

T.C.

ÇANAKKALE ONSEKİZ MART ÜNİVERSİTESİ

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

TÜRKÇE VE SOSYAL BİLİMLER EĞİTİMİ ANABİLİM DALI

YABANCI DİL OLARAK TÜRKÇENİN ÖĞRETİMİ BİLİM DALI

TÜRKÇENİN YABANCI DİL OLARAK ÖĞRETİMİ PROGRAMININ
YENİLENMİŞ BLOOM TAKSONOMİSİNE GÖRE DEĞERLENDİRİLMESİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

KÜBRA EMRE

ÇANAKKALE

MAYIS, 2020

T.C.
Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Türkçe Ve Sosyal Bilimler Eğitimi Anabilim Dalı
Yabancı Dil Olarak Türkçenin Öğretimi Bilim Dalı

Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi Programının
Yenilenmiş Bloom Taksonomisine Göre Değerlendirilmesi

Kübra EMRE
(Yüksek Lisans Tezi)

Danışman
Doç. Dr. Abdullah ŞAHİN

Çanakkale
Mayıs, 2020

Taahhütname

Yüksek Lisans tezi olarak sunduğum *“Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi Programının Yenilenmiş Bloom Taksonomisine Göre Değerlendirilmesi”* adlı çalışmamın, tarafımdan bilimsel ahlâk ve değerlere aykırı düşecek bir yardıma başvurmaksızın yazıldığını ve yararlandığım eserlerin kaynakçada gösterilenlerden oluştuğunu, bunlara atıf yaparak yararlanmış olduğumu belirtir ve bunu onurumla doğrularım.

18 / 05 / 2020

Kübra EMRE



Ön Söz

Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi alanında; yurt dışında yaşayan Türklerin, ülkemizde yaşayan mülteci ve göçmenlerin, yükseköğrenim için Türkiye'deki üniversiteleri tercih eden yabancı uyruklu öğrencilerin, özellikle son dönemlerde artan ihtiyaç ve talepleri üzerine, yapılan çalışmalar ve girişimler doğrultusunda büyük aşamalar kat edilmiştir. Millî Eğitim Bakanlığı başta olmak üzere pek çok kurum ve üniversitenin yoğun çalışmalarıyla yaygın eğitimde önemli bir noktaya erişen Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi, Türkiye Maarif Vakfı'nın bu konuya özenli yaklaşımı ve titiz çalışmaları sayesinde başka bir boyut kazanmıştır. 2020 yılının Nisan ayında Türkiye Maarif Vakfı tarafından yayımlanan "Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi Programı", benimsediği sarmal ve kademeli program anlayışı ile Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminin, yaygın eğitimden örgün öğretime geçişinde öncü olmuştur.

Bu araştırmada, Türkiye Maarif Vakfı tarafından geliştirilen Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi Programı, Yenilenmiş Bloom Taksonomisine göre incelenmiş ve değerlendirilmiştir. Betimsel-tarama modelinde nitel bir çalışma olan bu çalışmada doküman analiziyle veriler toplanmış ve programda yer alan her dil düzeyi ve dil becerisine ait 1269 tane kazanım Yenilenmiş Bloom Taksonomisine göre tasnif edilmiştir.

Araştırma sonucunda program kazanımlarının, Yenilenmiş Bloom Taksonomisine göre dil becerileri ve dil düzeyleri bakımından tutarlı olduğu ortaya çıkmış ve genel dağılımının dil becerilerinin doğasına uygun olduğu görülmüştür. Üstbilişsel bilgi boyutunda ise sadece 2 kazanım tespit edilmiştir.

Tez çalışmam dâhil tüm yüksek lisans eğitimi sürecim boyunca maddi ve manevi desteklerini asla esirgemeyen kıymetli hocalarım Doç. Dr. Esin YAĞMUR ŞAHİN, Doç. Dr. Funda ÖRGE YAŞAR ve elbette danışman hocam Doç. Dr. Abdullah ŞAHİN'e teşekkürlerimi

bir borç bilir, taraflarından aldığım kaliteli eğitim, akademik etik ve terbiyeyi geri kalan tüm akademik ve sosyal yaşantım boyunca devam ettireceğimi en samimi hislerimle dile getirmek isterim.

Çanakkale, 2020

Kübra EMRE



Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi Programının Yenilenmiş Bloom Taksonomisine Göre Değerlendirilmesi

Kübra EMRE

Özet

Bu araştırmada, Türkiye Maarif Vakfı tarafından geliştirilen Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi Programının Yenilenmiş Bloom Taksonomisine göre incelenmesi ve değerlendirilmesi amaçlanmıştır. Bu araştırma betimsel-tarama modelinde nitel bir çalışmadır. Nitel veri toplama yöntemlerinden biri olan doküman analiziyle veriler toplanmış ve programda yer alan her dil düzeyi ve dil becerisine ait 1269 tane kazanım Yenilenmiş Bloom Taksonomisine göre tasnif edilmiştir. Yapılan tasnif ardından her bir kazanımın hangi bilgi türüne ve hangi bilişsel süreçlere ait olduğu, tablolar halinde tek tek belirtilmiş ve bu tablolar Ekler bölümünde verilmiştir. Her dil düzeyi ve dil becerisine ait tasnif edilmiş kazanımların tablolarda frekans (f) ve yüzde (%) değerleri belirtilmiştir.

Araştırma sonucunda Maarif Vakfı tarafından yayımlanan Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi Programı kazanımlarının, Yenilenmiş Bloom Taksonomisine göre dil becerileri ve dil düzeyleri bakımından oldukça tutarlı olduğu ortaya çıkmıştır. Bunun yanı sıra kazanımların genel dağılımının dil becerilerinin doğasına uygun olduğu görülmektedir. Programda en dikkat çeken nokta ise üstbilişsel bilgiye yönelik 2 kazanım dışında başka kazanım yer almamasıdır. Bu durumun, programın üzerinde çalışılması ve ivedilikle geliştirilmesi gereken eksik yönlerinden bir tanesi olduğu söylenebilir. Bilişsel süreç boyutu ele alındığında ise çözümlenme ve değerlendirme boyutlarının programda zayıf kaldığı, bu yöndeki kazanımların da programa ilk fırsatta dahil edilmesi gerektiği söylenebilir.

Yapılan bu araştırmadan hareketle, Maarif Vakfı'nın yayımladığı öğretim programında bahsedilen; Türkçe anlama ve anlatma becerilerini kullanarak iletişim kuran, yaparak-

yaşayarak öğrenen, öğrenme sürecinde sorumluluk alan, iş birliği içinde çalışan, problem çözme becerilerini kullanan, sorgulayan, yorumlayan, evrensel ve kendi kültürüne özgü değerlere duyarlı bireyler yetiştirme amacına ulaşabilmek için, programda yer alan kazanımlarda üst düzey bilişsel süreç basamaklarına ağırlık verilmesi ve üstbilişsel bilgilere de daha fazla yer verilmesi gerektiği sonucuna varılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Yenilenmiş Bloom Taksonomisi, Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi Programı, Türkiye Maarif Vakfı, Program Değerlendirme, Kazanım



Evaluation of ‘Teaching Turkish as a Foreign Language’ Program According to the Renewed Bloom’s Taxonomy

Kübra EMRE

Abstract

This study intends to review and evaluate the ‘Teaching Turkish as a Foreign Language’ Program, which is developed by the Turkish Maarif Foundation, according to Renewed Bloom’s Taxonomy. This study is a qualitative study with a descriptive-survey model. Data was collected by document analysis, which is one of the qualitative data collection methods, and 1269 learning outcomes of each language level and language skill included in the program were classified according to the Renewed Bloom’s Taxonomy. Following the classification, the information type and the cognitive processes to which each outcome belongs are specified in tables individually and these tables are given in the Annex section. Frequency (f) and percentage (%) values of the classified outcomes of each language level and language skill are indicated in the tables.

As a result of the study, it has been found that the outcomes of ‘Teaching Turkish as a Foreign Language’ Program, which are published by Maarif Foundation, are quite consistent in terms of language skills and language levels according to the Renewed Bloom’s Taxonomy. In addition, it is seen that the general distribution of the acquisitions is in accordance with the nature of language skills. The most striking point in the program is that there is no other acquisition except for 2 acquisitions for metacognitive information. It can be said that this is one of the shortcomings of the program that needs to be worked on and improved urgently. Considering the cognitive process dimension, it can be said that the dimensions of analysis and evaluation are poor in the program and acquisitions in this direction should be included in the program at the first opportunity.

Based on this research, it was concluded that high level cognitive process steps should be emphasized and more metacognitive information should be included in order to achieve the goal of raising individuals who are communicating using Turkish comprehension and expression skills, learning by practice and experience, taking responsibility in the learning process, working in cooperation, using problem-solving skills, questioning, interpreting, and who are sensitive to values that are universal and unique to their own culture, which are mentioned in the education program published by Maarif Foundation.

Keywords: Renewed Bloom's Taxonomy, 'Teaching Turkish as a Foreign Language' Program, Turkey Maarif Foundation, Program Evaluation, Learning Outcomes

İçindekiler

Önsöz.....	ii
Özet	iv
Abstract	vi
Kısaltmalar Listesi.....	xvi
Tablolar Listesi.....	xvii
Şekiller Listesi.....	xxi
Bölüm I: Giriş.....	1
Problem Durumu	3
Problem Cümlesi	4
Alt Problemler	4
Araştırmanın Amacı	5
Araştırmanın Önemi	5
Araştırmanın Varsayımları	6
Araştırmanın Sınırlılıkları.....	6
Tanımlar.....	6
İlgili Araştırmalar	7
Alanyazın.....	10
Eğitim	10
Eğitim Programı	11
Öğretim Programı	13
Program Geliştirme.....	13

Program Geliştirmenin Kuramsal Temelleri	14
Program Geliştirmenin Tarihsel Temelleri.	14
Program Geliştirmenin Konu Alanı Temelleri.	17
Program Geliştirmenin Bireysel Temelleri.	17
Program Geliştirmenin Toplumsal Temelleri.	18
Program Geliştirmenin Psikolojik Temelleri.	19
Program Geliştirmenin Felsefi Temelleri.	22
Eğitim Felsefeleri.	26
Eğitim Programı Tasarımı	29
Konu Merkezli Program Tasarımları	30
Öğrenen Merkezli Program Tasarımları	31
Sorun Merkezli Program Tasarımları	32
Program Geliştirme Modelleri	33
Raph W. Tyler’ın Program Geliştirme Modeli	33
Hilda Taba’nın Program Geliştirme Modeli.	36
Taba-Tyler Program Geliştirme Modeli	37
Saylor, Alexander ve Lewis Program Geliştirme Modeli	38
Francis P. Hunkins’ın Program Geliştirme Modeli	40
D. K. Wheeler’ın Döngüsel Modeli	41
John F. Kerr’in Program Geliştirme Modeli	42
Peter F. Oliva Program Geliştirme Modeli	43
Demirel’in Program Geliştirme Modeli	47

Aşamalı Sınıflama: Taksonomi	49
Bloom Bilişsel Alan Taksonomisi	50
Solo Taksonomi	53
Yenilenmiş Bloom Taksonomisi	54
Bilgi Boyutu.....	55
Bilişsel Süreç Boyutu.....	60
Türkiye’de Yabancı Dil Öğretimi ve Yabancı Dil Öğretim Programları.....	67
Türkiye’de Cumhuriyet Öncesi Dönemde Yabancı Dil Öğretimi	68
Türkiye’de Cumhuriyet Sonrası Dönemde Yabancı Dil Öğretimi	69
Türkiye’de Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Programları	71
Millî Eğitim Gençlik ve Spor Bakanlığı Tarafından 1986 Yılında Yayımlanan Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretim Programı (YDTÖP, 1986).....	71
Millî Eğitim Bakanlığı Tarafından 2000 Yılında Yayımlanan Yabancı Dil Olarak Türkçe Dersi Öğretim Programı - 6-11. Sınıflar İçin (YDTÖP, 2000).....	72
Millî Eğitim Bakanlığı Tarafından 2012, 2016 Ve 2017 Yıllarında Yayımlanan Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretim Kurs Programları	73
Ankara Üniversitesi TÖMER Tarafından 2015 Yılında Yayımlanan Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretim Programı (YDTÖP, 2015)	74
Millî Eğitim Bakanlığı Türkçe ve Türk Kültürü Dersi Öğretim Programı (TTKDÖP, 2018)	75
Maarif Vakfı Tarafından 2019 ve 2020 Yıllarında Yayımlanan Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi Programı (MFVTYÖP, 2020).....	76

Bugüne Dek Geliştirilen Tüm Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Programlarına Yönelik Genel Bir Değerlendirme.....	84
Bölüm II: Yöntem	86
Araştırmanın Modeli.....	86
Çalışma Grubu.....	88
Veri Toplama Araçları.....	88
Verilerin Analizi	90
Bölüm III: Bulgular ve Yorum.....	91
Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Programında Yer Alan Kazanımlara İlişkin Bulgular	91
Dinleme/İzleme Becerisi A1 Dil Düzeyi Kazanımlarına İlişkin Bulgular	92
Dinleme/İzleme Becerisi A2 Dil Düzeyi Kazanımlarına İlişkin Bulgular	94
Dinleme/İzleme Becerisi B1 Dil Düzeyi Kazanımlarına İlişkin Bulgular	96
Dinleme/İzleme Becerisi B2 Dil Düzeyi Kazanımlarına İlişkin Bulgular	98
Dinleme/İzleme Becerisi C1 Dil Düzeyi Kazanımlarına İlişkin Bulgular	100
Dinleme/İzleme Becerisi Kazanımlarının Tamamına İlişkin Bulgular	102
Sözlü Etkileşim Becerisi A1 Dil Düzeyi Kazanımlarına İlişkin Bulgular	104
Sözlü Etkileşim Becerisi A2 Dil Düzeyi Kazanımlarına İlişkin Bulgular	106
Sözlü Etkileşim Becerisi B1 Dil Düzeyi Kazanımlarına İlişkin Bulgular.....	108
Sözlü Etkileşim Becerisi B2 Dil Düzeyi Kazanımlarına İlişkin Bulgular.....	110
Sözlü Etkileşim Becerisi C1 Dil Düzeyi Kazanımlarına İlişkin Bulgular.....	112
Sözlü Etkileşim Becerisi Kazanımlarının Tamamına İlişkin Bulgular	114
Sözlü Üretim Becerisi A1 Dil Düzeyi Kazanımlarına İlişkin Bulgular	116

Sözlü Üretim Becerisi A2 Dil Düzeyi Kazanımlarına İlişkin Bulgular	118
Sözlü Üretim Becerisi B1 Dil Düzeyi Kazanımlarına İlişkin Bulgular.....	120
Sözlü Üretim Becerisi B2 Dil Düzeyi Kazanımlarına İlişkin Bulgular.....	122
Sözlü Üretim Becerisi C1 Dil Düzeyi Kazanımlarına İlişkin Bulgular.....	124
Sözlü Üretim Becerisi Kazanımlarının Tamamına İlişkin Bulgular	126
Okuma-Anlama Becerisi A1 Dil Düzeyi Kazanımlarına İlişkin Bulgular	128
Okuma-Anlama Becerisi A2 Dil Düzeyi Kazanımlarına İlişkin Bulgular	130
Okuma-Anlama Becerisi B1 Dil Düzeyi Kazanımlarına İlişkin Bulgular	132
Okuma-Anlama Becerisi B2 Dil Düzeyi Kazanımlarına İlişkin Bulgular	134
Okuma-Anlama Becerisi C1 Dil Düzeyi Kazanımlarına İlişkin Bulgular	136
Okuma-Anlama Becerisi Kazanımlarının Tamamına İlişkin Bulgular	138
Yazma Becerisi A1 Dil Düzeyi Kazanımlarına İlişkin Bulgular	140
Yazma Becerisi A2 Dil Düzeyi Kazanımlarına İlişkin Bulgular	142
Yazma Becerisi B1 Dil Düzeyi Kazanımlarına İlişkin Bulgular.....	144
Yazma Becerisi B2 Dil Düzeyi Kazanımlarına İlişkin Bulgular.....	146
Yazma Becerisi C1 Dil Düzeyi Kazanımlarına İlişkin Bulgular.....	148
Yazma Becerisi Kazanımlarının Tamamına İlişkin Bulgular.....	150
Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi Programında Yer Alan Kazanımların Tamamına İlişkin Bulgular	152
Bölüm IV: Tartışma, Sonuç ve Öneriler	155
Tartışma.....	155
Sonuç	158

Öneriler.....	161
Kaynakça	163
Ekler.....	175
Ek A- MFVTYÖP'ye Ait Dinleme/İzleme Becerisi A1 Dil Düzeyi Kazanımlarının YBT'ye Göre Analizi.....	176
Ek B- MFVTYÖP'ye Ait Dinleme/İzleme Becerisi A2 Dil Düzeyi Kazanımlarının YBT'ye Göre Analizi.....	179
Ek C- MFVTYÖP'ye Ait Dinleme/İzleme Becerisi B1 Dil Düzeyi Kazanımlarının YBT'ye Göre Analizi.....	183
Ek Ç- MFVTYÖP'ye Ait Dinleme/İzleme Becerisi B2 Dil Düzeyi Kazanımlarının YBT'ye Göre Analizi.....	187
Ek D- MFVTYÖP'ye Ait Dinleme/İzleme Becerisi C1 Dil Düzeyi Kazanımlarının YBT'ye Göre Analizi.....	190
Ek E- MFVTYÖP'ye Ait Sözlü Etkileşim Becerisi A1 Dil Düzeyi Kazanımlarının YBT'ye Göre Analizi.....	193
Ek F- MFVTYÖP'ye Ait Sözlü Etkileşim Becerisi A2 Dil Düzeyi Kazanımlarının YBT'ye Göre Analizi.....	195
Ek G- MFVTYÖP'ye Ait Sözlü Etkileşim Becerisi B1 Dil Düzeyi Kazanımlarının YBT'ye Göre Analizi.....	198
Ek Ğ- MFVTYÖP'ye Ait Sözlü Etkileşim Becerisi B2 Dil Düzeyi Kazanımlarının YBT'ye Göre Analizi.....	201
Ek H- MFVTYÖP'ye Ait Sözlü Etkileşim Becerisi C1 Dil Düzeyi Kazanımlarının YBT'ye Göre Analizi.....	204

Ek I- MFVTYÖP'ye Ait Sözlü Üretim Becerisi A1 Dil Düzeyi Kazanımlarının YBT'ye Göre Analizi.....	206
Ek İ- MFVTYÖP'ye Ait Sözlü Üretim Becerisi A2 Dil Düzeyi Kazanımlarının YBT'ye Göre Analizi.....	208
Ek J- MFVTYÖP'ye Ait Sözlü Üretim Becerisi B1 Dil Düzeyi Kazanımlarının YBT'ye Göre Analizi.....	211
Ek K- MFVTYÖP'ye Ait Sözlü Üretim Becerisi B2 Dil Düzeyi Kazanımlarının YBT'ye Göre Analizi.....	214
Ek L- MFVTYÖP'ye Ait Sözlü Üretim Becerisi C1 Dil Düzeyi Kazanımlarının YBT'ye Göre Analizi.....	217
Ek M- MFVTYÖP'ye Ait Okuma-Anlama Becerisi A1 Dil Düzeyi Kazanımlarının YBT'ye Göre Analizi.....	220
Ek N- MFVTYÖP'ye Ait Okuma-Anlama Becerisi A2 Dil Düzeyi Kazanımlarının YBT'ye Göre Analizi.....	223
Ek O- MFVTYÖP'ye Ait Okuma-Anlama Becerisi B1 Dil Düzeyi Kazanımlarının YBT'ye Göre Analizi.....	227
Ek Ö- MFVTYÖP'ye Ait Okuma-Anlama Becerisi B2 Dil Düzeyi Kazanımlarının YBT'ye Göre Analizi.....	231
Ek P- MFVTYÖP'ye Ait Okuma-Anlama Becerisi C1 Dil Düzeyi Kazanımlarının YBT'ye Göre Analizi.....	235
Ek R- MFVTYÖP'ye Ait Yazma Becerisi A1 Dil Düzeyi Kazanımlarının YBT'ye Göre Analizi.....	238

Ek S- MFVTYÖP'ye Ait Yazma Becerisi A2 Dil Düzeyi Kazanımlarının YBT'ye Göre Analizi.....	241
Ek Ş- MFVTYÖP'ye Ait Yazma Becerisi B1 Dil Düzeyi Kazanımlarının YBT'ye Göre Analizi.....	245
Ek T- MFVTYÖP'ye Ait Yazma Becerisi B2 Dil Düzeyi Kazanımlarının YBT'ye Göre Analizi.....	249
Ek U- MFVTYÖP'ye Ait Yazma Becerisi C1 Dil Düzeyi Kazanımlarının YBT'ye Göre Analizi.....	253
Ek Ü- Yenilenmiş Bloom Taksonomisi Kazanım Tasnif Formu.....	256
Ek V- Yenilenmiş Bloom Taksonomisi Kazanım Tasnif Listesi.....	257

Kısaltmalar Listesi

Akt	: Aktaran
MEB	: Milli Eğitim Bakanlığı
MFVTYÖP	: Maarif Vakfı tarafından yayımlanan Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi Programı
s.	: Sayfa
ss.	: Sayfa Sayısı
TDK	: Türk Dil Kurumu
TÖMER	: Türkçe ve Yabancı Dil Araştırma ve Uygulama Merkezi
TTKÖP	: Türkçe ve Türk Kültürü Dersi Öğretim Programı
vb.	: Ve Benzeri
vd.	: Ve Diğerleri
YBT	: Yenilenmiş Bloom Taksonomisi
YDTÖP	: Ankara Üniversitesi TÖMER tarafından yayımlanan Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Programı
YTÖ	: Yabancı dil olarak Türkçe Öğretimi

Tablolar Listesi

Tablo Numarası	Başlık	Sayfa
1	Öğretimsel Hedeflerin Bloom Taksonomisine Göre Sınıflandırılması.....	50
2	Bloom Taksonomisi Bilişsel Alan Basamakları ve Alt Basamakları.....	52
3	Piaget'in Bilişsel Gelişim Kuramı Evreleri İle SOLO Taksonomisi Evrelerinin Karşılaştırılması.....	53
4	YBT'deki Bilgi Boyutu ve Alt Kategorileri.....	56
5	YBT'nin Bilişsel Süreç Boyutu ve Alt Kategorileri.....	61
6	Yenilenmiş Bloom Taksonomi Matrisi.....	67
7	Millî Eğitim Bakanlığı Tarafından Yayımlanan Yabancı Dil Olarak Türkçe Kurs Programlarının Tarihlerle Göre Dağılımı.....	74
8	Kazanım Dağılım Çizelgesi.....	84
9	Yenilenmiş Bloom Taksonomisi Kazanım Tasnif Formu.....	89
10	Yenilenmiş Bloom Taksonomisi Kazanım Tasnif Listesi.....	90
11	MFVTÖP'ye Ait Dinleme/İzleme Becerisi A1 Dil Düzeyi Kazanımlarının YBT'ye Göre Dağılımı.....	92
12	MFVTÖP'ye Ait Dinleme/İzleme Becerisi A2 Dil Düzeyi Kazanımlarının YBT'ye Göre Dağılımı.....	94
13	MFVTÖP'ye Ait Dinleme/İzleme Becerisi B1 Dil Düzeyi Kazanımlarının YBT'ye Göre Dağılımı.....	96

14	MFVTÖP'ye Ait Dinleme/İzleme Becerisi B2 Dil Düzeyi Kazanımlarının YBT'ye Göre Dağılımı.....	98
15	MFVTÖP'ye Ait Dinleme/İzleme Becerisi C1 Dil Düzeyi Kazanımlarının YBT'ye Göre Dağılımı.....	100
16	MFVTYÖP'de Yer Alan Dinleme/İzleme Becerisine Ait Tüm Kazanımların YBT'ye Göre Analizi.....	102
17	MFVTÖP'ye Ait Sözlü Etkileşim Becerisi A1 Dil Düzeyi Kazanımlarının YBT'ye Göre Dağılımı.....	104
18	MFVTÖP'ye Ait Sözlü Etkileşim Becerisi A2 Dil Düzeyi Kazanımlarının YBT'ye Göre Dağılımı.....	106
19	MFVTÖP'ye Ait Sözlü Etkileşim Becerisi B1 Dil Düzeyi Kazanımlarının YBT'ye Göre Dağılımı.....	108
20	MFVTÖP'ye Ait Sözlü Etkileşim Becerisi B2 Dil Düzeyi Kazanımlarının YBT'ye Göre Dağılımı.....	110
21	MFVTÖP'ye Ait Sözlü Etkileşim Becerisi C1 Dil Düzeyi Kazanımlarının YBT'ye Göre Dağılımı.....	112
22	MFVTYÖP'de Yer Alan Sözlü Etkileşim Becerisine Ait Tüm Kazanımların YBT'ye Göre Analizi.....	114
23	MFVTÖP'ye Ait Sözlü Üretim Becerisi A1 Dil Düzeyi Kazanımlarının YBT'ye Göre Dağılımı.....	116
24	MFVTÖP'ye Ait Sözlü Üretim Becerisi A2 Dil Düzeyi Kazanımlarının YBT'ye Göre Dağılımı.....	118
25	MFVTÖP'ye Ait Sözlü Üretim Becerisi B1 Dil Düzeyi Kazanımlarının YBT'ye Göre Dağılımı.....	120
26	MFVTÖP'ye Ait Sözlü Üretim Becerisi B2 Dil Düzeyi Kazanımlarının YBT'ye Göre Dağılımı.....	122

27	MFVTÖP'ye Ait Sözlü Üretim Becerisi C1 Dil Düzeyi Kazanımlarının YBT'ye Göre Dağılımı.....	124
28	MFVTYÖP'de Yer Alan Sözlü Etkileşim Becerisine Ait Tüm Kazanımların YBT'ye Göre Analizi.....	126
29	MFVTÖP'ye Ait Okuma Becerisi A1 Dil Düzeyi Kazanımlarının YBT'ye Göre Dağılımı.....	128
30	MFVTÖP'ye Ait Okuma Becerisi A2 Dil Düzeyi Kazanımlarının YBT'ye Göre Dağılımı.....	130
31	MFVTÖP'ye Ait Okuma Becerisi B1 Dil Düzeyi Kazanımlarının YBT'ye Göre Dağılımı.....	132
32	MFVTÖP'ye Ait Okuma Becerisi B2 Dil Düzeyi Kazanımlarının YBT'ye Göre Dağılımı.....	134
33	MFVTÖP'ye Ait Okuma Becerisi C1 Dil Düzeyi Kazanımlarının YBT'ye Göre Dağılımı.....	136
34	MFVTYÖP'de Yer Alan Okuma-Anlama Becerisine Ait Tüm Kazanımların YBT'ye Göre Analizi.....	138
35	MFVTÖP'ye Ait Yazma Becerisi A1 Dil Düzeyi Kazanımlarının YBT'ye Göre Dağılımı.....	140
36	MFVTÖP'ye Ait Yazma Becerisi A2 Dil Düzeyi Kazanımlarının YBT'ye Göre Dağılımı.....	142
37	MFVTÖP'ye Ait Yazma Becerisi B1 Dil Düzeyi Kazanımlarının YBT'ye Göre Dağılımı.....	144
38	MFVTÖP'ye Ait Yazma Becerisi B2 Dil Düzeyi Kazanımlarının YBT'ye Göre Dağılımı.....	146
39	MFVTÖP'ye Ait Yazma Becerisi C1 Dil Düzeyi Kazanımlarının YBT'ye Göre Dağılımı.....	148

40	MFVTYÖP’de Yer Alan Yazma Becerisine Ait Tüm Kazanımların YBT’ye Göre Analizi.....	150
41	MFVTYÖP’de Yer Alan Tüm Kazanımların YBT’ye Göre Analizi.....	152



Şekiller Listesi

Şekil Numarası	Başlık	Sayfa
1	Program Tasarım Yaklaşımları ve Alt Tasarımlar.....	30
2	Raph Tyler'ın Program Geliştirme Modeli.....	35
3	Hilda Taba'nın Program Geliştirme Modeli.....	36
4	Taba-Tyler Program Geliştirme Modeli.....	38
5	Saylor, Alexander ve Lewis Program Geliştirme Modeli.....	39
6	Francis P. Hunkins'ın Program Geliştirme Modeli.....	40
7	D. K. Wheeler'ın Döngüsel Modeli	41
8	John F. Kerr'in Program Geliştirme Modeli.....	42
9	Peter F. Oliva Program Geliştirme Modeli.....	46
10	Demirel'in Program Geliştirme Modeli.....	48
11	Orijinal Bloom Taksonomisi ile Yenilenmiş Bloom Taksonomisi Arasındaki Yapısal Değişiklikler.....	55
12	Programın Kademelere Göre Yapılandırılması (Yurt Dışı).....	80
13	Programın Kademelere Göre Yapılandırılması (Yurt İçi).....	81

Bölüm I: Giriş

Değişmekte olan günümüz dünyası ve gelişmekte olan teknolojiyle birlikte insanoğlunun ihtiyaç algısı da yeniden şekillenmektedir. Küreselleşen dünyada ana dili ile ihtiyaç ve beklentilerini karşılamakta yetersiz kalan birey, ana dilinin yanında diğer yabancı dillere de gereksinim duymaktadır. Çünkü bireyler, kendi toplumlarında ve diğer toplumlarla olan iletişimini ancak dil ile gerçekleştirebilirler. Önceleri meslekte yararlanmak amacıyla veya isteğe bağlı olarak öğrenilen ya da aile gibi çevresel faktörlerden dolayı edinilen yabancı dil, günümüzde artık temel bir ihtiyaç olarak karşımıza çıkmaktadır.

Son yıllarda Türkiye'nin uluslararası ilişkilerde etkin rol oynaması, Türkiye'ye yükseköğrenim görmek için yurt dışından gelen öğrenci sayısındaki artış ve Türkiye'nin yurt dışından gelen göçlere açık kapı bırakması, Türk dilinin iletişim dili olarak kullanılmasını zorunlu hâle getirmiştir (YDTÖP, 2015). Bu şartlarda Türkçenin yabancı dil olarak öğretilmesi özellikle son yıllarda daha da ön plana çıkmıştır.

Günümüzde geleneksel öğretimin aksine bireylerden, bilgiyi tüketmekten çok bilgi üretmeleri beklenmektedir. Bireylerden, çağdaş dünyanın gereklerini yerine getirebilme yetisine sahip olabilmeleri için, kendisine aktarılan bilgilerin pasif alıcısı değil, bilginin oluşturulması ve anlamlandırılması sürecine etkin olarak katılmaları beklenmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Öğrenme, bireyin ön bilgilerini yapılandırarak yeni bilgileri keşfetmesi; öğretim ise denenmiş yöntemler ve edinilmiş tecrübelerden hareketle gerekli bilgilerin aktarılmasından çok, problem çözmeye yönelik karmaşık bir süreç olarak tanımlanmaktadır (Yıldız, 2003). Bu yüzden, karmaşık bir süreç olan öğretim faaliyetinin bireylerin ihtiyaçlarına cevap verecek şekilde planlanması ve yapılandırılması gerekmektedir. Bu planlama ve yapılandırma ise ancak eğitim programları ile gerçekleştirilebilmektedir.

İnsanoğlunun bütün faaliyetlerinin temelinde bilgi yatmaktadır. İnsan, hayat hakkında ne kadar doğru bilgiye ulaşırsa, onu yaşamak için daha uygun şartlara ulaşır ve bu sayede birey belirli bir karakter ve zihniyet kazanır. Bu eğitimi verebilmek için planlanmış programlara ihtiyaç duyulur (Tosunoğlu ve Melanlıoğlu, 2006, s. 86).

Eğitimde planlama ve öğretim programlarının geliştirilmesi önem teşkil etmektedir. Ana dili eğitiminin yanında ihtiyaçlar doğrultusunda bir gereksinim olarak ortaya çıkan yabancı dil öğretiminin de tıpkı ana dili eğitimi gibi planlı ve programlı şekilde gerçekleştirilmesi gerekmektedir. Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi üzerine yapılan pek çok çalışmanın yanında, öğretimin yapılandırılması ve planlanması için uluslararası nitelikte ve çağdaş program geliştirme anlayışına uygun bir program geliştirme ihtiyacı duyulmuştur. Türkiye Maarif Vakfı bünyesinde geliştirilen ve 2020 yılının Nisan ayında yayımlanan Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi Programı, alanının en yeni ve en kapsamlı öğretim programı olması, bunun yanı sıra kademelere göre yapılandırılması hasebiyle örgün öğretime uygun bir program olması açısından, alan için hem oldukça önemli hem de değerlendirilmesi gereken temel kaynaktır.

Bir eğitim öğretim programının incelenip değerlendirilmesi, programın verimliliği ve kalitesi hakkında geri bildirimler sağlanması ve programın ihtiyaçlar doğrultusunda revize edilmesiyle birlikte öğrenenlere daha kaliteli bir eğitim verilmesi açısından önem taşımaktadır.

Problem Durumu

Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi gerek ülke politikalarıyla gerekse bireysel ihtiyaçlarla son yıllarda etkileyici bir ivme kazanmıştır. Ortaya çıkan talebi karşılamak için özel sektör ve devlet kurumları harekete geçmiş, bunun yanında bilimsel olarak da Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi üzerine pek çok araştırma ve çalışma yapılmıştır. Özel kuruluşlar ve yayınevleri kendi Türkçe öğretim kitaplarını geliştirmiş, devlette ise halk eğitim merkezlerinde Türkçe dersleri verilmeye başlanmış, üniversitelerdeki Türkçe ve Yabancı Dil Öğretimi Uygulama ve Araştırma Merkezleri (TÖMER) ve şubeleri gün geçtikçe artmıştır.

Yaşanan bu gelişmelerdeki ortak amaç Türkçenin yabancı dil olarak öğretilmesi iken yaklaşım, yöntem ve teknik, kaynaklar ve kitaplar, öğretmen yeterliliği ve niteliği, değerlendirme biçimi ve uygulanan sınavlar, belgeler ve geçerliği gibi temel meselelerde bir standart belirlenememiş ve öğretim sistematik hâle getirilememiştir. Diğer yandan bu öğretim süreci sonunda kurslarda ve merkezlerde verilen “dil yeterlik belgesinin” uluslararası nitelikte, tüm dünya ülke ve üniversitelerinde geçerli olabilmesi için akredite edilebilir bir belge olması gerekmektedir. Uluslararası tanınırlığı olan bir belgeyi verebilmek için ise uluslararası nitelikte bir öğretim programının oluşturulması, buna uygun ders kitaplarının hazırlanması ve sınav sisteminin de buna göre düzenlenmesi gerekmektedir (YDTÖP, 2015; MFVTYÖP, 2020). Bu gerekçelerden dolayı yabancı dil olarak Türkçe öğretimi alanında uluslararası nitelikte ve çağdaş program geliştirme anlayışına uygun bir program gereksinimi ortaya çıkmıştır. Bireylerin hangi dilde ne oranda iletişimsel dil yeterliliğine sahip olduğunu belgelemeyi amaçlayan Avrupa Dil Gelişim Dosyası, dil öğreniminin parametrelerini belirleyerek dil öğrenimine standart getirmektedir (Uysal, 2009). Avrupa Dilleri Öğretimi Ortak Çerçeve Metni, yabancı dil öğretimine dil seviyelerinin; seviyelere uygun dil becerileri ve dil bilgisi kazanımlarının belirlenmesi için bir temel oluşturmaktadır. Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde de Avrupa Dilleri Öğretimi Ortak Çerçeve Metni araştırmacılara ve

öğretmenlere yol gösterici olmuştur. Tüm bu ihtiyaç ve gelişmelerin ışığında Türkiye Maarif Vakfı farklı üniversitelerden alan uzman akademisyenlerin ve uygulayıcıların titiz çalışmaları ile 11 aylık yoğun çalışmalar sonucunda Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi Programını hazırlamıştır. Alanyazındaki program ihtiyacını karşılamayı amaçlayan bu öğretim programı, Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde uluslararası bir standart sağlamak için yapılan en kapsamlı çalışma olması ve aynı zamanda örgün öğretime geçiş yolunda atılan ilk adım olması sebebiyle büyük önem taşımaktadır.

Bu denli ilkleri içerisinde barındıran böyle bir öğretim programında yer alan kazanımların hangi bilgi türleri ve bilişsel süreçlere yönelik olduklarının tespiti; öğrencilerin dil becerilerinin gelişimi sürecinde, programın ve programda yer alan kazanımların –varsa- eksik yönlerinin öğretmenler ve program geliştiriciler tarafından giderilebilmesi bakımından büyük önem taşımaktadır.

Problem Cümlesi

Bu düşünceler ışığında araştırmanın problem cümlesi “Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi Programı (MFVTYÖP) kazanımlarının Yenilenmiş Bloom Taksonomisine göre dağılımı nasıldır?” olarak belirlenmiştir.

Alt Problemler

Araştırmanın problem cümlesi kapsamında aşağıdaki alt problemlere de cevap aranacaktır:

1. Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi Programında yer alan tüm dil düzeylerindeki “Dinleme/İzleme Becerisi” kazanımlarının Yenilenmiş Bloom Taksonomisine göre dağılımı nasıldır?
2. Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi Programında yer alan tüm dil düzeylerindeki “Sözlü Etkileşim Becerisi” kazanımlarının Yenilenmiş Bloom Taksonomisine göre dağılımı nasıldır?

3. Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi Programında yer alan tüm dil düzeylerindeki “Sözlü Üretim Becerisi” kazanımlarının Yenilenmiş Bloom Taksonomisine göre dağılımı nasıldır?
4. Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi Programında yer alan tüm dil düzeylerindeki “Okuma-Anlama Becerisi” kazanımlarının Yenilenmiş Bloom Taksonomisine göre dağılımı nasıldır?
5. Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi Programında yer alan tüm dil düzeylerindeki “Yazma Becerisi” kazanımlarının Yenilenmiş Bloom Taksonomisine göre dağılımı nasıldır?

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın temel amacı, Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi Programı kazanımlarının Yenilenmiş Bloom Taksonomisine göre dağılımlarını belirlemektir. Bu temel amaç kapsamında kazanımların özelde hangi dil becerileri ve dil düzeylerinde nasıl dağılım gösterdiğini belirlemek hedeflenmektedir. Böylece programda YBT'ye göre iyileştirme yapılması gereken hususların belirlenmesiyle birlikte; araştırma sonunda tespit edilmesi ön görülen eksikliklere getirilecek çözüm önerileriyle, programın iyileştirilmesine ve daha da geliştirilmesine katkı sağlamak hedeflenmektedir.

Araştırmanın Önemi

Bu çalışmanın yabancı dil olarak Türkçe öğretimi alanının en kapsamlı öğretim programı olan bu programın kazanımlarının YBT'ye göre incelenmesiyle Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi Programlarının geleceğine ve program geliştiricilere yol göstermesi beklenebilir. Bu yüzden yabancı dil öğrenme sürecini sistematik hâle getirmek amacıyla geliştirilmiş olan Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi Programının kazanımlarını Yenilenmiş Bloom Taksonomisi ve bilişsel düzeyler açısından incelemek, alanyazın ve programın daha da geliştirilebilmesi için büyük önem taşımaktadır.

Literatür incelendiğinde Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi alanında bir öğretim programının bilişsel süreçler açısından incelenmesi üzerine yapılmış ilk tez çalışması olması nedeniyle de bu çalışmanın alana önemli katkılar sağlayacağı düşünülmektedir.

Araştırmanın Varsayımları

Araştırmanın temel varsayımları şu şekildedir:

1. Kazanımların bilişsel seviyelerinin değerlendirilmesinde Yenilenmiş Bloom Taksonomisi yeterli olmuştur.
2. Araştırmacı verileri analiz ederken objektif görüş belirtmiştir.
3. Araştırmacının alanyazına hâkimiyeti, bilgi birikimi ve donanımı tasnif için yeterli düzeydedir.
4. Yenilenmiş Bloom Taksonomisine göre hazırlanmış veri toplama aracı araştırma için yeterli olmuştur.

Araştırmanın Sınırlılıkları

Bu araştırma:

- 2020 yılında Maarif Vakfı tarafından yayımlanan Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi Programı ve bu programda yer alan kazanımlarla sınırlıdır.
- Bulguları, yapılan nitel araştırma teknikleriyle sınırlıdır.

Tanımlar

Araştırmada yer alan temel tanımlar aşağıda verilmektedir:

Yabancı dil: Ana dili dışındaki bir dilin o dilin konuşulduğu coğrafya dışında öğrenilmesi durumudur (Bayraktar, 2006, s.49).

Yabancı dil öğretimi: Bir milletin, kendi kültürlerindeki, dillerindeki biçimleri ve anlamları, başka bir yabancı dil ve kültüre aktarma eğilimidir (Büyükikiz ve Hasırcı, 2013).

Öğretim programı: Okulda ya da okul dışında bireye kazandırılması planlanan bir dersin öğretimiyle ilgili tüm etkinlikleri kapsayan yaşantılar dizeneğidir (Demirel, 2007, s.6).

Taksonomi: Sınıflandırılma ve bu sınıflandırmada kullanılan kurallar bütünü (TDK, 2020).

Sözlü etkileşim: Herhangi bir dilde karşılıklı konuşmaya dayalı olan iletişim biçimidir (MFVTYDÖP, 2020).

Sözlü Üretim: Bir dil kullanıcısının herhangi bir konuda kendi bilgi, düşünce ve hayallerinin anlatıma dayanan dil becerisidir (MFVTYDÖP, 2020).

İlgili Araştırmalar

Karagöl (2020) tarafından yapılan “Yenilenmiş Bloom Taksonomisine Göre Güncel Türkçe Öğretim Programları” adlı çalışmada güncel Türkçe öğretim programlarındaki kazanım fiillerini bilişsel stratejiler açısından değerlendirilmiştir. Araştırma nitel bir durum çalışmasıdır. Araştırmada Türkiye Maarif Vakfı 2019 Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Programı ile 2018 Türkçe ve Türk Kültürü Dersi Öğretim Programı (1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. Seviyeler) (MEB) dokümanları kullanılmıştır. Üst düzey bilişsel becerileri olan çözümleme, değerlendirme, yaratma boyutlarına yönelik kazanımlara bu programlarda az yer verildiği araştırma sonucunda ortaya çıkmıştır.

Öztürk (2019) tarafından yapılan “Ortaöğretim 9. sınıf İngilizce Ders Programının ve Ders Kitabının Yenilenmiş Bloom Taksonomisine Göre Değerlendirilmesi” adlı çalışmada Ortaöğretim 9. sınıf İngilizce ders programı ve 9. sınıf İngilizce ders kitabı etkinliklerinin bilişsel süreç bakımından alt düzey düşünme becerileri olan ‘anlama’ ve ‘uygulama’ basamaklarında, bilgi boyutu bakımından ise kavramsal bilgi basamağında yoğunlaştığı tespit edilmiştir. Buna karşılık üst düzey düşünme becerilerine sınırlı olarak yer verildiği ve biliş ötesi bilgi boyutuna ise hiç yer verilmediği görülmüştür. Çalışmanın sonuçlarına dayanarak öğretmenlere, program geliştiricilere ve ders kitabı yazarlarına önerilerde bulunulmuştur.

