addition, it was understood that the activities analyzed were mostly gathered in understand and apply steps in terms of cognitive process dimensions, and in conceptual and factual types in terms of knowledge types.

Discussions, Conclusions, and Recommendations

One of the comments that can be made about the results obtained is whether or not some of the categories are prerequisites for the following categories. In this context, according to İşcan (2007), who emphasizes that it is possible to divide words into two categories in terms of word types and that the words in the noun domain fulfill functions such as qualifying and specifying other words and substituting other words, the functions such as qualifying, specifying, and substituting should be comprehended after the nouns are thoroughly introduced. Arslan and Göçer (2024), in their action research on function-based grammar teaching, reported that 6th grade students gave positive feedback to the practices related to the functional use and teaching of vocabulary elements (adjectives) that specify and qualify nouns. Looking at the general appearance of the book, it is understood that there are a total of 11 activities focusing on distinguishing the noun and verb, the type features of the noun, and using the noun in accordance with its type features. It can be said that it would be appropriate to increase the number of these activities. On the other hand, considering that functions such as qualification, specification, and substitution will be built on this distinction as stated by İşcan (2007), it can be added that prioritizing the activities focusing on this distinction among the function-based language structures/vocabulary divisions starting from the 2nd theme in the 2nd and 3rd themes is the right approach as directed by the TLC (MoE, 2024a). However, it is seen that these

activities are gathered in the understand dimension in terms of cognitive process steps, relatively in the apply dimension, and in the conceptual dimension in terms of knowledge type. However, it can be argued that these activities, which will form the basis of many subsequent function-based language structures/vocabulary categories, should be supported with activities that will take place at higher cognitive levels in order to provide the permanence they aim for. For example, in these function-based language structures/vocabulary categories, activities related to students' self-correction by applying what they have learned could have been included more. This would have contributed to transforming what was learned into permanent skills. Likewise, levels such as analyzing and evaluating involve higher-order thinking skills where students can analyze and evaluate sentences or texts in terms of grammatical accuracy or effectiveness (Tuan & Hoai, 2023). In fact, the principle of grammar teaching is to transform what is learned into skills (Erdem & Çelik, 2011). Moreover, it can be claimed that the primary goal of these activities should contribute to students' higher order thinking skills. In order to achieve this result, student readiness should not be ignored. In this context, in order to ensure success in the activities in the next levels, it can be suggested to improve the number and quality of the activities in the aforementioned levels.

In the activities focusing on language structures/vocabulary elements with functions such as comparison, similarity, summarization, etc., as a general tendency, these elements are found in the texts, and are asked to write sentence-level examples. In this respect, it is understood that the activities in this scope focus on lower level taxonomic skills. However, activities can be designed in which students can produce original products that go above the sentence level from these language structure/vocabulary elements. For example, instead of having students construct independent sentences, they may be asked to create text types in which each sentence is related to each other in context. Thus, it is foreseen that students will have the opportunity to rise above the applied level. As a matter of fact, the Middle School Turkish Language Curriculum (MoNE, 2024a), to which the book is linked, also expects students to develop high-level skills such as writing original stories.

This study is limited to the activities in the Turkish 5th grade textbook using the document analysis method. In future studies, different data collection methods can be utilized. For example, opinions from stakeholders such as teachers, academicians, etc., can be taken on the subject.

Yazar Katkıları: Bu makaleye yazarlar eşit oranda katkı sağlamıştır.

Çıkar Çatışması: Yazarlar, yazarlar arasında herhangi bir çıkar çatışması olmadığını beyan etmektedirler.

Etik Beyanı: Bu çalışmada “Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi”nde belirtilen kurallara uyulduğunu ve bilimsel araştırma ve yayın etiğine aykırı eylemlere dayalı hiçbir işlem yapmadığımızı beyan ederiz. Aynı zamanda tüm yazarların çalışmaya katkıda bulunduğu, yazarlar arasında herhangi bir çıkar çatışmasının bulunmadığını, tüm etik ihlallerde tüm sorumluluğun makale yazarlarına ait olduğunu beyan ederiz.

Etik Kurul İzni: Doküman incelemesine dayalı bu çalışmada, etik kurul izni gerektirecek bir yöntem kullanılmadığı için etik kurul izni alınmamıştır.

Finansman: Bu araştırma herhangi bir fon almamıştır.