Yürekli (2019) tarafından yapılan “Beden Eğitimi ve Spor Dersi Öğretim Programı Kazanımlarına Ulaşma Düzeyinin Tespit Edilerek Kazanımların Bloom Taksonomisine Göre

İncelenmesi (Burdur İli Örneği)” adlı çalışmada yeni ortaöğretim programındaki 144 kazanımın % 50,7’si bilişsel alan, % 4,2’si duyuşsal alan, % 45,1’i psikomotor alan basamaklarına dağıldığı tespit edilmiştir. Bilişsel alanın alt boyutlarında ise % 78,1 ile anlama basamağının en çok kazanıma sahip olduğu görülmüştür. Yürekli (2019) tespitlerine şu şekilde devam etmektedir:

Psikomotor alanın alt basamağı olan beceri haline getirme ise % 76,9 ile en çok kazanımın olduğu basamaktır. Duyuşsal öğrenme alanında mevcut altı kazanımın dört tanesi örgütleme, iki tanesi ise değer verme basamağına aittir. Sonuç olarak beden eğitimi dersi programı olduğu için psikomotor kazanım sayısının fazla olması düşünülebilir. Ancak yeni programda bilişsel alandaki kazanım sayısının fazla olduğu görülmektedir. Psikomotor alan ise ikinci sırada kalmıştır. Bu bağlamda düşünüldüğünde bir eksiklik olarak göze çarpmaktadır. Öğretim programına bakıldığında göze çarpan önemli eksikliklerden biri de duyuşsal alandaki kazanım sayısının toplam kazanım sayısına oranının çok düşük olduğudur. Bu durum öğrenmenin içselleşmesi açısından bir eksiklik olarak karşımıza çıkmaktadır. Bilişsel alandaki kazanım sayısının artması öğretim programının teorik ağırlıklı bir program olduğunu göstermiştir.

Arı (2018) tarafından yapılan “2015 ve 2017 Ortaokul Türkçe Öğretim Programlarındaki Kazanımların Yenilenmiş Bloom Taksonomisine ve Öğretmen Görüşlerine Göre İncelenmesi” adlı çalışmada 2017 Türkçe Dersi Öğretim Programı kazanımlarının 2015 Türkçe Dersi Öğretim Programı kazanımlarından taksonomik olarak bir farklılık göstermediği, her iki programda da taksonominin bilgi boyutunda “Kavramsal” ve “İşlemsel” bilgiye ağırlık verildiği, üstbilişsel bilgiye yer verilmediği; bilişsel süreç boyutunda ise “Hatırlama” ve “Değerlendirme” ye yeterince verilmediği bulgusuna ulaşılmıştır.

Arı (2018), araştırma sonuçlarından hareketle; taksonomik olarak kazanımlarda üstbilişsel bilgiye ve bilişsel süreç boyutunda “Değerlendirme” boyutuna daha çok yer verilmesi; öğretmenlere kazanımların taksonomik düzeyleri ve üstbilişsel beceriler konusunda bilgi verilmesi önerilerinde bulunmuştur.

Demir (2015) tarafından yapılan “Yenilenmiş Bloom Taksonomisine Göre 2005 Yılı Sosyal Bilgiler Öğretim Programında Yer alan Kazanımlar ve Seviye Belirleme Sınav Soruları” adlı çalışmada YBT’nin bilişsel süreç basamakları açısından amaçların, kazanımların ve SBS sorularının dağılımlarının örtüşmediği sonucuna varılmıştır. Programın amaçlarının ve kazanımlarının SBS sorularına kıyasla daha üst basamaklarda yer aldığı görülmüştür, SBS sorularının %80’e yakınının alt düzey bilişsel basamaklarda yer aldığı sonucuna ulaşılmıştır. Bilgi birikimi açısından ise olgusal ve kavramsal bilgiye ağırlık verildiği işlemsel ve üst bilişsel bilginin ise ihmal edildiği sonucuna varılmıştır.

Gökler (2012) tarafından yapılan “İlköğretim İngilizce Dersi Hedefleri, Kazanımları, SBS Soruları ve Yazılı Sınav Sorularının Yenilenmiş Bloom Taksonomisine Göre Değerlendirilmesi” adlı çalışmada hedefler, kazanımlar, SBS soruları ve yazılı sınav sorularının YBT bilişsel basamaklara göre alt düzey bilişsel basamaklarda toplandığı görülmüştür. Ayrıca bilgi boyutunda üstbilişsel bilgiye sadece hedeflerde yer verildiği, kazanımlar, SBS soruları ve yazılı sınav sorularında bu bilgi türüne yer verilmediği görülmüştür.

Alanyazın

Eğitim

Hangi toplumda dünyaya geldiği fark etmeksizin insanoğlunun, doğduğu andan itibaren eğitim sürecine bilinçli veyahut bilinçsiz olarak dahil olması kaçınılmazdır. Uygarlık düzeyi ne olursa olsun her toplum kendi dilini, kültürünü, gelenek ve göreneklerini yeni nesillere aktarma; aynı zamanda çağın gereksinimlerine uyum sağlayabilecek ve toplumun ihtiyaçlarını karşılayabilecek bireyler yetiştirme ihtiyacı duymaktadır. İnsanlık tarihi kadar eski olan eğitim olgusunun tanımı da zaman içerisinde toplumlara, ideolojilere, yaklaşımlara göre değişiklik göstermiştir. Her çağda önem verilen eğitim olgusunu pek çok ünlü düşünür de kendi bakış açılarıyla değerlendirmiş ve konuyla ilgili görüşlerini dile getirmiştir. Örneğin ünlü filozof Platon, eğitimi “Beden ve ruha yetenekli olduğu güzelliği vermektir” şeklinde; büyük eğitimci Jean Jacques Rousseau da, “Doğaya göre insan yetiştirmek” olarak tanımlamıştır (Başaran, 2000; s.12). Çiçero da “Eğitim, çocuğu insan haline getirmek sanatıdır.” şeklinde eğitimle ilgili düşüncesini ifade etmiştir (Sevinç ve Kurtaslan, 2009). Yukarıdaki bakış açılarından ve tanımlardan da anlaşılacağı gibi eğitim, yüzyıllarca yaşama hazırlık olarak görülmüştür.

Klasik eğitim anlayışının sorgulandığı ve yeni arayışların başladığı XX. yüzyılda John Dewey (1996), “Demokrasi ve Eğitim” adlı eserinde “Eğitim hayata hazırlık değil, hayatın ta kendisidir.” diyerek eğitim anlayışındaki köklü değişimin temellerini atmıştır. Ülkemizde ise eğitim kavramının en genel tanımı “bireyin davranışlarında kendi yaşantısı yoluyla kasıtlı ve istendik davranış değişikliği meydana getirme süreci” şeklindedir (Demirel, 2007; Ertürk 1999).

Eğitimin günümüzdeki tanımını incelediğimizde;

- Eğitimin bir süreç olduğu,
- Eğitimin amaçlı/hedefli bir etkinlik olduğu,

- Eğitimde hedeflerin rastgele değil, birtakım süreçlerle ve belirli ilkelere göre belirlendiği,
- Eğitimin sonunda bireyin davranışlarında değişme ve gelişme olduğu,
- Eğitim etkinliklerinin birey tarafından bizzat deneyimlendiği vurgulanmaktadır.

Ünlü Fransız yazar Michel de Montaigne “Amacı olmayan gemiye hiçbir rüzgâr yardım etmez.” sözüyle insan hayatında amacın, amaca yönelik yaşamının ne denli önemli olduğundan bahsetmiştir. Amaçsız bir hayat düşünülemez gibi hayatın ta kendisi olan eğitimin de amaçsız olabilme ihtimali düşünülemez. Tanımda geçen “istendik” ifadesi de önceden belirlenmiş ve birey tarafından ulaşılması beklenen hedefleri/amaçları ifade etmektedir. İstendik hedef ve davranışların kazanılması için stratejilerin belirlendiği yazılı dokümanlar ya da eylem planları ise eğitim programlarıdır (Demirel, 2011). Eğitim programları, eğitim sürecinin kılavuz kitaplarıdır.

Eğitim Programı

Eğitim programını açıklayabilmek için eğitimde programın tarihi ve etimolojisi incelendiğinde Latince “Curriculum” kavramı ile karşılaşmaktayız. Curriculum, milattan önce 1. yüzyılda Romalı askerlerin savaş arabaları ile yarıştıkları oval yarış pistine verilen isimdir. Koşu yolu anlamında kullanılan bu kelime zamanla “izlenen yol” anlamında eğitim alanında da kullanılmaya başlanmıştır (Oliva, 2005’den akt. Demirel, 2011). Ülkemizde eğitim programı üzerine çalışma yapan kimi eğitimci yazar ve düşünürler; kelimenin etimolojik yapısından yola çıkarak “izlence” sözcüğünü, kimileri ise programın “yetiştirmek” amacından yola çıkarak “yetişek” sözcüğünü kullanmayı tercih etmişlerdir. Ancak bunların yerine “eğitim programı” kavramı en çok kabul gören ve kullanılan ifade olmuştur.

Geçen zaman içerisinde ve yapılan çalışmalarla pek çok düşünür ve eğitim bilimcisi, eğitimde program kavramını farklı şekillerde tanımlamıştır. Bu tanımlardan bazıları şöyledir;

“Öğrencilerden beklenen öğrenmeyi meydana getirebilmek için planlanmış faaliyetlerin tamamıdır” (Doğan, 1979, s. 36).

“Herhangi bir eğitim kurumu ya da eğitim aşamasında Millî eğitimi ya da o eğitim kuruluşunun belirlenen öğretim ve ders programının kazandırılmasına yardımcı olacak süreç; yöntem ve teknikler, değerlendirme etkinlikleridir” (Büyükkaragöz, 1997, s.17).

Eğitim programı bir eğitim kurumunun çocuklar, gençler ve yetişkinler için sağladığı, Millî eğitimin veya bir kurumunun amaçlarının gerçekleştirilmesine yönelik tüm faaliyetlerdir (Varış, 2005).

“Eğitim programı, öğretim-öğrenme süreçlerini kapsayan öğretim programı ve öğretim programı dışındaki faaliyetlerin programlarının tümüdür” (Küçükahmet, 2007 s. 8).

Taba’ya göre eğitim programı, “öğrenme için plandır ve amaçlar, özel hedefler, içeriğin seçimi ve organizasyonu, öğrenme ve öğretme durumları ile çıktılarının değerlendirilmesi öğelerini içermektedir” (Elkatmış, 2002, s.2).

Tanner ve Tanner’a göre eğitim programı, “öğrenciye bilgi ve deneyimlerinin kontrolünü artırma olanağı veren, okulun himayesinde sistematik olarak geliştiren bilgi ve deneyimlerin yeniden yapılandırılmasıdır” (Elkatmış, 2002, s.3).

“Eğitim programı, öğrenene, okulda ve okul dışında planlanmış etkinlikler yoluyla sağlanan öğrenme yolu yaşantılar düzeneğidir” (Demirel, 2007, s.6).

Son olarak bu zamana kadar yapılmış tüm “eğitim programı” tanımlarından hareketle:

‘Eğitim programı, Millî Eğitimin amaçları ile tüm okul tür ve kademelerinin amaçlarına uygun; tüm derslerin öğretim programlarını, kapsamlı psikolojik danışmanlık ve rehberlik (PDR) çalışmalarını, eğitsel kollar ve çalışmalarını, proje ve ödevleri, kısacası eğitim ile ilgili tüm planlı faaliyetleri içeren, en kapsamlı okul içi ve okul dışı etkinlikler düzeneği, eylem planlarıdır’ şeklinde genel bir yorum getirilebilir.

Öğretim Programı

Eğitim programı ve öğretim programı genellikle birbiriyle karıştırılan ve birbirinin yerine kullanılabilen kavramlardır (Gürkan, 2004). Bu kavram kargaşasının giderilmesi için bu iki kavramın ve kavramlar arasındaki farkın iyi anlaşılması ve açıklanması gerekmektedir. Araştırmacılar öğretim programı kavramını şöyle tanımlamışlardır:

“Öğretim programı, belli bir öğretim basamağındaki çeşitli sınıf ve derslerde okutulacak konuları, bunların amaçlarını, her dersin sınıflara göre haftada kaç saat okutulacağını ve öğretim metotlarını, tekniklerini gösteren kılavuzdur (Büyükkaragöz, 1997, s.1).

“Öğretim programı, eğitim programı içinde ağırlık taşımakta, genellikle belli bilgi kategorilerinin bir sistem dâhilinde düzenlenmesiyle oluşmaktadır” (Varış, 2005, s.14).

“Öğretim programı, okulda ya da okul dışında bireye kazandırılması planlanan bir dersin öğretimiyle ilgili tüm etkinlikleri kapsayan yaşantılar düzeneğidir” (Demirel, 2008, s.6)

“Öğretim programı, eğitim programında gösterilen kazanımların gerçekleşebilmesi için gerekli olan öğretmen, konular, eğitim ortamları, yöntem, teknik, fizikî imkânlar, ders araçları, ölçme ve değerlendirme gibi unsurları kapsayan bir bütündür” (Özby, 2006 s.15).

Son olarak; “eğitim programı, kademe ayrımı yapmaksızın tüm kademe ve derslerin okul içi ve okul dışı tüm faaliyet ve etkinliklerini içerirken; eğitim programında yer alan faaliyet ve etkinlikler, belirli bir kademeye indirildiğinde ya da o kademedeki belirli bir dersin okutulduğu tüm sınıfların faaliyet ve etkinlikleri ele alındığında karşımıza çıkan kavram öğretim programıdır” şeklinde genel bir açıklayıcı yorum getirilebilir.

Program Geliştirme

John Dewey tarafından yaşamın ta kendisi olarak ifade edilen eğitimin amacı olumlu, istendik yönde davranış değişikliği meydana getirme, kalıcı öğrenmeler sağlamaktır. Belirlenen bu amaca ulaşmak, sistemli bir planlama gerektirir. Eğitimde planlama söz konusu

olduğunda, ortaya program geliştirme kavramı çıkmaktadır. Program geliştirme eğitim olgusunun ve sürecinin en önemli unsurlarından birdir.

Program Geliştirmenin Kuramsal Temelleri

Günlük hayatta pek dikkat çekmeyen ancak kaliteli ve çağdaş bir eğitimin temelini oluşturan amaç, tutum, değer ve yaklaşımlar gibi bazı hususlar; eğitimin kalitesiyle beraber toplumu ve o toplumun geleceğini etkiler. Toplumun sahip olduğu veya gelişmesi için olması gereken bu amaç, tutum, değer ve yaklaşımların eğitim sürecinde verilmesi beklenir. Eğitimin temelini oluşturan ve eğitimle topluma aktarılacak olan bu hususlara, eğitimin rehberi ve kılavuz kitabı olarak nitelendirebileceğimiz programlarda da yer verilmelidir. Bu hususları doğasında barındırmayan bir program ile verilen eğitim, ezbere dayalı bilgi karmaşasına neden olan bir eğitim öğretim faaliyeti olmaktan ileri gidemez. Bu yüzden bu hususlara dayalı bazı konu alanları, program geliştirme çalışmalarına kaynaklık etmekte ve aynı zamanda bu çalışmaları yönlendirmektedir.

Program geliştirme çalışmalarına kaynaklık eden bu bazı kuramsal alanlar;

- Program Geliştirmenin Tarihsel Temelleri
- Program Geliştirmenin Konu Alanı Temelleri
- Program Geliştirmenin Bireysel Temelleri
- Program Geliştirmenin Toplumsal Temelleri
- Program Geliştirmenin Psikolojik Temelleri
- Program Geliştirmenin Felsefi Temelleri olarak sınıflandırılabilir.

Program geliştirmenin tarihsel temelleri. Program geliştirme kavramının nasıl ortaya çıktığının, tarih boyunca hangi süreçlerden geçerek nasıl bir gelişim ve değişim gösterdiğinin, bu süreçlerde hangi düşünürlerin düşüncelerinden nasıl etkilendiğinin bilinmesi ve ortaya konulması program geliştirmenin tarihsel temellerini meydana getirir. Tarihsel süreç içerisinde program geliştirmenin geçirdiği evrelerin, aynı zamanda program geliştirmede bu

zamana kadar yer almış olan yaklaşım ve modellerin, bu yaklaşım ve modellerin programın uygulanmasıyla ortaya çıkan avantaj ve dezavantajlarının bilinmesi yeni ve özgün programların tasarlanabilmesi için esin kaynağı ve yol gösterici olacaktır.

Program geliştirmenin tarihsel temelleri açısından eğitim ile ilgili kaynaklar ve düşünceler incelendiğinde M.Ö. 5. yüzyıla kadar eskiye gidilebilmektedir. Gidilebilen bu en eski tarihten günümüze kadar olan gelişmeler ve değişimler aşağıdaki gibidir:

M.Ö. 5. yüzyılda Atina; tüm Yunan kent devletleri arasında kültürel liderliğini ilan etmiş, Çin, Mısır, Suriye, Arabistan ve Isparta gibi bölgelerdeki askeri nitelikli eğitimin etkisini azaltarak ahlaki, bedensel ve estetik eğitim arasında bir denge kurmaya çaba göstermiştir. Bu dönemde gençlerin yaşlı kişiler tarafından verilen eğitimle yetiştirilmesi geleneği sürdürülmüş, eğitimde ahlaki disiplin, ruhsal mükemmellik ve erdemlilik gibi konulara önem verilmiştir (Demirel, 2011).

M.Ö. 3. yüzyılda Romalılar, Yunan eğitim anlayışını modelleyerek Homeros'un yapıtlarına, dil bilgisi ve söz bilime (etkili konuşma) dayalı bir eğitim anlayışı oluşturmuşlardır. Cicero ve Quintilian'ın eserlerinin etkisiyle eğitim, yaşama hazırlık olarak yorumlanmıştır (Demirel, 2011).

Orta Çağ Avrupası'nda eğitim, Hristiyanlığın etkisi ile dinselleştirilmiş, manastırlarda dini eğitim verilmiştir. Bu çağda, antik çağdan gelen gramer ve retorik okulları devam etmiş, bunun yanında başka okullar da açılmıştır. Batı toplumlarında üniversitelerin gelişmesi de 13. ve 14. yüzyıllara rastlamaktadır (Çoban, 2017; Demirel, 2011).

Orta Çağ Asyası'nda ise Müslüman Türk devletlerinin eğitim anlayışında özellikle Farabi ve İbn-i Sina'nın düşünceleri etkili olmuştur. Selçuklular döneminde devlet başkanları, sanatkarlar ve bilginlerin eğitim ve öğretime önem verilmiştir. Örgün bir eğitim kurumu olarak medrese sistemi Selçuklular döneminde getirilerek Osmanlı'da yaygınlaşmaya devam

etmiştir. Bağdat'ta Nizam'ül Mülk tarafından açılan Nizamiye Medreselerinde dini ve edebi derslerin yanı sıra felsefe ve pozitif ilimlerle ilgili dersler de yer almıştır (Çoban, 2017).

Yeni Çağ'da 15. yüzyılın ortalarından itibaren Avrupa'da, aydınlanma süreci olarak ifade edebileceğimiz Rönesans'ın etkisiyle eğitimde dinden ziyade sanat ve estetik ön plana çıkmış ve kilise dogmaları reddedilmiştir. Osmanlı'da ise Fatih ve Kanuni döneminde medreselerde hem akli ve müspet bilimler hem de dini hukuki bilimler öğretilirken daha sonraları dini bilimlere ağırlık verilerek pozitif bilimlerden uzaklaşmıştır (Çoban, 2017).

Yakın Çağ'da gerçekleşen sanayi devrimiyle beraber eğitim ve program geliştirme anlayışında da değişiklikler meydana gelmiştir. Klasik eğitim anlayışı zamanla zayıflamış, eğitim programları genişleyerek özgür araştırmalara yer verilmiştir. 1900'lü yılların başında psikoloji ve diğer bilimsel alanlarda yapılan çalışmalarla ortaya çıkan pek çok akım ve kuram, eğitimi ve program geliştirmeyi derinlemesine etkilemiş, yepyeni perspektifler kazandırarak programların kalitesini arttırmıştır (Çoban, 2017; Demirel, 2011).

Demirel'e göre (2011), eğitimde program geliştirme çalışmalarının tüm aşamaları ile ele alındığı ilk kitap, 1918 yılında Franklin Bobbit tarafından yayımlanan "Eğitim Programı" adlı eserdir. Bobbit ile beraber Charters, program geliştirmede davranışçı yaklaşımı savunmuştur. Bobbit ve Charters'a göre eğitim programı, öğrencilerin öğrenme yaşantılarıyla kazanabilecekleri bir dizi hedeflerdir.

Ralph Tyler'in 1949 yılında yayımlanan "Eğitim Programı ve Öğretimin Temel İlkeleri" adlı eseri de bu alandaki önemli yapıtlardan biridir. Hilda Taba, 1962 yılında yayımladığı "Program Geliştirme: Kuram ve Uygulama" kitabı ile Tyler'in izinden gitmiş ve program geliştirmede akılcı, mantıklı ve sistematik bir yaklaşım sunmuşlardır. İsviçreli Pestalozzi, 19. yüzyılda yaptığı çalışmalarla Avrupa'da, çocuğun doğal gelişimine uygun biçimde düzenlenen ilkokulların açılmasında öncülük etmiştir. Alman eğitimci Froebel ise okul çağının 3-4 yaş düzeyinde başlaması gerektiğini ifade ederek, anaokullarının temelini

oluşturan düşünceyi ortaya atmıştır. Alman bilim adamı Herbert de eğitimin temelini bilgi ve ahlakın oluşturduğunu, bilimsel bilgiler her düzeyde öğrencilere verilmesi gerektiğini ifade etmiştir (Demirel, 2011, www.egitimkafe.com).

Son olarak program geliştirmenin tarihsel temelleri, geçmişteki çalışmalarla edinilen tecrübelerden yola çıkılarak hem ekonomik şekilde program geliştirmeye hem de geliştirilen programların kalitesinin artırılmasına olanak sağlar.

Program geliştirmenin konu alanı temelleri. Ertürk (1999)'e göre;

Program geliştirme çalışmalarında, eğitim sürecinde öğrenilmesi gereken konular ve bu konuların öğrenilmesi zorunluluğu, konu alan temelini oluşturur. Program geliştirme çalışmalarında; konuların ve çalışma alanlarının ihtiyaçları, programların hedeflerinden önce belirlenmiş olması gerekmektedir. Konu alanındaki veya disiplinlerdeki gelişmeler ve değişiklikler; zamanla program geliştirmeyi gerekli kıldığı gibi yine bu değişiklikler; programın hedeflerini, dolayısıyla da program geliştirme sürecini etkilemektedir. Yani program geliştirme çalışmalarında konuların, konulara ilişkin bilgilerin ve çalışma alanlarının ihtiyaçları; programların hedeflerinin belirlenmesinde dikkate alınmalıdır. Bununla birlikte bilimsel bulgulara ve kaynaklara yer verilerek, konu alanlarının geçerliği, güvenilirliği ve güncelliği sağlanmalıdır. Özetle program geliştirmenin konu alanı temeli:

Program geliştirilme sürecinde; eğitim esnasında öğrenciye verilecek tüm konu, bilgi ve kazanımların belirlenmesinde önemli bir rol oynamakla beraber; öğrenilmesi gereken temel konuları, konu alanı ihtiyaçlarını, çalışma alanlarını içermekte ve de disiplin alanlarının konulara ve ünitelere göre düzenlenmesine olanak sağlamaktadır. (Şahin ve Emre, 2018, s. 226).

Program geliştirmenin bireysel temelleri. Eğitimin amacı ve eğitim süreci tamamen birey odaklıdır ve bireye bağlıdır. Eğitim sürecine katılacak bir birey söz konusu değilse hedefler, yöntem ve teknikler, etkinlikler, programlar gibi tüm amaç, faaliyet ve planlamalar

hiçbir anlam ifade etmez. Eğitimin temelinde birey olduğu gibi geliştirilecek olan programların da temelinde birey yer almaktadır. Çünkü programlar, bireyde meydana getirilecek olan kasıtlı ve istendik davranış değişikliğini, hedefleri, kazanımları, etkinlikleri ve yaşantıları bireye yönelik, kapsamlı bir şekilde planlar.

Bireysel temeller göz önünde bulundurularak geliştirilen bir program, eğitim sürecine dâhil olan her bireyin ayrı ayrı kendine özgü becerileri, nitelikleri, öğrenme şekilleri ve özellikleri olduğunu kabul eder. Bu süreçte, tüm bu bireysel farklılıkları göz önünde bulundurularak her bireyin öncelikle kişisel mutluluğunu ve başarısını hedefler. Devamında bireye özgü yönlendirmelerle gelecekte ve mesleki hayatında gerekli tüm niteliklerin kazandırılması için rehberlik eder. Bireyin eğitim sürecinde hem psikolojik hem de fiziksel olarak sağlıklı olmasına, sağlıklı yaşam bilincini kazanmasına ve her bireyde “öğrenmeyi öğrenme” kazanımının gerçekleşmesine dikkat eder.

Sonuç olarak program geliştirmenin bireysel temelleri; genel olarak bireylerin eğitimden beklentileri, her bireyin eğitim sürecine dâhil olması ve bu süreçte ilgi ve ihtiyaçlarının karşılanarak gelişimini sürdürmesi, kişisel mutluluğunun ve başarısının sağlanması gibi önemli hususları içerir (Şahin ve Emre, 2018 s.227).

Program geliştirmenin toplumsal temelleri. Eğitim sisteminin temel işlevlerinden biri de toplumun kültürel değerlerinin bireylere ve gelecek nesillere aktarılmasıdır. Eğitimden; toplumun değerlerinin, örf ve adetlerinin, kültürünün, inançlarının ve normlarının bireylere etkili ve kalıcı şekilde aktarılması; aynı zamanda toplumsal sorunların çözümüne katkı sağlanması beklenir. Bu yüzden eğitimciler ve program geliştirme uzmanları bu beklentiyi karşılamaya yönelik çalışmalarını şekillendirirler. Böylece toplumsal ihtiyaçlar, olaylar ve olgular program geliştirmenin bir başka temelini oluşturur.

Program geliştirme sürecinde toplumsal temeller dikkate alınarak hazırlanan bir program; eğitim sürecinde ve sonunda bireyin sosyal gelişimini, toplumla etkileşimini ve

uyumu sağlamaya öncelik gösterir. Bu bağlamda bireylerin toplumsal ve siyasal hakları üzerinde durur, sorumluluk ve görevlerini yerine getirebilmesi için rehberlik eder. Toplumsal sorunları (kan davası, etnik ve ideolojik çatışmalar vb.) göz ardı etmeden; bireyin bu durumla ilgili duyarlı olması, sağlıklı düşünebilmesi, doğru değerlendirmeler yapabilmesi ve çözüm önerileri geliştirebilmesi için yol göstericidir. Zengin-fakir, hasta-sağlıklı, köylü-kentli gibi ayrımların asla yapılmaması yönünde bireyi bilinçlendirerek toplum içerisinde hoşgörüyü, uyumu, birlik ve beraberliği sağlamlaştırmaya katkı sağlar. İnsan ve hayvan sevgisi, insan haklarına saygı ve evrensel değerler gibi tüm toplumların ortak noktada bulunduğu hususlarda, bireysel ve toplumsal bilincin artmasına önem verir. Değişen dünyanın ve gelişen teknolojinin devlete ve topluma yansımalarıyla beraber, istihdam alanlarının yeniden belirlenmesi ve yapılandırılması hususunda kayıtsız kalmayarak bireylerin, toplumun ihtiyaçlarını karşılayabilecek üretken bireyler olması konusunda yönlendirici bir rol üstlenir.

Sonuç olarak program geliştirme; toplumun beklenti ve ihtiyaçlarını karşılama, bireylerin topluma uyumunu kolaylaştırma, bireysel hak ve özgürlüklerin bilincini aşılama, hoşgörüyle beraber toplumsal huzura katkı sağlama, toplum ve devletin ihtiyaç ve politikalarına yönelik bireylerin istihdam edilmesi gibi toplumsal temellere dayanmaktadır (Şahin ve Emre, 2018, s.227).

Program geliştirmenin psikolojik temelleri. Psikoloji, en genel tanımıyla “insan ve hayvan faaliyetlerini ve bunların çevreleriyle olan etkileşimi inceleyen bilim dalıdır” (Harris ve Levey, 1975, s. 22-36’den akt. Melson G. F. 2002). Eğitimin amacı da bireylerde istendik yönde davranış değişikliği meydana getirmek olduğundan psikoloji ve eğitim tam bu noktada kesişmektedir. Bu ortak durumları inceleyen ve açıklama çabasına giren alan da “Eğitim Psikolojisi”dir. Ereş (2007), bireyi tanımadan onda davranış değişikliği meydana getirmeye ya da yeni davranışlar kazandırmaya çalışmanın olumlu ve yeterli bir sonuç vermeyeceğini ifade etmiştir. Bu noktalarda eğitim, psikolojinin çalışmalarından ve verilerinden yararlanır.

Psikolojinin insan gelişimi ve öğrenme üzerindeki çalışmaları ve bu çalışmalar sonunda ortaya atılan kuramlar, eğitim ve program geliştirme için oldukça önemlidir.

Tarihsel süreç içerisinde psikoloji alanında yaşanan değişimler, ortaya atılan yeni fikir ve yaklaşımlar eğitimi de etkilemiş, program geliştirme çalışmalarına yön vermiştir. Eğitim sürecini ve program geliştirmeyi etkileyen psikoloji alanındaki öğrenme ile ilgili temel kuramlar üç ana başlıkta toplanabilir. Bunlar;

1. Davranışçı Öğrenme Kuramları
2. Bilişsel Öğrenme Kuramları
3. Yapılandırmacı Kuramdır.

Davranışçı öğrenme kuramları. Davranışçı yaklaşıma göre insan davranışları, dış çevredeki uyarıcılara karşı organizmanın gösterdiği tepkilerdir (Aydın, 2000). Zihinsel süreçlerin davranışlar üzerine etkisi göz ardı edildiği bu yaklaşımın eğitime yansımaları da davranışçı öğrenme kuramları aracılığıyla olmuştur. Davranışçı öğrenme kuramları, insanda öğrenmeyi açıklayabilmek için hayvanlar üzerinde yapılan bilimsel deneyler ve bu deneylerden elde edilen verilerin yorumlanmasıyla geliştirilmiştir. Davranışçı öğrenme kuramlarına göre öğrenme, uyarana veren tepki bağlamında mekanik (etki-tepki) yasalara bağlı olarak meydana gelir. Davranışçı yaklaşıma göre geliştirilen kuramlar; İvan Pavlov'un "Edimsel Koşullanma", Skinner'in "Edimsel Koşullanma" ve Edward Thorndike'nin "Bağdaşımcılık" şeklinde ifade edilebilir.

Öğrenmeyi bu perspektifte ele alan, değerlendiren ve bu kuramlardan etkilenen programlar; tamamen öğretmen merkezli ve ezber dayalı bir eğitim öğretim süreci planlar. Sadece gözlemlenebilen davranışlar öğrenme olarak değerlendirildiği için program geliştirme uzmanları da ölçme değerlendirme uygulamalarını bu yönde belirler ve öğrenmeler yapılan sınavlarla ölçülür (Bilbao vd. 2008; Demirel, 2011; Senemoğlu, 2009; Woolfolk, 1995; Yapıcı 2017).

Bilişsel öğrenme kuramları. Bilişsel yaklaşıma göre, bireyi ve bireyin davranışlarını anlamak için davranışçılar tarafından göz ardı edilen beyindeki zihinsel süreçlerin de incelenmesi ve anlaşılması gerekmektedir. Çünkü bilişselcilere göre, insan uyarıcılara tepki veren basit bir mekanizmadan ibaret değildir. Uyarıcılar, algılandıktan sonra beyinde birtakım zihinsel süreçlerden geçer, tüm bu süreçlerden sonra birey tepkiyi dışa vurur. Öğrenme de aynı şekilde bu süreçlere tabiidir. Bireylerin öğrenme esnasında nasıl zihinsel süreçler geçirdiğinin anlaşılabilmesi üzerine yapılan araştırmalar sonunda bilişsel öğrenme kuramları ortaya atılmıştır.

Bilişsel yaklaşıma göre öğrenme, uyarıcıların zihinde örgütlenecek birbiriyle bağlantılı hâle getirilmesidir. Yeni öğrenmelerle önceki öğrenmeler arasında bağlantı kurulması önemlidir. Bireysel özellikler ve geçmiş yaşantılar zihinsel süreçleri etkileyeceğinden davranışçı öğrenme kuramların aksine bilişsel öğrenme kuramların merkezinde birey vardır. Birey öğrenme sürecine aktif katılım sağlamalıdır. Bilişsel öğrenme kuramları genel olarak temelinde bu görüşlere dayansa da bilişsel yaklaşım çatısı altında farklı farklı pek çok öğrenme kuramı geliştirilmiştir.

Bilişsel öğrenme kuramları; öğrenmenin zihindeki süreçlerinin dikkate alındığı, bilgilerin zihinde örgütlenmesinin hedeflendiği, bireysel farklılıkların gözetildiği, bireylerin öğrenme-öğretme sürecine aktif katılabildiği, öğrenmelerin yanında öğrenme süreçlerinin de değerlendirildiği, kazanım ve becerilerin ön planda olduğu eğitim-öğretim ortamları oluşturma anlayışı doğrultusunda programların geliştirilmesinde kaynaklık eder.

Yapılandırmacı kuram. Öğrenme üzerine yapılan pek çok araştırmanın sonunda; öğrenenin tamamen pasif ve edilgen olarak algılandığı ve öğrenme – öğretme sürecinde tamamen göz ardı edildiği geleneksel yaklaşımların yerini zamanla, öğrenenin aktif hâle geldiği ve zihinsel süreçlerin de göz önünde bulundurulduğu çağdaş yaklaşımlar almaya başlamıştır. Ortaya çıkan bu çağdaş yaklaşımlardan biri de yapılandırmacılıktır.

Yapılandırmacılık, önceleri öğrenenlerin bilgiyi nasıl öğrendiklerini açıklamaya çalışan bir yaklaşımken, zamanla öğrenenlerin bilgiyi zihinde nasıl yapılandırdıklarını açıklamaya çalışan bir yaklaşım haline gelmiştir. Yapılandırmacılıkta öğrenme; mevcut bilgiyi ezberlemeye değil, bilgiyi zihinde yapılandırmaya, bilgiyi anlamlandırmaya, yorumlamaya, yeni durumlara transfer etmeye ve bilgiden yeni bilgiler üretmeye dayanırken, öte yandan öğrenenin ise öğrendiği bilgiyi yaşamda karşılaşılabileceği her türlü problemi çözmeye uygulamaya koyabilmesidir (Perkins, 1999). Bahsedilen bu özellikler dikkate alındığında yapılandırmacı yaklaşımın temellerinin Piaget, Vygotsky, Gestalt ve Barlett'in görüşlerine dayandığı görülmektedir (Akman ve Erden, 2007).

Yapılandırmacı yaklaşımın eğitim ortamına yansımalarına bakıldığında, bilginin öğrenen tarafından oluşturulan yapı olduğuna ve bu süreçte önbilgilerin önemli bir yeri olduğuna inanıldığı için bu yapılar bireye özgüdür. Öğretmen kendi zihnindeki bilgi, kavram ya da düşünceleri öğrencilerin zihnine aktaramaz. Anlatılanlar öğrenci tarafından yorumlanır ve dönüştürülür. Öğretmenin yapması gereken, “öğrenci ile eğitim programı arasında aracılık etmek, öğrencinin bilgiyi yapılandırma sürecini yanlış yönelmeleri önleyerek kolaylaştırmaktır” (Açıkgöz, 2004, s. 64).

Son olarak yapılandırmacı kuram, bilişsel yapılandırmacılık, sosyal yapılandırmacılık ve Radikal yapılandırmacılık olmak üzere üçe ayrılır ve bu üç temel görüş etrafında bilginin nasıl oluşturulduğunu açıklar (Atasönmez, 2008).

Program geliştirmenin felsefi temelleri. Bir toplumda kültürün, gelenek ve göreneklerin, tarihin, inançların, ideolojilerin ve akımların etkisiyle; toplumun kendine özgü bir bakış açısı, toplumsal zihniyet, anlayış ve felsefi eğilimler zamanla oluşur, şekillenir. Zamanla toplumda hâkim konuma gelen bu anlayış ve felsefi eğilimler, eğitimi ve elbette ki program geliştirme çalışmalarını etkiler, bu çalışmalara yön verir. Bu yüzden eğitimde felsefi eğilimler ve felsefe; toplumun zihniyetini, düşünce tarzını, inançlarını, görüşlerini yansıttığı

ve hedeflerle içeriği de büyük ölçüde etkilediği için oldukça önemlidir. “Felsefe, bir programı geliştirmeye karar vermede başlangıç noktasıdır ve programla ilgili sonraki kararlar için de bir temel oluşturur.” (Demirel, 2011 s. 18). Program geliştirme sürecinde felsefeden; hedeflerin iç ve dış tutarlılığını saptamada, hedeflerle ilgili varsayımları netleştirmede, hedeflerin uygunluğunu ve önem sırasını belirlemede, aday hedeflere yenilerini eklemeye yararlanılır (Ertürk, 1999).

Eğitimde ve program geliştirme sürecinde felsefe bu denli önemli ve etkili bir role sahipken, felsefe alanındaki farklı yaklaşım ve akımlardan eğitimin de etkilenmemesi olanaksızdır. Bu nedenle eğitimi etkileyen felsefi akımların da incelenmesi ve iyice anlaşılması gerekmektedir.

Eğitimi Etkileyen Felsefi Akımlar.

İdealizm. İdealizme göre madde bir illüzyondur ve gerçeklik; görüşlerden, fikirlerden ve idealardan oluşur. Bu akımda düşünürler, ahlaki ve manevi gerçekliğin dünyadaki temel açıklama olarak kabul eder ve bunun sonucunda ahlaki değerlerin mutlak, zamansız ve evrensel olduğunu savunur. Peki, idealizm ve öğretileri, eğitimi ve program geliştirme sürecini nasıl etkilemektedir? İdealistlere göre, eğitim sürecinde bireylere kültürel mirası oluşturan kalıcı ahlaki ve manevi değerler ve evrensel doğrular klasik eserler aracılığıyla verilmelidir. Bu bağlamda öğretmenler de kalıcı değerlerin rol modelleri olarak işlev görürler, öğrencilerin akıl gelişimlerine yardımcı olacak yöntem ve teknikler kullanarak evrensel doğrulara ulaşma yolunda rehberlik eder ve bağımsız araştırmalara teşvik ederler. Son olarak eğitim felsefesi akımlarından “Esasicilik (Essentialism)” ve “Daimicilik (Perennialism)”, esas olarak idealizmden etkilenmiş, bu akımların paradigmaları da idealizm doğrultusunda belirlenmiştir. Platon, Descartes, Hegel, Kant, Locke ve Leibniz gibi isimler önde gelen idealistlerdir (Demirel, 2011; Ornstein ve Hunkins, 2004).

Realizm. Realizme göre madde gerçektir ve yaşadığımız çevre, dünya ve evren tüm gerçekliğiyle vardır. Bilginin ve varlığın insan zihnine bağlı olduğunu savunan idealistlerin aksine realistler; bilginin bilincin dışında, insandan bağımsız bir şekilde var olduğunu savunurlar. İnsanlar, yasa ve ilkeleri içeren evrenle uyumunu ancak çevresindeki gerçekleri doğru algılayabilmesiyle sağlayabilir. Algılar da ancak gerçekliğe uygun olması halinde doğru kabul edilir. Realistlere göre eğitimin amacı, bireyin var olan dünyayı ve evreni keşfetmesini, evrenin ilke ve yasalarının kavramasını, dünyanın kültürel ve fiziksel özelliklerini tanımasını sağlamaktır. Realist eğitim perspektifinde öğretmenin temel sorumluluğu, öğrencilerin yaşadıkları dünyadaki gerçeği yani bilgiyi öğrencilere tamamen nesnel ve mantık temellerine dayalı bir şekilde kazandırmaktır. Realizm için de tıpkı idealizmde olduğu gibi, kalıcı değerlerin eğitim yoluyla bireylere nesilden nesile aktarılması oldukça önemlidir. Ancak realistler, klasikleri incelenecek ideal konu olarak gören idealistlerin aksine, alan uzmanını programın geliştirilmesi ve hedeflerin belirlenmesi için gerçek bir kaynak ve otorite olarak görürler. Son olarak Aristo, Macmuarry, Pratt, Hocking, Whitehead gibi isimler önde gelen realistlerdendir (Demirel, 2011; Ornstein ve Hunkins, 2004).

Pragmatizm. Pragmatizm, idealizm ve realizm gibi geleneksel felsefelerden oldukça farklıdır. Pragmatizmin temelinde bilginin değerinin fiili sonuçlara bağlı olduğu düşüncesi vardır. Yani gerçeğe ancak fiili sonuçlar değerlendirilerek ulaşılır. Sonuçları faydalı olan bir bilgi doğrudur, gerçektir. Bu akımda değişim, süreç ve görelilik kavramları oldukça önemlidir. Pragmatistler için, öğrenme, kişinin çevresiyle etkileşimi yani yaşantıları sonucu oluşur. Bu etkileşimin temelinde de değişimin doğası vardır. Değişmeyen tek şey değişim olduğundan dolayı pragmatistler, mevcut bilginin doğru ve geçerli olduğunu varsayımsal olarak kabul eder. Yapılan araştırmalarla ve yeni keşiflerle bilimsel gerçeklik ve geçerlik sürekli bir değişim halindedir. Bu nedenle pragmatistlere göre sosyal ve algısal değişikliği

göz ardı etmek, çocukların genel gelişimi ve eğitimi için zararlı olacaktır. Pragmatik bir öğretim anlayışında birey var olanı açıklayıcı olmaktan çok doğada yenilikleri keşfedici olacaktır. Eğitim yaşama hazırlık değil, yaşamın ta kendisi olduğu için birey ve deneyimler çok önemlidir. Bu anlayışta öğrenciler, değişen dünya ile uyumlu olarak, yeni yaşantılar deneyimlemelerine yardımcı olan problemi kendileri çözdükleri için öğrenme aktif bir şekilde gerçekleşecektir. Buna bağlı olarak programlar da bireylerin yaşantılar yoluyla öğrenmelerine, problem çözme becerisi kazanabilmelerine, en basit yoldan faydalı doğru bilgiye ulaşmalarına imkân sağlayacak şekilde hazırlanır. Son olarak John Dewey ve William James, eğitime getirdikleri bu yeni yaklaşımla geleneksel eğitim anlayışında ve program geliştirmede devrimsel bir değişiklik meydana getirmişlerdir (Demirel, 2011; Ornstein ve Hunkins, 2004).

Egzistansiyalizm (Varoluşçuluk). Varoluşçulukta insanın özgürlüğü, bu özgürlükle beraber yapılan tercihlerin-eylemlerin sonuçları ve insanların bu sonuçlardaki sorumlulukları esastır. Hayatın anlamına ve bireyin özgürce yaptığı seçimlerle kendi yaşamını anlamlandırmasına vurgu yapar. Kısaca bu felsefe; varlığın anlamı, her bireyin kendine özgürlüğü-biricikliği, bireyin tercih özgürlüğü ve sorumlulukları temelleri üzerine kurulmuştur. Varoluşçuluğa göre eğitim; bireyin kendi kendini gerçekleştirme aracıdır ve her türlü ahlak sistemleri kaldırılmalı, kişi serbest bırakılmalı, seçimini serbest olarak yapabilmelidir (Ereş, 2007, s. 96). Böyle bir yaklaşımda öğretmen ise bilgiyi olduğu gibi aktaran ya da sorunlara karşı çözüm önerileri getirmede bir yardımcıdan ziyade öğrencinin kendini gerçekleştirmesine yardımcı olacak bir rol üstlenir. Varoluşçu bir eğitim programı; bireyin varlığını tanımasına, özünü yaratıp kendisini anlamlandırmasına ve bu anlamlandırma sorumluluğunu üstlenmesine aynı zamanda özgürce seçimler yaparak kendi ihtiyacı olan bilgiye ulaşabilmesine olanak sağlayacak şekilde hazırlanır. İnsani değerlerden ve bilimlerden uzak bir programın öğrenciye sadece boş bilgi hamallığı olacağı ve böyle bir programın bireyi kendisine-özüne gitgide yabancılaştıracağı için işe yaramaz olduğu savunulur. Bu akımda;

Albert CAMUS, Karl JASPERS, Soren KIERKEGAARD, Jean-Paul SARTRE, Martin HEİDEGGER gibi isimler önde gelen varoluşçulardır (Demirel, 2011; Ereş, 2007; Ornstein ve Hunkins, 2004).