Telif Hakları: Millî Eğitim dergisinde yayımlanan çalışmaların Creative Commons Atıf-Ticari Olmayan 4.0 Uluslararası Lisansı ile lisanslanmıştır.

Veri Kullanılabilirliği Beyanı: Bu çalışma sırasında oluşturulan veya analiz edilen veriler, talep üzerine yazarlardan temin edilebilir.

Yazma Yardımı için Yapay Zekâ Kullanımı: Bu çalışmanın yürütülmesinde ve raporlaştırılmasında yapay zekâdan yararlanılmamıştır.

Kaynakça

- Adams, N. E. (2015). Bloom’s taxonomy of cognitive learning objectives. *Journal of the Medical Library Association*, 103(3), 152-153. <http://dx.doi.org/10.3163/1536-5050.103.3.010>
- Albayrak, F. (2022). Türkçe dil bilgisi öğretimine bütüncül bir yaklaşım: Dil bilgisiyle ilgili kazanımların program ve ders kitaplarındaki görünüşleri. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 10(4), 829-857. <https://doi.org/10.16916/aded.1161499>

- Altun, K., & Yıldız, D. (2023). Yenilenmiş Bloom Taksonomisi ve PISA okuma becerileri yeterliklerine göre 8. sınıf Türkçe ders kitabı tema değerlendirme sorularının incelenmesi. *Ege Eğitim Dergisi*, 24(1), 90-106. <https://doi.org/10.12984/egedfd.1128483>
- Anderson, L. W., & Krathwohl, D. R. (2001). *A taxonomy for learning, teaching, and assessing: A revision of Bloom's taxonomy of educational objectives*. Longman.
- Arslan, S., & Göçer, A. (2024). Türkçe eğitiminde metin temelli işlevsel dil bilgisi öğretimine yönelik bir eylem araştırması. *Avrasya Dil Eğitimi ve Araştırmaları Dergisi*, 8(2), 25-58. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/adea/issue/89603/1496427>
- Austin, J. L. (1962). *How to do things with words: The William James lectures delivered at Harvard University in 1955*. Clarendon Press.
- Aydın, İ., & Aydın, G. (2020). 2018 Türkçe dersi öğretim programı bağlamında 5, 6, 7 ve 8. sınıf Türkçe ders kitaplarındaki söz varlığına yönelik etkinliklerin sözcük öğretimi açısından incelenmesi. *Ordu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*, 10(1), 1-23. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/1021353>
- Aydın, İ., Uyar, Y. E., & Akpınar, M.Y. (2024). Türkçe öğretmenlerinin dil bilgisi öğretimine ilişkin görüşleri üzerine bir değerlendirme. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 61, 2416-2435. <https://doi.org/10.53444/deubefd.1474510>
- Benzer, A. (2023). *Dil öğretiminde işlevsel dil bilgisi* (4. baskı). Pegem Akademi Yayıncılık.
- Bloom, B. (1956). *Taxonomy of educational objectives: Book 1 cognitive domain*. Longman.
- Bowen, G. A. (2009). Document analysis as a qualitative research method. *Qualitative Research Journal*, 9(2), 27-40. <https://doi.org/10.3316/QRJ0902027>

- Brennan, R. L., & Prediger, D.J. (1981). Coefficient kappa: Some uses, misuses, and alternatives. *Educational and Psychological Measurement*, 41(3), 687–699. <https://doi.org/10.1177/001316448104100307>
- Buth, R. (2023). Functional grammar and the pragmatics of information structure for biblical languages. In W. A. Ross & E. Robar (Eds.), *Linguistic theory and the biblical text*. University of Cambridge. <https://doi.org/10.11647/obp.0358.02>
- Chomsky, N. (1965). *Aspects of the theory of the syntax*. MIT Press.
- Creswell, J. W. (2013). *Qualitative inquiry & research design: Choosing among five approaches* (3rd ed.). Sage Publications.
- Creswell, J. W. (2016). *30 essential skills for the qualitative researcher*. Sage Publications.
- Cruz, M. C.N. (2019). The role of systemic functional grammar in the expansion of nominal groups. *Profile: Issues in Teachers' Professional Development*, 21(2), 97-112. <https://doi.org/10.15446/profile.v21n2.73796>
- Çalışkan, G. (2016). Türkçe dersi öğretim programı ve Türkçe ders kitapları: 5. sınıf Türkçe ders kitabına yönelik bir inceleme. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 4(2), 200-214. <https://doi.org/10.16916/aded.93425>
- Decarrico, J. S. (2001). Vocabulary learning and teaching. In M.Celce Murcia (Ed.). *Teaching English as a second or foreign language* (Third edition). Heinle & Heinle Tomson Learning.
- Demirel, Ö. & Kiroğlu, K. (2021). Eğitim ve ders kitapları. Ö. Demirel & K. Kiroğlu (Ed.), *Ders kitabı incelemesi* (5. baskı, ss. 4-13). Pegem Akademi Yayıncılık.
- Derewianka, B. (2003). Making grammar relevant to students' lives. In G. Bull, & M. Anstey (Eds.), *The literacy lexicon* (2nd ed., pp. 37-50) Pearson.
- Derewianka, B., & Jones, P. (2010). From traditional grammar to functional grammar: Bridging the divide. *University of Wollongong Research Online*. https://ro.uow.edu.au/articles/journal_contribution/From_traditional_grammar_to_functional_grammar_bridging_the_divide/27716754?file=50467233

- Dik, S. C. (1981). *Functional grammar* (3rd ed.). Foris Publications.
- Dik, S.C. (1997). *The theory of functional grammar* (2nd rev. ed.). Walter de Gruyter & Co.
- Doğan, K., & Süğümlü, Ü. (2023). Ortaokul Türkçe ders kitaplarında yer alan metinlerle dil bilgisi etkinliklerinin ilişkisi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 21(2), 731-757.
- Dolunay, S. K., & Koçyiğit, S. (2023). Ortaokul Türkçe ders kitaplarındaki dil bilgisi terimleri ve bunlara ilişkin öğretmen görüşleri. *International Journal of Language Academy*, 11(2), 206-219. <http://dx.doi.org/10.29228/ijla.69731>
- Durbidge, L. (2022). Dell Hymes and language education. In *Oxford research encyclopedia of education*. <https://doi.org/10.1093/acrefore/9780190264093.013.1735>
- Durukan, E., & Demir, E. (2017). 6, 7 ve 8. sınıf Türkçe dersi öğrenci çalışma kitaplarındaki etkinliklerin Bloom'un yenilenmiş taksonomisine göre sınıflandırılması. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 6(3), 1619-1629. <https://dergipark.org.tr/en/pub/teke/issue/31471/344463>
- Ekinci Çelikpazu, E. (2015). Ortaokul 5-8. sınıf Türkçe dil bilgisi öğretimi üzerine bir inceleme. *Electronic Turkish Studies*, 10(15), 333-360. <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.8926>
- Erdem, İ., & Çelik, M. (2011). Dil bilgisi öğretim yöntemi üzerine değerlendirmeler. *Turkish Studies*, 6(1), 1057-1069. <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.1988>
- Eroğlu, D., & Sarar Kuzu, T. (2014). Türkçe ders kitaplarındaki dilbilgisi kazanımlarının ve sorularının yenilenmiş Bloom taksonomisine göre değerlendirilmesi. *Başkent University Journal of Education*, 1(1), 72-80.
- Forehand, M. (2010). Bloom's taxonomy. In M. Orey (Ed.), *Emerging perspectives on learning, teaching and technology* (pp. 47-56). Global Text.
- Güler, M., & Mert, O. (2022). Türkçe eğitimi alanında yenilenmiş Bloom taksonomisini temel alarak yapılan akademik çalışmaların incelenmesi. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(35), 1089-1118. <https://doi.org/10.35675/befdergi.1031207>