Eğitim felsefeleri. Tarih boyunca tüm felsefi akımlarda düşünürler bireyin yetiştirilmesi; zihinsel, bedensel, ahlaki, sanatsal gelişimi ve mükemmelleşmesi üzerinde durmuştur. Eğitimin amacı da nitelikli bireyler yetiştirmek olduğundan bu ortak noktada eğitim ile felsefe birbirine yaklaşmıştır. Zamanla bu ortak noktalar üzerinde uzmanlaşılmasıyla eğitim felsefesi ayrı bir özel alan olarak felsefeden ayrılmıştır. Eğitim felsefesi, genel felsefi tartışmalardan ziyade eğitimi ilgilendiren felsefi sorunlar üzerinde durur ve felsefi akımlardan yararlanarak bu sorunlara çözüm yolları ortaya koyar. Felsefi akımlardan yararlanarak eğitimdeki sorunlara çözüm bulabilmek için ortaya atılmış düşüncelerin tümü, eğitim felsefesi akımlarını meydana getirmektedir. Eğitim felsefesi akımları “Daimicilik (Perennialism)”, “Esasicilik (Essentialism)”, “İlerlemecilik (Progressivism)”, “Yeniden Kurmacılık (Reconstructionism)” şeklinde genel olarak dört başlıkta incelenmektedir.

Daimicilik (Perennialism). Felsefi akımlardan realizm ve idealizmin eğitime yansımalarıyla ortaya çıkmıştır. Daimiciler eğitim odağının; yüzyıllar boyunca süren, her kuşakta tekrarlanan klasik, derin düşünceler ve eserler aracılığıyla iletilen evrensel gerçekler olması fikrini savunurlar (Martin ve Loomis, 2007). Daimicilere göre, insanın doğası ve ahlaki ilkeleri değişmez (Demirel, 2011). Bu yüzden eğitimin amacı da bu değişmeyen evrensel bilgileri aktarmak olmalıdır. “Eğitim, hayata hazırlıktır.” anlayışından yola çıkarak okul, kültürün aktarıldığı yer-ortam, öğretmen de klasik eserler aracılığıyla değişmeyen gerçekleri bireylere aktaran kişidir. Öğrenci ilgi ve istekleri bu yaklaşımda pek dikkate alınmaz. Çünkü öğrenci olgunlaşmamış ve öğrenmesi gereken en iyi bilgi ve değerleri belirleyebilecek düzeyde değildir (Küçükoğlu ve Bay, 2007).

Esasicilik (Essentialism). Esasicilik anlayışında eğitimin amacı, var olan bilgiyi ve kültürel mirası öğrenciye aktarmak olmalıdır. Bu görüşte, bir bireyin eğitilmiş sayılabilmesi için sahip olması, bilmesi gereken bazı temel esaslar vardır. Uluslararası literatürde de “Essentialism”ın genel olarak sözlük anlamı; esaslara, gerekli olan konulara, bilgi ve becerilere dayalı eğitim anlayışı şeklindedir. Ayrıca esasicilikte değerler de çok önemlidir ve bu değerler konular yoluyla bireylere aktarılır, kazandırılır. Bu anlayışlarından dolayı esasiciler, eğitim sürecinde daha çok “konu alanı” üzerinde durmuşlardır. Buna binaen Demirel (2011)’e göre, geçmişten gelen temel bilgi ve değerler yeni kuşaklara öğretilirse, geçmişin başarıları üstüne daha mükemmel bir uygarlık yaratılabilir.

İlerlemecilik (Progressivism). İlerlemecilik anlayışı, 19. yüzyılın sonu ve 20. yüzyıl başlarında eğitimdeki ihtiyaçları karşılamak ve eğitim sürecinde yaşanan problemlere çözümler getirebilmek için ortaya atılmıştır. Bu akımın en tanınmış temsilcileri J. Dewey, W.H. Kilpatrick ve Body H. Bode'dur (Küçüköğlü ve Bay, 2007). “İlerlemecilik, pragmatist felsefeye dayanır ve onun eğitime yansımaları olarak kabul edilir. Bu akımın temelinde pragmatist felsefenin yatması nedeniyle ilerlemecilik değişmeyi gerçeğin esası olarak görür. Bu nedenle de eğitimin sürekli bir değişim içinde olduğu ileri sürülür (Ereş, 2007). İlerlemeciler, daimiciler ve esasiciler gibi basit bilgiyi bireylere aktarmadan ziyade bireylerin nasıl düşündüğü ve öğrendiği üzerinde durarak eğitime alternatif bir yaklaşım getirmişlerdir. Daimicilikte ve esasicilikte bireysel ihtiyaçlar ve farklılıklar göz ardı edilirken, yeni gelişmelere ve değişimlere kapalı, öğretmen merkezli otoriter eğitim anlayışı hâkimken; ilerlemecilikle beraber bu anlayış tümüyle yeniden yapılandırılmış ve eğitimde; bireysel ihtiyaçlar ve farklılıklar, çevre, değişim, süreç, problem çözme, demokratik ortam, iletişim becerileri, öğrenci merkezlilik, iş birliği, grup aktiviteleri, yaşantılar ve yaşam boyu öğrenme gibi kavramlar ön plana çıkmıştır. İlerlemecilerin eğitime getirdikleri bu yeni yaklaşım,

geleneksel eğitimi tümüyle değiştirmiş ve çağdaş eğitim anlayışına zemin oluşturduğu için adeta bir devrim niteliğindedir.

“21. yüzyılda program reformu, büyük ölçüde yapılandırmacı öğretim yaklaşımına ve ilerlemeci felsefeye bağlıdır. Açıkça belirtildiği üzere, "öğretmenlerin öğrenci odaklı öğrenme stratejileri çeşitlerini kullanmaları teşvik edilmelidir" (Curriculum Development Council, 2001, s. 90).

Lam ve Nazır (2009)'ın üzerine çalıştıkları 2000 müfredat planı, "sadece ders kitaplarına dayanmak yerine geniş bir kaynak yelpazesi kullanarak, öğretmenlerin öğrencilerinin ilgi, ihtiyaç ve yeteneklerine uyacak şekilde öğrenme modüllerini geliştirmeye yardımcı olabileceğini" öne sürerek, içeriğe dayalı öğretmeyi reddetmektedir (Lam ve Nazır, 2009).

İlerlemecilikte öğretmen müfredatı, büyük eserler veya klasikler yerine öğrencilerin çıkar ve ihtiyaçlarına dayalı olarak planlar ve rekabetten ziyade iş birliğine vurgu yaparak esnek, öğrenci merkezli ve yaratıcı bir öğrenme ortamı oluşturur (Tan, 2006).

Yeniden Kurmacılık (Reconstructionism). İlerlemeciliğin devamı olarak 2. Dünya Savaşı sonrası ortaya çıkan çağdaş eğitim felsefesi akımlarından biridir (Sönmez, 2008). Bu eğitim felsefesine göre eğitimin amacı, toplumu yeniden düzenlemek ve insanların barış içinde yaşayabilmesi için uzlaştırıcı (demokratik yaşam biçimi, iş birliği vb.) değerleri bireylere kazandırmaktır. Bu toplumsal değişimden okullar ve öğretmenler sorumludur. Bu akım, “toplumsal değişim için eğitim” anlayışı üzerine inşa edilmiştir. Öğrencilere toplumsal farkındalık kazandırmak için demokratik sınıf ortamları oluşturulmalı ve fırsat eşitliği sağlanmalıdır. Bu anlayışta öğretmen değişim ve reformun temsilcisidir (Demirel, 2011). Eğitim programı ise sorun merkezli ve reformist olmalıdır.

Eğitim Programı Tasarımı

Tasarım, “bir araştırma sürecinin çeşitli dönemlerinde izlenecek yol ve işlemleri tasarlayan çerçeve, tasar çizim, dizayn” şeklinde tanımlanmaktadır (TDK, 2020). Bir eğitim programı geliştirilirken öncelikle programın hangi öğelerden oluşacağı, hangi öğelere daha fazla ağırlık verileceği ve hangi temeller üzerine inşa edileceği belirlenmelidir. Ayrıca program tasarımı sürecinde göz önünde bulundurulması gereken bazı ilkeler vardır. Bu ilkeler;

- Konunun Kapsamı
- Ardışıklık
- Kaynaştırma
- Süreklilik
- Bağdaşımcılık
- Denge şeklinde sıralanabilir.

Program tasarımları temelini oluşturan esas öğelere ve özelliklere göre genellikle üç ana tasarım yaklaşımına ayrılır. Program tasarımı hazırlanırken “konular ve içerikler” önemseniş ağırlık veriliyorsa “Konu Merkezli”, “birey ve ihtiyaçlarına” odaklanılmışsa “Öğrenen Merkezli”, “topluma ve toplumsal sorunlara” daha çok önem veriliyorsa “Sorun Merkezli” program tasarım yaklaşımı tercih edilir. Bu ana tasarım yaklaşımları içerisinde alt tasarımlar da bulunmaktadır.

Konu Merkezli Program Tasarımları	Öğrenen Merkezli Program Tasarımları	Sorun Merkezli Program Tasarımları
<ul style="list-style-type: none"> • Konu Alanı Tasarımı • Disiplin Tasarımı • Geniş Alan Tasarımı • Korelasyonel Tasarım • Süreç Tasarımı 	<ul style="list-style-type: none"> • Çocuk Merkezli Tasarım • Yaşantı Merkezli Tasarım • Romantik (Radikal) Tasarım • Hümanistik Tasarım 	<ul style="list-style-type: none"> • Yaşam Şartları Tasarımı • Çekirdek (Core) Tasarımı • Toplumsal Sorunlar ve Yeniden Kurmacılık Tasarımı

Şekil 1. Program tasarım yaklaşımları ve alt tasarımlar

Konu merkezli program tasarımları. Bu tasarıma göre hazırlanan programlarda içerik, içeriğin niteliği ve yapısı dikkate alınmaktadır. Bu program tasarımlarının temelinde konuya ilişkin bilgilerin bireye öğretilmesi düşüncesi olduğu için eğitim felsefeleri de “Daimicilik” ve “Esasicilik” akımlarına dayanmaktadır.

Konu alanı tasarımı. Bilgiler, konular bütünlük ilkesine aykırı şekilde birbirinden tamamen bağımsız olarak düzenlenmektedir. Her konu kendi alanında uzman kişilerce derlenir, hazırlanır. Amaç, konunun ve bilginin en mükemmel şekilde bireye öğretilmesidir. Ancak pek çok husus göz ardı edildiği için oldukça ciddi dezavantajları vardır.

Disiplin tasarımı. Özünde Konu Alanı Tasarımı özelliklerini devam ettirse de bilim dallarının ve disiplinlerin kendi alanı içerisindeki bilgi bütünlüğünü önemsemesi nedeniyle farklılık göstermektedir.

Geniş alan tasarımı. Konu Alanı Tasarımı'nın neden olduğu bölünmüş, dağılmış bilgi yığınlarını belli başlı çatılar altında toplanması, birleştirilmesi ve bütünleştirilmesi düşüncesiyle ortaya çıkmıştır. Birbiriyle yakın konuların, alanların, disiplinlerin birbirini tamamlayacak ve destekleyecek şekilde organize edilmesi esasına dayanır. Fen ve Teknoloji dersleri bu tasarıma örnek verilebilir.

Korelasyonel tasarım. Birbirinden tamamen farklı disiplinlerin dahi aralarında bir ilişki olduğu ve birbirini destekleyebileceği esasına dayanmaktadır. Disiplinler arası ilişkinin önemi vurgulanmaktadır. Örneğin, edebiyat dersinde bir yazarın başından geçen olaylardan dolayı yaşadığı psikolojik buhranın eserlerine olan etkisi tartışılırken psikoloji alanında uzman kişilerin görüşlerinden faydalanılabilir.

Süreç tasarımı. Her konu için ayrı ayrı öğrenme yollarına düzenleme yerine tüm konular için ortak bir öğrenme yolunu ön plana çıkararak bir tasarım yaklaşımıdır (Ornstein, 1988'den Akt. Demirel, 2011). Konulardan çok öğretim süreçleri üzerine önem verilmektedir. Yöntemin önce belirlenmesi ve belirlenen yöntemlere göre konuların derlenmesi esasına dayanmaktadır. Pragmatizmin ve ilerlemeciliğin yansımaları görülmektedir.

Öğrenen merkezli program tasarımları. Öğrenen merkezli program tasarımı yaklaşımları; bireylerin beklenti, ilgi ve ihtiyaçları göz önünde bulundurarak yaşantılar yoluyla ve aktif katılımıyla öğrenmenin gerçekleşmesi esasına dayanır. Bu yüzden program tasarımında hedefler, konular, içerikler, etkinlikler, değerlendirmeler, öğretim yöntem ve teknikleri bu esasa göre şekillendirilir. Bu özelliklerinden yola çıkılarak dayandığı felsefi akımın pragmatizm, eğitim felsefesinin ilerlemecilik olduğu yorumu getirilebilir.

Çocuk merkezli tasarım. Programın bireylerin ilgi, ihtiyaç ve beklentilerine göre önceden tasarlandığı yaklaşımdır. Pragmatist felsefenin ve ilerlemeciliğin bütün özelliklerini benimser ve bu yönde eğitim sürecini planlar.

Yaşantı merkezli tasarım. Çocuk Merkezli Tasarım yaklaşım ile büyük ölçüde benzerlik gösterse de bireylerin ihtiyaçlarının önceden belirlenemeyeceği düşüncesini esas aldığı için bu yaklaşımdan ayrılmaktadır. Bu tasarım yaklaşımında öğretmen, her öğrencinin ihtiyaçlarını okul yaşantısı içerisinde belirler ve öğrencinin ihtiyaçlarına yönelik uygun yöntem ve tekniklere karar verir.

Romantik tasarım. Bireylerin okullarda yeteri kadar toplumsallaşmadığı, okulların bu konuda yetersiz kaldığı düşüncesi bu yaklaşımın çıkış noktası olmuştur. Bu program tasarımı yaklaşımında öğrencilerin, toplumda düzenlenen etkinlik ve faaliyetlere daha fazla dahil edilmesi ve olması gerektiği gibi sosyalleşmelerinin sağlanması önemsenmektedir.

Hümanistik tasarım. Bu program tasarımı yaklaşımı davranışçı yaklaşıma tepki olarak çıkmıştır. Öğrenme, basit uyarıcı-etki-tepki süreci değildir. Öğrenmeyi etkileyen bilişsel ve duyuşsal süreçler de vardır ve bu süreçler birbirini tamamlamaktadır. Bu yüzden içerik, akıl, duygu ve yaşantı; nesnel, öznel ve duyuşsal alanla birleştirilmelidir. Bu yaklaşımda, her bireyin kendi istediğini seçebilme özgürlüğü ve seçimlerinin getirdiği sorumluluk anlayışı varoluşçusal temellerini yansıtmaktadır.

Sorun merkezli program tasarımları. Bu program tasarımı yaklaşımlarında, toplumların beklenti ve ihtiyaçları temel oluşturur. Toplumun bir parçası olan birey, hem toplumun kültürü ve değerlerini özümseyecek, benimseyecek hem de toplumu ilgilendiren ve etkileyen sorunların çözümüne katkı sağlayacak şekilde yetiştirilmelidir. Bu noktada birey de göz ardı edilmemektedir. Öğrenme-öğretme sürecine aktif bir şekilde katılımı sağlanarak problem çözme becerisinin geliştirilmesine özen gösterilmektedir. Bu yönleriyle hem yeniden kurmacılığın hem de ilerlemeciliğin etkileri görülmektedir.

Yaşam şartları tasarımı. Bu tasarım yaklaşımı, öğrencilerin okuldaki öğrenmelerinin dışarıdaki gerçek yaşamla bağdaştırılması gerektiği düşüncesiyle ortaya atılmıştır. Bu yaklaşıma göre, öğrencilerin okulda karşılaştıkları sorunlar gerçek yaşamdaki sorunlara ne kadar yakın olursa öğrenmeler o kadar anlamlı ve verimli olacaktır. Buradan yola çıkarak programlar, öğrencilerin gerçek hayatta karşılaşılabileceği sorunlar ön görülerek ve göz önünde bulundurularak hazırlanmalıdır.

Çekirdek (core) tasarımı. Bu tasarım yaklaşımı, toplumun ve bireylerin ortak ihtiyaçları doğrultusunda belirlenen konular etrafında derslerin şekillenmesi üzerine oluşturulmuştur.

Merkezdeki sorunsal konu vasıtasıyla öğrencilerin iş birliği içinde problem çözme becerisinin geliştirilmesi hedeflenmektedir. Genel ve ortak eğitime ağırlık verilmektedir.

Toplumsal sorunlar ve yeniden kurmacılık tasarımı. Bu program tasarımı yaklaşımında toplumsal sorunlara getirilecek çözümler sayesinde toplumun daha iyi yönde yeniden yapılandırılması, şekillendirilmesi ve değiştirilmesi hedeflenir. Bu yaklaşıma göre, hedeflenen bu değişime hizmet edecek en önemli kurumlar okullardır. Okullarda verilen eğitimin, bu değişime öncelik etmesi ve programların da bu doğrultuda hazırlanması gerektiği savunulur.

Program Geliştirme Modelleri

Program geliştirme modelleri genel olarak öğrenenin kazanacağı istendik özelliklere nasıl karar verileceği, bunların hangi içerikle nasıl kazandırılacağı, sürecin nasıl değerlendirileceği ve geliştirilebileceği hususlarını açıklamaktadır (Cinoğlu, 2017). Tüm program geliştirme modellerin ortak amacı eğitimi daha kaliteli hâle getirmektir. Ancak program geliştirme uzmanlarının önem ve öncelik verdiği bazı hususlar, ortaya koydukları program geliştirme modellerine de yansımakta, bu da program geliştirme modellerini birbirinden ayırmakta, farklılaştırmaktadır.

Raph W. Tyler’ın program geliştirme modeli. Raph W. Tyler 1949 yılında yayımladığı “Program ve Öğretimin Temel İlkeleri” adlı kitabında program geliştirme üzerine düşüncelerini ifade ederken dört temel soru üzerinde durmuş ve bu sorular Tyler modelinin temelini oluşturmuştur. Bu sorular;

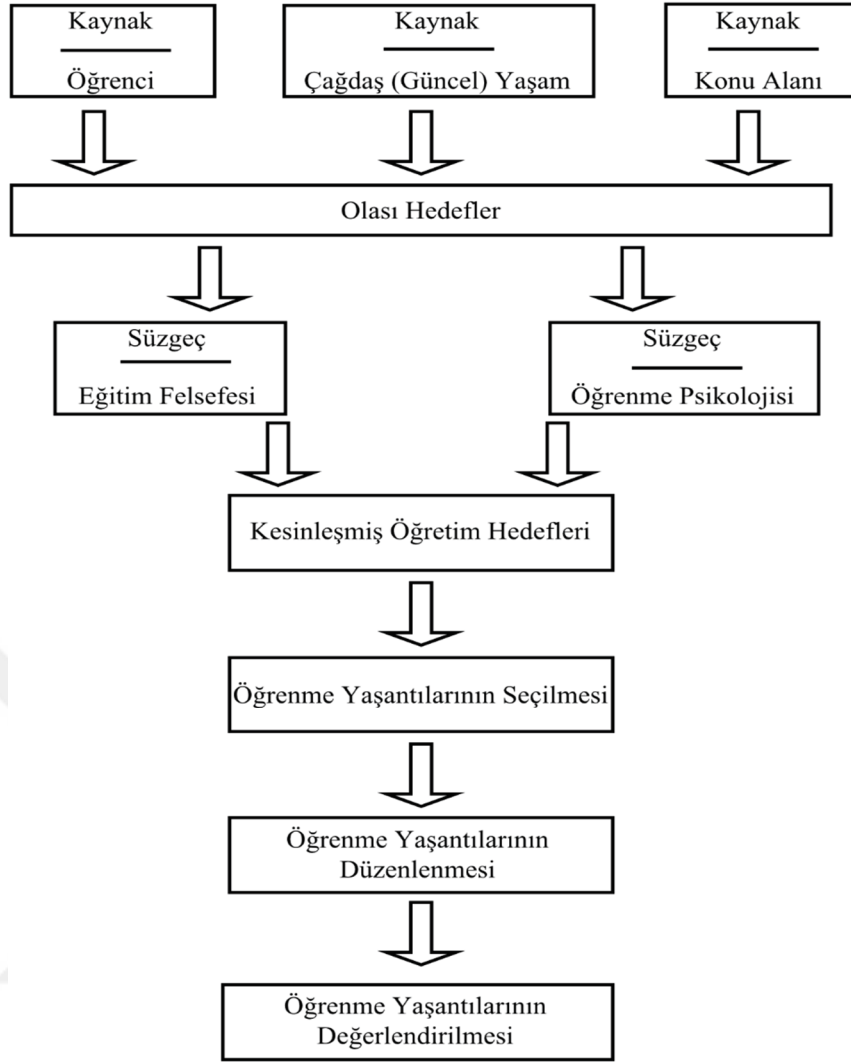
1. Okul, hangi eğitim amaçlarına ulaşmaya çalışmalıdır?
2. Bu amaçlara ulaşmayı sağlayabilecek muhtemel eğitsel yaşantılar nelerdir?
3. Bu eğitimsel yaşantılar, nasıl etkili bir şekilde organize edilebilir?
4. Amaçlara ulaşıp ulaşılmadığı nasıl belirlenebilir? şeklindedir.

Tyler, bu sorularla program geliştirme sürecinin dört önemli adımını;

- Hedeflerin Belirlenmesi

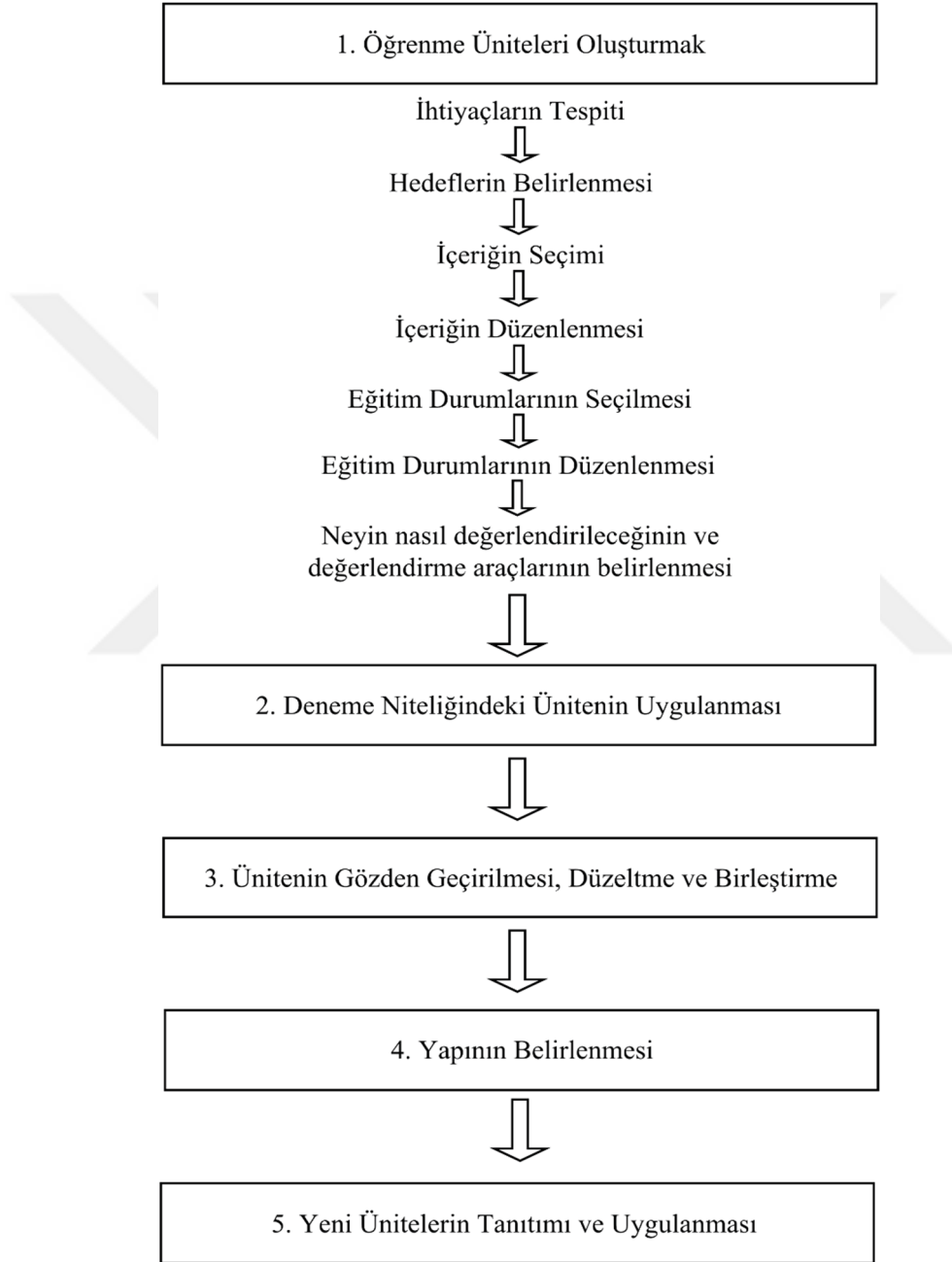
- Öğrenme Yaşantılarının Belirlenmesi
- Öğrenme Yaşantılarının Düzenlenmesi
- Öğrenme Yaşantılarının Değerlendirilmesi olarak belirlemiştir.

Tyler modelinde özetle; öğrenci, toplum ve konu alanı kaynaklarından elde edilen olası hedefler, eğitim felsefesi ve öğrenme psikolojisi süzgeçlerinden geçirilir. Bu incelemenin ve değerlendirmenin sonunda olası hedeflerden bir kısmı sürece dahil edilmez. Kesinleşmiş öğretim hedefleri belirlendikten ve doğru terimlerle ifade edildikten sonra bu hedefleri gerçekleştirmeye yönelik uygun öğrenme yaşantıları seçilir ve bu yaşantılar süreklilik, sıralama, bütünleştirme, içerik alanı ile ilgili kavramlar, değerler ve beceriler gibi unsurlar göz önünde bulundurularak düzenlenir. Son olarak öğrencilerin, hedeflere ulaşp ulaşmadığının belirlenmesi gerekmektedir. Bu noktada öğrenme yaşantıları değerlendirilir. Tyler'a göre değerlendirme sürecinde iki önemli husus göz önünde bulundurulmalıdır. İlki öğrencilerde davranış değişikliğinin meydana gelip gelmediğinin ve ön-test son-test ile hangi ölçüde gerçekleştiğinin değerlendirilmesidir. İkincisi ise bir süre sonra öğrencilerde meydana gelen davranış değişikliğinin yani öğrenmelerin kalıcı olup olmadığının değerlendirilmesidir.



Şekil 2. Raph Tyler'ın program geliştirme modeli (Uyarlama Stanley, 2009'den akt. Cinoğlu, 2017, s.215)

Hilda Taba'nın program geliştirme modeli. Hilda Taba programla ilgili olan herkesin program geliştirme faaliyetine katılması ve özellikle programın onun uygulayıcıları tarafından geliştirilmesi gerektiği görüşünü savunmaktadır (Erişen, 1998, s.4). Taba'nın program geliştirme modeli 5 ana adımdan oluşmaktadır.

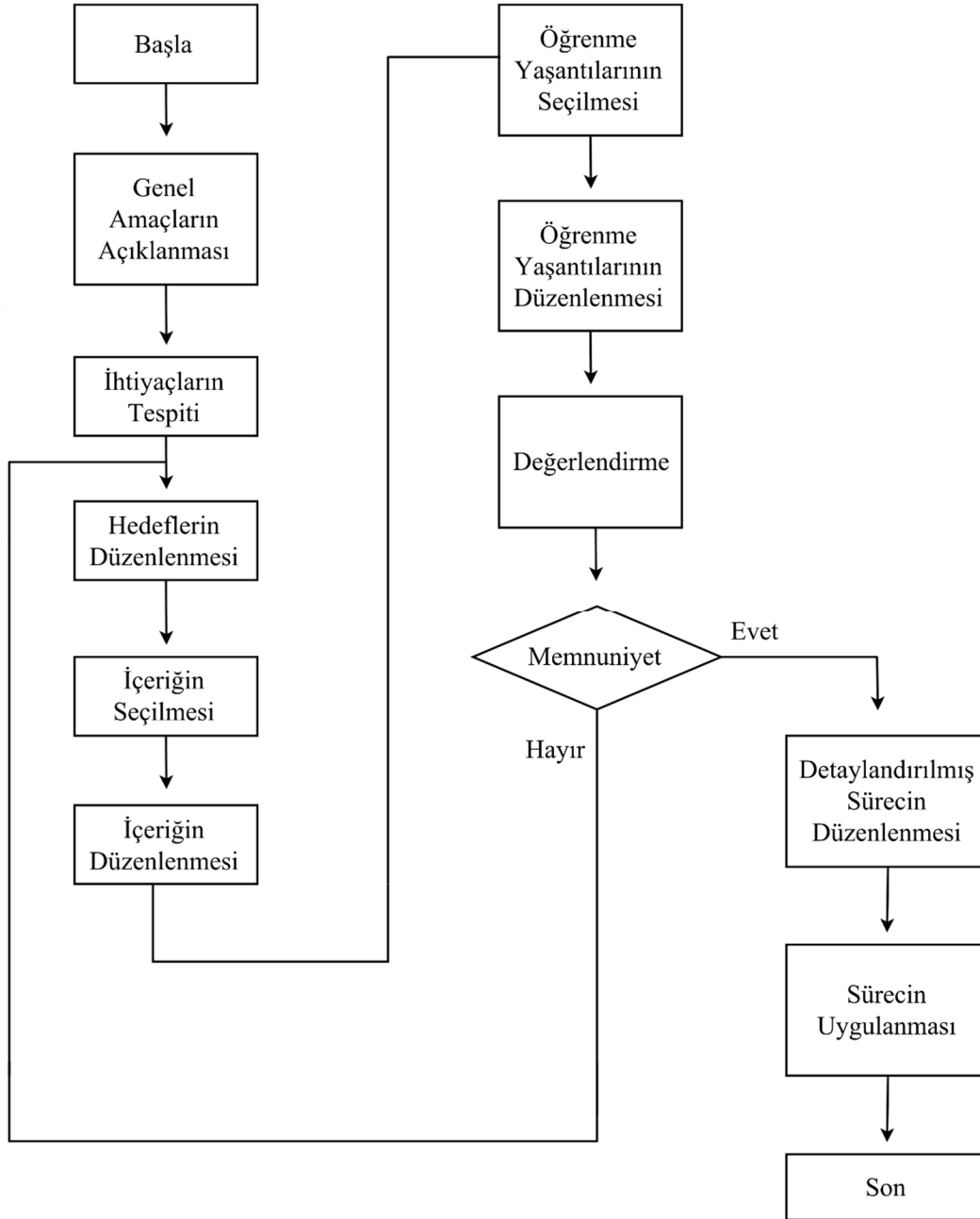


Şekil 3. Hilda Taba'nın program geliştirme modeli (Uyarlama Oliva ve Gordon, 2013; Smith, 2013, akt. Cinoğlu, 2017, s.213)

Taba modeli incelendiğinde, ilk ana adım olan öğrenme ünitelerini oluşturma basamağı konu alanını ve sınıf seviyesini temsil eder ve yedi alt aşamayı içerir. İlk aşamada öğretmenler; öğrencilerin bireysel farklılıklarına ve farklı öğrenme stillerine uygun, eski konularla tekrara düşmeyecek biçimde yeni içeriklerin belirlenebilmesi için ihtiyaç analizi yapar. Tespit edilen ihtiyaçlar doğrultusunda okulun genel amaçlarından öğrencinin kazanması beklenen davranışlara doğru sistematik şekilde hedefler belirlenir. Sonrasında belirlenen hedeflere ulaşmaya yönelik içerikler seçilir. İçerikler öğrencilerin gelişim düzeylerine, akademik başarılarına, ilgi ve ihtiyaçlarına uygun olacak biçimde düzenlenir. İçerik ve hedeflere uygun eğitim durumları seçilir. Seçilen eğitim durumu öğrencinin en iyi şekilde öğrenmesini sağlayacak şekilde olmalıdır ve bu yönde düzenlenmelidir. Sürecin sonunda öğrencinin neyi ne kadar öğrendiğinin tespit edilmesi gerekir. Öğretmen tarafından değerlendirme yöntemi ve aracı hedeflere göre önceden belirlenir. Öğretmenin hazırladığı bu taslak sürecin gerçek sınıfta bir denemesi yapılır, geçerlik ve güvenilirliği tespit edilir. Uygulama sonunda programın eksik yönleri tespit edilerek gerekli iyileştirmeler yapılır ve genele uyarlanabilecek şekilde genişletilir, geliştirilir. Tüm bu basamaklar ve aşamalardan sonra programın son yapısı belirlenir ve mantığı şekillenir.

Taba-Tyler program geliştirme modeli. Taba-Tyler modeli, Taba'nın ve Tyler'ın kendi modelleri baz alınarak ve birleştirilerek ortaya çıkarılmış rasyonel bir program geliştirme modelidir (Demirel, 2011). Bu modelin bazı yerlerinde Taba, bazı yerlerinde ise Tyler modelinin ağırlıkta olduğu görülmektedir. Modelde, Genel Amaçların Açıklanması, İhtiyaçların Tespiti, Hedeflerin Düzenlenmesi, İçeriğin Seçilmesi ve Düzenlenmesi, Öğrenme Yaşantılarının Seçilmesi ve Düzenlenmesi, Değerlendirme şeklinde standart bir program geliştirme modeli sıralaması varken, yapılan değerlendirme sonunda ortaya çıkan sonuçlar memnuniyet verici değilse hedeflerin belirlenmesi basamağına geri dönülerek süreç yeniden gözden geçirilir (Cinoğlu, 2017). Bu geri dönüş ve gözden geçirmeler, program geliştirme

sürecinin hangi basamağında hata yapıldığının belirlenebilmesi açısından oldukça önemli ve yol göstericidir. Yeniden hazırlanan ve değerlendirilen programda sonuçlar bu kez memnuniyet vericiyse, detaylandırılmış sürecin düzenlenmesi ve sürecin uygulanması basamakları da tamamlanarak programa son hali verilir.

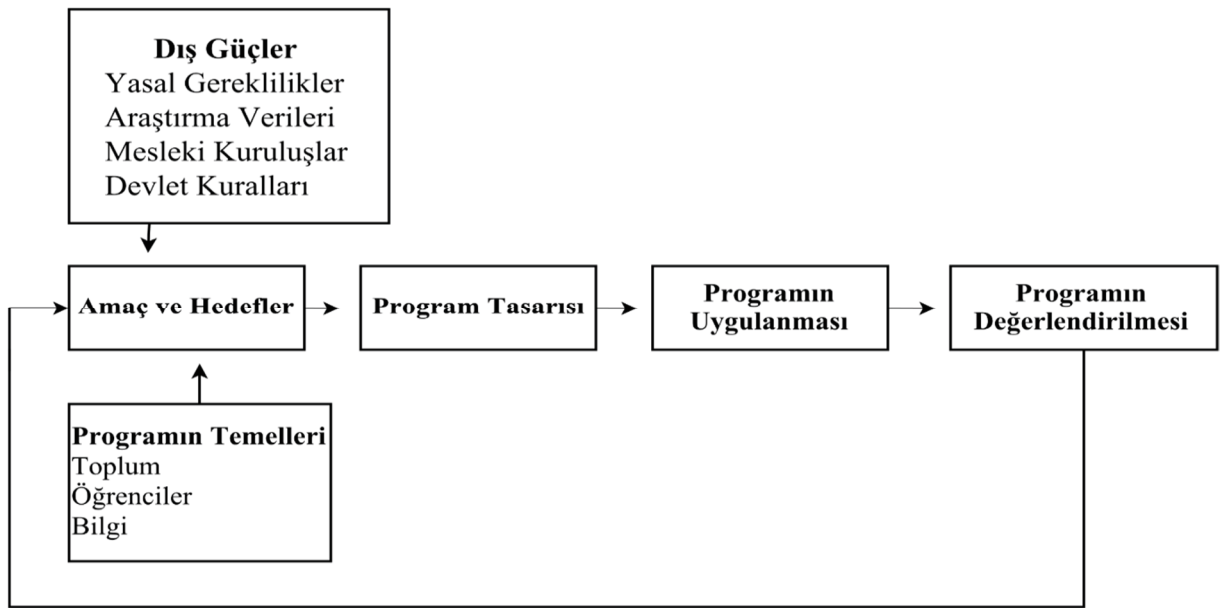


Şekil 4. Taba-Tyler program geliştirme modeli (White, 1988'den Akt. Cinoğlu, 2017, s.219).

Saylor, Alexander ve Lewis program geliştirme modeli. Galen Saylor ve arkadaşları program geliştirmede idari bir yaklaşım benimsemişlerdir. Onlar; program

geliştirmeyi, yapılan faaliyetlerin ve işlemlerin baştan sona akışına ve ayrıca ilgili gerçekler ile verileri dikkate alarak çıktılarını ve kaynakların ilişkilerine göre açıklamakta ve analiz etmektedir (Lunenburg, 2011, s.5).

Atadönmez'e (2008) göre, bu modeli anlamak için öncelikle "program" ve "program planı" kavramlarını analiz etmemiz gerekir. Program; "bireylere eğitim için öğrenme fırsatı sağlamanın planı" olarak ifade edilmiştir. Bununla birlikte program planı tek bir belgenin tasarısı değil, aksine programa özgü bölümler için birçok küçük planı ifade eder.

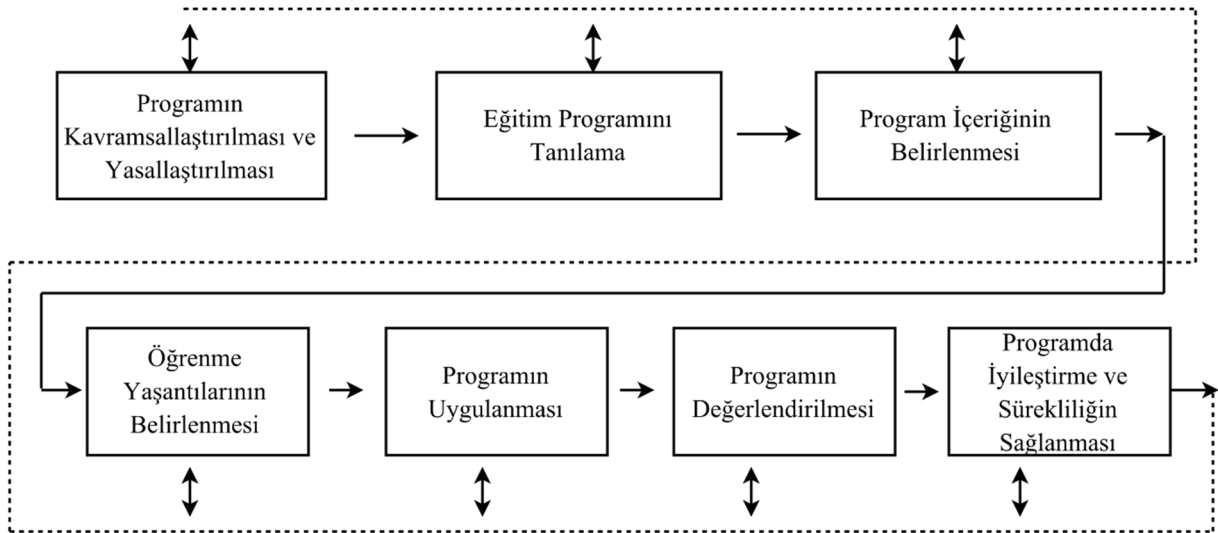


Şekil 5. Saylor, Alexander ve Lewis program geliştirme modeli (Lunenburg, 2011: 5-7, Akt. Cinoğlu, 2017, s.220).

Şekilde görüldüğü üzere programın amaç ve hedeflerin belirlenmesi; yasal gereklilikler, araştırma verileri, meslek kuruluşları ve eyalet kuralları gibi dış etkenlerden ve toplum, öğrenciler ve bilgi gibi programın temel unsurlarından etkilenmektedir. Daha sonra program geliştirme uzmanları hedefleri en üst düzeyde gerçekleştirebilmek için programın tasarlanması, uygulama stratejileri ve değerlendirme bileşimlerini seçerler. Öğretim boyunca

uygulanan plandan gelen geri bildirimler gözden geçirilir ve programın unsurları elde edilen verilere göre yeniden yapılandırılır (Cinoğlu, 2017, s. 220-221).

Francis P. Hunkins'ın program geliştirme modeli. Hunkins, program geliştirmede mantıksal ve doğrusal bir yaklaşım sağlayan ve yedi adımdan oluşan bir model ortaya koymuştur.



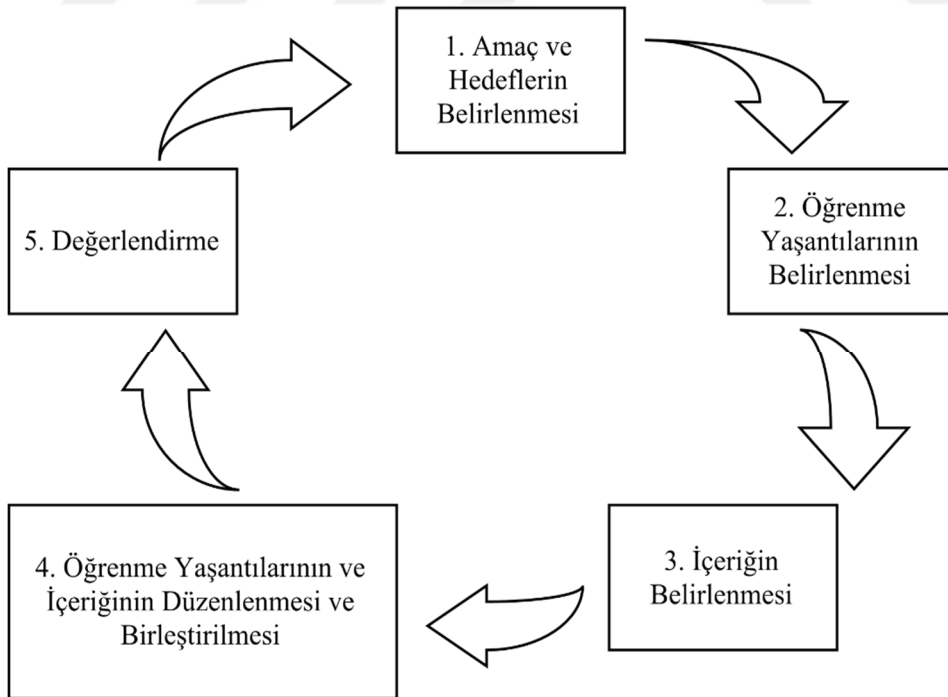
Şekil 6. Francis P. Hunkins'ın program geliştirme modeli (Cinoğlu, 2017, s.222).

Modelin ilk aşamasında program geliştirme uzmanları bir anlayış arayışına girerler. Bu aşama, öğrencilerin eksikliklerinin, okul ve sistemin amaçlarının felsefi açıdan sorgulanmasına olanak sağlar. Hunkins, program geliştirmecilerin felsefi değerlendirmeleri genelde boşa zaman kaybı olarak gördüklerinden, bu aşamayı ya atladıklarını ya da üzerinde fazla durmadıklarını ifade eder. Hâlbuki Hunkins'e göre, bu kavramsallaştırma ve yasallaştırma aşaması programın çevresel faktörlerle uyumunun sağlanmasına imkân tanıdığı ve katkıda bulunduğu için göz ardı edilmemelidir. İkinci aşamada ihtiyaç analizi yapılır, bunun yanında öğrencilerin neden öğrenemedikleri tespit edilir. Tanılama aşamasından sonra Hunkins, içeriğin belirlenmesinde ilgi, ekonomi, önem, öğrenilebilirlik, geçerlilik, uygulanabilirlik gibi hususların dikkate alınması gerektiğini vurgulamaktadır. Devamında öğrenme yaşantıları yani yöntem, teknik, etkinlik gibi unsurlar belirlenir. Programın pilot

uygulaması yapıldıktan sonra uygulama süreci ve sonucu değerlendirilir. İlk değerlendirmede memnun edici sonuçlar veren programın başarısının sürekliliği de oldukça önemlidir. Devam eden süreçte programda gerekli iyileştirmeler yapılarak sürekliliğin sağlanmalıdır.