- Güven, A. Z., & Sert, Ş. (2024). Ortaokul Türkçe ders kitaplarının işlevsel dil bilgisi kuramı bakımından incelenmesi. *International Journal of Languages' Education and Teaching*, 12(3), 54-73. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/ijlet/issue/87434/1526041>
- Halliday, M.A.K. (2014). *Halliday's introduction to functional grammar* (4th rev. ed., revised by C. M. I. M. Matthiessen). Routledge.
- Hymes, D. (1972). On communicative competence. In J.B. Pride, & J. Holmes (Eds.), *Sociolinguistics: Selected readings* (pp. 269-292). Penguin Books.
- İsmail, T., & Raslan, A.G. (2020). Assessing grammar and morphology question papers of Malaysian Islamic High Certificate according to Bloom's taxonomy: A descriptive and analytical. *Journal of Linguistic and Literary Studies*, 11(1), 51-68. <https://journals.iium.edu.my/arabiclang/index.php/jlls/article/view/785>
- İşcan, A. (2007). İşlevsel dil bilgisinin Türkçe öğretimindeki yeri. *Current Perspectives in Social Sciences*, 9(1), 253-258. <https://dergipark.org.tr/en/pub/ataunisosbil/issue/2819/37997>
- Kanat, A. (2021). Türkçe ders kitaplarında dil bilgisi öğretimi konulu lisansüstü tezlerin yönelimleri üzerine bir değerlendirme. *İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 8(15), 19-34. <https://doi.org/10.29129/inujse.879394>
- Kanık Uysal, P., Karabağ, A. & Uygur, M. E. (2025). Ana dili öğretiminde kullanılan ders kitaplarına yönelik bir inceleme: Rusya ve Türkiye örneği. *Uluslararası Türkçe Öğretimi Araştırmaları Dergisi*, 5(1), 31-59. <https://zenodo.org/doi/10.5281/zenodo.15154857>
- Kansızoğlu, N., & Bekiroğlu, N. (2023). Kelime öğretimi alanında yapılan lisansüstü tezlere ilişkin bir meta-sentez çalışması. *Korkut Ata Türkiyat Araştırmaları Dergisi, Özel Sayı 1*(Cumhuriyetin 100. Yılına), 932-983. <https://doi.org/10.51531/korkutataturkiyat.1359181>
- Kaplan, K. (2021). Ortaokul Türkçe ders kitaplarında yer alan dinleme/izleme becerisini ölçmeye yönelik soruların yenilenmiş Bloom taksonomisine göre incelenmesi. *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 10(1), 626-645. <http://www.itobiad.com/tr/pub/issue/60435/836238>

- Karadağ, Ö. (2019). Aynı sınıf düzeyi için hazırlanan Türkçe ders kitaplarının ortak sözvarlığı açısından karşılaştırılması. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 7(4), 1130-1140. <https://doi.org/10.16916/aded.616942>
- Karagöl, E., & Tarakcı, R. (2019). Söz varlığı öğretimi açısından ortaokul Türkçe ders kitapları. *Milli Eğitim*, 48(222), 149-171. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/725987>
- Karagöl, E., & Yeşilyurt, E. (2025). Yenilenmiş Bloom taksonomisi ve Türkiye yüzyılı maarif modelindeki değerler bağlamında 5. sınıf Türkçe ders kitabı. *Anadolu Dil ve Eğitim Dergisi*, 3(1), 9-26. <https://10.5281/zenodo.15755182>
- Karagöz, M., & Oryaşın, U. (2014). Türkçe ders kitaplarındaki dil bilgisi etkinliklerinin metinlerle ilişkisi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 3(2), 187-194.
- Karakaş Yıldırım, Ö. (2020). 8. sınıf Türkçe ders kitabındaki yazma etkinliklerinin yenilenmiş Bloom taksonomisine göre incelenmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 8(2), 315-325. <https://doi.org/10.16916/aded.675304>
- Kavruk, H., & Yıldırım, N. (2021). Türkçe öğretim programındaki konuşma kazanımlarının ortaokul Türkçe ders kitabı (5, 6, 7 ve 8. sınıf) etkinliklerine yansması. *International Journal of Languages' Education and Teaching*, 9(2), 159-174. <https://doi.org/10.29228/ijlet.51274>
- Kılınç, O. (2024). İşlevsel dil bilgisi yöntemiyle Türkçede “azlık” kavramının incelenmesi. Y. Yılmaz (Ed.), *Rumeli filoloji yazıları 1* içinde. Rumeli Yayıncılık.
- Krathwohl, D. R. (2002). A revision of Bloom's taxonomy: An overview. *Theory into Practice*, 41(4), 212-218. <https://www.jstor.org/stable/pdf/1477405>
- Krathwohl, D. R., & Anderson, L.W. (2010). Merlin C. Wittrock and the revision of Bloom's taxonomy. *Educational Psychologist*, 45(1), 64-65. <https://doi.org/10.1080/00461520903433562>
- Kuckartz, U., & Rädiker, S. (2019). *Analyzing qualitative data with MAXQDA*. Springer.
- Kurudayıoğlu, M. (2005). *İlköğretim II. kademe öğrencilerinin kelime hazinesi üzerine bir araştırma*. [Yayımlanmamış doktora tezi]. Gazi Üniversitesi.

- Langacker, R.W. (2008). *Cognitive grammar: A basic introduction*. Oxford University Press.
- Mackenzie, J. L. (1992). *What is functional grammar?* l'Université Foy, Québec. <http://dx.doi.org/10.1075/hop.m.fun1>
- Matthiessen, C. M. I. M., & Halliday, M. A. K. (2009). *Systemic functional grammar: A first step into the theory*. Higher Education Press.
- Mete, F., Çiçek, S., & Asar, A. (2022). Türkçe ders kitaplarındaki dil bilgisi konuları: Yapılandırmacı yaklaşım öncesi ve sonrası. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 10(2), 363-384. <https://doi.org/10.16916/aded.1064198>
- Mete, G. (2017). Ortaokul Türkçe dil bilgisi öğretimine ilişkin öğretmen görüşleri. *International Journal of Language Academy*, 5(3), 306-328. <http://dx.doi.org/10.18033/ijla.3604>
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *An expanded sourcebook qualitative data analysis*. Sage Publications.
- Miles, M. B., Huberman, A.M., & Saldaña, J. (2019). *Qualitative data analysis: A methods sourcebook* (4th ed.). Sage Publications.
- Morgan, H. (2022). Conducting a qualitative document analysis. *The Qualitative Report*, 27(1), 64–77. <https://doi.org/10.46743/2160-3715/2022.5044>
- Mutlu, H. H., & Dinç, S. (2019). 6. sınıf Türkçe ders kitabında yer alan temalardaki metinlerin kök değerlerle ilişkisi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 7(4), 1048-1062. <https://doi.org/10.16916/aded.593400>
- Oryaşın, U. (2021). Türkçe ders kitaplarındaki etkinliklerin Yenilenen Bloom Sınıflandırması'na göre incelenmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 9(3), 820-832. <https://doi.org/10.16916/aded.888116>
- Ömeroğlu, A. F. (2023). Ortaokul Türkçe ders kitaplarında dil bilgisi konularına yönelik etkinliklerin geliştirilme düzeyi ve metinlerle ilişkisinin değerlendirilmesi. *Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi Dergisi*, 5(2), 313-329. <https://doi.org/10.38151/akef.2023.56>

- Ömeroğlu, A. F. (2025). Türkçe öğretmeni adaylarının dil yapılarının işlevsel katkılarıyla ilgili anlayışları: İşlevsel dil bilgisi öğretimi bağlamında bir inceleme. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 13(2), 471-487. <https://doi.org/10.16916/aded.1659884>
- Özdemir, S. (2021). *Kuramdan uygulamaya Türkçe ders kitabı incelemeleri* (3. baskı). Anı Yayıncılık.
- Özer, Ş., & Özkaya, S. D. (2020). 5, 6, 7 ve 8. sınıf Türkçe ders kitaplarındaki dil bilgisi sorularının yenilenmiş Bloom taksonomisine göre değerlendirilmesi. Z. Gölen & S. Özer (Ed.) *İnsanî ve sosyal bilimlerde güncel araştırmalar* içinde. Cetinje.
- Özkan, U. B. (2021). *Eğitim bilimleri araştırmaları için doküman inceleme yöntemi* (4. baskı). Pegem Akademi Yayıncılık.
- Pan, L., & Chen, P. (2020). Research on language-teaching materials—An evaluation of extensive reading textbooks. *Theory and Practice in Language Studies*, 10(12), 1628–1633. <https://doi.org/10.17507/TPLS.1012.17>
- Riazi, A. M., & Mosalanejad, N. (2010). Evaluation of Learning Objectives in Iranian High-School and Pre-University English Textbooks Using Bloom's Taxonomy. *The Electronic Journal for English as a Second Language*, 13(4). <https://tesl-ej.org/wordpress/issues/volume13/ej52/ej52a5/>
- Sallabaş, M. E., & Yılmaz, G. (2020). Türkçe ders kitabında bulunan metin altı sorularının yenilenmiş Bloom taksonomisi'ne göre incelenmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 8(2), 586-596. <https://doi.org/10.16916/aded.679933>
- Searle, J. R. (1969). *Speech acts: An essay in the philosophy of language*. Cambridge University Press. https://books.google.com.tr/books?id=t3_WhfkNvF0C&pg=PA12&hl=tr&source=gbs_toc_r&cad=2#v=onepage&q&f=false
- Sorokin, S. V., Lykshosherstova, M., & Liubymova, Y. (2021). Representation of time in typologically different languages: A functional approach (based on Turkish, Arabic and Chinese). *Asian & African Studies*, 30(2), 275-312. <https://doi.org/10.31577/aassav.2021.30.2.01>