Bu modelin benzersizliği, bu modelde yer alan geri bildirim ve düzeltme döngüsüdür; "Bu döngü, program geliştirme uzmanlarına model boyunca ilerleme ve gerekli değişiklikleri yapmak için önceki safhalara geri dönüş imkânı sağlamaktadır" (Lynn Kelting-Gibson, 2013; Ornstein ve Hunkins, 1998).

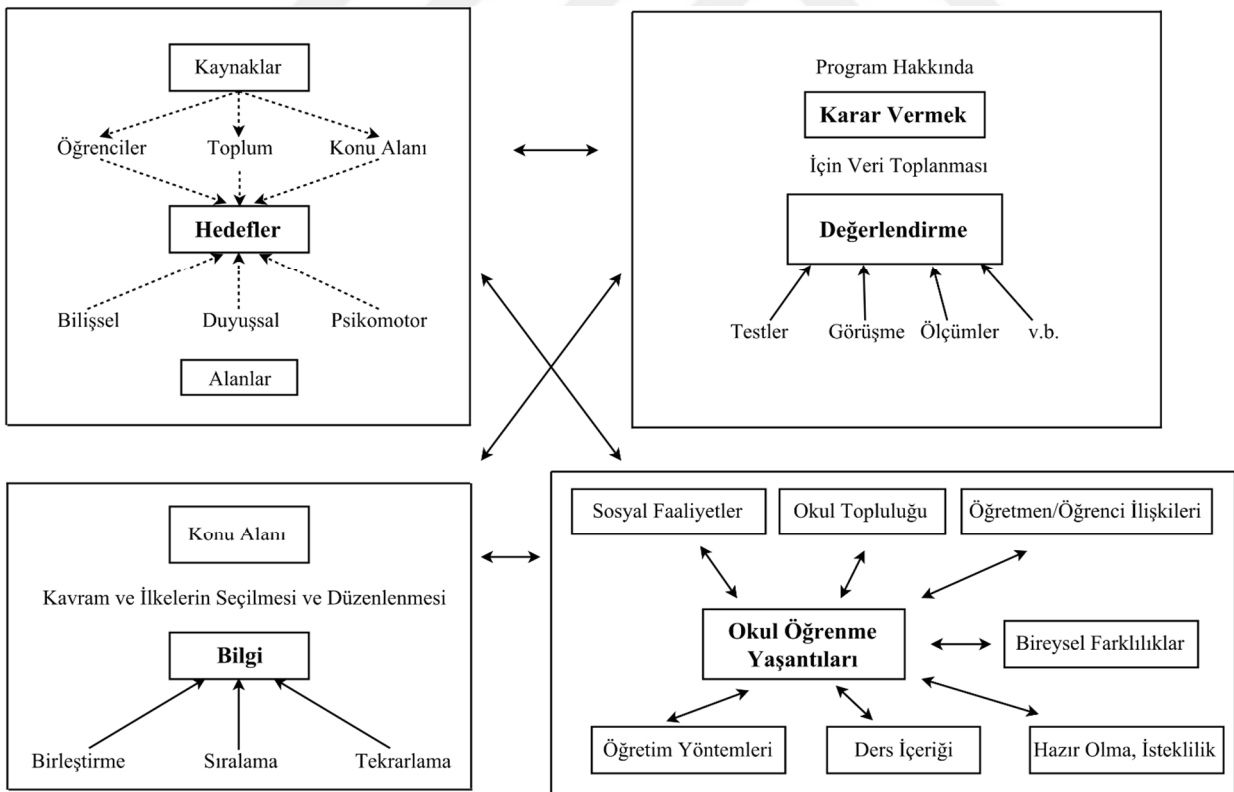
D. K. Wheeler’ın döngüsel modeli. Wheeler’ın program geliştirme modeli Tyler Modeli üzerine bir iyileştirme şeklindedir. Doğrusal bir model yerine döngüsel bir model geliştirmiştir. Wheeler modelinde değerlendirme basamağı bir son değildir. Değerlendirmeden elde edilen bulgular amaçlara ve hedeflere aktarılır. Amaçlar ve hedefler ise programın diğer tüm aşamalarını etkileyerek döngüsel yapıyı oluşturur (Cinoğlu, 2017, s. 227).



Şekil 7. D. K. Wheeler’ın döngüsel modeli (Cinoğlu, 2017, s.227).

Wheeler'in döngüsel modelinin; dinamik bir yapıya sahip olmasından dolayı sağladığı güncellenme ve yeniden düzenleme kolaylığı, özel durum ve öğrencilere yönelik esneklik imkânı, geniş alanda uygulanabilirliği gibi özellikleri önemli avantajlarıdır. Ancak modeldeki gibi içerikten önce öğrenme yaşantılarını belirlemek, öğrenme yaşantıları ile içerik arasında bir tutarsızlığa yol açabilir. Bu da yeni öğrenme yaşantılarının belirlenmesini gerekli kılacaktır. Bu deneme yanılmalar ve kaybedilen zaman, programın pratik şekilde uygulanabilirliğini azaltmaktadır.

John F. Kerr'in program geliştirme modeli. John F. Kerr'in program geliştirme modeli, İngiltere'de program geliştirme konusunda ortaya çıkan ilk girişimlerden biridir. Kerr'in modeli program geliştirmeyi dört temel safhada ele almıştır. Bunlar hedefler, bilgi, değerlendirme ve okuldaki öğrenme yaşantılarıdır (Ureybu, 1991: 22, akt. Atadönmez, 2008).



Şekil 8. John F. Kerr'in Program Geliştirme Modeli (Cinoğlu, 2017, s.228).

Modeldeki her unsur, diğer unsurlarla karşılıklı etkileşim içerisinde bulunmakta ve birbirini etkilemektedir. Çoğu öğretmenin uygulamalardaki gözlemleri ve deneyimleri, bu dört unsurdan her birinin başkaları tarafından sürekli değiştirildiğini ortaya koymaktadır. Bu nedenle program geliştirme süreci, bu unsurlar arasındaki sürekli bir etkileşim olarak ifade edilebilir. Modelde kullanılan çift başlı oklar, program geliştirme sürecine herhangi bir noktadan başlanabileceğini göstermekle beraber aynı zamanda bu unsurlarda başlayan program geliştirmenin önündeki üç yönün herhangi birinden ilerleyebileceğini göstermektedir. Değerlendirme yalnızca hedefler üzerinde değil diğer tüm unsurlar üzerinde de yapılabilir. Son olarak, Kerr de Tyler gibi program geliştirmede amaçların kaynağının öğrenci, toplum ve konu alanı olduğunu belirtmiştir (Cinoğlu, 2017, s. 229).

Peter F. Oliva program geliştirme modeli. Peter. F. Oliva, ortaya koyduğu program geliştirme modelini “Developing The Curriculum” adlı eserinde şöyle açıklamıştır (Oliva ve Gordon, 2013, s. 112-114):

Oliva program geliştirme modeli, program geliştirme uzmanlarına programın kaynaklarından değerlendirme sırasına kadar basit, sistematik, geniş ve kapsamlı şekilde basamaklanmış işlemleri gösterir. Model, tündengelim anlayışı ile geliştirilmiş 12 bileşenden oluşmaktadır. Modelin her bileşeni I ve XII arası Roma rakamları ile gösterilmiştir.

Modelde hem dikdörtgen hem de çemberler kullanılmıştır. Kareler planlama, çemberler ise uygulama safhalarını göstermektedir. Süreç bileşen I ile başlamaktadır. Birinci bileşende program geliştiriciler eğitimin amacı ile onun felsefesi ve psikolojik ilkelerini açıklar. Bu amaçlar bizim hem toplumumuzun hem de bu toplumda yaşayan bireylerin ihtiyaçlarından ortaya çıkmaktadır.

Bileşen II, okulun bulunduğu toplumun ihtiyaçlarını, bu topluma hizmet eden öğrencilerin ihtiyaçlarını ve okulda verilecek konu alanlarının gerekliliklerini analiz etmeyi gerektirir. Program kaynakları bileşen I ve II'de ortak olarak görülmektedir. Bileşen I'de

öğrenci ve toplumun ihtiyaçları daha genel anlamda ele alınırken; bileşen II’de bu ihtiyaçlar, belirli bir bölgedeki veya toplumdaki belirli öğrencilerin ihtiyaçları daha spesifik olarak ele alınır. Çünkü belirli bir bölge veya toplumdaki öğrencilerin ihtiyaçları tüm öğrencilerin genel ihtiyaçları ile her zaman aynı değildir.

Bileşen III ve IV’te, bileşen I ve II’de belirlenen amaçlar, düşünceler ve ihtiyaçlara dayalı olarak programın amaç ve hedefleri belirlenir. Daha sonra örneklerle, amaçlar ve hedefler arasında bir ayırım yapılır. Bileşen V’te program organize edilir ve uygulanır, böylece programın düzenleneceği yapı oluşturulur.

Bileşen VI ve VII’de öğretim amaçları ve hedefleri her seviye ve konu için belirtilir. Bir kez daha burada da amaçlar ve hedefler arasında ayırım yapılır ve arasındaki farklar gösterilir.

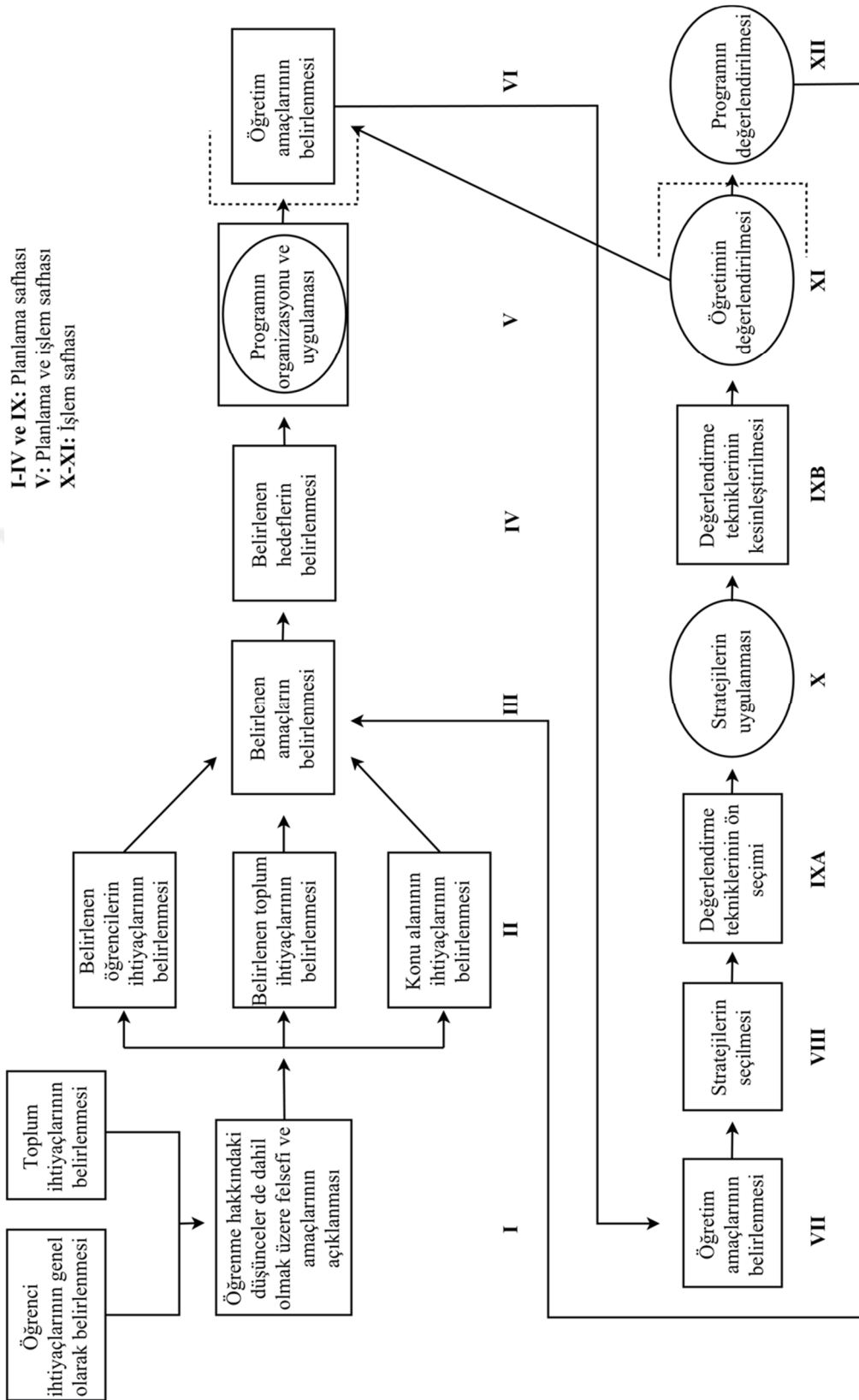
Öğretim hedefleri belirlendikten sonra program geliştirme uzmanları bileşen VIII’e geçerler. Bileşen VIII’de öğrenciler için sınıfta kullanılacak öğretim stratejileri belirlenir. Eşzamanlı olarak, program geliştirme uzmanları, bileşen IX’un A aşamasındaki değerlendirme tekniklerinin ön seçimini yaparlar. Bu aşamada problem geliştirme uzmanları, öğrencinin başarısını nasıl değerlendireceklerini düşünürler. Bu bileşeni, öğretim stratejilerinin uygulanması takip eder.

Öğrenciye uygun öğrenme fırsatları sağlandıktan sonra (Bileşen X) program geliştirme uzmanları, öğrenci başarısını ve öğretmenin etkinliğini değerlendiren tekniklerinin belirlenmesi sorusuna tekrar dönerler (Bileşen IX-B). Bileşen IX, daha sonra iki sayfaya ayrılır: birincisi talimatın gerçek uygulanmasından (IX-A) önce gelir ve ikincisi uygulamayı takip eder (IX-B). Öğretim aşaması bileşen X program geliştirme uzmanlarına, öğrencinin başarı ve performansını değerlendirme araçlarının belirlenmede düzeltme, ekleme ve tamamlama olanağı sağlar.

Bileşen XI değerlendirmenin yapıldığı aşamadır. Bileşen XII’de bu döngü, öğrencinin veya öğretmenin değil, programın değerlendirilmesi ile tamamlanır. Bu modelde I-IV ve VI-IX bileşenleri plan aşamaları, X-XII bileşenleri ise uygulama aşamalarıdır. Bileşen V ise hem planlama hem de uygulama aşamasıdır.

Bu modelin en önemli özelliği; programın değerlendirilmesinden, programın amaçlarına; öğretimin değerlendirilmesinden, öğretimin amaçlarına geri bildirim sağlamasıdır. Bu geri bildirimler, bir programın ilgili alt bileşenlerinin sürekli olarak revize edilmesinin gerekliliğini gösterir.



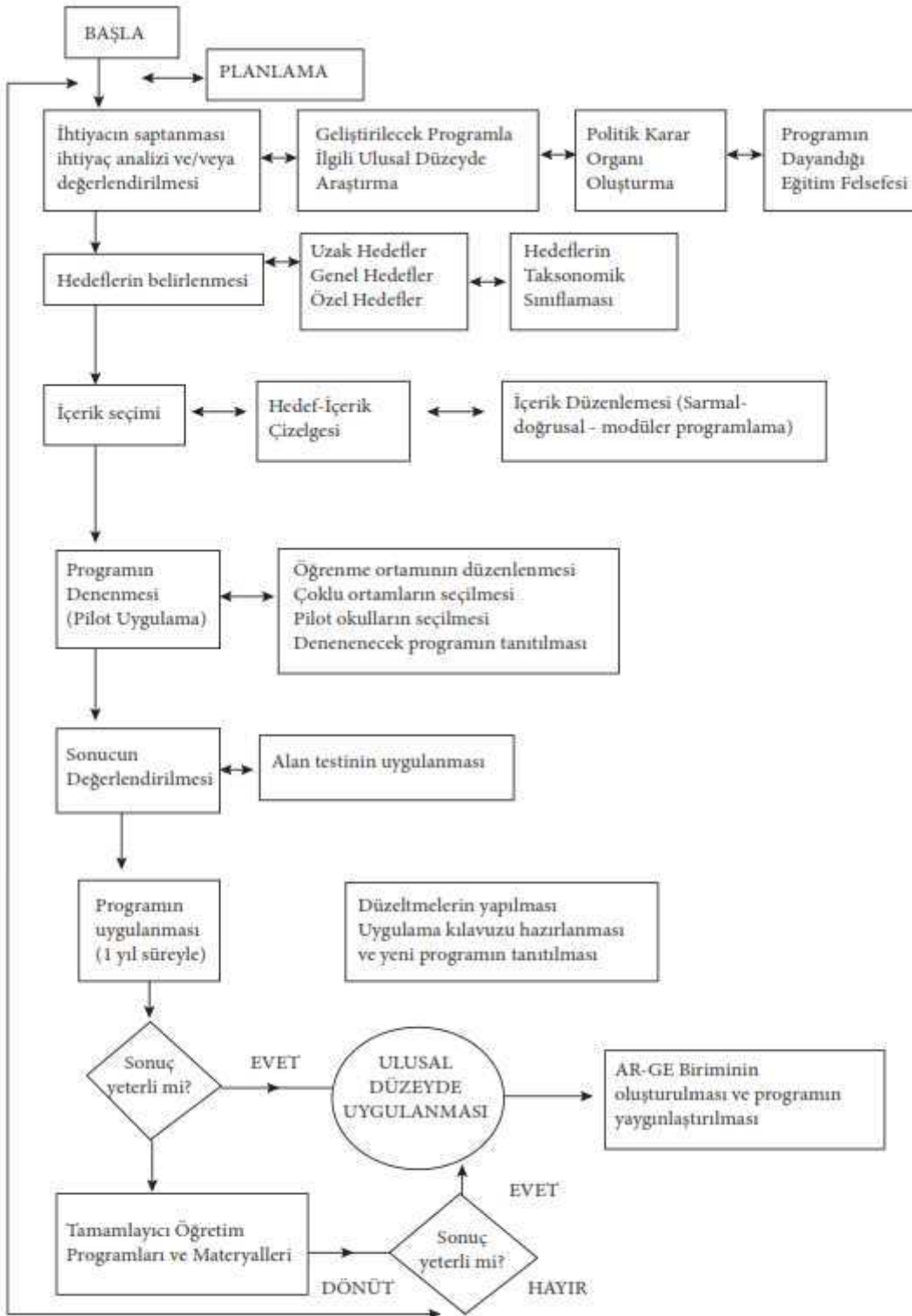


Şekil 9. Peter F. Oliva Program Geliştirme Modeli (Cinoğlu, 2017, s.233).

Demirel'in program geliştirme modeli. Özcan Demirel 1995 yılında tasarladığı program geliştirme modelini “Eğitimde Program Geliştirme” adlı eserinde şu ifadelerle açıklamaktadır (Demirel, 2011, s.64):

Demirel tarafından geliştirilen modelin, Türkiye'de benimsenen Taba-Tyler modeline uygun düştüğü ve daha çok öğretmen eğitimi programlarının hazırlanmasından esinlenerek ortaya çıktığı görülmektedir.

Modelde ilk aşamayı planlama içermektedir. Bu aşamada, program geliştirme çalışmalarının planlanması için karar-koordinasyon, çalışma ve danışma olmak üzere üç değişik grubun oluşturulması önerilmektedir. İkinci aşamada, ihtiyaç analizi ve değerlendirme çalışmalarına yer verilmekte; bu bağlamda geliştirilecek programın politik ve felsefi temelleri için destek aranmakta ve ülkenin uzak hedefleri ile tutarlı yol izlemesine özen gösterilmesi vurgulanmaktadır. Üçüncü aşamada program taslağı hazırlanırken hedefler belirlenmekte, dördüncü aşamada ise içerik oluşturulmasına yer verilmekte ve hedef-içerik ilişkisinin kurulması vurgulanmaktadır. Bundan sonraki aşamalarda sırasıyla taslak programın denenmesinde öğrenme ortamının düzenlenmesi, çoklu ortamın seçilmesi önem taşımaktadır. Sonucun değerlendirilmesinde ise alan testi işe koşulmaktadır. Değerlendirme sonuçlarına göre sisteme sürekli dönüş sağlanmakta; böylece programın düzeltilmesi yapıldıktan sonra yeni programın uygulama kılavuzu hazırlamakta ve program tanıtıldıktan sonra ülke genelinde uygulamanın yaygınlaştırılmasına gidilmektedir. Bu şekilde program geliştirme çalışmalarının sürekli, araştırma ve gelişmeye açık bir süreç olduğu ön plana çıkarılmaktadır. Program geliştirme çalışmalarında sürekliliği sağlamak için her okul ve il merkezinde bir araştırma-geliştirme (AR-GE) merkezinin kurulması önerilmektedir AR-GE birimlerinin etkili çalışması ile eğitim hizmetinin niteliğinin artacağı öngörülmektedir.



Şekil 10. Demirel'in program geliştime modeli (Demirel, 2011, s.25).

Aşamalı Sınıflama: Taksonomi

Yunanca “taxis” (ayarlama, düzenleme) ve “nomos” (yasa) kelimelerinin birleşmesiyle meydana gelen taksonomi kelimesi, bir terim olarak TDK Bilim ve Sanat Terimleri Ana Sözlüğünde “Canlıların çeşitli özelliklerine göre sınıflandırılmasıyla bu sınıflandırmada kullanılan kural ve prensipler” şeklinde tanımlanmakta, aynı zamanda bir bilim dalı - sınıflandırma bilimi- olarak da karşımıza çıkmaktadır.

Uzun yıllar boyunca taksonomi, daha çok biyoloji alanında canlıların tür, cins ve belirgin özelliklere göre kategorize edilmesinde kullanılmış, ancak 1949 yılında Bloom ve arkadaşları tarafından ortaya atılan “eğitim amaçlarının sınıflandırılması” fikriyle eğitim bilimleri alanında da kendine yer bulmuştur (Bloom, 1956). Eğitim alanında ise taksonomi, istedik davranışların basitten karmaşığa, kolaydan zora, somuttan soyuta, birbirinin ön koşulu olacak şekilde aşamalı sıralanması şeklinde tanımlanmaktadır (Sönmez, 2005).

Taksonomiler, öğretim programları hazırlanırken de kazanımların yazımında büyük bir kolaylık sağladığı için program geliştirme uzmanları tarafından sıklıkla kullanılmaktadır (Demirel, 2012). Program geliştirme uzmanları tarafından belirlenen ve uygunluğu kontrol edilen kazanımların aşamalı olarak sınıflandırılması, öğretim etkinliklerine olumlu katkı sağlamaktadır (Demirel, 2012).

Eğitim alanında geliştirilen taksonomilerin geçmişine bakıldığında, yapılan çalışmalarda ilk olarak bilişsel alana yönelik sınıflandırmalar yapılmış, bu çalışmaları duyuşsal alana yönelik sınıflandırmalar takip etmiş, daha sonra psikomotor alana ilişkin çalışmalar pek çok araştırmacı tarafından ortaya konmuştur (Harrow, 1972; Krathwohl, Bloom ve Masia, 1964; Simpson, 1966). Eğitimde geliştirilen taksonomilere bakıldığında Bloom Taksonomisi, Solo Taksonomi, Fink Taksonomi vb. Şeklinde pek çok taksonomi çeşidi bulunmaktadır. Hedeflerin sınıflaması içinde en kabul göreni Bloom tarafından geliştirilen taksonomi olmuştur (Yüksel, 2007). Yukarıda bahsedilen üç alana ait öğretimsel hedeflerin

Bloom'a göre taksonomisi Şu Şekildedir (Anderson vd., 2001; Bloom, 1956; DanıŐmaz,2019; Miller, Linn ve Gronlund, 2013; Selcuk, Kayılı ve Okut, 2004; Tekin, 1991).

Tablo 1

Öğretimsel Hedeflerin Bloom Taksonomisine Göre Sınıflandırılması

Bilişsel Alan	Duyuşsal Alan	Psikomotor Alan
Bilgi	Alma	Uyarılma
Kavrama	Tepkide Bulunma	Kılavuz Denetiminde Yapma
Uygulama	Değer Verme	Beceri Haline Getirme
Analiz	Organize etme	Duruma Uydurma
Sentez	Niteleme	Yaratma
Değerlendirme		

“Öğretim programlarında bilişsel alana ait hedeflerin diğer alanlara ait hedeflere göre fazla olması (Senemoğlu, 2009)” nedeniyle bu araştırmada, MFVTYÖP kazanımlarının incelenmesinde bilişsel alan üzerinde durulacaktır.

Bloom bilişsel alan taksonomisi. Bloom ve arkadaşları tarafından 1956 yılında yapılan çalışma sonucunda Bloom Taksonomisi ilk haliyle yayımlandı (Amer, 2006). Yayımlanan Bloom Bilişsel Alan Taksonomisi; 6 basamaktan oluşmaktadır. Bu basamaklar Őoyledir;

1. Bilgi Seviyesi
2. Kavrama Seviyesi
3. Uygulama Seviyesi
4. Analiz Seviyesi
5. Sentez Seviyesi
6. Değerlendirme Seviyesi

Bilgi, kavrama ve uygulama seviyeleri alt düzey bilişsel süreç basamaklarını oluşturmakta iken analiz, sentez ve değerlendirme seviyeleri ise üst düzey bilişsel süreç basamaklarını oluşturmaktadır (Şahinel, 2002).

Bloom Bilişsel Alan Taksonomisi incelendiğinde hiyerarşik bir yapısının olduğu görülmektedir. Örnek verilecek olursa, öğrenenin uygulama basamağına ulaşabilmesi için bilgi ve kavrama basamaklarında yeterli bilgi birikimine ulaşması gerekmektedir. Yani her basamak bir sonraki basamağın ön koşulu durumundadır.

Yayımlandığı dönem için büyük etki yaratan Bloom Bilişsel Alan Taksonomisi eğitim öğretimde yaşanan gelişmeler ve değişen koşullar nedeniyle zamanla çağın gerekliliklerine cevap verememiş ve uzmanlar tarafından yapılan eleştiriler de göz önüne alınarak 2001 yılında güncellenerek tekrar eğitim alanındaki çalışmaların ve araştırmacıların hizmetine sunulmuştur. Bloom'un bilişsel alan basamakları ve alt basamakları aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Tablo 2

Bloom Taksonomisi Bilişsel Alan Basamakları ve Alt Basamakları

1. Bilgi	1.1. Belirli bir alana özgü bilgiler	1.1.1. Terimler (kavramlar) Bilgisi
		1.1.2. Olgular bilgisi
		1.2.1. Alışılabilir bilgisi
		1.2.2. Yönelimler ve aşamalı diziler bilgisi
		1.2.3. Sınıflamalar ve kategoriler bilgisi
2. Kavrama	1.2. Belirgin bir alanla ilgili bilgilerle uğraşma araçları ve yolları bilgisi	1.2.4. Ölçütler bilgisi
		1.2.5. Yöntem bilgisi
	1.3. Bir alandaki evrenseller ve soyutlamalar bilgisi	1.3.1. İlke ve genellemeler bilgisi
		1.3.2. Kuram ve yapılar bilgisi
	2.1. Çevirme	
3. Uygulama	2.2. Yorumlama	
	2.3. Yordama	
4. Analiz	4.1. Öğelerin analizi	
	4.2. İlişkilerin analizi	
	4.2. Örgütlenme ilkelerinin analizi	
5. Sentez	5.1. Özgün bir iletişim muhtevası oluşturma	
	5.2. Bir plan veya işlemler takımı önerisi oluşturma	
	5.3. Soyut ilişkiler takımı geliştirme	
6. Değerlendirme	6.1. İç kanıtlar bakımından yargılama	
	6.2. Dış kanıtlar bakımından yargılama	

Solo taksonomi. 1982 yılında Biggs ve Collis tarafından geliştirilen ve “Gözlenebilir Öğrenme Çıktıları Yapısı” anlamına gelen Solo Taksonomisi, öğrencilerin belirli bir konuya ilişkin kavrama becerilerini değerlendirmeye yönelik bir modeldir (Biggs ve Collis, 1982). Yapılan değerlendirme, öğrencilerin belli bir konuya ilişkin sorulara vermiş olduğu cevaplarını, oluşturulan ölçeğe göre analiz edilebilmesine ve bu cevapların derinlemesine incelenebilmesine dayanmaktadır.

Solo taksonomisi geliştirilirken Piaget’in bilişsel gelişim evreleri referans alınmıştır. Bu taksonomi, Piaget’in gelişim evrelerine –ki bunlar duyuşsal-motor evre, işlem öncesi evre, somut işlemler evresi, soyut işlemler evresidir- karşılık gelen beş düşünce evresinden meydana gelmektedir. Piaget’in bilişsel gelişim evreleri ile Biggs ve Collis’in geliştirdikleri modelin evreleri aşağıda verilmiştir

Tablo 3

Piaget’in Bilişsel Gelişim Kuramı Evreleri İle SOLO Taksonomisi Evrelerinin Karşılaştırılması

Piaget’in evreleri	Solo Taksonomisinin Evreleri
Duyusal Motor (0-2 yaş)	Duyusal Motor (0-18 ay)
İşlem Öncesi (2-6 yaş)	İngesel (18 ay-6 yaş)
Somut İşlemler (6-11 yaş)	Somut Sembolik (6-14 yaş)
Soyut İşlemler (11-18 yaş)	Soyut (14-20 yaş)
...	Soyut Sonrası (20 yaş üstü)

Kaynak: Çelik, 2007 s. 37

Her iki modelde de yaş faktörü dikkate alınmaktadır. Burada önemli bir detay söz konusudur. Genelde istisnai olarak belirtilen ancak okullarda sıkça karşılaşıldığı şekliyle; çocukların, aynı evrede yer alan etkinliklerde bazen farklı bir evrede olduğu görülebilmektedir. Bu durum, her çocuğun çeşitli faktörlerden kaynaklanan kendi bilişsel

gelişimindeki farklılıklar olarak yorumlanabilir. Piaget'in evrelerinde ortaya çıkan bu sıkıntı, Solo taksonomisinin geliştirilmesiyle beraber çözüme ulaştırılmaya çalışılmıştır. İki model arasında göze çarpan farklılıklar da bu durumdan kaynaklanmaktadır. Biggs ve Collis, Piaget'nin modelinde bulunan "işlem öncesi" evreyi "imgesel evre" olarak adlandırırken, diğer evrelere ek olarak "soyut dönem sonrası" şeklinde ifade ettikleri yeni bir evre ortaya koymuşlardır.

Solo Taksonomisinde her düşünme evresi kendi içerisinde "düşünme seviyeleri" olarak adlandırılan beş alt evreden oluşmaktadır. Bu düşünme seviyeleri şu şekildedir (Çelik, 2007):

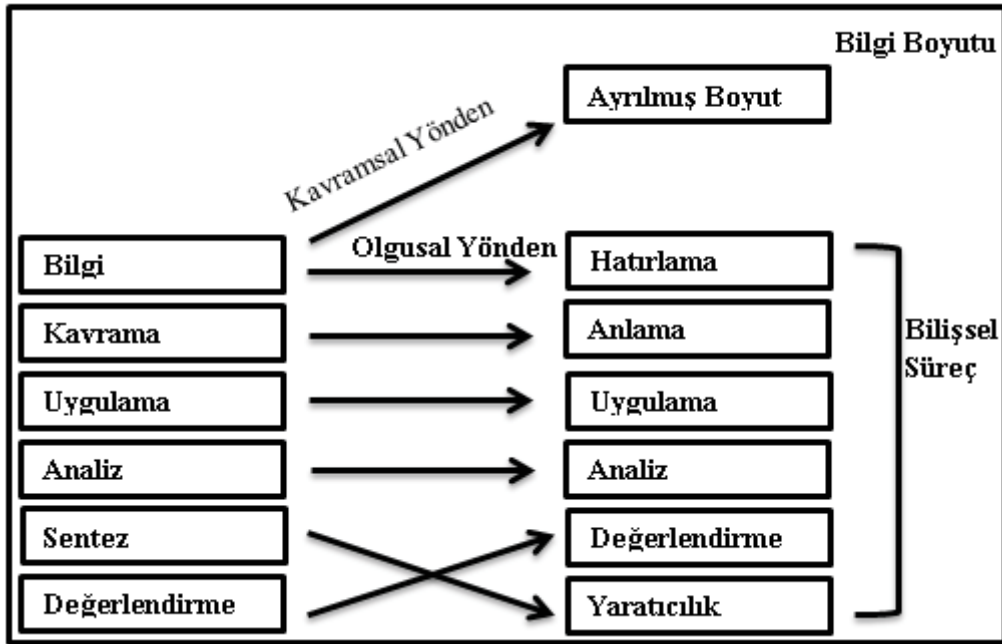
1. Yapı Öncesi (prestructural),
2. Tek Yönlü Yapı (unistructural),
3. Çok Yönlü Yapı (multistructural),
4. İlişkilendirilmiş Yapı (relational)
5. Soyutlanmış Yapı (extended abstract)

SOLO düzeyleri, öğrencinin herhangi bir soruya verdiği cevapların beş ayrı seviyede ele alınmasını sağlayarak, öğrenmelerin kalitesi veya derinliği hakkında bilgi edinebilme ve öğrenmeleri sınıflandırarak değerlendirebilme fırsatı sunmaktadır (Karlı, 2019).

Yenilenmiş Bloom Taksonomisi

Bloom'un orijinal bilişsel alan taksonomisi, üst düzey bilişsel becerileri sınıflandırabilmek ve yapılan eleştirileri ortadan kaldırmak amacıyla bilişsel psikologlar (Richard Mayer, Merle Wittrock ve Paul Pintrich), program geliştirme ve öğretim uzmanları (Lorin W. Anderson, James Raths ve Kate Cruikshank) ile ölçme ve değerlendirme uzmanlarından (David Krathwohl, Peter Airasian) oluşan bir grup tarafından derinlemesine gözden geçirilip aynı temel üzerine daha kapsamlı ve nitelikli hâle getirecek bazı değişiklikler

yapılarak tekrar inşa edilmiştir. Revize edilen taksonomi aşağıdaki gösterildiği şekilde aşamalandırılmıştır:



Şekil 11. Orijinal Bloom taksonomisi ile yenilenmiş Bloom taksonomisi arasındaki yapısal değişiklikler (Anderson vd., 2001).

Krathwohl ve arkadaşları tarafından 2001 yılında düzenlenen ve iki boyutlu şekilde revize edilmiş taksonomi sayesinde; öğrenmeleri veya hedefleri, sadece bilgi açısından değil aynı zamanda süreç açısından da değerlendirme imkânı bu alanda çalışma yapacak eğitim araştırmacılarına sunulmuştur (Anderson, 2005; Krathwohl, 2002).

Bilgi boyutu. Yenilenmiş Bloom Taksonomisi bilişsel ve eğitimsel psikolojideki yeni gelişmelerin dikkate alınmasıyla bilgi boyutunda üç yerine dört bilgi kategorisine yer verilmiştir. Orijinal Bloom Bilişsel Alan Taksonomisinde yer alan bu üç kategori de son yıllardaki ilgili yeni gelişmelerle terimsel olarak yeniden adlandırılmıştır.. Bu yeni terimler; Olgusal, Kavramsal ve İşlemsel Bilgi şeklindedir (Amer, 2006). *Üstbilişsel Bilgi* ise yenilenmiş taksonomiye eskisine göre bir üstünlük sağlayan ve dördüncü olarak eklenen yeni bir kategoridir (Krathwohl, 2002; Pintrich, 2002).

Böylece iki boyutlu bu yeni taksonomide özellikle bilgi boyutunun 4 kategoriye ayrılması eski taksonomiye göre daha geniş alanlarda kullanılmasına olanak sağlamıştır (Bekdemir ve Selim, 2008). Krathwohl (2002)'a göre Yenilenmiş Bloom Taksonomisinin Bilgi Boyutu ve Alt Kategorileri aşağıda verilmiştir.

Tablo 4

YBT' deki Bilgi Boyutu ve Alt Kategorileri

Bilgi Boyutu	Alt Boyutlar
A. Olgusal Bilgi (Factual Knowledge): Bir disiplin veya problemle ilgili bilinmesi gereken temel unsurlar	Aa. Terminoloji Bilgisi Ab. Özel Detaylar ve Unsurlar Bilgisi
B. Kavramsal Bilgi (Conceptual Knowledge): Bir yapı içerisindeki temel unsurlar arasındaki karşılıklı ilişkileri içeren bilgi.	Ba. Sınıflamalar ve Kategoriler Bilgisi Bb. İlkeler ve Genellemeler Bilgisi Bc. Kuramlar, Modeller ve Yapılar Bilgisi
C. İşlemsel Bilgi (Procedural Knowledge): Bir şeyin nasıl yapılacağıyla ilgili bilgi; algoritmaları, araştırma metotları ve becerileri, teknikleri ve metotları kullanma bilgisi	Ca. Konuya Özel Beceriler ve Algoritmalar Bilgisi Cb. Konuya Özel Teknikler ve Metotlar Bilgisi Cc. Uygun İşlemlerin Ne Zaman Kullanılacağına Belirlenmesinde Kullanılan Kriterlerin Bilgisi
D. Üstbilişsel Bilgi (Metacognitive Knowledge): Bilinçli olmanın yanında bilişsel bilgiyi ve bireyin kendi bilişsel bilgi durumu ile ilgili bilgi.	Da. Stratejik Bilgi Db. Uygun Bağlamsal ve Koşulsal Bilgiyi İçeren Bilişsel Görevlerle İlgili Bilgi Dc. Öz Bilgi

Kaynak: Krathwohl, 2002, s.215

Bilgi boyutunda yer alan bilgi türlerini sırası ile aşağıdaki gibi açıklanabilir (Anderson vd., 2001; Başbay, 2008; Özçelik,2010).

Olgusal bilgi. Olgusal bilgi, öğrencinin bir disiplini tanıması, o disipline dair bilmesi gereken mutlak bilgileri ve bu disiplinindeki problemleri çözmek için kullanacağı temel öğeleri bünyesinde barındırır. Bu öğeler oldukça düşük düzeyli soyutlamalardır. Olgusal bilginin özel, özgün, en temel bilgi parçacığı ve kendi başına bir önem taşıması gibi özellikleri,

olgusal bilgiyi kavramsal bilgiden ayıran ana noktalar dır. Olgusal bilgi, iki alt basamağa ayrılmaktadır ve bu alt basamaklar aşağıda açıklanmıştır.

Terminoloji Bilgisi. Bu alt kategori; sözlü olan ve olmayan özel isim, tanımlamalar ve sembolleri kapsar. Uzmanlar, kendi disiplin alanındaki olay ve olgularla ilgili başka kişi veyahut uzmanlarla iletişime geçmek, bunları iletmek için geliştirmiş oldukları özel isim ve imgeleri kullanırlar. Bilimsel terimler bilgisi, resimler, şemalarda kullanılan standart işaretlerin bilgisi, harita sembollerinin standart sunumları, alfabe ve numaralar bu tür bilgilere örnek olarak verilebilir.

Özel detaylar ve unsurlar bilgisi. Bir disiplinle ilgili kişi olay yer zaman kaynak gibi çok ayrıntı ve detayın verildiğı bilgiler olarak açıklanabilir (Coşar, 2011). Örneğın belirli kültürler ve toplumlar ile ilgili önemli olgular, haberlerdeki önemli isim, yer ve olaylar, ülkelerin başlıca ürünleri ve ihracatları ile ilgili bilgiler bu tür bilgilerdendir.

Kavramsal bilgi. Kavramsal bilgi; kategoriler ve sınıflamalar bilgisi, kapsamlı ve organize edilmiş bilgi bütünleri ve aralarındaki ilişkileri içerir. Kavramsal bilgi olgusal bilgiden daha karmaşık durumları ve ögeleri kapsamaktadır. Zihinsel modeller ve kuramlar, şemalar vs. bu bilgi türüne örnek verilebilir. Son olarak kavramsal bilgi, disiplin bilgisi veya bir olay ve olgu hakkında düşünme, ilişkilendirme şekilleri biçiminde de ifade edilebilir. Örneğın gel git oluşumu dünya ve ay arasındaki bağlantılarla açıklanırken burada önemli olan sadece dünya ve ay ile alakalı olgular değil, bu ikilinin birbiriyle küçük veya büyük çaplı etkileşimi ve bu etkileşim ile meydana gelen gel git oluşumu ve sürecinin bağlantısıdır. Kavramsal bilgi, üç alt basamağa ayrılmıştır.

Sınıflamalar ve kategoriler bilgisi. Farklı konu alanları içinde kullanılan belirli bölümler, kategoriler ve sınıflamalar bilgisi bu alt kategoriye girer. Ayrıca bu öğeler arasındaki bağlantılara da dayanmaktadır. Bu bilgi türü özel olgu ve terim bilgisine göre daha soyut ve geneldir. Örneğın farklı jeolojik zamanlar bilgisi bu bilgi türünde değerlendirilebilir.

İlkeler ve genellemeler bilgisi. Akademik bir disiplinin ilke ve genellemeleridir. Bir disiplinindeki bir fenomeni açıklamak veya problemi çözmek için kullanılır. Spesifik ayrıntıların ve unsurların sayısı arttıkça, bunların benzerliklerine ve farklılıklarına göre sınıflandırılması bir gereklilikten çıkar ve zorunluluk haline gelir. Ayrıca, kategoriler arasındaki ilişkinin belirlenmesi ve kategorizasyonun netleştirilmesi, bizleri ilke ve genellemelerin bir sonraki adımına taşır. Bu nedenle, ilkeler ve genellemeler uzmanların bir konu hakkında daha tutarlı ve kapsamlı açıklamalar yapmasını sağlar. Fiziğin temel kanunları bilgisi bu tür bilgilere örnek verilebilir.

Kuramlar, modeller ve yapılar bilgisi. Bu alt kategori, kavramsal bilginin diğer iki alt kategorisinden daha soyut ve kapsamlıdır. Bir fenomeni tanımlamak, açıklamak ve yorumlamak için kullanılan farklı paradigmlar, epistemolojiler, teoriler ve modeller hakkındaki bilgileri içerir. Saussure'un işaret teorisi bilgisi, yerel yönetimlerin temel örgüt yapısının bilgisi veya DNA yapısı bilgisi bu alt kategoriye örnek verilebilir.

İşlemsel bilgi. Olgusal Bilgi ve Kavramsal Bilgi, bilgi ile ilgili "ne?" sorusunun cevabıyla ilgilenirken İşlemsel Bilgi süreç ile ilgilenir ve "nasıl" sorusunun cevabına karşılık gelir. Yöntemleri, teknikleri, algoritmaları ve becerileri içeren bilgi türüdür. Daha açık şekilde ifade edilecek olursa, bir şey yapmanın temel ve belirli adımları herkes tarafından aynı şekilde biliniyorsa, işlemsel bilgi olarak nitelendirilebilir. Örneğin araç kullanırken aynaların ayarlanması, emniyet kemerinin takılması, motorun çalıştırılması vb. adımlar tüm sürücüler tarafından bilinen temel ve belirli adımlardır. Bu süreç içerisindeki bilgiler işlemsel bilgiye dahildir. Türkçenin söz dizimini bilmek de bu bilgi türüne örnek verilebilir.

Konuya özel beceri ve algoritmaların bilgisi. Bazen, bir şey yapma adımları ve bu adımların sırası aynıdır, ancak bazen de farklı olabilmektedir. Konuya özgü beceri ve algoritmaların bilgisi alt kategorisinde, atılacak adımlar, bu adımların sırası ve sonuçlar

sabittir ve de önceden bilinir. Algoritma bilgisine verilebilecek en çok bilinen örnekler ise matematik uygulamaları, işlemler, denklemler vesairedir.

Konuya özel teknik ve yöntemlerin bilgisi. Konuya özel teknik ve yöntemlerin bilgisi, konuya özel beceri ve algoritmaların bilgisinden sonuçların katı ve değişmez olması farklıdır. Burada atılacak adımların sırası ve sonuç, koşullara bağlı olarak değişebilir ve esneklik gösterebilir. Örneğin, bilimsel bir araştırma yaparken ön sonuçlardan elde ettiğimiz verilere bağlı olarak seçtiğimiz ve kullanmayı planladığımız teknikler, araştırmamız süreç içerisinde farklı bir yöne evrildiğinde değişebilir ve buna bağlı olarak sonuç da değişebilir. Bilimsel yöntem bilgisi ve sosyal bilimlerle ilgili araştırma yöntemlerinin bilgisi bu tür bilgilere örnek verilebilir.

Uygun işlemlerin ne zaman kullanılacağıının belirlenmesinde kullanılan kriterlerin bilgisi. Konuya özgü teknikleri ve yöntemleri bilmenin yanı sıra hangi yöntemi ne zaman kullanacaklarını bilmek, etkili ve nitelikli bir öğrenci için gereklidir. Hangi durumlarda resmi dil ve günlük dil kullanılacağını bilmek, bir yazıda hangi anlatım biçiminden (betimleyici, açıklayıcı) faydalanılacağını bilmek, denklemlerinin çözümünde hangi yöntemin kullanılacağına karar vermek için gerekli olan ölçütlerin bilgisidir.

Üstbilişsel bilgi. Yenilenmiş Bloom Taksonomisinin bilgi boyutuna dördüncü kategori olarak eklenen üstbilişsel bilgi önceki taksonomi ile aralarındaki en önemli farklardan biridir. Eski Taksonomiye gözden geçiren araştırmacılar; üstbilişsel bilginin, öğrencinin bilişsel katılım kalitesine ve öğrenmedeki ilerlemeye sağladığı katkıyı göz önünde bulundurarak bu bilgi türünün önemini vurgulamış ve üstbilişsel bilgiyi güncellenmiş taksonomiye bilgi boyutunda yeni bir kategori olarak eklemişlerdir. Üstbilişsel bilgi bireyin kendi bilişsel süreçleri hakkındaki farkındalığı ve bu süreçlerle ilgili bilgi sahibi olması olarak tanımlanmaktadır. Diğer bir deyişle üstbilişsel bilgi; öğrencilerin benlik, öğrenme süreçleri, değişkenler, görev özellikleri ve stratejileri hakkındaki bilgilerdir.

Stratejik bilgi. Stratejik bilgi, öğrenme, düşünme ve problem çözme ile ilgili genel stratejilerin bilgisidir. Öğrencilerin genel öğrenme stratejilerine ek olarak biliş planlama ve biliş düzenleme gibi üstbiliş stratejilerinin bilgisine sahip olmasıdır. Bu alt kategoride öğrencinin stratejileri nasıl kullandığı değil, bu stratejilerle ilgili sahip olduğu bilgiler ön plandadır.

Uygun bağlamsal ve koşulsal bilgiyi içeren bilişsel görevlerle ilgili bilgi. Görevler bilgisi, farklı görevlerin zorluk seviyesine bağlı olarak farklı stratejiler gerektirdiği bilgisi üzerine inşa edilmiştir. Örneğin hatırlamaya yönelik bir kazanıma ulaşmak tanımaya yönelik bir kazanımı gerçekleştirmekten daha zor olacaktır. Çünkü hatırlama, belleği aktif hâle getirip bilgiye erişmek, tanıma ise ilgili seçenekler içinden en uygun olanı ayırt edip seçmektir. Böyle bir durumda tanıma odaklı bir kazanımını gerçekleştirmek için kullanılan strateji ve bilişsel süreçler, hatırlamaya yönelik bir kazanım için kullanılanlardan farklı olacaktır. Bu alt kategori de bu durumun farkındalığı ve bu farklılığın bilgisidir. Ayrıca bu alt kategori, belirli görevler için belirli stratejilerin ne zaman ve neden kullanılacağı ile ilgili “koşullu” bilgileri de içerir.

Öz bilgi. Flavell (1979); kendi durumunun farkında olan birey bilgisi, üstbilişin önemli bir bileşeni olduğunu dile getirmiştir. Öz bilgi; kişinin güçlü yanlarının, zayıflıklarının ve çıkarlarının farkında olmasına ilişkin bilgilerdir. Örneğin bir öğrenci, sadece sessiz okuma değil de not alarak okuma yaptığında daha başarılı olduğunun bilgisine sahipse bu, öğrencinin bireysel ders çalışmasına yönelik güçlü ve zayıf yönlerinin farkında olduğunun göstergesidir. Öz bilgi, bir öğrencinin görevlere uygun şekilde yaklaşması ve eksik olduğu noktaları telafi etmesi için oldukça önemlidir.

Bilişsel süreç boyutu. Eğitimin amaçlarından biri de bilginin kalıcı hâle getirilmesi ve bilgi transferinin artırılmasıdır (Anderson vd. 2001). Yenilenmiş Bloom Taksonomisinde bilginin transferi ve kalıcılığıyla ilgili boyut ise bilişsel süreç boyutu ve alt kategorileridir.

Orijinal Taksonomiyle paralel Yenilenmiş Bloom Taksonomisinde de bilişsel süreç boyutunda 6 kategori bulunmaktadır. Orijinal taksonomide “bilgi” basamağı olarak adlandırılan kategori "hatırlama", “kavrama” basamağı “anlama”, “analiz” basamağı “çözümleme”, "sentez” basamağı da "yaratma” şeklinde yeniden adlandırılmış ve sentez ile değerlendirme basamaklarının sırası değiştirilmiştir (Bümen, 2006). Bu 6 kategorinin toplamda 19 tane de alt kategorisi bulunmaktadır. Bilişsel süreç boyutu ve alt kategorileri aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Tablo 5

YBT'nin Bilişsel Süreç Boyutu ve Alt Kategorileri

Kategori	Alt Kategori
1. Hatırlama	1.a. Tanıma
	1.b. Hatırlama
	2.a. Yorumlama
	2.b. Örneklendirme
	2.c. Sınıflama
2. Anlama	2.d. Özetleme
	2.e. Sonuç Çıkarma
	2.f. Karşılaştırma
	2.g. Açıklama
3. Uygulama	3.a. İcra etme
	3.b. Kullanma
4. Çözümleme	4.a. Ayırıştırma
	4.b. Örgütlenme
	4.c. İrdeleme
5. Değerlendirme	5.a. Denetleme
	5.b. Eleştirme
	6.a. Oluşturma
6. Yaratma	6.b. Planlama
	6.c. Üretme

Kaynak: Anderson vd., 2001

Orijinal taksonomide olduğu gibi, yenilenmiş taksonomide de kategoriler arasında basitten karmaşığa bir hiyerarşi bulunmaktadır ancak orijinal taksonomiye göre daha esnekler. Son olarak, bilişsel boyutun alt düzeyi “Hatırlama, Anlama ve Uygulama”; üst düzeyi ise “Çözümleme, Değerlendirme ve Yaratma” basamaklarından meydana gelmektedir. Bilişsel süreç boyutları ve alt kategorileri tarafından aşağıda yer alan şekilde açıklanabilir (Anderson vd., 2001; Başbay, 2008; Özçelik, 2010).

Hatırlama. Hatırlama, genel hatlarıyla bilginin uzun süreli bellekten geri getirilmesidir. Öğretilenin, öğrenciden herhangi bir değişiklik olmaksızın aynen hatırlaması beklendiği durumları kapsayan öğretimsel hedef ve kazanımlar bu basamakta yer alır. Hatırlanacak bilgi; ayrı ayrı olgusal, kavramsal, işlemsel ya da üstbilişsel bilgi olabilirken ile bu bilgi türlerinin bir bileşeni de olabilmektedir. Bu basamak anıma ve hatırlama olarak iki alt kategoriye ayrılmıştır.

Tanıma. Uzun süreli bellekte var olan bilgiyle yeni öğrenilen veya edinilen bir bilginin eşleştirilme ve benzerlik kurma çabası, bunun üzerine ilgili bilginin uzun süreli bellekten geri getirilmesi sürecidir. Bu basamakta yer alan bilgiler genellikle eşleştirmeler, doğru-yanlış testleri veya çoktan seçmeli testlerle ölçülebilmektedir.

Hatırlama. Öğrencinin uzun süreli belleğinde var olan bir bilginin, belleğini tarayarak aradığı bilgiyi bulması ve sonrasında ilgili bilgiyi işleme sürecine uygun ve hazır halde aktif belleğe getirmesidir. Bu basamakta yer alan bilgiler genellikle açık uçlu sorular ve boşluk doldurmalarla verilen cevaplarla ölçülebilir.

Anlama. Anlama basamağında öğrencinin yeni bilgiyi transfer etmesi, var olan eski bilgilerle eşleştirmesi en yoğun şekilde istenmektedir. Bir öğrenci, herhangi bir öğretim materyalinden bilgi transferi yoluyla geçerli bir anlam oluşturabildiği zaman anlama seviyesine erişmiş olmaktadır. Bu basamakta öğrencinin edindiği yeni bilgiler, öncelikle zihinde eskiden var olan bilgiler, *şemalar* ve bakış açılarıyla bütünleşmekte, sonrasında

bütünleşen yeni şemalar ve daha geniş bakış açıları sayesinde öğrenci, kavrama basamağı için sağlam bir temel oluşturmaktadır.

Yorumlama. En genel haliyle yorumlama; kelimeleri, resimleri veya müzik notalarını söyleme ya da seslere vs. dönüştürme şeklinde ifade edilebilir. Var olan veya yeni edinilen bilginin, öğrenci tarafından bir ifade formundan başka bir ifade formuna dönüştürebilmesi yorumlama alt basamağında gerçekleşir. Bu alt kategoriyi hatırlama basamağından ayıran en önemli nokta; öğrencinin bilgiyi edindiği ilk formuyla değil de kendine özgü ‘yeni’ bir formda ifade edebiliyor olmasıdır. Bu kategoride açık uçlu sorular veya çoktan seçmeli test maddeleri değerlendirme formatları olarak kullanılabilir.

Örneklendirme. Örneklendirme, genel bir ilke veya kavramı tanımlayıcı ve ayırt edici özelliklerin belirlenmesini ve öğrencinin bu özellikleri kullanarak özel bir örnek seçmeyi veya yapılandırmayı ifade eder. Bu noktada önemli olan öğrencinin ortaya koyacağı örneğin, öğretim sürecinde daha önce karşılaşmadığı özgün bir örnek olmasıdır.

Sınıflama. Sınıflama, öğrencinin bir durum, örnek veya özelliğin hangi belirli bir ilke veya kavramlara ait olduğunu bulması ve bunlarla ilişkilendirmesidir. Sınıflama, örneklendirmeyi tamamlayan ve devamını sağlayan bir süreç olarak ifade edilebilir. Örneklendirme, öğrencinin önce belirli ilke veya kavramlarla sürece başlaması ve ardından duruma örnek bulmasıyken, sınıflama ise öğrencinin önce örnek bulması ve ardından belirli ilke veya kavramlarla ilişkilendirmesidir. Matematik dersinde sayıların, öğrenciler tarafından hangi sayı kümelerine ait olduğunu bulunması bu basamağa örnek olarak verilebilir.

Özetleme. Özetleme, genel bir konunun temel noktalarının belirlenip kısa ve öz ifadelerle aktarılması veya sunulan bilginin basit ve net bir biçimde ifade edilmesidir. Bir metnin temasını belirleme bu basamağa örnek verilebilir.

Sonuç çıkarma. Sonuç çıkarma, bir dizi örnekten ya da durumdan hareketle kendini gösteren sıralanışın veya örüntünün bulunmasıdır. Bu alt basamak; bir öğrencinin, kendine

verilen bilgi içinde var olan öğelerin aralarındaki ilişkilerden bir sonuca varması, çıkarımda bulunması bu öğelerin özelliklerinden belirli bir ilkeye ulaşması ile gerçekleşmiş olur.

Karşılaştırma. Karşılaştırma, bir bilginin daha az bilinen bir bilgi ile benzerlik veya farklılıklarının belirlenmesi şeklinde tanımlanabileceği gibi en az iki ya da daha fazla düşünce, fikir, olay, durum veya problemin benzerliklerin, farklılıkların ve aralarındaki ilişkilerin ortaya koyulması olarak da ifade edilebilir.

Açıklama. Açıklama, öğrencinin bir sistem ya da durum içindeki öğelerin nasıl bir etkileşim içinde oldukları, birbirlerini nasıl ve neden etkiledikleri yani neden-sonuç ilişkileri, bu etkileşim sonucunda ortaya çıkan bilgileri nasıl yapılandırdığı ve yaşantısında bunları nasıl uygulanabilir hâle getirdiğidir. Bunun yanında tam bir açıklama ise; genel bir sistem içerisinde yer alan ve neden-sonuç ilişkisi barındıran parçalar içeren bir yapıda yapılacak herhangi bir değişikliğin, sistemin bütününde ve diğer parçalarında nasıl değişimler meydana getirdiğinin, sistemin nasıl etkilendiğinin belirlenmesi ve ifade edilmesidir. Bu basamağa ilişkin bilgiler, öğrencinin nedenleri açıklaması, sonuçları kestirmesi, bir durum içindeki sorunu belirlemesi şeklinde değerlendirilebilir.

Uygulama. Uygulama, alıştırmayı yaparken veya bir problemi çözerken ilkelerin kullanılmasını ya da işlemlerden yararlanılması olarak ifade edilebilir. Öğrenci bu basamakta bir bilgiyi kullanarak karşılaştığı problemin çözümünü bulmaya çalışır. İşlemsel bilgiyle yakından ilişkili olan bu basamak iki alt kategoriye ayrılmıştır.

Yapma. Yapmada, öğrenciler aşına olduğu bir durum veya problemle karşılaştığında çözüm yollarını hatırlamada zorluk yaşamaz ve gerekli işlemleri rutin olarak gerçekleştirirler. Yapma sürecinde yöntem ve tekniklerden ziyade, beceri ve algoritmaların kullanılması ön plandadır. Çünkü algoritmalar sabit bir sıra ile izlenen basamaklar silsilesi olduğundan, bu basamaklar doğru icra edildiğinde herkes tarafından önceden bilinen bir sonuç ortaya çıkmaktadır. Bu durumdan dolayı bu alt basamak için oldukça elverişlidirler.

Yararlanma. Yararlanma, öğrencinin aşına olmadığı bir problem veya durumla karşılaştığında ve hangi işlemleri kullanacağını bilmeden, sadece problem tipi ve önceki deneyimleriyle ilişkilendirerek uygun bir işlemi seçip kullanmasıdır. Bu yüzden izlenecek sabit bir sıra söz konusu değildir ve değişkenlik gösterebilir. Beceri ve algoritmalarından ziyade, yöntem ve tekniklerin kullanılması ön plandadır. Çünkü yöntem ve teknikler sabit bir sıra ile izlenen basamaklar değil de daha esnek bir akış şeması şeklindedir. Süreç sonunda tarafından önceden bilinen bir sonuç ortaya çıkmamaktadır. Bu durumdan dolayı bu alt basamak için oldukça elverişlidirler.

Çözümleme. Çözümleme, bir yapıyı ya da eğitim materyalini oluşturan parçaların ayrıştırılması, bu parçaların birbirleriyle ve bütünüle olan ilişkinin belirlenmesidir. Çözümleme; ayrıştırma, örgütleme ve irdeleme olmak üzere üç alt kategoriden meydana gelmektedir.

Ayrıştırma. Ayrıştırma, bir bütünün parçalarının önemli-önemsiz veya ilgili problemi çözmeye ihtiyaç duyulan ya da duyulmayan şekilde ayırma, o bütünün yapı organizasyonunun ve nasıl bir uyumla birleştiğinin belirlenmesidir.

Örgütleme. Örgütleme, bir problem ya da durumu meydana getiren öğeler arasında nasıl bir etkileşim ve bağlantı olduğunu, bu öğelerin nasıl bir araya geldiğini fark etme ve ortaya koymadır. Örgütlemeye bir öğrenci, kendine sunulmuş bilginin öğeleri arasında sistematik ve bütüncül bir bağlantı kurar.

İrdeleme. İrdeleme, bir problem ya da durumun temelindeki değerlerin, mesajların altında yatan asıl amaçların, yanlışlıkların ve bakış açılarının ortaya çıkarılmasıdır. Bu yönüyle kavrama ve anlamının ötesine geçmektedir.

Değerlendirme. Değerlendirme, nitelik, etkililik, yeterlilik, tutarlılık veya uygunluk gibi ölçütler ya da standartlara dayalı yargı oluşturmaktır. Niteliksel ya da niceliksel olabilen

ölçüt ve standartlara öğrenci veya başkası karar verebilmektedir. Değerlendirme; denetleme ve eleştirme olmak üzere iki alt basamağa ayrılmaktadır.

Denetleme. Denetleme, bir durumun veya ürünün dış ölçütler göz önünde bulundurularak aykırılıklar veya çelişkiler bulundurup bulundurmadığının test edilmesidir. Bu basamakta öğrencilere tutarsızlıkların, çelişkilerin ve yanlışlıkların olup olmadığını ortaya koyabilecekleri materyaller verilir.

Eleştirme. Eleştirme, bir işlem veya durumun dış ölçütler veya standartlara göre değerlendirilmesidir. Eleştirmede, öğrenci belirli bir ürünün veya durumun olumlu veya olumsuz yönlerini dikkate alarak bir yargıya ulaşır.

Yaratma. Yaratma, önceki deneyimlerinden faydalanarak öğelerin işlevsel veya tutatlı şekilde bir araya getirilip ortaya yeni, orijinal ve daha önce olmayan bir bütün çıkarılmasıdır. Yaratma, yaratıcı düşünme becerisini gerektirmektedir. Yaratma; oluşturma, planlama ve üretme olmak üzere üç alt kategoriye ayrılmaktadır.

Oluşturma. Oluşturma, bir problemin çözümü için alternatifler ya da hipotezlere ulaşılmasını sağlayan süreç şeklinde ifade edilebilir. Bu basamakta öğrenciye bir problem verilir ve öğrenciden alternatif çözümler üretmesi beklenir. Burada ön bilgiler ve mevcut kuramların sınırlamaları dışına çıkıldığından dolayı için açık uçlu bir düşünme biçiminden söz edilebilmektedir ve bu da yaratıcı düşünmenin çekirdeğini, ilk adımını oluşturur.

Planlama. Planlama, verilen bir probleme yönelik çözüm yöntemi tasarlama, uygun bir plan geliştirmedir. Planlama, problemin çözülmesi, gerçek bir sonuca varılması değil, bunun için plan ve yöntem tasarlama sürecidir. Öğrenciden problemi çözmesi beklenmez, sadece problem çözümü esnasında yapılacakları aşamalara ayırması istenir.

Üretme. Üretme, bir problemin çözümü için geliştirilen bir planın uygulanması veya gerçekleştirilmesidir. Üretme alt kategorisi; olgusal, kavramsal, işlevsel, üstbilişsel bilgi türlerinin koordinasyonunu ve iş birliğini gerektirmektedir.

Son olarak, geliştirilen taksonomi bir tabloyla ifade edilme olanağı da bulmuştur. Oluşturulan tabloda dikey eksen “*Bilgi Boyutu*” ifade ederken, yatay eksen de “*Bilişsel Süreç Boyutu*” meydana getirmektedir. Hücre şeklinde ifade edilen kavram ise bilgi ve bilişsel süreç kategorilerinin kesişme noktalarına karşılık gelmektedir (Amer, 2006; Anderson, 2005; Krathwohl, 2009). Aşağıda örnek bir taksonomi tablosu yer almaktadır.

Tablo 6

Yenilenmiş Bloom Taksonomi Matrisi

Bilişsel Süreç Boyutu	1.	2.	3.	4.	5.	6.
	HATIRLATMA	ANLAMA	UYGULAMA	ANALİZ (ÇÖZÜMLEME)	DEĞERLENDİRME	YARATMA
Bilgi Boyutu						
A. OLGUSAL BİLGİ						
B. KAVRAMSAL BİLGİ						
C. İŞLEMSEL BİLGİ						
D. ÜSTBİLİŞSEL BİLGİ						

Kaynak: Krathwohl, 2002, s.216; Anderson, 2005, s.105

Türkiye’de Yabancı Dil Öğretimi ve Yabancı Dil Öğretim Programları

Türkiye’de yabancı dil öğretimin geçmişi ve tarihsel gelişimi incelendiğinde, literatürde yer alan çalışmalarda bu konunun, Cumhuriyet öncesi ve Cumhuriyet sonrası olmak üzere iki döneme ayrıldığı ve bu başlıklar altında incelendiği görülmektedir. Türkiye’de yabancı dil öğretimin geçmişi ve tarihsel gelişimi aşağıda genel hatlarıyla açıklanacaktır.

Türkiye’de Cumhuriyet öncesi dönemde yabancı dil öğretimi. Tarih sahnesine bakıldığında Türklerin çok eski zamanlardan beri gerek siyasi gerekse kültürel varlığı ve etkinliği, çağlar boyunca pek çok ulusu ve devleti etkilemiş, aynı zamanda bu ulus ve devletlerden de pek çok yönden kendisi de etkilenmiştir. Yaşanan bu etkileşimden dil de kendine düşen payı almıştır. Coğrafi ve siyasi etkilerinin yanında bünyesinde barındırdığı çok uluslu topluluklar ve göçebe yaşam tarzı, Türk dilindeki zenginliği pekiştirmiştir. Eski tarihlerden bu yana Türkler, yakın ilişkiler içinde olduğu komşu devlet ve ulusların dillerine ilgi duymuş; bu dilleri öğrenmek, kendi dillerini de öğretmek için büyük bir çaba sarf etmiştir.

Türklerin, Osmanlıdan önce kurdukları bu çok uluslu devlet ve imparatorluklarda din, dil ve ırk ayrımı gözetmeksizin yönetime getirdiği kişiler sayesinde iç ve dış ilişkilerde dil bağlamında oldukça yetkin durumda olduğu söylenebilir. Örneğin Hunlar’da, dışişleri dairesi diyebileceğimiz bir birimde, çeşitli diller konuşabilen ve aynı zamanda yazabilen bir kurul yer almaktaydı. Ayrıca Atilla’nın sarayında da Got ve Latin dillerinin Türkçeye aynı oranda konuşulduğu kaynaklardan edinilen bilgiler ışığında dile getirilebilir (Soner, 2007).

İslamiyet’in kabulü ile dil bağlamında Türklerde meydana gelen değişiklikler şöyle açıklanabilir (Soner, 2007):

Türklerin İslam’ı kabulü ile Arapça, Kur’an dili olması hasebiyle Türk dili karşısında üstün bir konuma gelmiştir. İslam uygarlığının dili Arapça olmakla birlikte, Abbasiler döneminden başlayarak yönetimde bürokrat sınıfın İranlı olması, kültür dili olarak Farsçanın gelişmesine olanak tanımıştır. Selçuklu Devleti’nde de saray dili Farsçadır. Saray, dil ayrımı gözetmeksizin şair ve yazarları koruması altına aldığından pek çok Türk şair de şiirlerini Farsça yazmış ve böylece zaman içerisinde saray edebiyatı da Farsça haline gelmiştir. Ancak halkın dili yaygın olarak Türkçe kalmaya devam etmiştir. Bu durum da uzun yıllar boyu son bulmayan halk edebiyatı ile saray edebiyatı arasındaki yabancılaşma ve farklılığın ortaya çıkmasına sebep olmuştur.

Osmanlı dönemi ve Tanzimat ile meydana gelen değişimleri ise Çolak ve Balcı (2018: 9-10) şu şekilde ifade etmektedirler:

Tanzimat'a kadar Osmanlı eğitim sisteminde yabancı dil olarak sadece Arapça ve Farsça öğretilirken, Tanzimat ile beraber Osmanlı Devleti'nde batı dillerine ilgi gitgide artmıştır. Bu dönemde Osmanlı eğitim sistemi Batı kültürüyle etkileşime geçmeye başlamış, yabancı dile öğrenim ve öğretimine özel önem verilmesiyle Avrupa'nın çeşitli şehirlerine Türk öğrenciler eğitim almak için gönderilmiş, Avrupa'dan ve özellikle Fransa'dan gelen yabancı eğitimciler Osmanlı okullarında istihdam edilmişlerdir. Yabancı dil öğretiminin yanında ilk kez 1827 yılında bir tıp okulu olan Tıphane-i Amire'de, doğrudan yabancı dilde (Fransızca) eğitim verilmeye başlanmıştır.

İkinci Meşrutiyet'in ilanı ile beraber yabancı dil öğretimi daha da önem kazanmış ve Fransızca zorunlu ders hâline gelmiş, Almanca ve İngilizce de seçmeli ders olarak müfredatta yerini almıştır.

Osmanlı toprakları üzerinde 19. yüzyıl sonlarında Yahudi, Rum ve Ermeni gibi azınlıkların açtıkları okulların yanında İngiliz, Fransız, Amerikan ve Alman okulları da yoğun biçimde açılmaya başlamış ve Türk öğrencilerin de yoğun ilgi gösterdikleri bu okullarda yabancı dilde eğitim yapılmıştır (Çolak ve Balcı, 2018).

Türkiye'de Cumhuriyet sonrası dönemde yabancı dil öğretimi. Cumhuriyetin ilan edildiği 1923 yılından günümüze uzanan bu dönemde, eğitim alanında yapılan en önemli değişiklik olan Tevhid-i Tedrisat Kanunu ile yabancı okullar da dahil olmak üzere bütün okullar ve eğitim öğretim süreci Millî Eğitim Bakanlığı çatısı altında birleştirilmiştir.

Devamında 1 Kasım 1928 yılında gelen Harf İnkılabı sonrası yaşananlar şöyledir (Demircan, 1988, s.92):

Harf İnkılabı sonrası Türkiye'de yabancı dil öğretimi denilince sadece batı dillerinden bir dil anlaşılabilir ve 1960'lı yıllara kadar İngilizce, Almanca, Fransızca ve İtalyanca okullarda

zorunlu ya da seçmeli yabancı dil dersi olarak yer almıştır. 40'lı ve 50'li yıllarda bazı okullarda Latincenin de yabancı dil olarak öğretildiği görülmektedir.

Bu noktada tek bir çatı altında toplanan yabancı dil öğretiminde, öğretim programlarının durumunu da ele almak gerekmektedir. Bu süreçte yabancı dili daha etkin öğretmenin yolları araştırılmış ve mevcut okulların programları yeniden ele alınarak program geliştirme çalışmaları başlamıştır (Demirel, 2007).

İkinci Dünya Savaşı'ndan sonra bilim ve teknolojiye yaşanan gelişmeler ve hızlı ilerlemeler ışığında, uluslararası ilişkilerde yabancı dilin önemi bir kez daha ortaya çıkmış ve yabancı dil öğretim programları üzerine çalışmalar yoğunlaşmıştır. Bu bağlamdan hareketle “Bir yabancı dil nasıl daha etkili bir şekilde öğrenilir?” sorusuna cevap aranmış ve mevcut programlar gözden geçirilmiştir. Türkiye’de yabancı dil programlarının geliştirilmesiyle ilgili ilk ciddi ve somut çalışmalar, Millî Eğitim Bakanlığı’nın Avrupa Konseyi ile yaptığı iş birliğinin sonucunda 1968 yılında başlamıştır. 1972 yılında orta dereceli okullarda uygulanan yabancı dil öğretiminin geliştirilmesi ve modernleşmesi amacıyla “Yabancı Diller Öğretimini Geliştirme Merkezi” kurulmuş ve bu merkez aracılığıyla okullarda seçmeli olarak okutulan Almanca, Fransızca ve İngilizce ders programları ve ders araçları geliştirilip uygulanmaya başlanmıştır. Hazırlanan yabancı dil eğitim programları 4 Haziran 1973 yılında 1747 sayılı Tebliğler dergisinde yayımlanmıştır. 1980’li yıllarda yabancı dil öğretim programlarıyla ilgili çalışmalar hızlanmış ve 13 Ağustos 1984 tarihinde 2170 sayılı Tebliğler Dergisinde yayımlanan program Anadolu liselerine yönelik hazırlanmıştır. Ardından Anadolu Teknik ve Meslek liseleri için çalışmalar devam etmiş ve bu okullara yönelik programlar hazırlanmıştır (Demirel, 2012: 14-15).

1991 yılında ortaokullar için yabancı dil programı hazırlanmıştır. Ardından 1997 yılında, İlköğretimin 8 yıla çıkarılmasıyla, İlköğretim 4. ve 5. sınıflarda İngilizce dersi zorunlu olarak okutulmaya başlanmıştır (Demirel, 2012). Böylelikle başta İngilizce olmak

üzere diğer seçmeli ikinci yabancı dil derslerinin programları da tekrardan gözden geçirilerek yenilenmiştir.

Bu yıllarda yabancı dil öğretiminde ortaya çıkan zorunluluklar ve ihtiyaçlar doğrultusunda farklı alanlarda gelişmeler yaşanmıştır. Türkiye’de yabancı dil öğretimi İngilizce, Almanca, Fransızca ve İtalyanca ağırlıklı şekilde devam ederken bir yandan Türkçenin de yabancı dil olarak öğretilmesi alanında çalışmalar da yürütülmüştür. Özellikle İkinci Dünya Savaşı’ndan sonra büyük bir kalkınma sürecine giren Avrupa ve özellikle Almanya, iş gücü ihtiyacını karşılamak için büyük göçlere sınır kapılarını açmıştır. Bu göç furyasına Türkiye’den katılanların sayısının da oldukça fazla olması, göç edilen ülkelerde dil ve kültür problemini ortaya çıkarmıştır. Göç eden ilk nesilden ziyade ikinci ve üçüncü nesillerin Türkçe kullanımlarında ve kültürel bağlarında ortaya çıkan sorunları çözüme ulaştırmaya yönelik Millî Eğitim Bakanlığı tarafından bazı çalışmalar yapılmıştır.

Türkiye’de Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Programları

Türkiye’de program geliştirme süreci incelendiğinde eğitim ve program geliştirme alanında dünyada meydana gelen gelişmelerden geri kalmadığı, bu gelişmeleri yakından takip ettiği görülmektedir (Şahin ve Emre, 2018 s. 237). Aşağıda bu alanda yapılmış program geliştirme çalışmalarına yer verilmiştir.

Millî Eğitim Gençlik ve Spor Bakanlığı tarafından 1986 yılında yayımlanan Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretim Programı (YDTÖP, 1986). 1960’larda Avrupa’da ortaya çıkan iş gücü ihtiyacını karşılamak için Almanya başta olmak üzere Avrupa’nın çeşitli ülkelerine işçi gönderilmesiyle yurt dışına yaşanan göçlerde büyük bir artış yaşanmıştır (Yıldırımoglu, 2005).

Yurt dışındaki işçi çocuklarının Türkçe ve Türk kültürüne yönelik planlı ve sistematik bir eğitim alabilmesi için Türkiye, tümüyle onlara yönelik bir öğretim programı hazırlanması için çalışmalara başlamıştır (Şahin, Şahin, Emre ve Kalın Salı, 2018b). 1986 yılında Millî

Eğitim Bakanlığı tarafından hazırlanan öğretim programının incelemesini literatüre kazandıran Şen (2016: 547), tespitlerini aşağıda şöyle ifade etmektedir:

Yurt Dışı İşçi Çocukları Türkçe-Türk Kültürü ile Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretim Programları, Kitap Yazma Seferberliği Yüksek İcra Kurulu Başkanlığının 15.10.1985 tarih ve 651 sayılı teklifi üzerine Millî Eğitim Gençlik ve Spor Bakanlığı Talim Terbiye Kurulu Başkanlığının 27.1.1986 tarih ve 29 sayılı kararı ile Eğitim ve Öğretim Yüksek Kurulu Başkanlığının 11.2.1986 tarih ve 2 sayılı kararı ile kabul edilmiştir. Program dört bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde, Yurt Dışındaki İşçi Çocukları İçin Türkçe-Türk Kültürü Öğretim Programı yer almaktadır. İkinci bölümde Sosyal Bilgiler, Tarih, Coğrafya, Vatandaşlık Bilgisi, İnkılap Tarihi, Atatürkçülük Programı, üçüncü bölümde Müzik Programı, dördüncü bölümde Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretim Programı yer almıştır.

Millî Eğitim Bakanlığı tarafından 2000 yılında yayımlanan Yabancı Dil Olarak Türkçe Dersi Öğretim Programı - 6-11. Sınıflar İçin (YDTÖP, 2000). Millî Eğitim Bakanlığı tarafından 1986 yılında yayımlanan program, 14 yıl boyunca yurt dışında yaşayan Türklerin eğitim alanındaki ihtiyaçlarına bir nebze de olsa cevap vermeye çalışmış, uzun yıllar yol gösterici olmuştur. Ancak geçen zaman içerisinde eğitim bilimlerinde yaşanan pek çok gelişme ve ilerlemelerle bu program artık yetersiz kalmaya başlamış ve yeni bir program ihtiyacı ortaya çıkmıştır. Bunun üzerine yine Millî Eğitim Bakanlığı yeni bir program için çalışmalara başlamıştır.

Yurt Dışındaki Türk Çocukları İçin Türkçe (1-10. Sınıflar), Türk Kültürü (4-10. Sınıflar) ve Yabancı Dil Olarak Türkçe (6-11. Sınıflar) Dersi Öğretim Programları Dış İlişkiler Genel Müdürlüğünün 20.09.2000 tarih ve 10046 sayılı teklif yazıları üzerine Millî Eğitim Bakanlığı Talim Terbiye Kurulu Başkanlığının 23.10.2000 tarih ve 388 sayılı kararı ile kabul edilmiştir (Şen, 2016; s.547).

Millî Eğitim Bakanlığı tarafından 2012, 2016 ve 2017 yıllarında yayımlanan Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretim Kurs Programları. 2000 yılında yayımlanan programın üzerinden 12 yıl geçmiş ve yaklaşık üç milyon Suriye vatandaşının 2011 yılında ülkelerinde meydana gelen iç savaşın ardından Türkiye'ye göç etmek zorunda kalmasıyla, Türkiye'nin sosyo-kültürel ve eğitim alanındaki stratejilerinde bazı ciddi değişiklikler yaşanmıştır.

Bu göç dalgasıyla birlikte gelen mülteciler için sosyal ve kültürel açıdan buldukları ortama uyum sağlamaları, eğitim çağındaki bireylerin eğitimlerine devam edebilmeleri için çeşitli tedbirler alınmış, böylece Suriyelilerin yoğun oldukları bölgelerde eğitim çağındaki Suriyeli öğrenciler ve Türkçeyi öğrenmek isteyen yetişkinler için Halk Eğitim Merkezleri bünyesinde Türkçe öğretim kursları açılmıştır (Kaya ve Kardaş, 2019). Şahin vd. (2018b; s. 163) bu programlarla alakalı tespitlerini şu şekilde dile getirmiştir:

Millî Eğitim Bakanlığı, ilk yabancı dil olarak Türkçe kurs programını 2012 yılında “Yabancılar İçin Türkçe Seviye A1 Modüler Programı (Yeterliğe Dayalı)” adıyla yayımlamış, ardından 2015 yılında aynı kursun devamı niteliğinde seviye A2 modüler programını yayımlamıştır. Bu programlar dil düzeyleri dikkate alınarak A1 ve A2 seviye şeklinde hazırlanmıştır. 2016 yılında kursiyerlerin yaş kriterleri ve seviyeleri göz önünde bulundurularak 6 tane, 2017 yılında ise yine yaş ve dil düzeyleri göz önünde bulundurularak 3 tane kurs programı daha yayımlamıştır. Genel çerçeveye bakıldığında toplamda 11 kurs programının yayımlandığı görülmektedir. Bu programların yıllara göre dağılımı aşağıda yer alan tabloda verilmiştir.

Tablo 7

Millî Eğitim Bakanlığı Tarafından Yayımlanan Yabancı Dil Olarak Türkçe Kurs Programlarının Tarihlerle Göre Dağılımı

Yıl	Kurs Programları
2012	1. Yabancılar İçin Türkçe Seviye A1 Modüler Programı (Yeterliğe Dayalı)
2015	2. Yabancılar İçin Türkçe Seviye A2 Modüler Programı (Yeterliğe Dayalı)
	1. Yabancı Diller 6-12 Yaş Yabancılara Türkçe Öğretimi 1. Seviye Kurs Programı
	2. Yabancı Diller 6-12 Yaş Yabancılara Türkçe Öğretimi 2. Seviye Kurs Programı
	3. Yabancı Diller 6-12 Yaş Yabancılara Türkçe Öğretimi 3. Seviye Kurs Programı
2016	4. Yabancı Diller 13-17 Yaş Yabancılara Türkçe Öğretimi 1. Seviye Kurs Programı
	5. Yabancı Diller 13-17 Yaş Yabancılara Türkçe Öğretimi 2. Seviye Kurs Programı
	6. Yabancı Diller 13-17 Yaş Yabancılara Türkçe Öğretimi 3. Seviye Kurs Programı
	1. Yabancı Diller Türkçe A1 Seviyesi
2017	2. Yabancı Diller Türkçe A2 Seviyesi
	3. Yabancı Diller Türkçe B1 Seviyesi

Kaynak: Şahin vd, 2018b, s. 164

Ankara Üniversitesi TÖMER tarafından 2015 yılında yayımlanan Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretim Programı (YDTÖP, 2015). Bu programın geliştirilmesinde engin tecrübe ve bilgi birikimiyle büyük katkı sağlayan Prof. Dr. Özcan Demirel aynı zamanda program geliştirme kurul üyesi olarak programın önsözünde programa dair genel bilgileri şu şekilde ifade etmektedir (YDTÖP, 2015; s. 7):

Bu programın hazırlanmasına 2015 yılının Şubat ayında başlanmış ve yaklaşık on aylık bir çalışmanın sonunda bir program taslağı ortaya çıkmıştır. Avrupa Konseyi Dil Politikaları Birimi tarafından 2001 yılında ortaya konan "Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metni" bu çalışmaların yürütülmesinde temele alınmıştır. Ortak Başvuru Metni ve Ankara Üniversitesi TÖMER'de program, ders kitabı ve Avrupa Dil Dosyası

çalışmaları da dikkate alınarak Türkçe dil betimleyicilerinin, diğer bir anlatımla, dil kazanımlarının belirlenmesine başlanmıştır.

Prof. Dr. Özcan Demirel programa dair açıklamalarına şu şekilde devam etmektedir (YDTÖP, 2015 s. 7):

Kazanımların A1'den C2 düzeyine ve sarmal program yapısına uygun bir şekilde kolaydan zora doğru sıralanmasına özen gösterilmiştir. Kazanımlara uygun örnek öğretim etkinliklerinin maddelerinin hazırlanmasına başlanmıştır. Ölçme araçları ve etkinlikleri alan uzmanları tarafından kontrol edilmiş ve gerekli düzeltmeler yapılarak programa son şekli verilmiştir.

Bu programın, 2015 yılına kadar yapılan tüm yabancı dil olarak Türkçe öğretimi alanındaki program geliştirme çalışmaları arasında çağdaş program geliştirme anlayışına uygun ve Avrupa Ortak Başvuru Metni baz alınarak geliştirilen o dönem için en kapsamlı öğretim programı olması sebebiyle bir ilk olduğu tartışılmaz olmasının yanında bir taslak program olduğu, programın proje kapsamında kaldığı ve uygulama için değerlendirilmediği de göz ardı edilmemelidir (Şahin, Şahin, Emre, ve Kalın Salı, 2018a; YTDOTP, 2015; MVYTÖP, 2020).

Millî Eğitim Bakanlığı Türkçe ve Türk Kültürü Dersi Öğretim Programı (TTKDÖP, 2018). Millî Eğitim Bakanlığı tarafından yurt dışında yaşayan Türk çocukları, öğretmenleri ve velilerinin ihtiyaçları göz önünde bulundurularak hazırlanan ve 2018 yılında yayımlanan Türkçe ve Türk Kültürü Dersi Öğretim Programı, Türkçe temel dil becerilerinin 1-4. seviye kazanımları, temel kişilerarası iletişim becerileri göz önünde bulundurularak; karşılaştırma, sınıflandırma, sentezleme, değerlendirme gibi bilişsel akademik dil yeterliliği ile ilgili kazanımlar ise 4-8. seviyelerde ve zorluğu aşamalı olarak artan şekilde düzenlenmiştir (TTKDÖP, 2018).

Bu programda Türk kültürünün öğeleri, yapısal olarak tematik bir yaklaşımla

kolaydan zora ve basitten karmaşığa sarmal bir yapı oluşturacak şekilde; içerik olarak ise saygı, güvenilir olma, duyarlı olma, vatandaşlık bilinci gibi evrensel değerler ve iletişim, iş birliği, eleştirel düşünme, problem çözme, kültürler arası becerileri kapsayan 21. yüzyıl becerileri dikkate alınarak hazırlanmıştır (TTKDÖP,2018).

Maarif Vakfı tarafından 2019 ve 2020 yıllarında yayımlanan Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi Programı (MFVTYÖP, 2020)¹. Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metni esas alınarak geliştirilen Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi Programı; yurt içinde veya yurt dışında örgün ve yaygın eğitim kapsamında Türkçe öğrenenler, öğretmenler, öğretim materyali hazırlayıcı ve sınav uygulayıcıları için temel dayanak ve yaklaşımları, amaçları, seviyelere ve becerilere göre kazanımları, ölçme ve değerlendirme sürecini, dil öğretimi içeriklerini düzenleyen ve dil öğretimi standartlarını belli çerçevede yapılandıran bir öğretim programı olarak hazırlanmıştır.

Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi Programının düzenlenmesi ve geliştirilmesinde, Türkiye Maarif Vakfı tarafından 21.08.2019 tarihinde yayımlanan “Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Programı” esas alınmıştır. Bu çerçevede Millî Eğitim Bakanlığı ile Türkiye Maarif Vakfı arasında 11.11.2019 tarihinde imzalanan iş birliği protokolü kapsamında mevcut Programa, Türkiye’de Türkçenin yabancı dil olarak öğretimine yönelik izlenceler eklenmiştir. Program, “Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metni”nde belirtilen dil düzeyleri (A1, A2, B1, B2, C1)’ne göre örgün (okul öncesi, ilkokul, ortaokul ve ortaöğretim) ve yaygın eğitimde kullanılmak üzere hazırlanmıştır.

Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi Programı sekiz bölüm ile “Sözlük” ve “Kaynakça” başlıklarından oluşmaktadır. Birinci bölümde programın temel dayanakları ve yaklaşımı ile ilgili bilgiler verilmiş, ikinci bölümde programın amaçları sıralanmıştır. Üçüncü bölümde programın genel yapısı ve kademelendirilmesi ile ilgili hususlara yer verilmiştir.

¹ Bu ana başlık ve devamındaki alt başlıklar, Maarif Vakfı Tarafından 2020 Yılında yayımlanan Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi Programından derlenerek hazırlanmıştır.

Ölçme-değerlendirme yaklaşımını ele alan dördüncü bölümü, programın uygulanması ile ilgili önerileri içeren beşinci bölüm izlemektedir. Altıncı bölümde temel dil becerilerine ilişkin kazanım listeleri, yedinci bölümde ise dil yapılarını düzeylere göre aşamalandıran tablolar sunulmuştur. Sekizinci bölümde programın kademelere göre oluşturulmuş izlenceleri yer almaktadır. Ayrıca bu bölümde okul öncesine yönelik kuramsal bilgi ve uygulamaları içeren açıklamalara ayrıntılı bir şekilde yer verilmiştir. Sözlük başlığı altında ise programda kullanılan terim ve kavramları izah eden tanım ve açıklamalar bulunmaktadır. Programın hazırlanmasında yararlanılan kaynaklar ise “Kaynakça” başlığı altında sıralanmıştır.

Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi Programının temel dayanakları ve yaklaşımı, yapısı ve kazanımlar açısından açıklaması aşağıda alt başlıklar halinde verilmiştir.

MFVTYÖP (2020)’de temel dayanaklar ve yaklaşımlar. Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi Programının temel dayanağı, Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metni’dir. Ancak 21. Yüzyıl Becerileri, Avrupa Yeterlikler Çerçevesi ve ana dili Türkçe Öğretim Programında belirtilen kök değerler de esas alınmıştır.

Öğrenme ortamlarının farklılığı, hedef kitlenin çeşitliliği, öğrencinin öğrenme stratejilerindeki farklılıklar, yaş gruplarına göre seviye farklılıkları, dil öğrenme ihtiyaçları, çağın dil öğretimine getirdiği yeniliklerden dolayı bu programda seçmeci bir anlayış benimsenmiştir. Bu çerçevede program eylem odaklı yaklaşım temelinde; işlevsel, iletişimsel, sarmal, tematik, bütüncül, beceri ve görev odaklı bir bakış açısıyla yapılandırılmıştır.

MFVTYÖP (2020)’nin genel amaçları. Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretim Programı ile öğrencilerin;

1. Dinleme/izleme ve okuma yoluyla Türkçe anlama becerilerini geliştirmek,
2. Sözlü üretim, sözlü etkileşim ve yazma yoluyla Türkçe anlatma becerilerini geliştirmek,

3. Türkçeyi dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerini bütüncül bir şekilde ve kurallarına uygun olarak bilinçli, doğru ve özenli kullanmalarını sağlamak,

4. Türkçeye ait sözsüz iletişim becerilerini kazandırmak ve bunları iletişim süreçlerinde doğru kullanmalarını sağlamak,

5. Türkçe söz varlığını zenginleştirmek,

6. Etkileşim yoluyla kültürel duyarlılık kazandırmak,

7. Türk dili ve edebiyatının seçkin eserlerini tanımalarını sağlamak,

8. Hayat boyu öğrenme becerilerini geliştirmek,

9. Disiplinler arası bir yaklaşımla 21. yüzyıl becerilerini edinmelerini/geliştirmelerini sağlamak,

10. Akademik ve özel amaçlı Türkçe dil yeterliklerini geliştirmeleri amaçlanmaktadır.

MFVTYÖP (2020)'nin yapısal özellikleri. Program, birbirini tamamlayan iki bölümden oluşmaktadır. Birinci bölüm; Programın temel dayanakları ve yaklaşımı, genel amaçları, yapısı ve kademelere göre yapılandırılması, uygulanmasına dair öneriler, ölçme ve değerlendirme yaklaşımı ile seviye ve becerilere göre düzenlenmiş kazanımlar listesinden oluşmaktadır. İkinci bölümde ise kademelere göre yapılandırılmış izlenceler yer almaktadır. Bu izlenceler yurt içi ve yurt dışında örgün eğitim kademelerine göre yapılandırılmıştır.

MFVTYÖP (2020)'nin kademelere göre yapılandırılması. Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi Programı yurt içi ve yurt dışında Türkçenin öğretimine yönelik izlenceler içermektedir. Yurt içi ve yurt dışındaki uygulama farklılıklarından dolayı programdaki izlenceler çeşitlendirilmiştir. Bu durumun gerekçeleri şu şekilde sıralanabilir:

1. Türkiye'de tek bir örgün eğitim sistemine, yurt dışında ise birden fazla ve farklı örgün eğitim sistemlerine hitap edilmek istenmesi,

2. Yurt içinde öğrencinin ihtiyaç duyduğu eğitim kademesi için uygun dil yeterliliğine kısa sürede ulaşılmasının amaçlanması,

3. Yurt içinde Türkçenin bir eğitim dili olarak öğretilmesi amaçlanırken yurt dışında yabancı dil olarak öğretilmesi,

4. Türkçeyi ana dili konuşurlarının olduğu ortamda öğrenme şartları ile bu imkâna sahip olmayan öğrencilerin öğrenme şartları arasında farklılıkların bulunması,

5. Dil öğrencilerinin Türkçe öğrenme ihtiyaçlarının ve amaçlarının çeşitlilik göstermesi.

Yukarıda belirtilen gerekçeler doğrultusunda yurt dışı için oluşturulan izlencelerden farklı olarak Programa yurt içindeki örgün eğitimin ihtiyaçları dikkate alınarak ilk ve ortaokul kademelerine yönelik farklı dil seviyelerinde izlenceler eklenmiştir. Ortaöğretim düzeyinde ise bu kademedeki hedef kitlenin yaş ve hazırbulunuşluk düzeyleri dikkate alınarak bütün dil düzeylerine yönelik ayrıntılı izlenceler oluşturulmuştur. Yurt dışı ve yurt içinde yabancı dil olarak Türkçenin öğretimi çerçevesinde hazırlanan izlenceler şu şekilde planlanmıştır:

1	Okul Öncesi Dönemi	36-48 Ay	Başlangıç I		72 Saat
		49-60 Ay	Başlangıç II		72 Saat
		61-72 Ay	Başlangıç III		72 Saat
2	İlköğretim I. Kademe (İlkokul)	7 Yaş	A1	A1.1	72+72 Saat
		8 Yaş		A1.2	72+72 Saat
		9 Yaş		A1.3	72+72 Saat
		10 Yaş		A1.4	72+72 Saat
3	İlköğretim II. Kademe (Ortaokul)	11 Yaş	A1		144 Saat
		12 Yaş	A2	A2.1	144 Saat
		13 Yaş		A2.2	144 Saat
		14 Yaş		A2.3	144 Saat
4	Ortaöğretim (Lise)	15 Yaş	A1		144 Saat
		-	A2		144 Saat
		-	B1	B1	144 Saat
		-		B1+	144 Saat
		-	B2		144 Saat
-	C1		144 Saat		

Şekil 12. Programın kademelere göre yapılandırılması (yurt dışı)

1	Okul Öncesi Dönemi	36-48 Ay	Başlangıç I	72 Saat	
		49-60 Ay	Başlangıç II	72 Saat	
		61-72 Ay	Başlangıç III	72 Saat	
2	İlkokul	7-10 Yaş	A1	A1.1	60 Saat
				A1.2	60 Saat
				A1.3	60 Saat
				A1.4	60 Saat
			A2	A2.1	120 saat
				A2.2	120 saat
3	Ortaokul	11-14 Yaş	A1	240 saat	
			A2	A2.1	120 saat
				A2.2	120 saat
			B1	120 saat	
			Ortaöğretim (Lise)	15 Yaş +	A1
A2	240 saat				
B1	B1	120 saat			
	B1+	120 saat			
B2	240 saat				
C1	240 saat				

Şekil 13. Programın kademelere göre yapılandırılması (yurt içi)

MFVTYÖP (2020)'de ölçme ve değerlendirme yaklaşımı. Ölçme ve değerlendirme, öğretim programlarının temel unsurlarından biridir. Programda; hedeflenen bilgi, beceri, tutum ve değerlerin bütüncül bir yaklaşımla çeşitli açılardan değerlendirilmesine yönelik bir anlayış benimsenmiştir. Bu bağlamda Programın temel yaklaşımları ve diğer tüm bileşenleri ile uyumlu ölçme-değerlendirme uygulamalarına yer verilmiştir. Programın genelinde ölçme ve değerlendirme uygulamaları için aşağıdaki ilkelerden hareket edilmiştir:

1. Program; öğrenme ortamları, öğrenci nitelikleri ve diğer değişkenlere göre esnek ve öğretici tercihlerine imkân tanıyan bir bakışla hazırlandığından ölçme-değerlendirme süreci ve araçları da esnek ve güncellenebilir bir özelliğe sahiptir.

2. Ölçme ve değerlendirme süreçleri için belirlenen tüm etkinlikler, eğitim-öğretim çalışmalarının doğal bir parçası olarak planlanır ve uygulanır.

3. Ölçme-değerlendirme uygulamalarının oluşturulmasında bireysel farklılıklar (kültür, aile, dil ve öğrenme stilleri vb.) göz önünde bulundurulur.

4. Programın kazandırmayı hedeflediği bilgi, beceri, tutum ve değerlerin bütünü kapsayacak ölçme ve değerlendirme tekniklerinin yer almasına özen gösterilir.

5. Kullanılacak ölçme ve değerlendirme tekniklerinin ölçülen özelliğe uygun olmasına dikkat edilir

6. Alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerinin (öz değerlendirme, akran değerlendirme, derecelendirme puanlama anahtarı vb.) yanı sıra geleneksel tekniklere de yer verilir. Böylelikle dil becerilerinin ölçme ve değerlendirmesinde hem süreç hem sonuç değerlendirmeye odaklanan teknikler kullanılır.

7. Öğretim sürecinde tanılayıcı, geliştirici ve özetleyici değerlendirme amaçlarına uygun olarak kullanılır.

8. Dilin akademik bir öğrenme alanından çok işlevsel kullanımına yönelik ölçme-değerlendirme tekniklerine odaklanılır.

9. Dilin yapısal ve teorik niteliklerinin öğreniminden ziyade işlevsel kullanımını ölçme-değerlendirmeye yönelik tekniklere odaklanılır.

10. Programda öz değerlendirme; öğrencilerin kendi dil öğrenme süreçlerini gözlemleyerek etkin katılımcı oldukları ve iletişimsel yeterlikler çerçevesinde kendilerini değerlendirdikleri bir kavram olarak ele alınmaktadır.

MFVTYÖP (2020)'de kazanımlar. Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi Programının kazanımlarının belirlenmesi ve düzenlenmesinde “Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metni”nde yer alan dil yeterlikleri esas alınmıştır. Bunun yanı sıra Türkiye Yeterlilikler Çerçevesinde ifade edilen yetkinlikler de kazanımlara yansıtılmıştır. Kazanımlar hem dil seviyelerine hem de dil becerilerine göre A1-A2, B1-B2, C1 şeklinde sınıflandırılmıştır. Ayrıca Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metni’nin 2018’de yayımlanan metninde “çevrim içi etkileşim” başlığı altında verilen yeterlikler de kazanımların hazırlanmasında dikkate alınmıştır. Öğretim materyalleri ve öğrenme süreçleri tasarlanırken öğrencilerin çevrim içi ortamlarda dili kullanabilmeleri amacıyla buna yönelik etkinlikler düzenlenmesi gerekmektedir. Dil becerileri bütünleşik bir yapı arz ettiğinden okuma ve dinleme kazanımlarıyla dil girdilerinin sağlanması; yazma, sözlü üretim ve sözlü etkileşim kazanımlarıyla da bu dil girdilerinin bir üretime dönüşmesi amaçlanmıştır. Programda yer alan kazanımlar hazırlanırken kazanımların farklı düzey ve becerilerde birbirini sarmal bir biçimde tamamlaması ve geliştirmesi ilke edinilmiştir. Kazanımlarda farklı dil işlevlerine ve yapılarına hitap eden unsurların ayrı kazanımlarda ifade edilmesi gözetilmiştir. Bununla birlikte aynı işlevin parçası ve birbirlerinin tamamlayıcısı olan unsurlar bir kazanımla ifade edilmiştir (Örnek: Plan/tasarı/hayallerini anlatan basit metinler yazar.).

Programda yer alan kazanımlarının dil seviyelerine ve dil becerilerine göre dağılımı aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Tablo 8

Kazanım Dağılım Çizelgesi

Dil Becerileri	Dil Seviyeleri					Becerilere Göre
	A1	A2	B1	B2	C1	Toplam Kazanım sayısı
Dinleme	43	63	64	46	44	260
Sözlü Etkileşim	32	41	46	43	36	198
Sözlü Üretim	29	47	50	47	41	214
Okuma	48	65	70	58	49	290
Yazma	51	74	65	62	55	307
Dil Seviyelerine Göre Toplam Kazanım Sayısı	203	290	295	256	225	1269

Yukarıda yer alan kazanım çizelgesinin programda yer alan çizelge ile arasındaki farklılık, yazım hatalarından meydana gelen kazanım listelerindeki sıra numaraları kayması sonucu ortaya çıkan ufak yanlışlıklardan kaynaklanmaktadır. Bu tabloda yer alan kazanım sayıları, hataların ortadan kaldırılarak yeniden toplam kazanım sayılarının belirlenmesiyle ortaya çıkmıştır.

Bugüne Dek Geliştirilen Tüm Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Programlarına

Yönelik Genel Bir Değerlendirme

Bugüne kadar çeşitli kurum ve kuruluşlar tarafından toplamda 17 tane yabancı dil olarak Türkçe öğretimine yönelik öğretim programı yayımlandığı görülmektedir. Bu programların 14 tanesi Millî Eğitim Bakanlığı, 2 tanesi Maarif Vakfı (güncellenmiş hali) ve 1 tanesi de Ankara Üniversitesi TÖMER tarafından yayımlanmıştır.

Millî Eğitim Bakanlığı'nın, hem yurt dışında yaşayan Türk çocuklarının hem de Türkiye'nin içinde bulunduğu koşullar hasebiyle Suriye'den gelen mültecilerin ve kendi isteği veya başka gerekçeler ile Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenmek isteyenlerin ihtiyaçlarını göz önünde bulundurarak bu alanda pek çok çalışma yaptığı görülmektedir.

Bu anlamda gerek modüler programlar, gerek kurs programları gerekse izlenceler olsun çeşitli programları öğrenenlerin ve öğreticilerin hizmetine sunmuştur. Bunun yanında üniversiteler, araştırmacılar, diğer kurum ve kuruluşlar da bu alandaki çalışmalarıyla sürece büyük katkı sağlamıştır. Ancak bu programlar yaygın eğitime yönelik hazırlanmış programlardır.

Örgün eğitimde kullanılacak, kademelere göre yapılandırılmış ilk programın Maarif Vakfı'nın 2020'de yayımladığı Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi Programı olduğu dikkat çekmektedir. Bu bakımdan ilerleyen süreçlerde yabancı dil olarak Türkçe öğretiminin yaygın eğitimden örgün eğitime entegrasyonunun ve geçişinin ilk adımının bu programla atıldığı söylenebilir.

Bölüm II: Yöntem

Bu bölümde; araştırmanın modeli, çalışma grubu, veri toplama araçları, verilerin toplanması ve analiz süreci detaylı şekilde açıklanmıştır.

Araştırmanın Modeli

Bu çalışmada Maarif Vakfı tarafından geliştirilen Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Programı kazanımlarının, Yenilenmiş Bloom Taksonomisine göre incelemek amacıyla betimsel-tarama modelinde nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Betimlemeli çalışmalar genelde verilen bir durumu aydınlatmak, standartlar doğrultusunda değerlendirmeler yapmak ve olaylar arasında olası ilişkileri ortaya çıkarmak için yapılır (Çepni, 2005). Tarama modeli, geçmişte ya da hâlen var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırmalardır (Karasar, 2014, s. 77). Nitel araştırma; görüşme, gözlem ve doküman analizi gibi nitel veri toplama yöntemlerinin kullanıldığı algıların ve olguların doğal ortamda gerçekçi ve bütüncül bir şekilde ortaya konmasına yönelik nitel bir sürecin izlendiği araştırma olarak tanımlanabilir (Yıldırım ve Şimşek, 2011, s.41).

Bu çalışmada, araştırmanın amacına uygun olarak nitel veri toplama yöntemlerinden biri olan doküman analizi yöntemi kullanılmıştır. Doküman analizi, araştırılması hedeflenen olgu veya olaylar hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analiz edilmesi olarak tanımlanmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Bilimsel araştırmalarda doküman analizi beş aşamada gerçekleştirilmektedir. Bu aşamalar şöyledir (Yıldırım ve Şimşek, 2011);

- Dokümanlara ulaşma,
- Özgünlüğü kontrol etme,
- Dokümanları anlama,
- Veriyi analiz etme
- Veriyi kullanma

Bu çalışma kapsamında yapılan doküman analizi aşamaları aşağıda yer alan alt başlıklarda ayrıntılı olarak açıklanmıştır.

Dokümanlara Ulaşma: Dokümanların doğru ve yetkili kaynaktan tedarik edilmesi gerekmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Araştırmacı, Maarif Vakfı tarafından yayımlanan Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi Programına Maarif Vakfı'nın resmi web sitesinden (www.turkiyemaarif.org) ulaşmıştır.

Özgünlüğü Kontrol Etme: Araştırmacının, elde ettiği dokümanların özgün olup olmadığını kontrol etmesi gerekmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Maarif Vakfı'nın resmi web sitesinden ulaşılan programın orijinalliği ve özgünlüğü, bu öğretim programının hazırlanması sürecinde yer alan iki uzmandan onay alınarak araştırmacı tarafından teyit edilmiştir.

Dokümanları Anlama: Bu aşamada araştırmacılar, dokümanların ne anlattığını anlamaya çalışır (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Araştırmacı, ulaştığı özgünlüğü kontrol edilmiş bu öğretim programının tüm içeriğini, özellikle her bir kazanımını ve bu kazanımların kapsamalarını detaylı şekilde incelemiştir.

Veriyi Analiz Etme: Öğretim programında yer alan kazanımlar Yenilenmiş Bloom Taksonomisine göre analiz edilmiş uzmanlardan alınan dönütlerle gerekli düzeltmeler yapılmıştır.

Veriyi Kullanma: Bu aşama, araştırmada elde edilen verilerin ilgili kişi ve kurumlardan izin alınarak ve gizliliğe uyularak kullanılmasını içermektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Uzmanlardan gelen dönütlerle yapılan düzeltmeler sonrasında ortaya çıkan ham veriler Yenilenmiş Bloom Taksonomisine uygun şekilde tablolştırılmış, buradan hareketle bulgular yorumlanmıştır.

Çalışma Grubu

Bu araştırmada Maarif Vakfı'nın 2020 yılında yayımladığı “Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi Programı” ana doküman olarak kullanılmıştır. İçerik olarak ise programda yer alan her dil düzeyi ve dil becerisine ait toplam 1269 adet kazanım üzerinde çalışma yapılmıştır.

Veri Toplama Araçları

Öncelikle, MFVTYÖP (2020)'de yer alan kazanımların Yenilenmiş Bloom Taksonomisinin hangi bilgi ve bilişsel süreç boyutlarında bulunduğunu belirleyebilmek için yurt içi ve yurt dışında yayımlanmış pek çok makale, tez, kitap ve çalışma üzerinde titiz bir alanyazın taraması yapılmıştır. Yenilenmiş Bloom Taksonomisi hem Tablo 4'te gösterilen bilgi hem de Tablo 5'da gösterilen bilişsel süreç boyutunu birlikte bünyesinde barındırdığı için, bu iki boyut tek bir matriste (Tablo 6) ifade edilmiştir. Bu araştırmada, Tablo 6'da verilen matristen yola çıkarak hazırlanan ve Demir (2015) tarafından yapılan araştırmada kullanılan veri toplama aracından şahsın bilgisi dahilinde istifade edilmiştir. Bu veri toplama aracı, her kazanımın hangi hücrede olduğunu; frekans, yüzde ve toplam değerlerini kolaylıkla belirtilebilmektedir. Yukarıda bahsi geçen ve bu araştırmanın ilk veri toplama aracı aşağıda verilmiştir.

Tablo 9
Yenilenmiş Bloom Taksonomisi Kazanım Tasnif Formu

BİLİŞSEL SÜREÇ BOYUTU														
BİLGİ BİRİKİMİ	1. HATIRLATMA		2. ANLAMA		3. UYGULAMA		4. ÇÖZÜMLEME		5. DEĞERLENDİRME		6. YARATMA		TOPLAM	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
OLGUSAL BİLGİ														
KAVRAMSAL BİLGİ														
İŞLEMSEL BİLGİ														
ÜSTBİLİŞSEL BİLGİ														
TOPLAM														

Bir diğer veri toplama aracı ise her bir kazanımın hangi boyutta yer aldığını yani kazanımların tek tek tasnifini göstermektedir. Bu veri toplama aracından hareketle MFVTYÖP’de yer alan tüm kazanımların hangi boyutta yer aldığı Ekler bölümünde dil düzeyleri ve dil becerilerine göre gruplandırılmış halde verilmiştir. Bahsi geçen veri toplama aracı da aşağıda verilmiştir.

Tablo 10
Yenilenmiş Bloom Taksonomisi Kazanım Tasnif Listesi

No.	Kazanım	YBT'ye Göre Yer Aldığı Boyut ve Basamak
1.		
2.		
3.		
4.		

Verilerin Analizi

Bu araştırma kapsamında MFVTYÖP (2020) kazanımları Yenilenmiş Bloom Taksonomisi dikkate alınarak araştırmacı tarafından incelenmiş ve YBT matrisi ışığında tablo 10'a göre tasnif edilmiştir. Sonrasında, araştırmacının bu tasnifi uzman görüşüne sunulmuştur. Alınan dönütler ve uzman görüşleri doğrultusunda araştırmacı tarafından yapılan ilk tasnif tekrar gözden geçirilmiş ve gerekli düzeltmeler yapılmıştır. Son şekli verilen ham veriler, içerik analizi sonrasında sınıflandırılmış, YBT kazanım tasnif formu aracılığıyla frekans (f) ve yüzdeleri (%) ilgili tablolarda belirtilmiş ve açıklanmıştır.

Anderson vd. (2014)'e göre, sınıflama sisteminde belli ve net kuralların olmamasından dolayı; yapılan sınıflama, araştırmacının anlayışına ve sınıflama yapılan kazanımın duruma göre değişiklik gösterebilmektedir. Bu yüzden, araştırmacı tarafından kaynaklanan hataları en aza indirmek için uzman görüşüne başvurulmuş, aynı zamanda tasnifler belirli aralıklarla gözden geçirilerek tutarlılık sağlanmaya çalışılmıştır.

Bölüm III: Bulgular ve Yorum

Araştırmanın bu bölümünde yapılan doküman analizinden elde edilen verilerle ortaya çıkan bulgular belirtilmiş ve bu bulgular; Yenilenmiş Bloom Taksonomisi, Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi Programının yapısı, programda yer alan dil düzeyleri ve dil becerilerinin doğası dikkate alınarak karşılaştırmalı şekilde betimlenmiş ve yorumlanmıştır.

Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Programında Yer Alan Kazanımlara İlişkin

Bulgular

Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi Programında yer alan kazanımlara ilişkin bulgular dil becerileri ve dil düzeyleri göz önüne alınarak sıralanmış ve ilgili başlıklar altında toplanmıştır.

Dinleme/İzleme Becerisi A1 Dil Düzeyi Kazanımlarına İlişkin Bulgular

Tablo 11

MFVTYÖP'ye Ait Dinleme/İzleme Becerisi A1 Dil Düzeyi Kazanımların YBT'ye Göre Analizi

		BİLİŞSEL SÜREÇ BOYUTU													
BİLGİ BİRİKİMİ	1. HATIRLATMA		2. ANLAMA		3. UYGULAMA		4. ÇÖZÜMLEME		5. DEĞERLENDİRME		6. YARATMA		TOPLAM		
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	
OLGUSAL BİLGİ	3	6,97	1	2,32	0	0	0	0	0	0	0	0	4	9,30	
KAVRAMSAL BİLGİ	5	11,62	19	44,18	1	2,32	0	0	0	0	0	0	25	58,13	
İŞLEMSEL BİLGİ	0	0	13	30,23	1	2,32	0	0	0	0	0	0	14	32,55	
ÜSTBİLİŞSEL BİLGİ	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	
TOPLAM	8	18,60	33	76,74	2	4,65	0	0	0	0	0	0	43	100	

Tablo 11 incelendiğinde olgusal bilgiyi hatırlama boyutunda 3 (%6,97), anlama boyutunda ise 1 (%2,32) kazanım bulunmaktadır. Toplamda 4 (%9,30) kazanımın olgusal bilgi düzeyinde olduğu görülmektedir. Kavramsal bilgiyi hatırlama boyutunda 5 (%11,62), anlama boyutunda 19 (%44,18), uygulama boyutunda 1 (%2,32) olmak üzere toplamda 25 (%58,13) kazanım kavramsal bilgi düzeyinde bulunmaktadır. İşlemsel bilgiyi anlama boyutunda 13 (%30,23), uygulama boyutunda ise 1 (%2,32) kazanım olmak üzere toplamda 14 (%32,55) kazanım bu boyutlardadır.

Bu bulgulardan hareketle tüm kazanımların -43 (%100)- alt düzey bilişsel süreç basamaklarında olduğu görülmektedir. Öte yandan bilgi birikimi açısından kazanımlar incelendiğinde kazanımlar büyük oranda kavramsal bilgi (%58,13) boyutundadır. Diğer kazanımlar işlemsel bilgi boyutunda (%32,55) ve olgusal bilgi (%9,30) boyutunda dağılmaktadır. Üstbilişsel bilgi düzeyinde, çözümlenme, değerlendirme ve yaratma boyutunda herhangi bir kazanım tespit edilmemiştir.

Sonuç olarak MFVTYÖP dinleme/izleme becerisi A1 dil düzeyi kazanımlarının tamamının alt düzey bilişsel süreç basamakları olan hatırlama, anlama ve uygulama boyutlarında, bilgi birikimi açısından ise büyük bölümünün kavramsal ve işlemsel bilgi düzeylerinde olduğu görülmektedir.

Dinleme/İz

leme Becerisi A2 Dil Düzeyi Kazanımlarına İlişkin Bulgular

Tablo 12
MFVTYÖP'ye Ait Dinleme/İzleme Becerisi A2 Dil Düzeyi Kazanımlarının YBT'ye Göre Analizi

		BİLİŞSEL SÜREÇ BOYUTU													
BİLGİ BİRİKİMİ	1. HATIRLATMA		2. ANLAMA		3. UYGULAMA		4. ÇÖZÜMLEME		5. DEĞERLENDİRME		6. YARATMA		TOPLAM		
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	
OLGUSAL BİLGİ	4	6,34	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	4	6,34
KAVRAMSAL BİLGİ	1	1,58	24	38,09	6	9,52	0	0	0	0	0	0	31	49,20	
İŞLEMSEL BİLGİ	0	0	26	41,26	2	3,17	0	0	0	0	0	0	28	44,44	
ÜSTBİLİŞSEL BİLGİ	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	
TOPLAM	5	7,93	50	79,36	8	12,69	0	0	0	0	0	0	63	100	

Tablo 12 incelendiğinde olgusal bilgi düzeyine ait kazanımlar sadece olgusal bilgiyi hatırlama boyutundaki 4 (6,34) kazanımdır. Diğer boyutlarda herhangi bir kazanım tespit edilmemiştir. Kavramsal bilgiyi hatırlama boyutunda 1 (1,58), anlama boyutunda 24 (%38,09), uygulama boyutunda 6 (%9,52), olmak üzere toplam 31 (%49,20) kazanım bu düzeyde bulunmaktadır. İşlemsel bilgi düzeyi ise anlama boyutu 26 (%41,26), uygulama boyutu 2 (%3,17) kazanım ile toplamda 28 (%44,44) kazanımdan oluşmaktadır.

Tüm kazanımlar alt düzey bilişsel süreç basamaklarında dağılmıştır. Bu dağılım hatırlama boyutu toplamda 5 (%7,93), anlama boyutu 50 (%79,36) uygulama boyutu ise 8 (%12,69) kazanım şeklindedir. Çözümleme, değerlendirme ve yaratma boyutlarında herhangi bir kazanım bulunmamaktadır. Üstbilişsel bilgi düzeyinde ve boyutlarında da herhangi bir kazanım tespit edilmemiştir.

Sonuç olarak MFVTYÖP dinleme/izleme becerisi A2 dil düzeyi kazanımlarının büyük bölümünün alt düzey bilişsel süreç basamaklarından biri olan anlama (%79,36) boyutunda, bilgi birikimi açısından ise kavramsal ve işlemsel bilgi düzeylerinde olduğu görülmektedir.



Dinleme/İzleme Becerisi B1 Dil Düzeyi Kazanımlarına İlişkin Bulgular

Tablo 13

MFVTYÖP'ye Ait Dinleme/İzleme Becerisi B1 Dil Düzeyi Kazanımlarının YBT'ye Göre Analizi

BİLİŞSEL SÜREÇ BOYUTU														
BİLGİ BİRİKİMİ	1. HATIRLATMA		2. ANLAMA		3. UYGULAMA		4. ÇÖZÜMLEME		5. DEĞERLENDİRME		6. YARATMA		TOPLAM	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
OLGUSAL BİLGİ	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
KAVRAMSAL BİLGİ	0	0	25	39,06	4	6,25	1	1,56	0	0	2	3,12	32	50
İŞLEMSEL BİLGİ	0	0	30	46,87	1	1,56	0	0	0	0	1	1,56	32	50
ÜSTBİLİŞSEL BİLGİ	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
TOPLAM	0	0	55	85,93	5	7,81	1	1,56	0	0	3	4,68	64	100

Tablo 13 incelendiğinde kavramsal bilgiyi anlama boyutunda 25 (%39,06), uygulama boyutunda 4 (%6,25), çözümleme boyutunda 1 (%1,56), yaratma boyutunda ise 2 (%3,12) kazanım olmak üzere toplamda 32 (%50,00) kazanım bulunmaktadır. İşlemsel bilgiyi uygulama ve yaratma boyutunda birer (%1,56), anlama boyutunda ise 30 (%46,87) kazanım olmak üzere toplamda 32 (%50,00) kazanım yer almaktadır. Burada kavramsal bilgiyi anlama ve işlemsel bilgiyi anlama boyutlarında yer alan kazanımların (%50,00) eşit olduğu

görülmektedir. Bu da programın bu bölümünde kavramsal ve işlemsel bilgiyi anlamaya eşit oranda ağırlık verildiğini göstermektedir.

Üst düzey bilişsel süreç basamaklarında sadece 4 (%6,25) kazanım bulunmakta geri kalan tüm kazanımlar alt düzey bilişsel basamaklarında dağılmıştır. Bu dağılım anlama boyutu 55 (%85,93), uygulama boyutu 5 (%7,81) kazanım şeklindedir. Hatırlama, çözümleme ve değerlendirme boyutlarında herhangi bir kazanım bulunmamaktadır. Üstbilişsel bilgi düzeyinde ve boyutlarında da herhangi bir kazanım tespit edilmemiştir.

Sonuç olarak MFVTYÖP dinleme/izleme becerisi B1 dil düzeyi kazanımlarının büyük bölümünün alt düzey bilişsel süreç basamaklarından biri olan anlama (%85,93) boyutunda, bilgi birikimi açısından ise kavramsal ve işlemsel bilgi düzeylerinde olduğu görülmektedir.

Dinleme/İzleme Becerisi B2 Dil Düzeyi Kazanımlarına İlişkin Bulgular

Tablo 14

MFVTYÖP'ye Ait Dinleme/İzleme Becerisi B2 Dil Düzeyi Kazanımlarının YBT'ye Göre Analizi

BİLİŞSEL SÜREÇ BOYUTU														
BİLGİ BİRİKİMİ	1. HATIRLATMA		2. ANLAMA		3. UYGULAMA		4. ÇÖZÜMLEME		5. DEĞERLENDİRME		6. YARATMA		TOPLAM	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
OLGUSAL BİLGİ	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
KAVRAMSAL BİLGİ	0	0	19	41,30	2	4,34	2	4,34	0	0	2	4,34	25	54,35
İŞLEMSEL BİLGİ	0	0	18	39,13	1	2,17	0	0	1	2,17	1	2,17	21	45,65
ÜSTBİLİŞSEL BİLGİ	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
TOPLAM	0	0	37	80,43	3	6,52	2	4,34	1	2,17	3	6,52	46	100

Tablo 14 incelendiğinde kavramsal bilgiyi anlama boyutunda 19 (%41,30), uygulama, çözümleme ve yaratma boyutunda ikişer (%4,44) kazanım olmak üzere toplamda 25 (%54,35) kazanım bulunmaktadır. İşlemsel bilgiyi anlama boyutunda 18 (%39,13), uygulama, yaratma ve değerlendirme boyutlarında ise birer (%4,34) kazanım olmak üzere toplamda 21 (%45,65) kazanım yer almaktadır.

Tablo üst düzey bilişsel süreç basamakları açısından incelendiğinde her basamakta en az 1 kazanımın yer aldığı görülmektedir. Detaylı şekilde ifade edilecek olursa çözümleme ve

yaratma boyutunda ikişer, değerlendirme boyutunda ise 1 kazanım olmak üzere toplamda 5 kazanım üst düzey bilişsel süreç basamaklarında bulunmaktadır. Buradan hareketle dil düzeyi yükseldikçe üst düzey bilişsel süreç basamaklarına ait kazanımların sayısı da artmaktadır şeklinde bir yorum getirilebilir.

Alt düzey bilişsel süreç basamaklarına bakıldığında ise anlama boyutunda toplam 37 (%80,43), uygulama boyutunda ise toplam 3 (%62,52) kazanım bulunmaktadır. Hatırlama boyutunda herhangi bir kazanım bulunmamaktadır. Olgusal bilgi ve üstbilişsel bilgi düzeyinde ve de boyutlarında da herhangi bir kazanım tespit edilmemiştir.

Sonuç olarak MFVTYÖP dinleme/izleme becerisi B2 dil düzeyi kazanımlarının büyük bölümünün alt düzey bilişsel süreç basamaklarından biri olan anlama (%80,43) boyutunda, bilgi birikimi açısından ise kavramsal ve işlemsel bilgi düzeylerinde olduğu görülmektedir.

Dinleme/İzleme Becerisi C1 Dil Düzeyi Kazanımlarına İlişkin Bulgular

Tablo 15

MFVTYÖP'ye Ait Dinleme/İzleme Becerisi C1 Dil Düzeyi Kazanımlarının YBT'ye Göre Analizi

BİLİŞSEL SÜREÇ BOYUTU														
BİLGİ BİRİKİMİ	1. HATIRLATMA		2. ANLAMA		3. UYGULAMA		4. ÇÖZÜMLEME		5. DEĞERLENDİRME		6. YARATMA		TOPLAM	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
OLGUSAL BİLGİ	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
KAVRAMSAL BİLGİ	1	2,27	20	45,45	2	4,54	1	2,27	0	0	3	6,81	27	61,36
İŞLEMSEL BİLGİ	0	0	14	31,81	1	2,27	0	0	1	2,27	1	2,27	17	38,63
ÜSTBİLİŞSEL BİLGİ	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
TOPLAM	1	2,27	34	77,27	3	6,81	1	2,27	1	2,27	4	9,09	44	100

Tablo 15 incelendiğinde kavramsal bilgiyi hatırlama ve çözümleme boyutunda birer (%2,27), anlama boyutunda 20 (%45,45), uygulama boyutunda 2 (%4,54), yaratma boyutunda 3 (%6,81) kazanım olmak üzere toplamda 27 (%61,36) kazanım bulunmaktadır. İşlemsel bilgiyi anlama boyutunda 14 (%31,81), uygulama ve değerlendirme boyutlarında ise birer (%2,27) kazanım olmak üzere toplamda 17 (%38,63) kazanım yer almaktadır.

Tablo üst düzey bilişsel süreç basamakları açısından incelendiğinde B2 dil düzeyinde olduğu gibi her basamakta en az 1 kazanım yer aldığı görülmektedir. Dağılıma bakıldığında

çözümleme ve değerlendirme boyutunda birer, yaratma boyutunda ise 4 kazanım olmak üzere toplamda 6 kazanım üst düzey bilişsel süreç basamaklarında bulunmaktadır. Dil düzeyi yükseldikçe üst düzey bilişsel süreç basamaklarına ait kazanımların sayısı da artmaktadır şeklindeki yorumun burada da yapılabileceği görülmektedir.

Alt düzey bilişsel süreç basamaklarına bakıldığında da yine her basamakta en az bir kazanım bulunduğu görülmektedir. Dağılıma bakıldığında hatırlama boyutunda 1 (%2,27), anlama boyutunda toplam 34 (%77,27), uygulama boyutunda ise toplam 3 (%6,81) kazanım bulunmaktadır. Olgusal bilgi ve üstbilişsel bilgi düzeyinde ve de boyutlarında da herhangi bir kazanım tespit edilmemiştir.

Sonuç olarak MFVTYÖP dinleme/izleme becerisi C1 dil düzeyi kazanımlarının büyük bölümünün alt düzey bilişsel süreç basamaklarından biri olan anlama (%77,77) boyutunda olmasının yanında her boyutta en az 1 kazanım olduğu, bununla birlikte bilgi birikimi açısından bakıldığında ise kavramsal ve işlemsel bilgi düzeylerinde olduğu görülmektedir.

Dinleme/İzleme Becerisi Kazanımlarının Tamamına İlişkin Bulgular

Tablo 16

MFVTYÖP'de Yer Alan Dinleme/İzleme Becerisine Ait Tüm Kazanımların YBT'ye Göre Analizi

BİLİŞSEL SÜREÇ BOYUTU														
BİLGİ BİRİKİMİ	1. HATIRLATMA		2. ANLAMA		3. UYGULAMA		4. ÇÖZÜMLEME		5. DEĞERLENDİRME		6. YARATMA		TOPLAM	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
OLGUSAL BİLGİ	7	2,69	1	0,38	0	0	0	0	0	0	0	0	8	3,07
KAVRAMSAL BİLGİ	7	2,69	107	41,15	15	5,76	4	1,53	0	0	7	2,69	140	53,85
İŞLEMSEL BİLGİ	0	0	101	38,84	6	2,30	0	0	2	0,76	3	1,15	112	43,08
ÜSTBİLİŞSEL BİLGİ	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
TOPLAM	14	5,38	209	80,38	21	8,07	4	1,53	2	0,76	10	3,84	260	100

Tablo 16 incelendiğinde dinleme/izleme becerisine yönelik programda toplam 260 kazanım belirlenmiştir. Yenilenmiş Bloom Taksonomisine göre dağılıma bakıldığında; olgusal bilgiyi hatırlama boyutunda 7 (%2,69), anlama boyutunda 1 (%0,38) kazanım olmak üzere toplamda 8 (%3,07) kazanım bulunmaktadır. Kavramsal bilgiyi hatırlama boyutunda 7 (%2,69), anlama boyutunda 107 (%41,15), uygulama boyutunda 15 (%5,76), çözümleme boyutunda 4 (%1,53) ve yaratma boyutunda 7 (%2,69) kazanım yer almaktadır. Kavramsal bilgiye ait toplamda 140 (%53,85) kazanım bulunduğu görülmektedir. İşlemsel bilgiyi anlama

boyutunda 101 (%38,84), uygulama boyutunda 6 (%2,30), değerlendirme boyutunda 2 (%0,76), yaratma boyutunda 3 (%1,15) kazanım tespit edilmiştir. İşlemsel bilgiye ait toplamda 112 (%43,08) kazanım bulunduğu görülmektedir. Dinleme/izleme becerisine ait tüm kazanımlar incelendiğinde üstbilişsel bilgiye ait herhangi bir kazanım tespit edilmemiştir.

Tablo alt düzey bilişsel süreç basamakları açısından incelendiğinde hatırlama boyutunda toplam 14 (%5,38), anlama boyutunda 209 (%80,38), uygulama boyutunda toplam 21 (%8,07) kazanım bulunmaktadır. Üst düzey bilişsel süreç basamaklarına bakıldığında; çözümleme boyutunda toplam 4 (%1,53), değerlendirme boyutunda toplam 2 (%0,76), yaratma boyutunda ise toplam 10 (%3,84) kazanım tespit edildiği görülmektedir. .

Sonuç olarak dinleme/izleme becerisi dinlediklerini ve izlediklerini anlama ve yorumlamaya yönelik bir dil becerisi olduğu için bu becerinin her dil düzeyindeki tüm kazanımların ağırlıklı olarak anlama (%80,38) boyutunda yer alması, olağan ve olması gereken bir durumdur. Üstbilişsel bilgiye yönelik hiçbir kazanımın bulunmaması ve olgusal bilgiye yönelik kazanımlarının oranının (%3,07) oldukça düşük olması dikkat çekmektedir. Ayrıca üst düzey bilişsel süreç basamaklarında yer alan kazanımların sayısının da oldukça az olması, kazanımların büyük bölümünün alt düzey bilişsel süreç basamaklarında dağılması da aynı şekilde dikkat çekmektedir.

Sözlü Etkileşim Becerisi A1 Dil Düzeyi Kazanımlarına İlişkin Bulgular

Tablo 17

MFVTYÖP'ye Ait Sözlü Etkileşim Becerisi A1 Dil Düzeyi Kazanımlarının YBT'ye Göre Analizi

		BİLİŞSEL SÜREÇ BOYUTU													
BİLGİ BİRİKİMİ	1. HATIRLATMA		2. ANLAMA		3. UYGULAMA		4. ÇÖZÜMLEME		5. DEĞERLENDİRME		6. YARATMA		TOPLAM		
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	
OLGUSAL BİLGİ	0	0	0	0	3	9,37	0	0	0	0	0	0	3	9,37	
KAVRAMSAL BİLGİ	0	0	0	0	8	25	0	0	0	0	10	31,25	18	56,25	
İŞLEMSEL BİLGİ	0	0	0	0	7	21,87	0	0	0	0	4	12,50	11	34,37	
ÜSTBİLİŞSEL BİLGİ	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	
TOPLAM	0	0	0	0	18	56,25	0	0	0	0	14	43,75	32	100	

Tablo 17 incelendiğinde olgusal bilgi düzeyine ait kazanımlar sadece olgusal bilgiyi uygulama boyutunda yer alan 3 (%9,37) kazanımdır. Kavramsal bilgiyi uygulama boyutunda 8 (%25), yaratma boyutunda 10 (%31,25) kazanım olmak üzere toplamda 18 (%56,25) kazanım bulunmaktadır. İşlemsel bilgiyi uygulama boyutunda 7 (%21,87), yaratma boyutunda 4 (%37,50) kazanım olmak üzere toplamda 11 (%34,37) kazanım yer almaktadır.

Tablo üst düzey bilişsel süreç basamakları açısından incelendiğinde en üst basamak olan yaratma boyutunda toplam 14 (%43,75) kazanım olduğu, diğer iki basamakta ise herhangi bir kazanım olmadığı görülmektedir.

Alt düzey bilişsel süreç basamaklarına bakıldığında hatırlama ve anlama boyutlarında herhangi bir kazanım bulunmamasına karşın uygulama boyutunda toplam 18 (%56,25) kazanım bulunmaktadır. Üstbilişsel bilgi düzeyinde ve de boyutlarında ise herhangi bir kazanım tespit edilmemiştir.

Sonuç olarak MFVTYÖP sözlü etkileşim becerisi A1 dil düzeyi kazanımlarının yarısından iki kazanım fazlasının alt düzey bilişsel süreç basamaklarından biri olan uygulama (%56,25) boyutunda yer almaktadır. Bunun yanında yaklaşık diğer yarısının ise üst düzey bilişsel süreç basamaklarından biri olan yaratma boyutunda yer aldığı görülmektedir. Bununla birlikte bilgi birikimi açısından bakıldığında ise kazanımlar; olgusal, kavramsal ve işlemsel bilgi düzeylerinde dağılım göstermiştir.

Sözlü Etkileşim Becerisi A2 Dil Düzeyi Kazanımlarına İlişkin Bulgular

Tablo 18

MFVTYÖP'ye Ait Sözlü Etkileşim Becerisi A2 Dil Düzeyi Kazanımlarının YBT'ye Göre Analizi

		BİLİŞSEL SÜREÇ BOYUTU													
BİLGİ BİRİKİMİ	1. HATIRLATMA		2. ANLAMA		3. UYGULAMA		4. ÇÖZÜMLEME		5. DEĞERLENDİRME		6. YARATMA		TOPLAM		
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	
OLGUSAL BİLGİ	0	0	0	0	3	7,31	0	0	0	0	0	0	3	7,31	
KAVRAMSAL BİLGİ	0	0	2	4,87	14	34,14	0	0	0	0	5	12,19	21	51,21	
İŞLEMSEL BİLGİ	0	0	0	0	12	29,26	0	0	0	0	5	12,19	17	41,46	
ÜSTBİLİŞSEL BİLGİ	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	
TOPLAM	0	0	2	4,87	29	70,73	0	0	0	0	10	24,39	41	100	

Tablo 18 incelendiğinde olgusal bilgiyi uygulama boyutunda 3 (%6,81) kazanım bulunmaktadır. Kavramsal bilgiyi anlama boyutunda 2 (%4,87), uygulama boyutunda 14 (%34,14), yaratma boyutunda 5 (%12,19) kazanım olmak üzere toplamda 21 (%51,21) kazanım bulunmaktadır. İşlemsel bilgiyi uygulama boyutunda 12 (%39,26), yaratma boyutunda 5 (%12,19) kazanım olmak üzere toplamda 17 (%41,46) kazanım yer almaktadır.