- Stevani, M., & Tarigan, K. (2022). Evaluating English textbooks by using Bloom's taxonomy to analyze reading comprehension question. *Study of Applied Linguistics and English Education*, 4(1), 1-18. <https://doi.org/10.35961/salee.v0i0.526>
- Şahin, K., & Köseoğlu, E. (2025). İlkokul Türkçe ders kitaplarının 2024 ilkökul Türkçe dersi öğretim programındaki dinleme/izleme becerileri açısından incelenmesi. *Socrates Journal of Interdisciplinary Social Researches*, 11(56), 70-94. <https://doi.org/10.5281/zenodo.16971444>
- Millî Eğitim Bakanlığı (2024). *Ders kitapları ve eğitim araçları yönetmeliği*. <https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2024/10/20241015-3.htm>
- Millî Eğitim Bakanlığı (2024a). *Ortaokul Türkçe dersi öğretim programı*.
- Millî Eğitim Bakanlığı (2024b). *Türkçe ve Türk Kültürü 5. sınıf ders kitabı* (1 & 2. kitap). <https://ulkemyanimda.eba.gov.tr/kitap/>
- Millî Eğitim Bakanlığı (2025). *Türkiye yüzyılı maarif modeli öğretim programları ortak metni*. Millî Eğitim Bakanlığı (2025). *Türkiye yüzyılı maarif modeli öğretim programları ortak metni*.
- Thompson, G. (2014). *Introducing functional grammar* (3rded.). Routledge.
- Tuan, T. A., & Hoai, N. V. M. (2023). Adapting bloom's taxonomy for designing grammar activities to teach English tenses at IUH. *International Social Sciences and Education Journal*, 1(1), 21-38. <https://doi.org/10.61424/issej.v1i1.17>
- Turhan Ağrelim, H., & Ağin Haykır, H. (2022). Türkçe ders kitaplarındaki dil bilgisi etkinliklerinin dil bilgisi öğretim yöntemleri bakımından incelenmesi. *Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23(2), 1691-1734. <https://doi.org/10.29299/kefad.1028371>
- Ulum, H., & Taşkaya, S. M. (2019). İlkokul 2, 3 ve 4. sınıf Türkçe ders ve çalışma kitaplarında yer alan etkinliklerin yenilenmiş Bloom taksonomisine göre incelenmesi. *Kastamonu Education Journal*, 27(1), 107-118. <https://doi.org/10.24106/kefdergi.2380>

- Uygur, M. E., & Bayındır, Z. N. (2022). 2019 Türkçe dersi öğretim programının program geliştirme basamaklarına göre incelenmesi. *Uluslararası Türkçe Öğretimi Araştırmaları Dergisi*, 2(2), 222-245. <http://dx.doi.org/10.478347/utoad.48>
- Uzun, O., Aytan, T., & Ugan, S. (2022). Türkçe ders kitaplarında yer alan dinleme/izleme metni ve etkinliklerinin Türkçe Öğretim Programı doğrultusunda incelenmesi. *IBAD Sosyal Bilimler Dergisi*, 13, 366-401. <https://doi.org/10.21733/ibad.1132465>
- Ülper, H. (2023). *Sözcük ve öğretimi*. Pegem Akademi Yayıncılık.
- Wach, E., & Ward, R. (2013). *Learning about qualitative document analysis (IDS Practice Paper in Brief, No. 13, pp. 1–11)*. Institute of Development Studies. https://opendocs.ids.ac.uk/articles/report/Learning_about_Qualitative_Document_Analysis/26442637?file=48090622
- Wijanarko, B. D., Heryadi, Y., Toba, H., & Budiharto, W. (2021). Question generation model based on key-phrase, context-free grammar, and Bloom's taxonomy. *Education and Information Technologies*, 26, 2207–2223. <https://doi.org/10.1007/s10639-020-10356-4>
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2021). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (12. baskı). Seçkin Yayıncılık.
- Yılmaz, E. (2014). *Temel dil bilgisi terimleri sözlüğü*. Pegem Akademi Yayıncılık.

Copyright of Journal of National Education / Milli Egitim Dergisi is the property of Milli Egitim Bakanligi and its content may not be copied or emailed to multiple sites without the copyright holder's express written permission. Additionally, content may not be used with any artificial intelligence tools or machine learning technologies. However, users may print, download, or email articles for individual use.