Tablo üst düzey bilişsel süreç basamakları açısından incelendiğinde en üst basamak olan yaratma boyutunda toplam 10 (%24,39) kazanım olduğu, diğer iki basamakta ise A1 dil düzeyinde olduğu gibi herhangi bir kazanım olmadığı görülmektedir.

Alt düzey bilişsel süreç basamaklarına bakıldığında yine A1 dil düzeyinde olduğu gibi hatırlama boyutunda herhangi bir kazanım bulunmamasına karşın anlama boyutunda toplam 2 (%4,87), uygulama boyutunda toplam 29 (%70,73) kazanım bulunmaktadır. Üstbilişsel bilgi düzeyinde ve de boyutlarında ise herhangi bir kazanım tespit edilmemiştir.

Sonuç olarak MFVTYÖP sözlü etkileşim becerisi A2 dil düzeyi kazanımlarının büyük bölümünün alt düzey bilişsel süreç basamaklarından biri olan uygulama (%70,73) boyutunda olduğu, üst düzey bilişsel süreç basamaklarından yaratma boyutunda yüksek oranda kazanım yer aldığı görülmektedir. Ek olarak bilgi birikimi açısından bakıldığında kazanımlar; olgusal, kavramsal ve işlemsel bilgi düzeylerinde dağılım göstermiştir.

Sözlü Etkileşim Becerisi B1 Dil Düzeyi Kazanımlarına İlişkin Bulgular

Tablo 19

MFVTYÖP'ye Ait Sözlü Etkileşim Becerisi B1 Dil Düzeyi Kazanımlarının YBT'ye Göre Analizi

BİLİŞSEL SÜREÇ BOYUTU														
BİLGİ BİRİKİMİ	1. HATIRLATMA		2. ANLAMA		3. UYGULAMA		4. ÇÖZÜMLEME		5. DEĞERLENDİRME		6. YARATMA		TOPLAM	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
OLGUSAL BİLGİ	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
KAVRAMSAL BİLGİ	0	0	12	26,18	10	21,73	0	0	0	0	6	13,04	28	60,86
İŞLEMSEL BİLGİ	0	0	0	0	15	32,60	0	0	0	0	3	6,52	18	39,13
ÜSTBİLİŞSEL BİLGİ	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
TOPLAM	0	0	12	26,08	23	50	0	0	0	0	9	19,56	46	100

Tablo 19 incelendiğinde kavramsal bilgiyi anlama boyutunda 12 (%26,18), uygulama boyutunda 10 (%21,73), yaratma boyutunda 6 (%13,04) kazanım olmak üzere toplamda 28 (%60,86) kazanım bulunmaktadır. İşlemsel bilgiyi uygulama boyutunda 15 (%32,60), yaratma boyutunda 3 (%6,52) kazanım olmak üzere toplamda 18 (%39,13) kazanım yer almaktadır.

Tablo 19 üst düzey bilişsel süreç basamakları açısından incelendiğinde en üst basamak olan yaratma boyutunda toplam 9 (%19,56) kazanım olduğu, diğer iki basamakta ise önceki dil düzeyinde olduğu gibi herhangi bir kazanım olmadığı görülmektedir.

Alt düzey bilişsel süreç basamaklarına bakıldığında anlama boyutunda toplam 12 (%26,08), uygulama boyutunda toplam 23 (%50) kazanım bulunmaktadır. Üstbilişsel bilgi ve olgusal bilgi düzeyinde ve de boyutlarında ise yine herhangi bir kazanım tespit edilmemiştir.

Sonuç olarak MFVTYÖP sözlü etkileşim becerisi B1 dil düzeyi kazanımlarının dağılımı A2 dil düzeyi dağılımı ile benzerlik göstermektedir. Detaya inildiğinde kazanımların büyük bölümünün alt düzey bilişsel süreç basamaklarından biri olan uygulama (%50) boyutunda olduğu, üst düzey bilişsel süreç basamaklarından yaratma boyutunda da yüksek oranda kazanım yer aldığı görülmektedir. Bilgi birikimi açısından bakıldığında kazanımlar, kavramsal ve işlemsel bilgi düzeylerinde dağılım göstermiştir.

Sözlü Etkileşim Becerisi B2 Dil Düzeyi Kazanımlarına İlişkin Bulgular

Tablo 20

MFVTYÖP'ye Ait Sözlü Etkileşim Becerisi B2 Dil Düzeyi Kazanımlarının YBT'ye Göre Analizi

		BİLİŞSEL SÜREÇ BOYUTU												
BİLGİ BİRİKİMİ	1. HATIRLATMA		2. ANLAMA		3. UYGULAMA		4. ÇÖZÜMLEME		5. DEĞERLENDİRME		6. YARATMA		TOPLAM	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
OLGUSAL BİLGİ	0	0	0	0	2	4,65	0	0	0	0	0	0	2	4,65
KAVRAMSAL BİLGİ	0	0	14	32,55	5	11,62	0	0	0	0	4	9,30	23	53,48
İŞLEMSEL BİLGİ	0	0	2	4,65	15	34,88	0	0	0	0	1	2,32	18	41,86
ÜSTBİLİŞSEL BİLGİ	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
TOPLAM	0	0	16	37,20	22	51,16	0	0	0	0	5	11,62	43	100

Tablo 20 incelendiğinde olgusal bilgiyi düzeyinin uygulama boyutunda sadece 2 (%4,65) kazanım bulunmaktadır. Kavramsal bilgiyi anlama boyutunda 14 (%32,55), uygulama boyutunda 5 (%11,62), yaratma boyutunda 4 (%9,30) kazanım olmak üzere toplamda 23 (%53,48) kazanım bulunmaktadır. İşlemsel bilgiyi anlama boyutunda 2 (%4,65), uygulama boyutunda 15 (%34,88), yaratma boyutunda 1 (%2,32) kazanım olmak üzere toplamda 18 (%41,86) kazanım yer almaktadır.

Tablo 20 üst düzey bilişsel süreç basamakları açısından incelendiğinde en üst basamak olan yaratma boyutunda toplam 5 (%11,62) kazanım olduğu, diğer iki basamakta ise önceki dil düzeyinde olduğu gibi herhangi bir kazanım olmadığı görülmektedir.

Alt düzey bilişsel süreç basamaklarına bakıldığında anlama boyutunda toplam 16 (%37,20), uygulama boyutunda toplam 22 (%51,16) kazanım bulunmaktadır. Üstbilişsel bilgi düzeyinde ve de boyutlarında ise yine herhangi bir kazanım tespit edilmemiştir.

Sonuç olarak MFVTYÖP sözlü etkileşim becerisi B2 dil düzeyi kazanımlarının dağılımı B1 dil düzeyi dağılımı ile benzerlik göstermektedir. Kazanımların büyük bölümünün alt düzey bilişsel süreç basamaklarından biri olan uygulama (%51,16) boyutunda olduğu, üst düzey bilişsel süreç basamaklarından yaratma boyutunda kazanım bulunmasına rağmen oranının düşük olduğu görülmektedir. Bilgi birikimi açısından bakıldığında kazanımlar; kavramsal ve işlemsel bilgi düzeylerinde dağılım göstermiş, olgusal bilgi düzeyinde sadece 2 kazanım bulunmaktadır.

Sözlü Etkileşim Becerisi C1 Dil Düzeyi Kazanımlarına İlişkin Bulgular

Tablo 21

MFVTYÖP'ye Ait Sözlü Etkileşim Becerisi C1 Dil Düzeyi Kazanımlarının YBT'ye Göre Analizi

BİLGİ BİRİKİMİ		BİLİŞSEL SÜREÇ BOYUTU													
		1. HATIRLATMA		2. ANLAMA		3. UYGULAMA		4. ÇÖZÜMLEME		5. DEĞERLENDİRME		6. YARATMA		TOPLAM	
		f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
OLGUSAL	BİLGİ	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
KAVRAMSAL	BİLGİ	0	0	12	33,33	9	25	0	0	0	0	3	8,33	24	66,66
İŞLEMSEL	BİLGİ	0	0	0	0	11	30,55	0	0	0	0	1	2,77	12	33,33
ÜSTBİLİŞSEL	BİLGİ	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
TOPLAM		0	0	12	33,33	20	55,55	0	0	0	0	4	11,11	36	100

Tablo 21 incelendiğinde kavramsal bilgiyi anlama boyutunda 12 (%33,33), uygulama boyutunda 9 (%25), yaratma boyutunda 3 (%8,33) kazanım olmak üzere toplamda 24 (%66,66) kazanım bulunmaktadır. İşlemsel bilgiyi uygulama boyutunda 11 (%30,55), yaratma boyutunda 1 (%2,77) kazanım olmak üzere toplamda 12 (%33,33) kazanım yer almaktadır.

Tablo 21 üst düzey bilişsel süreç basamakları açısından incelendiğinde en üst basamak olan yaratma boyutunda toplam 4 (%11,11) kazanım olduğu, diğer iki basamakta ise önceki dil düzeyinde olduğu gibi herhangi bir kazanım olmadığı görülmektedir.

Alt düzey bilişsel süreç basamaklarına bakıldığında anlama boyutunda toplam 12 (%33,33), uygulama boyutunda toplam 20 (%55,55) kazanım bulunmaktadır. Üstbilişsel bilgi ve olgusal bilgi düzeyinde ve de boyutlarında ise yine herhangi bir kazanım tespit edilmemiştir.

Sonuç olarak MFVTYÖP sözlü etkileşim becerisi C1 dil düzeyi kazanımlarının dağılımı diğer dil düzeylerinin dağılımı ile benzerlik göstermektedir. Kazanımların yarısından fazlasının alt düzey bilişsel süreç basamaklarından biri olan uygulama (%55,55) boyutunda olduğu, üst düzey bilişsel süreç basamaklarından yaratma boyutunda kazanım bulunmasına rağmen oranının düşük olduğu görülmektedir. Bilgi birikimi açısından bakıldığında kazanımlar; kavramsal ve işlemsel bilgi düzeylerinde dağılım göstermiştir.

Sözlü Etkileşim Becerisi Kazanımlarının Tamamına İlişkin Bulgular

Tablo 22

MFVTYÖP'de Yer Alan Sözlü Etkileşim Becerisine Ait Tüm Kazanımların YBT'ye Göre Analizi

BİLİŞSEL SÜREÇ BOYUTU														
BİLGİ BİRİKİMİ	1. HATIRLATMA		2. ANLAMA		3. UYGULAMA		4. ÇÖZÜMLEME		5. DEĞERLENDİRME		6. YARATMA		TOPLAM	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
OLGUSAL BİLGİ	0	0	1	0,50	8	4,04	0	0	0	0	1	0,50	10	5,05
KAVRAMSAL BİLGİ	0	0	39	19,69	45	22,72	0	0	0	0	27	13,63	111	56,06
İŞLEMSEL BİLGİ	0	0	2	1,01	61	30,80	0	0	0	0	14	7,07	77	38,89
ÜSTBİLİŞSEL BİLGİ	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
TOPLAM	0	0	42	21,21	114	57,57	0	0	0	0	42	21,21	198	100

Tablo 22 incelendiğinde sözlü etkileşim becerisine yönelik programda toplam 198 kazanım belirlenmiştir. Yenilenmiş Bloom Taksonomisine göre dağılıma bakıldığında; olgusal bilgiyi anlama boyutunda 1 (%0,50), uygulama boyutunda 8 (%4,04), yaratma boyutunda yine 1 (%0,50) kazanım olmak üzere toplamda 10 (%5,05) kazanım bulunmaktadır. Kavramsal bilgiyi anlama boyutunda 39 (%19,69), uygulama boyutunda 45 (%22,72), yaratma boyutunda 27 (%13,63) kazanım yer almaktadır. Kavramsal bilgiye ait toplamda 111 (%56,06) kazanım bulunduğu görülmektedir. İşlemsel bilgiyi anlama

boyutunda 2 (%1,01), uygulama boyutunda 61 (%30,80), yaratma boyutunda 14 (%7,07) kazanım tespit edilmiştir. İşlemsel bilgiye ait toplamda 77 (%38,89) kazanım bulunduğu görülmektedir. Sözlü etkileşim becerisine ait tüm kazanımlar incelendiğinde üstbilişsel bilgiye ait herhangi bir kazanım tespit edilmemiştir.

Tablo 22 alt düzey bilişsel süreç basamakları açısından incelendiğinde anlama boyutunda toplam 42 (%21,21), uygulama boyutunda toplam 114 (%57,57) kazanım bulunmaktadır. Hatırlama boyutunda herhangi bir kazanım tespit edilmemiştir. Üst düzey bilişsel süreç basamaklarına bakıldığında; sadece yaratma boyutunda toplam 42 (%21,21) kazanım tespit edildiği, çözümlene ve değerlendirme boyutlarında kazanım bulunmadığı görülmektedir.

Sözlü etkileşim, konuşma becerisinin etkileşimde bulunma boyutunu oluşturmaktadır. Bu yüzden kazanımlar incelendiğinde kazanımların anlama (%21,21) ve uygulama (%57,57) boyutlarında yoğunlaştığı görülmektedir. Programın bu bakımdan tutarlı olduğu söylenebilir. Dinleme/izleme becerisinde olduğu üstbilişsel bilgiye yönelik hiçbir kazanımın bulunmaması ve olgusal bilgiye yönelik kazanımlarının oranının (%5,05) oldukça düşük olması dikkat çekmektedir. Yine dinleme/izleme becerisinde olduğu gibi üst düzey bilişsel süreç basamaklarında yer alan kazanımların sayısının az olması hatta bu kazanımların sadece yaratma boyutunda olması oldukça önemli bir noktadır. Kazanımların büyük bölümünün alt düzey bilişsel süreç basamaklarında dağılması dikkat çekmesine karşın, bunun sözlü etkileşim becerisinin doğasıyla alakalı olduğu söylenebilir.

Sözlü Üretim Becerisi A1 Dil Düzeyi Kazanımlarına İlişkin Bulgular

Tablo 23

MFVTYÖP'ye Ait Sözlü Üretim Becerisi A1 Dil Düzeyi Kazanımlarının YBT'ye Göre Analizi

		BİLİŞSEL SÜREÇ BOYUTU													
BİLGİ BİRİKİMİ	1. HATIRLATMA		2. ANLAMA		3. UYGULAMA		4. ÇÖZÜMLEME		5. DEĞERLENDİRME		6. YARATMA		TOPLAM		
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	
OLGUSAL BİLGİ	0	0	0	0	1	3,44	0	0	0	0	0	0	1	3,44	
KAVRAMSAL BİLGİ	0	0	1	3,44	3	10,34	1	3,44	0	0	15	51,72	20	68,96	
İŞLEMSEL BİLGİ	0	0	0	0	7	24,13	0	0	0	0	1	3,44	8	27,58	
ÜSTBİLİŞSEL BİLGİ	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	
TOPLAM	0	0	1	3,44	11	37,93	1	3,44	0	0	16	55,17	29	100	

Tablo 23 incelendiğinde olgusal bilgiyi uygulama boyutunda 1 (%3,44) kazanım bulunmakta, diğer boyutlarda ise herhangi bir kazanım bulunmamaktadır. Kavramsal bilgiyi anlama ve çözümleme boyutlarında birer (%3,44), uygulama boyutunda 3 (%10,34), yaratma boyutunda 15 (%51,72) kazanım olmak üzere toplamda 20 (%68,96) kazanım bulunmaktadır. İşlemsel bilgiyi uygulama boyutunda 7 (%24,13), yaratma boyutunda 1 (%3,44) kazanım olmak üzere toplamda 8 (%27,58) kazanım yer almaktadır.

Tablo üst düzey bilişsel süreç basamakları açısından incelendiğinde en üst basamak olan yaratma boyutunda toplam 16 (%55,17) kazanım, çözümleme boyutunda 1 (%3,44) toplamda 14 (%58,61) kazanım bulunmaktadır. Bu da kazanımların yarısından fazlasının üst düzey bilişsel süreç basamaklarında olduğunu göstermektedir.

Alt düzey bilişsel süreç basamaklarına bakıldığında anlama boyutunda 1 (%3,44), uygulama boyutunda toplam 11 (%37,93) kazanım bulunmaktadır. Üstbilişsel bilgi düzeyinde ve de boyutlarında ise yine herhangi bir kazanım tespit edilmemiştir. Aynı zamanda hatırlama ve değerlendirme boyutlarında da kazanım bulunmamaktadır.

Sonuç olarak MFVTYÖP sözlü üretim becerisi A1 dil düzeyi kazanımlarının Yenilenmiş Bloom Taksonomisine göre dağılımına bakıldığında kazanımların yarısından fazlasının üst düzey bilişsel süreç basamaklarında olduğunu görülmektedir. Bilgi birikimi açısından bakıldığında kazanımlar; olgusal, kavramsal ve işlemsel bilgi düzeylerinde kavramsal ve işlemsel bilgi ağırlıklı bir dağılım göstermiştir.

Sözlü Üretim Becerisi A2 Dil Düzeyi Kazanımlarına İlişkin Bulgular

Tablo 24

MFVTYÖP'ye Ait Sözlü Üretim Becerisi A2 Dil Düzeyi Kazanımlarının YBT'ye Göre Analizi

		BİLİŞSEL SÜREÇ BOYUTU													
BİLGİ BİRİKİMİ	1. HATIRLATMA		2. ANLAMA		3. UYGULAMA		4. ÇÖZÜMLEME		5. DEĞERLENDİRME		6. YARATMA		TOPLAM		
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	
OLGUSAL BİLGİ	0	0	0	0	2	4,25	0	0	0	0	1	2,12	3	6,38	
KAVRAMSAL BİLGİ	0	0	1	2,12	3	6,38	1	2,12	0	0	22	46,80	27	57,44	
İŞLEMSEL BİLGİ	0	0	0	0	14	29,78	0	0	0	0	3	6,38	17	36,17	
ÜSTBİLİŞSEL BİLGİ	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	
TOPLAM	0	0	1	2,12	19	40,42	1	2,12	0	0	26	55,30	47	100	

Tablo 24 incelendiğinde olgusal bilgiyi uygulama boyutunda 2 (%4,25) kazanım, yaratma boyutunda 1 (%2,12) kazanım olmak üzere toplamda 3 (%6,38) kazanım bulunmaktadır. Kavramsal bilgiyi anlama ve çözümleme boyutlarında birer (%2,12), uygulama boyutunda 3 (%6,38), yaratma boyutunda 22 (%46,80) kazanım olmak üzere toplamda 27 (%57,44) kazanım bulunmaktadır. İşlemsel bilgiyi uygulama boyutunda 14 (%29,78), yaratma boyutunda 3 (%6,38) kazanım olmak üzere toplamda 17 (%36,17) kazanım yer almaktadır.

Tablo 24 üst düzey bilişsel süreç basamakları açısından incelendiğinde en üst basamak olan yaratma boyutunda toplam 26 (%55,30) kazanım bulunmaktadır. Değerlendirme basamağında herhangi bir kazanım tespit edilmemesine rağmen kazanımların yarısından fazlasının üst düzey bilişsel süreç basamaklarında olduğu görülmektedir.

Alt düzey bilişsel süreç basamaklarına bakıldığında anlama boyutunda 1 (%2,12), uygulama boyutunda toplam 19 (%40,42) kazanım bulunmaktadır. Üstbilişsel bilgi düzeyinde ve de boyutlarında ise yine herhangi bir kazanım tespit edilmemiştir. Aynı zamanda sadece hatırlama ve değerlendirme boyutlarında kazanım bulunmamaktadır.

Sonuç olarak MFVTYÖP sözlü üretim becerisi A2 dil düzeyi kazanımlarının Yenilenmiş Bloom Taksonomisine göre dağılımına bakıldığında A1 dil düzeyinde olduğu gibi kazanımların yarısından fazlasının üst düzey bilişsel süreç basamaklarında olduğunu görülmektedir. Dağılımın A1 dil düzeyiyle büyük benzerlik gösterdiği söylenebilir. Bilgi birikimi açısından bakıldığında da kazanımlar; olgusal, kavramsal ve işlemsel bilgi düzeylerinde kavramsal ve işlemsel bilgi ağırlıklı bir dağılım göstermiştir.

Sözlü Üretim Becerisi B1 Dil Düzeyi Kazanımlarına İlişkin Bulgular

Tablo 25

MFVTYÖP'ye Ait Sözlü Üretim Becerisi B1 Dil Düzeyi Kazanımlarının YBT'ye Göre Analizi

BİLİŞSEL SÜREÇ BOYUTU														
BİLGİ BİRİKİMİ	1. HATIRLATMA		2. ANLAMA		3. UYGULAMA		4. ÇÖZÜMLEME		5. DEĞERLENDİRME		6. YARATMA		TOPLAM	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
OLGUSAL BİLGİ	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	2	1	2
KAVRAMSAL BİLGİ	0	0	2	4	4	8	0	0	0	0	20	40	26	52
İŞLEMSEL BİLGİ	0	0	0	0	21	42	0	0	0	0	1	2	22	44
ÜSTBİLİŞSEL BİLGİ	0	0	0	0	0	0	0	0	1	2	0	0	1	2
TOPLAM	0	0	2	4	25	50	0	0	1	2	22	44	50	100

Tablo 25 incelendiğinde olgusal bilgiyi yaratma boyutunda 1 (%2) kazanım bulunmakta diğer boyutlarında ise kazanım bulunmamaktadır. Kavramsal bilgiyi anlama boyutunda 2 (%4), uygulama boyutunda 4 (%8), yaratma boyutunda 20 (%40) kazanım olmak üzere toplamda 26 (%52) kazanım bulunmaktadır. İşlemsel bilgiyi uygulama boyutunda 21 (%42), yaratma boyutunda 1 (%2) kazanım bulunmakta, diğer boyutlarında ise kazanım bulunmamaktadır. Üstbilişsel bilgiyi değerlendirme boyutunda 1 (%2) kazanım bulunmasıyla

beraber bu kazanım, bu bölüme kadar yapılan analiz sonunda ortaya çıkan ilk üstbilişsel bilgi düzeyi kazanımıdır.

Tablo 25 üst düzey bilişsel süreç basamakları açısından incelendiğinde en üst basamak olan yaratma boyutunda toplam 22 (%44) kazanım bulunmaktadır. Bunun yanında değerlendirme basamağında da 1 kazanım tespit edilmesiyle beraber üst düzey bilişsel süreç basamaklarına ait kazanım sayısının toplamda 23 (%46) olduğu görülmektedir.

Alt düzey bilişsel süreç basamaklarına bakıldığında anlama boyutunda 2 (%4), uygulama boyutunda toplam 25 (%50) kazanım olmasıyla toplamda 27 (%54) bulunmaktadır. Ek olarak hatırlama ve çözümlene boyutlarında kazanım bulunmamaktadır.

Sonuç olarak MFVTYÖP sözlü üretim becerisi B1 dil düzeyi kazanımlarının Yenilenmiş Bloom Taksonomisine göre dağılımına bakıldığında kazanımların yarısından fazlasının alt düzey bilişsel süreç basamaklarında olduğunu görülmektedir. Dağılımın önceki dil düzeyleriyle benzerlik gösterdiği ancak oranların farklılaştığı söylenebilir. Bilgi birikimi açısından bakıldığında da kazanımlar; tüm bilgi düzeylerinde en az 1 kazanım bulunmasının yanında, hatırlama ve çözümlene boyutu hariç uygulama ve yaratma boyutu ağırlıklı bir dağılım göstermiştir.

Sözlü Üretim Becerisi B2 Dil Düzeyi Kazanımlarına İlişkin Bulgular

Tablo 26

MFVTYÖP'ye Ait Sözlü Üretim Becerisi B2 Dil Düzeyi Kazanımlarının YBT'ye Göre Analizi

		BİLİŞSEL SÜREÇ BOYUTU													
BİLGİ BİRİKİMİ	1. HATIRLATMA		2. ANLAMA		3. UYGULAMA		4. ÇÖZÜMLEME		5. DEĞERLENDİRME		6. YARATMA		TOPLAM		
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	
OLGUSAL BİLGİ	0	0	0	0	1	2,12	0	0	0	0	0	0	1	2,12	
KAVRAMSAL BİLGİ	0	0	1	2,12	0	0	0	0	1	2,12	19	40,42	21	44,68	
İŞLEMSEL BİLGİ	0	0	0	0	12	25,53	0	0	1	2,12	12	25,53	25	53,19	
ÜSTBİLİŞSEL BİLGİ	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	
TOPLAM	0	0	1	2,12	13	27,65	0	0	2	4,24	31	65,95	47	100	

Tablo 26 incelendiğinde olgusal bilgiyi uygulama boyutunda 1 (%2,12) kazanım bulunmakta ancak üstbilişsel bilgi düzeylerinde herhangi bir kazanım bulunmamaktadır. Kavramsal bilgiyi anlama ve değerlendirme boyutlarında birer (%2,12), yaratma boyutunda 19 (%40,42) kazanım olmak üzere toplamda 21 (%44,68) kazanım bulunmaktadır. İşlemsel bilgiyi uygulama boyutunda 12 (%25,53), değerlendirme boyutunda 1 (%2,12), yaratma boyutunda 12 (%53,19) kazanım olmak üzere toplamda 25 (%53,19) kazanım bulunmaktadır.

Tablo 26 üst düzey bilişsel süreç basamakları açısından incelendiğinde en üst basamak olan yaratma boyutunda toplam 31 (%65,95) kazanım bulunmaktadır. Bunun yanında değerlendirme basamağında da 2 kazanım tespit edilmesiyle beraber üst düzey bilişsel süreç basamaklarına ait kazanım sayısının toplamda 33 (%70,21) olduğu görülmektedir.

Alt düzey bilişsel süreç basamaklarına bakıldığında anlama boyutunda 1 (%2,12), uygulama boyutunda 13 (%27,65) kazanım olmasıyla toplamda 14 (%29,77) kazanım bulunmaktadır. Ek olarak B1 dil düzeyinde olduğu gibi hatırlama ve çözümleme boyutlarında kazanım bulunmamaktadır.

Sonuç olarak MFVTYÖP sözlü üretim becerisi B2 dil düzeyi kazanımlarının Yenilenmiş Bloom Taksonomisine göre dağılımına bakıldığında kazanımların büyük bölümünün üst düzey bilişsel süreç basamaklarında olduğunu görülmektedir. Bilgi birikimi açısından bakıldığında da kazanımlar; kavramsal ve işlemsel bilgi arasında birbirine çok yakın oranlar şeklinde dağılım göstermiştir.

Sözlü Üretim Becerisi C1 Dil Düzeyi Kazanımlarına İlişkin Bulgular

Tablo 27

MFVTYÖP'ye Ait Sözlü Üretim Becerisi C1 Dil Düzeyi Kazanımlarının YBT'ye Göre Analizi

BİLİŞSEL SÜREÇ BOYUTU														
BİLGİ BİRİKİMİ	1. HATIRLATMA		2. ANLAMA		3. UYGULAMA		4. ÇÖZÜMLEME		5. DEĞERLENDİRME		6. YARATMA		TOPLAM	
	F	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
OLGUSAL BİLGİ	0	0	0	0	1	2,43	0	0	0	0	0	0	1	2,43
KAVRAMSAL BİLGİ	0	0	1	2,43	0	0	0	0	2	4,87	14	34,14	17	41,46
İŞLEMSEL BİLGİ	0	0	0	0	9	21,95	0	0	0	0	13	31,70	22	53,65
ÜSTBİLİŞSEL BİLGİ	0	0	0	0	0	0	0	0	1	2,43	0	0	1	2,43
TOPLAM	0	0	1	2,43	10	24,39	0	0	3	7,31	27	65,85	41	100

Tablo incelendiğinde olgusal bilgi düzeyinde sadece uygulama boyutunda 1 (%2,43) kazanım yer almaktadır. Kavramsal bilgiyi anlama boyutunda 1 (%2,43), değerlendirme boyutunda 2 (%4,87), yaratma boyutunda 14 (%34,14) kazanım olmak üzere toplamda 17 (%41,46) kazanım bulunmaktadır. İşlemsel bilgiyi uygulama boyutunda 9 (%21,95), yaratma boyutunda 13 (%31,70) kazanım olmak üzere toplamda 22 (%53,65) kazanım bulunmaktadır. Üstbilişsel bilgiyi değerlendirme boyutunda 1 (%2,43) kazanım bulunmasıyla beraber bu

kazanımın bu bölüme kadar tespit edilen ikinci üstbilişsel bilgi düzeyinde kazanım olduğu görülmektedir.

Tablo üst düzey bilişsel süreç basamakları açısından incelendiğinde en üst basamak olan yaratma boyutunda toplam 27 (%65,85) kazanım bulunmaktadır. Bunun yanında B2 dil düzeyinde olduğu gibi değerlendirme basamağında da 3 kazanım tespit edilmesiyle beraber üst düzey bilişsel süreç basamaklarına ait kazanım sayısının toplamda 30 (%73,17) olduğu görülmektedir.

Alt düzey bilişsel süreç basamaklarına bakıldığında anlama boyutunda 1 (%2,43), uygulama boyutunda 10 (%24,39) kazanım olmasıyla toplamda 11 (%26,82) kazanım bulunmaktadır. Ek olarak B1 ve B2 dil düzeyinde olduğu gibi hatırlama ve çözümleme boyutlarında kazanım bulunmamaktadır.

Sonuç olarak MFVTYÖP sözlü üretim becerisi C1 dil düzeyi kazanımlarının Yenilenmiş Bloom Taksonomisine göre dağılımına bakıldığında kazanımların büyük bölümünün üst düzey bilişsel süreç basamaklarında olduğunu görülmektedir. Bilgi birikimi açısından bakıldığında da kazanımlar; tüm bilgi düzeyleri arasında dağılım göstermiş ancak kavramsal bilgi ile işlemsel bilgi düzeylerinin oranları birbirine oldukça yakındır.

Sözlü Üretim Becerisi Kazanımlarının Tamamına İlişkin Bulgular

Tablo 28

MFVTYÖP’de Yer Alan Sözlü Etkileşim Becerisine Ait Tüm Kazanımların YBT’ye Göre Analizi

BİLGİ BİRİKİMİ	BİLİŞSEL SÜREÇ BOYUTU													
	1. HATIRLATMA		2. ANLAMA		3. UYGULAMA		4. ÇÖZÜMLEME		5. DEĞERLENDİRME		6. YARATMA		TOPLAM	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
OLGUSAL BİLGİ	0	0	0	0	9	4,20	0	0	0	0	2	0,93	11	5,16
KAVRAMSAL BİLGİ	0	0	6	2,80	6	2,80	2	0,93	3	1,40	90	42,05	107	50
İŞLEMSEL BİLGİ	0	0	0	0	63	29,43	0	0	1	0,46	30	14,01	94	43,92
ÜSTBİLİŞSEL BİLGİ	0	0	0	0	0	0	0	0	2	0,93	0	0	2	0,92
TOPLAM	0	0	6	2,80	78	36,44	2	0,93	6	2,80	122	57,00	214	100

Tablo 28 incelendiğinde sözlü üretim becerisine yönelik programda toplam 214 kazanım belirlenmiştir. Yenilenmiş Bloom Taksonomisine göre dağılıma bakıldığında; olgusal bilgiyi uygulama boyutunda 9 (%4,20), yaratma boyutunda 2 (%0,93) kazanım olmak üzere toplamda 11 (%5,16) kazanım bulunmaktadır. Kavramsal bilgiyi anlama ve uygulama boyutunda altışar (%2,80), çözümlleme boyutunda 2 (%0,93), değerlendirme boyutunda 3 (%1,40), yaratma boyutunda 90 (%42,05) kazanım yer almaktadır. Kavramsal bilgiye ait toplamda 107 (%50,00) kazanım bulunduğu görülmektedir. İşlemsel bilgiyi uygulama

boyutunda 63 (%29,43), değerlendirme boyutunda 1 (%0,46), yaratma boyutunda 30 (%14,01) kazanım tespit edilmiştir. İşlemsel bilgiye ait toplamda 94 (%43,92) kazanım bulunduğu görülmektedir. Sözlü etkileşim becerisine ait tüm kazanımlar incelendiğinde üstbilişsel bilgiye ait 2 tane kazanım tespit edilmiştir.

Tablo 28 alt düzey bilişsel süreç basamakları açısından incelendiğinde anlama boyutunda toplam 6 (%2,80), uygulama boyutunda toplam 78 (%36,44) kazanım bulunmaktadır. Hatırlama boyutunda herhangi bir kazanım tespit edilmemiştir. Üst düzey bilişsel süreç basamaklarına bakıldığında; çözümlenme boyutunda 2 (%0,93), değerlendirme boyutunda 6 (%2,80), yaratma boyutunda toplam 122 (%57,00) kazanım tespit edildiği görülmektedir.

Sözlü üretim, konuşma becerisinin üretme-yaratma-ortaya ürün koyma boyutunu oluşturmaktadır. Bu yüzden kazanımlar incelendiğinde kazanımların yaratma (%57,00) boyutunda yoğunlaştığı görülmektedir. Yeniden, programın bu açıdan tutarlı olduğu söylenebilir. Dinleme/izleme becerisi ve sözlü etkileşim becerisinin aksine, üstbilişsel bilgiye yönelik en azından 2 tane kazanımın bulunması önemlidir. Dinleme/izleme becerisi ve sözlü etkileşim becerisinin aksine, üst düzey bilişsel süreç basamaklarında yer alan kazanımların sayısının oldukça fazla olduğu sonucunun ortaya çıkması sözlü üretim becerisinin üretici ve yaratıcı doğası gereği olduğu söylenebilir.

Okuma-Anlama Becerisi A1 Dil Düzeyi Kazanımlarına İlişkin Bulgular

Tablo 29

MFVTYÖP'ye Ait Okuma-Anlama Becerisi A1 Dil Düzeyi Kazanımlarının YBT'ye Göre Analizi

		BİLİŞSEL SÜREÇ BOYUTU												
BİLGİ BİRİKİMİ	1. HATIRLATMA		2. ANLAMA		3. UYGULAMA		4. ÇÖZÜMLEME		5. DEĞERLENDİRME		6. YARATMA		TOPLAM	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
OLGUSAL BİLGİ	3	6,25	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	3	6,25
KAVRAMSAL BİLGİ	5	10,41	20	41,76	2	4,16	0	0	0	0	1	2,08	28	58,33
İŞLEMSEL BİLGİ	3	6,25	12	25	1	2,08	0	0	0	0	1	2,08	17	35,41
ÜSTBİLİŞSEL BİLGİ	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
TOPLAM	11	22,91	32	66,66	3	6,25	0	0	0	0	2	4,16	48	100

Tablo 29 incelendiğinde olgusal bilgiyi hatırlama boyutunda 3 (%6,25) kazanım bulunmaktadır. Kavramsal bilgiyi hatırlama boyutunda 5 (%10,41), anlama boyutunda 20 (%41,76), uygulama boyutunda 2 (%4,16), yaratma boyutunda 1 (%2,08) olmak üzere toplamda 28 (%58,33) kazanım yer almaktadır. İşlemsel bilgiyi hatırlama boyutunda 3 (%6,25), anlama boyutunda 12 (%25), uygulama ve yaratma boyutunda ise birer (%2,08) kazanım olmak üzere toplamda 17 (%35,41) kazanım yer almaktadır. Üstbilişsel bilgi düzeyinde ve boyutlarında herhangi bir kazanım tespit edilmemiştir.

Tablo 29 üst düzey bilişsel süreç basamakları açısından incelendiğinde sadece yaratma boyutunda olmak üzere 2 (%4,16) kazanım tespit edilmiştir. Alt düzey bilişsel süreç basamaklarına bakıldığında hatırlama boyutunda toplamda 11 (%22,91), anlama boyutunda 32 (%66,66), uygulama boyutunda 3 (%6,25) kazanım olmasıyla geri kalan tüm kazanımlar bu basamaklarda bulunmaktadır.

Sonuç olarak MFVTYÖP okuma-anlama becerisi A1 dil düzeyi kazanımlarının Yenilenmiş Bloom Taksonomisine göre dağılımına bakıldığında kazanımların büyük çoğunluğunun alt düzey bilişsel süreç basamaklarında olduğunu görülmektedir. Bilgi birikimi açısından bakıldığında da kazanımların yarısından fazlasının kavramsal bilgi düzeyi kazanımlar olduğu ortaya çıkmaktadır. Geri kalan kazanımlar ise işlemsel bilgi ağırlıklı olmak üzere olgusal bilgi ve işlemsel bilgi arasında dağılım göstermiştir.

Okuma-Anlama Becerisi A2 Dil Düzeyi Kazanımlarına İlişkin Bulgular

Tablo 30

MFVTYÖP'ye Ait Okuma-Anlama Becerisi A2 Dil Düzeyi Kazanımlarının YBT'ye Göre Analizi

BİLİŞSEL SÜREÇ BOYUTU														
BİLGİ BİRİKİMİ	1. HATIRLATMA		2. ANLAMA		3. UYGULAMA		4. ÇÖZÜMLEME		5. DEĞERLENDİRME		6. YARATMA		TOPLAM	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
OLGUSAL BİLGİ	2	3,07	3	4,61	0	0	0	0	0	0	0	0	5	7,69
KAVRAMSAL BİLGİ	1	1,53	30	46,15	3	4,61	0	0	0	0	1	1,53	35	53,84
İŞLEMSEL BİLGİ	3	4,61	20	30,76	2	3,07	0	0	0	0	0	0	25	38,46
ÜSTBİLİŞSEL BİLGİ	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
TOPLAM	6	9,26	53	81,53	5	7,69	0	0	0	0	1	1,53	65	100

Tablo 30 incelendiğinde olgusal bilgiyi hatırlama boyutunda 2 (%3,07), anlama boyutunda 3 (%4,61) kazanım olmak üzere toplamda 5 (%7,69) kazanım bulunmaktadır. Kavramsal bilgiyi anlama boyutunda 30 (%46,15), hatırlama ve yaratma boyutlarında birer (%1,53), uygulama boyutunda ise 3 (%4,61) olmak üzere toplamda 35 (%53,84) kazanım yer almaktadır. İşlemsel bilgiyi hatırlama boyutunda 3 (%4,61), uygulama boyutunda 2 (%3,07), anlama boyutunda 20 (%30,76) kazanım olmak üzere toplamda 25 (%38,46) kazanım yer

almaktadır. Üstbilişsel bilgi düzeyinde ve boyutlarında herhangi bir kazanım tespit edilmemiştir.

Tablo 30 üst düzey bilişsel süreç basamakları açısından incelendiğinde sadece yaratma boyutunda 1 (%1,53) kazanım olduğu görülmektedir. Alt düzey bilişsel süreç basamaklarına bakıldığında hatırlama boyutunda toplamda 6 (%9,26), anlama boyutunda 53 (%81,53), uygulama boyutunda 5 (%7,69) kazanım olmasıyla kazanımların neredeyse tamamı bu basamaklarda bulunmaktadır.

Sonuç olarak MFVTYÖP okuma-anlama becerisi A2 dil düzeyi kazanımlarının Bloom Taksonomisine göre dağılımına bakıldığında kazanımların 1 tanesi hariç geri kalan tamamının alt düzey bilişsel süreç basamaklarında olduğunu görülmektedir. Bu basamaklardan da anlama boyutu %81,53'lük bir oranla ön plana çıkmaktadır. Bilgi birikimi açısından bakıldığında da kazanımların yarısından fazlasının kavramsal bilgi düzeyine ait kazanımlar olduğu ortaya görülmektedir. Geri kalan kazanımlar ise olgusal bilgi ve işlemsel bilgi düzeyinde dağılım göstermektedir.

Okuma-Anlama Becerisi B1 Dil Düzeyi Kazanımlarına İlişkin Bulgular

Tablo 31

MFVTYÖP'ye Ait Okuma-Anlama Becerisi B1 Dil Düzeyi Kazanımlarının YBT'ye Göre Analizi

		BİLİŞSEL SÜREÇ BOYUTU												
BİLGİ BİRİKİMİ	1. HATIRLATMA		2. ANLAMA		3. UYGULAMA		4. ÇÖZÜMLEME		5. DEĞERLENDİRME		6. YARATMA		TOPLAM	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
OLGUSAL BİLGİ	0	0	3	4,28	0	0	0	0	0	0	0	0	3	4,28
KAVRAMSAL BİLGİ	1	1,42	33	47,14	4	5,71	3	4,28	0	0	2	2,85	43	61,42
İŞLEMSEL BİLGİ	0	0	22	31,42	2	2,85	0	0	0	0	0	0	24	34,28
ÜSTBİLİŞSEL BİLGİ	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
TOPLAM	1	1,42	58	82,85	6	8,57	3	4,28	0	0	2	2,85	70	100

Tablo 31 incelendiğinde olgusal bilgiyi anlama boyutunda 3 (%4,28) kazanım bulunmakta, diğer boyutlarda herhangi bir kazanım bulunmamaktadır. Kavramsal bilgiyi hatırlama boyutunda 1 (%1,42), anlama boyutunda 33 (%47,14), uygulama boyutunda 4 (%5,71) çözümlenme boyutunda 3 (%4,28) ve yaratma boyutunda 2 (%2,85) olmak üzere toplamda 43 (%62,42) kazanım yer almaktadır. İşlemsel bilgiyi anlama boyutunda 22 (%31,42), uygulama boyutunda 2 (%2,85) kazanım olmak üzere toplamda 24 (%34,28)

kazanım yer almaktadır. Üstbilişsel bilgi düzeyinde ve boyutlarında yine herhangi bir kazanım tespit edilmemiştir.

Tablo 31 üst düzey bilişsel süreç basamakları açısından incelendiğinde yaratma boyutunda 2 (%2,85), çözümlenme boyutunda 3 (%4,28) toplamda 5 (%7,14) kazanım olduğu görülmektedir. Değerlendirme boyutunda herhangi bir kazanım tespit edilmemiştir. Alt düzey bilişsel süreç basamaklarına bakıldığında hatırlama boyutunda toplamda 1 (%1,42), anlama boyutunda 58 (%82,85), uygulama boyutunda 6 (%8,57) kazanım yer almasıyla kazanımların büyük bölümü bu basamaklarda bulunmaktadır.

Sonuç olarak MFVTYÖP okuma-anlama becerisi B1 dil düzeyi kazanımlarının Yenilenmiş Bloom Taksonomisine göre dağılımına bakıldığında kazanımların 5 tanesi hariç geri kalan tamamının alt düzey bilişsel süreç basamaklarında olduğunu görülmektedir. Bu basamaklardan da anlama boyutu %82,85'lük bir oranla ön plana çıkmaktadır. Bilgi birikimi açısından bakıldığında da kazanımların yarısından fazlasının kavramsal bilgi düzeyine ait kazanımlar olduğu ortaya görülmektedir. Geri kalan kazanımlar ise işlemsel bilgi ağırlıklı olmak üzere olgusal bilgi ve işlemsel bilgi düzeyinde dağılım göstermektedir.

Okuma-Anlama Becerisi B2 Dil Düzeyi Kazanımlarına İlişkin Bulgular

Tablo 32

MFVTYÖP'ye Ait Okuma-Anlama Becerisi B2 Dil Düzeyi Kazanımlarının YBT'ye Göre Analizi

		BİLİŞSEL SÜREÇ BOYUTU													
BİLGİ BİRİKİMİ		1. HATIRLATMA		2. ANLAMA		3. UYGULAMA		4. ÇÖZÜMLEME		5. DEĞERLENDİRME		6. YARATMA		TOPLAM	
		f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
OLGUSAL BİLGİ		0	0	2	3,44	0	0	0	0	0	0	0	0	2	3,44
KAVRAMSAL BİLGİ		0	0	24	41,37	3	5,17	2	3,44	0	0	2	3,44	31	53,44
İŞLEMSEL BİLGİ		0	0	22	37,93	2	3,44	0	0	1	1,72	0	0	25	43,10
ÜSTBİLİŞSEL BİLGİ		0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
TOPLAM		0	0	48	82,75	5	8,62	2	3,44	1	1,72	2	3,44	58	100

Tablo 32 incelendiğinde olgusal bilgiyi anlama boyutunda 2 (%3,44) kazanım bulunmakta, diğer boyutlarda B1 dil düzeyinde olduğu gibi herhangi bir kazanım bulunmamaktadır. Kavramsal bilgiyi anlama boyutunda 24 (%41,37), uygulama boyutunda 3 (%5,17) çözümlleme ve yaratma boyutlarında ikişer (%3,44) olmak üzere toplamda 31 (%53,44) kazanım yer almaktadır. İşlemsel bilgiyi anlama boyutunda 22 (%37,93), uygulama boyutunda 2 (%3,44), değerlendirme boyutunda 1 (%1,72) kazanım olmak üzere toplamda 25

(%43,10) kazanım yer almaktadır. Üstbilişsel bilgi düzeyinde ve boyutlarında yine herhangi bir kazanım tespit edilmemiştir.

Tablo 32 üst düzey bilişsel süreç basamakları açısından incelendiğinde yaratma ve çözümlenme boyutlarında ikişer (%3,5744), değerlendirme boyutunda 1 (%1,72), toplamda ise 5 (%8,62) kazanım olduğu görülmektedir. Böylelikle üst düzey bilişsel süreç basamaklarının hepsinde en az 1 kazanım yer almaktadır. Alt düzey bilişsel süreç basamaklarına bakıldığında anlama boyutunda 48 (%82,75), uygulama boyutunda 5 (%8,62) kazanım yer almasıyla kazanımların büyük bölümü bu basamaklarda bulunmaktadır.

Sonuç olarak MFVTYÖP okuma-anlama becerisi B2 dil düzeyi kazanımlarının Yenilenmiş Bloom Taksonomisine göre dağılımına bakıldığında tıpkı B1 dil düzeyinde olduğu gibi kazanımların 5 tanesi hariç geri kalan tamamının alt düzey bilişsel süreç basamaklarında olduğunu görülmektedir. Bu basamaklardan da yine anlama boyutu %82,75'lik bir oranla ön plana çıkmaktadır. Bilgi birikimi açısından bakıldığında da kazanımların yarısından biraz fazlasının kavramsal bilgi düzeyine ait kazanımlar olduğu ortaya görülmektedir. Geri kalan kazanımlar ise işlemsel bilgi ağırlıklı olmak üzere olgusal bilgi ve işlemsel bilgi düzeyinde dağılım göstermektedir. Son olarak B1 ve B2 dil düzeylerine ait kazanımların dağılımları birbirine oldukça benzemektedir.

Okuma-Anlama Becerisi C1 Dil Düzeyi Kazanımlarına İlişkin Bulgular

Tablo 33

MFVTYÖP'ye Ait Okuma-Anlama Becerisi C1 Dil Düzeyi Kazanımlarının YBT'ye Göre Analizi

		BİLİŞSEL SÜREÇ BOYUTU												
BİLGİ BİRİKİMİ	1. HATIRLATMA		2. ANLAMA		3. UYGULAMA		4. ÇÖZÜMLEME		5. DEĞERLENDİRME		6. YARATMA		TOPLAM	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
OLGUSAL BİLGİ	0	0	1	2,04	0	0	0	0	0	0	0	0	1	2,04
KAVRAMSAL BİLGİ	0	0	14	28,57	3	6,12	1	2,04	0	0	2	4,08	20	40,81
İŞLEMSEL BİLGİ	0	0	25	51,02	2	4,08	0	0	1	2,04	0	0	28	57,14
ÜSTBİLİŞSEL BİLGİ	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
TOPLAM	0	0	40	81,63	5	10,20	1	2,04	1	2,04	2	4,08	49	100

Tablo 33 incelendiğinde olgusal bilgiyi anlama boyutunda sadece 1 (%2,04) kazanım bulunmakta, diğer boyutlarda diğer dil düzeylerinde olduğu gibi herhangi bir kazanım bulunmamaktadır. Kavramsal bilgiyi anlama boyutunda 14 (%28,57), uygulama boyutunda 3 (%6,12) çözümlenme boyutunda 1 (%2,04) ve yaratma boyutunda 2 (%4,08) olmak üzere toplamda 20 (%40,81) kazanım yer almaktadır. İşlemsel bilgiyi anlama boyutunda da 25 (%51,02), uygulama boyutunda 2 (%4,08), değerlendirme boyutunda 1 (%2,04) kazanım

olmak üzere toplamda 28 (%57,14) kazanım yer almaktadır. Üstbilişsel bilgi düzeyinde ve boyutlarında yine herhangi bir kazanım tespit edilmemiştir.

Tablo 33 üst düzey bilişsel süreç basamakları açısından incelendiğinde çözümleme ve değerlendirme boyutlarında birer (%2,04) yaratma boyutunda ise 2 (%4,08) olmak üzere toplamda 4 (%8,16) kazanım olduğu görülmektedir. Alt düzey bilişsel süreç basamaklarına bakıldığında anlama boyutunda 40 (%81,63), uygulama boyutunda 5 (%10,20) kazanım yer almasıyla kazanımların büyük bölümü bu basamaklarda bulunmaktadır.

Sonuç olarak MFVTYÖP okuma-anlama becerisi C1 dil düzeyi kazanımlarının Yenilenmiş Bloom Taksonomisine göre dağılımına bakıldığında önceki dil düzeylerinde olduğu gibi kazanımların 4 tanesi hariç geri kalan tamamının alt düzey bilişsel süreç basamaklarında olduğunu görülmektedir. Bu basamaklardan da yine anlama boyutu %81,63'lük bir oranla ön plana çıkmaktadır. Bilgi birikimi açısından bakıldığında da kazanımların yarısından biraz fazlasını işlemsel bilgi düzeyine ait kazanımlar oluştururken geri kalanın neredeyse tamamı kavramsal bilgiye ait kazanımlardır. Sadece tek bir kazanım olgusal bilgiye aittir. B1 ve B2 dil düzeylerindeki kazanımların kavramsal bilgiye yönelik dağılımlarının aksine C1 dil düzeyinde işlemsel bilgiye yönelik kazanımların ağırlıklı olması farklılık olarak dikkat çekmektedir.

Okuma-Anlama Becerisi Kazanımlarının Tamamına İlişkin Bulgular

Tablo 34
MFVTYÖP’de Yer Alan Okuma-Anlama Becerisine Ait Tüm Kazanımların YBT’ye Göre Analizi

BİLGİ BİRİKİMİ	BİLİŞSEL SÜREÇ BOYUTU													
	1. HATIRLATMA		2. ANLAMA		3. UYGULAMA		4. ÇÖZÜMLEME		5. DEĞERLENDİRME		6. YARATMA		TOPLAM	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
OLGUSAL BİLGİ	8	2,75	9	3,10	0	0	0	0	0	0	0	0	17	5,86
KAVRAMSAL BİLGİ	4	1,37	121	41,72	15	5,17	6	2,06	0	0	8	2,75	154	53,10
İŞLEMSEL BİLGİ	6	2,06	101	34,82	9	3,10	0	0	2	0,68	1	0,34	119	41,04
ÜSTBİLİŞSEL BİLGİ	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
TOPLAM	18	6,20	231	79,65	24	8,27	6	2,06	2	0,68	9	3,10	290	100

Tablo 34 incelendiğinde okuma-anlama becerisine yönelik programda toplam 290 kazanım belirlenmiştir. Yenilenmiş Bloom Taksonomisine göre dağılıma bakıldığında; olgusal bilgiyi hatırlama boyutunda 8 (%2,75) ve anlama boyutunda 9 (%3,10) kazanım olmak üzere olgusal bilgiye yönelik toplamda 17 (%5,86) kazanım bulunmaktadır. Kavramsal bilgiyi hatırlama boyutunda 4 (%1,37), anlama boyutunda 121 (%41,72), uygulama boyutunda 15 (%5,17), çözümleme boyutunda 6 (%2,06), yaratma boyutunda 8 (%2,75) kazanım yer almaktadır. Kavramsal bilgiye ait toplamda 154 (%53,10) kazanım bulunduğu

görülmektedir. İşlemsel bilgiyi hatırlama boyutunda 6 (%2,06), anlama boyutunda 101 (%34,82), uygulama boyutunda 9 (%3,10), değerlendirme boyutunda 2 (%0,68), yaratma boyutunda 1 (%0,34) kazanım tespit edilmiştir. İşlemsel bilgiye ait toplamda 119 (%41,04) kazanım bulunduğu görülmektedir. Okuma-anlama becerisine ait tüm kazanımlar incelendiğinde, sözlü etkileşim becerisi hariç diğer becerilerde olduğu gibi üstbilişsel bilgiye yönelik herhangi bir kazanım tespit edilmemiştir.

Tablo 34 alt düzey bilişsel süreç basamakları açısından incelendiğinde hatırlama boyutunda 18 (%6,20), anlama boyutunda toplam 231 (%79,65), uygulama boyutunda toplam 24 (%8,27) kazanım bulunmaktadır. Üst düzey bilişsel süreç basamaklarına bakıldığında; çözümlenme boyutunda 6 (%2,06), değerlendirme boyutunda 2 (%0,68), yaratma boyutunda toplam 9 (%3,10) kazanım tespit edildiği görülmektedir.

Sonuç olarak okuma-anlama becerisi doğası gereği anlamaya yönelik bir dil becerisi olduğu için bu becerinin her dil düzeyindeki tüm kazanımların ağırlıklı olarak anlama boyutunda (%79,65) yer alması olağan ve olması gereken bir durumdur. Kazanımların genel dağılımına bakıldığında kavramsal ve işlemsel bilgi ağırlıklı olarak dağılım gösterdiği görülmektedir. Olgusal bilgiye yönelik kazanım sayısının da yine oldukça az olması dikkat çekmektedir. Sözlü üretim becerisinin aksine alt düzey bilişsel süreç basamaklarına ait kazanımların ağırlıklı olduğu tespit edilmiştir.

Yazma Becerisi A1 Dil Düzeyi Kazanımlarına İlişkin Bulgular

Tablo 35

MFVTYÖP'ye Ait Yazma Becerisi A1 Dil Düzeyi Kazanımlarının YBT'ye Göre Analizi

BİLİŞSEL SÜREÇ BOYUTU														
BİLGİ BİRİKİMİ	1. HATIRLATMA		2. ANLAMA		3. UYGULAMA		4. ÇÖZÜMLEME		5. DEĞERLENDİRME		6. YARATMA		TOPLAM	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
OLGUSAL BİLGİ	0	0	0	0	2	3,92	0	0	0	0	1	1,96	3	5,88
KAVRAMSAL BİLGİ	0	0	1	1,96	2	3,92	0	0	0	0	26	50,98	29	56,86
İŞLEMSEL BİLGİ	0	0	0	0	8	15,68	0	0	0	0	11	21,56	19	37,25
ÜSTBİLİŞSEL BİLGİ	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
TOPLAM	0	0	1	1,92	12	23,52	0	0	0	0	38	74,50	51	100

Tablo 35 incelendiğinde olgusal bilgiyi uygulama boyutunda 3 (%5,88) kazanım varken diğer boyutlarda herhangi bir kazanım bulunmamaktadır. Kavramsal bilgiyi anlama boyutunda 1 (%1,96), uygulama boyutunda 2 (%3,92), yaratma boyutunda 26 (%50,98) olmak üzere toplamda 29 (%56,86) kazanım yer almaktadır. İşlemsel bilgiyi uygulama boyutunda 8 (%15,68), yaratma boyutunda 11 (%21,56) kazanım olmak üzere toplamda 19 (%37,25) kazanım yer almaktadır. Üstbilişsel bilgi düzeyinde ve boyutlarında herhangi bir kazanım tespit edilmemiştir.

Tablo 35 üst düzey bilişsel süreç basamakları açısından incelendiğinde yaratma boyutunda toplam 38 (%74,50) kazanım yer almasıyla kazanımların büyük bölümü bu basamakta bulunmaktadır. Değerlendirme ve çözümleme boyutlarında herhangi bir kazanım tespit edilmemiştir. Alt düzey bilişsel süreç basamaklarına bakıldığında anlama boyutunda 1 (%1,92), uygulama boyutunda 12 (%23,52) kazanım bulunmaktadır.

Sonuç olarak MFVTYÖP yazma becerisi A1 dil düzeyi kazanımlarının Yenilenmiş Bloom Taksonomisine göre dağılımına bakıldığında büyük bölümünün üst düzey bilişsel süreç basamaklarında olduğunu bu basamaklardan ise sadece yaratma boyutunda görülmektedir. Bilgi birikimi açısından bakıldığında da kazanımların yarısından fazlasını kavramsal bilgi düzeyine ait kazanımlar oluştururken geri kalan ise olgusal ve işlemsel bilgiye ait kazanımlardır.

Yazma Becerisi A2 Dil Düzeyi Kazanımlarına İlişkin Bulgular

Tablo 36

MFVTYÖP'ye Ait Yazma Becerisi A2 Dil Düzeyi Kazanımlarının YBT'ye Göre Analizi

BİLGİ BİRİKİMİ		BİLİŞSEL SÜREÇ BOYUTU												TOPLAM	
		1. HATIRLATMA		2. ANLAMA		3. UYGULAMA		4. ÇÖZÜMLEME		5. DEĞERLENDİRME		6. YARATMA			
f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%		
OLGUSAL BİLGİ		0	0	0	0	2	2,70	0	0	0	0	0	0	2	2,70
KAVRAMSAL BİLGİ		0	0	1	1,35	2	2,70	0	0	0	0	29	38,18	32	43,24
İŞLEMSEL BİLGİ		0	0	0	0	12	16,21	0	0	0	0	28	37,83	40	54,05
ÜSTBİLİŞSEL BİLGİ		0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
TOPLAM		0	0	1	1,35	16	21,62	0	0	0	0	57	77,02	74	100

Tablo 36 incelendiğinde olgusal bilgiyi uygulama boyutunda 2 (%2,70) kazanım bulunmakta, diğer boyutlarda herhangi bir kazanım bulunmamaktadır. Kavramsal bilgiyi anlama boyutunda 1 (%1,35), uygulama boyutunda 2 (%2,70) ve yaratma boyutunda 29 (%38,18) olmak üzere toplamda 32 (%43,24) kazanım yer almaktadır. İşlemsel bilgiyi uygulama boyutunda 12 (%16,21), yaratma boyutunda 28 (%37,83) kazanım olmak üzere toplamda 40 (%54,05) kazanım yer almaktadır. Üstbilişsel bilgi düzeyinde ve boyutlarında herhangi bir kazanım tespit edilmemiştir.

Tablo 36 üst düzey bilişsel süreç basamakları açısından incelendiğinde sadece yaratma boyutunda 57 (%77,02) kazanım yer almasıyla kazanımların büyük bölümü bu basamakta bulunmaktadır. Değerlendirme ve çözümleme boyutlarında herhangi bir kazanım tespit edilmemiştir. Alt düzey bilişsel süreç basamaklarına bakıldığında anlama boyutunda 1 (%1,35), uygulama boyutunda 16 (%21,62) kazanım bulunmaktadır.

Sonuç olarak MFVTYÖP yazma becerisi A2 dil düzeyi kazanımlarının Yenilenmiş Bloom Taksonomisine göre dağılımına bakıldığında büyük bölümünün üst düzey bilişsel süreç basamaklarında olduğunu bu basamaklardan da tüm kazanımların yaratma boyutunda olduğu görülmektedir. Bilgi birikimi açısından bakıldığında da kazanımların yarısından fazlasını kavramsal bilgi düzeyine ait kazanımlar oluştururken geri kalan ise olgusal ve işlemsel bilgiye ait kazanımlardır ve de işlemsel bilgi kazanımlarının oranı olgusal bilgiye göre yüksektir.

Yazma Becerisi B1 Dil Düzeyi Kazanımlarına İlişkin Bulgular

Tablo 37

MFVTYÖP'ye Ait Yazma Becerisi B1 Dil Düzeyi Kazanımlarının YBT'ye Göre Analizi

		BİLİŞSEL SÜREÇ BOYUTU													
BİLGİ BİRİKİMİ	1. HATIRLATMA		2. ANLAMA		3. UYGULAMA		4. ÇÖZÜMLEME		5. DEĞERLENDİRME		6. YARATMA		TOPLAM		
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	
OLGUSAL BİLGİ	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	
KAVRAMSAL BİLGİ	0	0	1	1,53	1	1,53	0	0	0	0	20	30,76	22	33,84	
İŞLEMSEL BİLGİ	0	0	0	0	4	6,15	0	0	0	0	39	60	43	66,15	
ÜSTBİLİŞSEL BİLGİ	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	
TOPLAM	0	0	1	1,53	5	7,69	0	0	0	0	58	89,23	65	100	

Tablo 37 incelendiğinde olgusal bilgi düzeyinde ve boyutlarında da herhangi bir kazanım bulunmamaktadır. Kavramsal bilgiyi anlama ve uygulama boyutlarında birer (%1,53), yaratma boyutunda 20 (%30,76) olmak üzere toplamda 22 (%33,84) kazanım yer almaktadır. İşlemsel bilgiyi uygulama boyutunda 4 (%6,15), yaratma boyutunda 39 (%60) kazanım olmak üzere toplamda 43 (%66,15) kazanım yer almaktadır. Üstbilişsel bilgi düzeyinde ve boyutlarında herhangi bir kazanım tespit edilmemiştir.

Tablo 37 üst düzey bilişsel süreç basamakları açısından incelendiğinde yaratma boyutunda 58 (%89,23) kazanım yer almasıyla kazanımların büyük bölümü bu basamakta bulunmaktadır ki bu bölüme kadar tespit edilen en büyük orandır. Değerlendirme ve çözümlene boyutunda herhangi bir kazanım tespit edilmemiştir. Alt düzey bilişsel süreç basamaklarına bakıldığında anlama boyutunda 1 (%1,53), uygulama boyutunda 5 (%7,69) kazanım bulunmaktadır.

Sonuç olarak MFVTYÖP yazma becerisi B1 dil düzeyi kazanımlarının Yenilenmiş Bloom Taksonomisine göre dağılımına bakıldığında kazanımların yine büyük bölümünün üst düzey bilişsel süreç basamaklarında olduğu, bu basamaklardan ise A2 dil düzeyinde olduğu gibi tüm kazanımların yaratma boyutunda olduğu görülmektedir. Bilgi birikimi açısından bakıldığında da kazanımların yarısından fazlasını işlemsel bilgi düzeyine ait kazanımlar oluşturmaktadır. Geri kalan kazanımlar ise olgusal ve büyük oranda kavramsal bilgiye ait kazanımlardır.

Yazma Becerisi B2 Dil Düzeyi Kazanımlarına İlişkin Bulgular

Tablo 38

MFVTYÖP'ye Ait Yazma Becerisi B2 Dil Düzeyi Kazanımlarının YBT'ye Göre Analizi

		BİLİŞSEL SÜREÇ BOYUTU													
BİLGİ BİRİKİMİ	1. HATIRLATMA		2. ANLAMA		3. UYGULAMA		4. ÇÖZÜMLEME		5. DEĞERLENDİRME		6. YARATMA		TOPLAM		
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	
OLGUSAL BİLGİ	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1,61	1	1,61	
KAVRAMSAL BİLGİ	0	0	1	1,61	2	3,22	0	0	0	0	13	20,96	16	25,80	
İŞLEMSEL BİLGİ	0	0	0	0	7	11,29	0	0	1	1,61	37	59,67	45	72,58	
ÜSTBİLİŞSEL BİLGİ	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	
TOPLAM	0	0	1	1,61	9	14,51	0	0	1	1,61	51	82,25	62	100	

Tablo 38 incelendiğinde olgusal bilgiyi yaratma boyutunda sadece 1 (%1,61) kazanım bulunmakta, diğer boyutlarda herhangi bir kazanım bulunmamaktadır. Kavramsal bilgiyi anlama 1 (%1,61), uygulama boyutunda 2 (%3,22), yaratma boyutunda 13 (%20,96) olmak üzere toplamda 16 (%25,80) kazanım yer almaktadır. İşlemsel bilgiyi uygulama boyutunda 7 (%11,29), değerlendirme boyutunda 1 (%1,61), yaratma boyutunda 37 (%59,67) kazanım olmak üzere toplamda 45 (%72,58) kazanım yer almaktadır. Üstbilişsel bilgi düzeyinde ve boyutlarında herhangi bir kazanım tespit edilmemiştir.

Tablo 38 üst düzey bilişsel süreç basamakları açısından incelendiğinde değerlendirme boyutunda 1 (%1,61), yaratma boyutunda toplam 51 (%82,25) kazanım yer almasıyla kazanımların büyük bölümü bu basamakta bulunmaktadır. Çözümleme boyutunda herhangi bir kazanım tespit edilmemiştir. Alt düzey bilişsel süreç basamaklarına bakıldığında anlama boyutunda 1 (%1,61), uygulama boyutunda 9 (%14,41) kazanım bulunmaktadır.

Sonuç olarak MFVTYÖP yazma becerisi B2 dil düzeyi kazanımlarının Yenilenmiş Bloom Taksonomisine göre dağılımına bakıldığında kazanımların önceki dil düzeylerinde olduğu gibi büyük bölümünün üst düzey bilişsel süreç basamaklarında olduğu, bu basamaklardan ise tek bir kazanım hariç tüm kazanımların yine yaratma boyutunda olduğu görülmektedir. Bilgi birikimi açısından bakıldığında kazanımların yarısından fazlasını işlemsel bilgi düzeyine ait kazanımlar oluşturmaktadır. Geri kalan kazanımlar ise olgusal ve büyük oranda kavramsal bilgiye ait kazanımlardır. Bu durum B1 dil düzeyi kazanımlarının dağılımına oldukça benzemektedir.

Yazma Becerisi C1 Dil Düzeyi Kazanımlarına İlişkin Bulgular

Tablo 39

MFVTYÖP'ye Ait Yazma Becerisi C1 Dil Düzeyi Kazanımlarının YBT'ye Göre Analizi

BİLGİ BİRİKİMİ		BİLİŞSEL SÜREÇ BOYUTU													
		1. HATIRLATMA		2. ANLAMA		3. UYGULAMA		4. ÇÖZÜMLEME		5. DEĞERLENDİRME		6. YARATMA		TOPLAM	
f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
OLGUSAL BİLGİ	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
KAVRAMSAL BİLGİ	0	0	1	1,81	2	3,63	0	0	0	0	7	12,72	10	18,18	
İŞLEMSEL BİLGİ	0	0	0	0	5	9,09	0	0	1	1,81	39	70,90	45	81,81	
ÜSTBİLİŞSEL BİLGİ	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	
TOPLAM	0	0	1	1,81	7	12,72	0	0	1	1,81	46	83,63	55	100	

Tablo 39 incelendiğinde olgusal bilgi ve üstbilişsel bilgi düzeyinde ve boyutlarında herhangi bir kazanım bulunmamaktadır. Kavramsal bilgiyi anlama boyutunda 1 (%1,81), uygulama boyutunda ise 2 (%3,63), yaratma boyutunda 7 (%12,72) olmak üzere toplamda 10 (%18,18) kazanım yer almaktadır. İşlemsel bilgiyi uygulama boyutunda 5 (%9,09), değerlendirme boyutunda 1 (%1,81), yaratma boyutunda 39 (%70,90) kazanım olmak üzere toplamda 45 (%81,81) kazanım yer almaktadır.

Tablo 39 üst düzey bilişsel süreç basamakları açısından incelendiğinde değerlendirme boyutunda 1 (%1,85), yaratma boyutunda toplam 46 (%83,63) kazanım yer almasıyla kazanımların büyük bölümü bu basamakta bulunmaktadır. Çözümleme boyutunda herhangi bir kazanım tespit edilmemiştir. Alt düzey bilişsel süreç basamaklarına bakıldığında anlama boyutunda 1 (%1,81), uygulama boyutunda 67 (%12,72) kazanım bulunmaktadır.

Sonuç olarak MFVTYÖP yazma becerisi C1 dil düzeyi kazanımlarının Yenilenmiş Bloom Taksonomisine göre dağılımına bakıldığında kazanımların önceki tüm dil düzeylerinde olduğu gibi büyük bölümünün üst düzey bilişsel süreç basamaklarında olduğu, bu basamaklardan ise tek bir kazanım hariç tüm kazanımların yine yaratma boyutunda olduğu görülmektedir. Bilgi birikimi açısından bakıldığında kazanımların yarısından fazlasını işlemsel bilgi düzeyine ait kazanımlar oluşturmaktadır. Geri kalan kavramsal bilgi düzeyine ait kazanımlardır.

Yazma Becerisi Kazanımlarının Tamamına İlişkin Bulgular

Tablo 40

MFVTYÖP’de Yer Alan Yazma Becerisine Ait Tüm Kazanımların YBT’ye Göre Analizi

		BİLİŞSEL SÜREÇ BOYUTU													
BİLGİ BİRİKİMİ	1. HATIRLATMA		2. ANLAMA		3. UYGULAMA		4. ÇÖZÜMLEME		5. DEĞERLENDİRME		6. YARATMA		TOPLAM		
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	
	OLGUSAL BİLGİ	0	0	0	0	5	1,63	0	0	0	0	5	1,63	10	3,26
KAVRAMSAL BİLGİ	0	0	6	1,95	8	2,61	0	0	0	0	92	30,06	106	34,31	
İŞLEMSEL BİLGİ	0	0	0	0	36	11,76	0	0	2	0,65	153	50	191	62,42	
ÜSTBİLİŞSEL BİLGİ	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	
TOPLAM	0	0	6	1,95	49	16,01	0	0	2	0,65	250	81,69	307	100	

Tablo 40 incelendiğinde yazma becerisine yönelik programda toplam 306 kazanım belirlenmiştir. Yenilenmiş Bloom Taksonomisine göre dağılıma bakıldığında; olgusal bilgiyi uygulama ve yaratma boyutlarında beşer (%1,63) kazanım olmak üzere olgusal bilgiye yönelik toplamda 10 (%3,26) kazanım bulunmaktadır. Kavramsal bilgiyi anlama boyutunda 6 (%1,95), uygulama boyutunda 8 (%2,61), yaratma boyutunda 92 (%30,06) kazanım yer almaktadır. Kavramsal bilgiye ait toplamda 106 (%34,31) kazanım bulunduğu görülmektedir. İşlemsel bilgiyi uygulama boyutunda 36 (%11,76), değerlendirme boyutunda 2 (%0,65), yaratma boyutunda 153 (%50,00) kazanım tespit edilmiştir. İşlemsel bilgiye ait toplamda 191

(%62,42) kazanım bulunduğu görülmektedir. Yazma becerisine ait tüm kazanımlar incelendiğinde, sözlü etkileşim becerisi hariç diğer becerilerde olduğu gibi üstbilişsel bilgiye yönelik herhangi bir kazanım tespit edilmemiştir.

Tablo 40 alt düzey bilişsel süreç basamakları açısından incelendiğinde anlama boyutunda toplam 6 (%1,95), uygulama boyutunda toplam 50 (%16,28) kazanım bulunmaktadır. Hatırlama boyutunda herhangi bir kazanım bulunmamaktadır Üst düzey bilişsel süreç basamaklarına bakıldığında; değerlendirme boyutunda 2 (%0,65), yaratma boyutunda toplam 250 (%81,69) kazanım tespit edildiği görülmektedir. Çözümleme boyutunda da herhangi bir kazanım bulunmamaktadır.

Sonuç olarak yazma becerisi sözlü üretim becerisi gibi üretme-yaratma-ortaya ürün koymaya yönelik bir beceridir. Bu yüzden kazanımlar incelendiğinde kazanımların yaratma boyutunda yoğunlaştığı görülmektedir. Yazma becerisinde de üstbilişsel bilgiye yönelik hiçbir kazanımın bulunmaması önemli bir noktadır. Kazanımların genel dağılımına bakıldığında kavramsal ve işlemsel bilgi ağırlıklı olarak dağılım gösterdiği görülmektedir. Olgusal bilgiye yönelik kazanımların sayısının oldukça az olduğu görülmektedir. Üst düzey bilişsel süreç basamaklarında yer alan kazanımların sayısının oldukça fazla olduğu sonucunun ortaya çıkması yazma becerisinin de üretici ve yaratıcı doğası gereği olduğu söylenebilir.

Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi Programında Yer Alan Kazanımların Tamamına İlişkin Bulgular

Tablo 41
MFVTYÖP'de Yer Alan Tüm Kazanımların YBT'ye Göre Analizi

BİLGİ BİRİKİMİ	BİLİŞSEL SÜREÇ BOYUTU													
	1. HATIRLATMA		2. ANLAMA		3. UYGULAMA		4. ÇÖZÜMLEME		5. DEĞERLENDİRME		6. YARATMA		TOPLAM	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
OLGUSAL BİLGİ	15	1,18	11	0,86	22	1,73	0	0	0	0	8	0,62	56	4,41
KAVRAMSAL BİLGİ	11	0,86	279	21,90	89	7,01	12	0,94	3	0,22	224	17,65	618	48,62
İŞLEMSEL BİLGİ	6	0,47	204	16,07	175	13,79	0	0	7	0,55	201	15,83	593	46,72
ÜSTBİLİŞSEL BİLGİ	0	0	0	0	0	0	0	0	2	0,15	0	0	2	0,15
TOPLAM	32	2,52	494	38,84	286	22,71	12	0,95	12	0,95	433	34,12	1269	100

Tablo 41 incelendiğinde programda toplam 1269 kazanım belirlenmiştir. Yenilenmiş Bloom Taksonomisine göre tüm kazanımların genel dağılımına bakıldığında; olgusal bilgiyi hatırlama boyutunda 15 (%1,18), anlama boyutunda 11 (%0,86), uygulama boyutunda 22 (%1,72) ve yaratma boyutunda 8 (%0,62) kazanım bulunmasıyla beraber olgusal bilgiye yönelik toplamda 56 (%4,41) kazanım bulunduğu görülmektedir. Olgusal bilgiyi çözümlleme ve değerlendirme boyutlarında kazanım tespit edilmemiştir.

Kavramsal bilgiyi hatırlama boyutunda 11 (%0,86), anlama boyutunda 279 (%21,90), uygulama boyutunda 89 (%7,01), çözümlene boyutunda 12 (%0,95), değerlendirme boyutunda 3 (%0,22), yaratma boyutunda 224 (%17,65) kazanım yer almaktadır. Kavramsal bilgiye ait toplamda 618 (%48,62) kazanım bulunduğu görülmektedir.

İşlemsel bilgiyi hatırlama boyutunda 6 (%0,47), anlama boyutunda 204 (%16,07), uygulama boyutunda 175 (%13,79), değerlendirme boyutunda 7 (%0,55), yaratma boyutunda 201 (%15,83) kazanım yer almaktadır. İşlemsel bilgiye ait toplamda 593 (%46,72) kazanım bulunduğu görülmektedir. İşlemsel bilgiyi çözümlene boyutunda herhangi bir kazanım tespit edilmemiştir. Üstbilişsel bilgiye ait sadece değerlendirme boyutunda 2 (%0,15) kazanım tespit edilmiştir.

Tablo 41 alt düzey bilişsel süreç basamakları açısından incelendiğinde hatırlama boyutunda toplam 32 (%2,54), anlama boyutunda toplam 494 (%38,84), uygulama boyutunda toplam 286 (%22,53) kazanım bulunmaktadır. Programda yer alan tüm kazanımların 812 (%63,90) tanesi alt düzey bilişsel süreç basamaklarında olduğu görülmektedir.

Üst düzey bilişsel süreç basamaklarına bakıldığında; çözümlene boyutunda 12 (%0,95), değerlendirme boyutunda 12 (%0,95), yaratma boyutunda toplam 433 (%34,12) kazanım tespit edildiği görülmektedir. Programda yer alan tüm kazanımların 457 (%36,01) tanesi üst düzey bilişsel süreç basamaklarında olduğu görülmektedir.

Sonuç olarak programda yer alan tüm kazanımların bilgi türü açısından Yenilenmiş Bloom Taksonomisine göre dağılımına bakıldığında; kavramsal ve işlemsel bilgiye yönelik kazanımların ağırlıkta olduğu, olgusal bilgiye ait kazanımlarının sayısının oldukça az olduğu, üstbilişsel bilgiye yönelik ise sadece 2 kazanım bulunduğu görülmektedir.

Programda yer alan tüm kazanımların bilişsel süreç boyutları açısından Yenilenmiş Bloom Taksonomisine göre dağılımına bakıldığında; anlama, uygulama ve yaratma boyutlarında ağırlıklı olarak kazanımların dağılım gösterdiği görülmektedir. Bunun yanında

hatırlama, çözümlene ve değerlendirme boyutlarında da kazanımların yer aldığı ama genel dağılımda oranlarının oldukça düşük olduğu görülmektedir.



Bölüm IV: Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Tartışma

Bu bölümde; Maarif Vakfı tarafından yayımlanan Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi Programında (MFVTYÖP) yer alan kazanımlar, araştırmanın bulgularından elde edilen tespitlerden hareketle, bu kapsamda yapılmış olan araştırmalar ışığında değerlendirilmiştir.

Dinleme/izleme becerisi dinlediklerini ve izlediklerini anlama ve yorumlamaya yönelik bir dil becerisi olduğu için bu becerinin her dil düzeyindeki tüm kazanımların ağırlıklı olarak anlama boyutunda yer alması, olağan ve olması gereken bir durumdur. Geri kalan kazanımlar olgusal, kavramsal ve işlemsel bilgiye yönelik kazanımlardır. Üstbilişsel bilgiye yönelik hiçbir kazanımın bulunmaması dikkat çekmektedir. Ek olarak, üst düzey bilişsel süreç basamaklarında yer alan kazanımların sayısının az olması, kazanımların büyük bölümünün alt düzey bilişsel süreç basamaklarında dağılması da aynı şekilde dikkat çekmektedir.

Sözlü etkileşim, konuşma becerisinin etkileşimde bulunma boyutunu oluşturmaktadır. Bu yüzden kazanımlar incelendiğinde kazanımların anlama ve uygulama boyutlarında yoğunlaştığı görülmektedir. Programın bu bakımdan tutarlı olduğu söylenebilir. Dinleme/izleme becerisinde olduğu gibi üstbilişsel bilgiye yönelik hiçbir kazanımın bulunmaması dikkat çekmektedir. Olgusal, kavramsal ve işlemsel bilgiye yönelik kazanımlar, kavramsal ve işlemsel bilgi ağırlıklı olarak dağılım göstermektedir. Dinleme/izleme becerisinde olduğu gibi üst düzey bilişsel süreç basamaklarında yer alan kazanımların sayısının az olması, kazanımların büyük bölümünün alt düzey bilişsel süreç basamaklarında dağılması dikkat çekmesine karşın, bunun sözlü etkileşim becerisinin doğasıyla alakalı olduğu söylenebilir.

Sözlü üretim, konuşma becerisinin üretme-yaratma-ortaya ürün koyma boyutunu oluşturmaktadır. Bu yüzden kazanımlar incelendiğinde kazanımların yaratma boyutunda yoğunlaştığı görülmektedir. Programın bu bakımdan tutarlı olduğu yeniden söylenebilir. Dinleme/izleme becerisi ve sözlü etkileşim becerisinin aksine, üstbilişsel bilgiye yönelik en azından 2 tane kazanımın bulunması önemlidir. Böylelikle sözlü üretim becerisinde Yenilenmiş Bloom Taksonomisinde yer alan dört bilgi düzeyine ait kazanımların yer aldığı söylenebilir. Bu kazanımların genel dağılımına bakıldığında kavramsal ve işlemsel bilgi ağırlıklı olarak dağılım gösterdiği görülmektedir. Dinleme/izleme becerisi ve sözlü etkileşim becerisinin aksine, üst düzey bilişsel süreç basamaklarında yer alan kazanımların sayısının oldukça fazla olduğu sonucunun ortaya çıkması sözlü üretim becerisinin üretici ve yaratıcı doğası gereği olduğu söylenebilir.

Genel olarak okuma-anlama becerisi doğası gereği anlamaya yönelik bir dil becerisi olduğu için bu becerinin her dil düzeyindeki tüm kazanımların ağırlıklı olarak anlama boyutunda yer alması olağan ve olması gereken bir durumdur. Dinleme/izleme becerisi ve sözlü etkileşim becerileri gibi, okuma-anlama becerisine yönelik kazanımlarda da üstbilişsel bilgi düzeyine ait herhangi bir kazanım tespit edilememiştir. Kazanımların genel dağılımına bakıldığında kavramsal ve işlemsel bilgi ağırlıklı olarak dağılım gösterdiği görülmektedir. Dinleme/izleme becerisi ve sözlü etkileşim becerilerine paralel olarak alt düzey bilişsel süreç basamaklarına ait kazanımların ağırlıklı olduğu tespit edilmiştir.

MFVTYÖP'de yazma becerisi sözlü üretim becerisi gibi üretme-yaratma-ortaya ürün koymaya yönelik bir beceridir. Bu yüzden kazanımlar incelendiğinde kazanımların yaratma boyutunda yoğunlaştığı görülmektedir. Dinleme/izleme becerisi, sözlü etkileşim becerisi ve okuma-anlama becerisine paralel olarak yazma becerisinde de üstbilişsel bilgiye yönelik hiçbir kazanımın bulunmaması önemli bir noktadır. Kazanımların genel dağılımına bakıldığında kavramsal ve işlemsel bilgi ağırlıklı olarak dağılım gösterdiği görülmektedir.

Son olarak, dinleme/izleme becerisi ve sözlü etkileşim becerisinin aksine, sözlü üretim becerisine ise paralel olarak üst düzey bilişsel süreç basamaklarında yer alan kazanımların sayısının oldukça fazla olduğu sonucunun ortaya çıkması yazma becerisinin de üretici ve yaratıcı doğası gereği olduğu söylenebilir.

Genel olarak programda yer alan tüm kazanımlar bilgi türü açısından incelendiğinde; kavramsal ve işlemsel bilgiye yönelik kazanımların ağırlıkta olduğu, olgusal bilgiye ait kazanımlarının sayısının oldukça az olduğu, üstbilişsel bilgiye yönelik ise sadece 2 kazanım bulunduğu tespit edilmiştir.

Programda yer alan tüm kazanımlar bilişsel süreç boyutları açısından incelendiğinde; anlama, uygulama ve yaratma boyutlarında ağırlıklı olarak kazanımların dağılım göstermesinin yanında hatırlama, çözümlenme ve değerlendirme boyutlarında da kazanımların yer aldığı ancak genel dağılımda oranlarının oldukça düşük olduğu görülmektedir.

Araştırma sonunda ortaya çıkan bulgu ve yorumlar:

✓ Arı (2018) tarafından yapılan ve 2015 ile 2017 Ortaokul Türkçe Öğretim Programlarındaki kazanımların YBT'ye göre incelendiği çalışmada ortaya çıkan; “her iki programda da taksonominin bilgi boyutunda “Kavramsal” ve “İşlemsel” bilgiye ağırlık verildiği, üstbilişsel bilgiye yer verilmediği; bilişsel süreç boyutunda ise “Hatırlama” ve “Değerlendirme” ye yeterince verilmediği,

✓ Gökler (2012) tarafından yapılan ve İngilizce dersi kazanımlarının YBT'ye göre incelendiği çalışmada ortaya çıkan; kazanımların YBT bilişsel basamaklara göre alt düzey bilişsel basamaklarda toplandığı, bilgi boyutunda üstbilişsel bilgiye kazanımlarda yer verilmediği,

✓ Karagöl (2020) tarafından yapılan ve Maarif Vakfı 2019 Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi Programı ile 2018 Türkçe ve Türk Kültürü Dersi Öğretim Programlarının YBT'ye göre incelendiği çalışmada ortaya çıkan; “üst düzey bilişsel becerileri olan

çözümleme, değerlendirme, yaratma boyutlarına yönelik kazanımlara bu programlarda az yer verildiği,

✓ Ulutaş ve Kara (2019) tarafından yapılan ve Ankara TÖMER ile Gazi TÖMER Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretim Programlarının YBT'ye göre incelendiği çalışmada ortaya çıkan; “programlarda üst düzey bilişsel beceri basamaklarını (çözümleme, değerlendirme, yaratma) işaret eden kazanımlara daha az yer verildiği, başlangıç dil düzeylerindeki okuma kazanımlarında “anlama” basamağının ağırlıklı olarak kullanılmış olması normal karşılanırken dil düzeyleri yükseldikçe buna paralel olarak üst düzey bilişsel becerileri kazandıran kazanımların artmadığına dair bulgularına birebir paralellik göstermektedir denebilir.

Sonuç

Bu araştırmada Maarif Vakfı tarafından geliştirilen Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Programında yer alan bütün kademe, dil becerisi ve dil düzeyine ait kazanımlar Yenilenmiş Bloom Taksonomisine göre doküman analizi yöntemiyle incelenmiştir. Kazanımlar YBT'ye göre tasnif edilmiş ve elde edilen bulgular tablolaştırılmıştır. Daha sonrasında ilgili kazanımların hangi boyutta oldukları ile ilgili frekans ve yüzde dağılımları tespit edilmiştir. Böylelikle programda bulunan tüm kazanımların YBT'ye göre dağılımı ortaya çıkarılmış ve araştırmanın bulgu ve yorumları oluşturulmuştur.

Araştırmanın bulgularından hareketle her bir alt problem için şu sonuçlara varılmıştır:

1. Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi Programında yer alan tüm dil düzeylerindeki “Dinleme/İzleme Becerisi” kazanımlarının Yenilenmiş Bloom Taksonomisine göre dağılımına bakıldığında; her dil düzeyindeki tüm kazanımların ağırlıklı olarak anlama boyutunda olduğu görülmüştür. Bunun yanında kazanımların büyük bölümünün alt düzey bilişsel süreç basamaklarında dağılım gösterdiği, üst düzey bilişsel

basamaklarda az sayıda kazanım yer aldığı ve üstbilişsel bilgiye yönelik hiçbir kazanımın olmadığı ortaya çıkmıştır.

2. Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi Programında yer alan tüm dil düzeylerindeki “Sözlü Etkileşim Becerisi” kazanımlarının Yenilenmiş Bloom Taksonomisine göre dağılımına bakıldığında; kazanımların alt düzey bilişsel süreç basamakları olan anlama ve uygulama boyutlarında yoğunlaştığı görülmüştür. Bunun yanında kavramsal ve işlemsel bilgiye yönelik kazanımların ağırlıklı olduğu ancak üstbilişsel bilgiye ait herhangi bir kazanımın olmadığı ortaya çıkmıştır.
3. Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi Programında yer alan tüm dil düzeylerindeki “Sözlü Üretim Becerisi” kazanımlarının Yenilenmiş Bloom Taksonomisine göre dağılımına bakıldığında, kazanımların yaratma boyutunda yoğunlaştığı görülmektedir. Bilgi boyutu ele alındığında kavramsal ve işlemsel bilgi ağırlıklı olmak üzere her bilgi türünde kazanım olduğu görülmüştür. Bu dil becerisinde, üst düzey bilişsel süreç basamaklarına yönelik kazanımların oldukça fazla olduğu ortaya çıkmıştır.
4. Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi Programında yer alan tüm dil düzeylerindeki “Okuma-Anlama Becerisi” kazanımlarının Yenilenmiş Bloom Taksonomisine göre dağılımına bakıldığında; bu kazanımlar, bilişsel süreçler açısından incelendiği zaman, ağırlıklı olarak alt düzey bilişsel süreç basamağı olan anlama boyutunda, bilgi türleri açısından incelendiği zaman ise kavramsal ve işlemsel bilgi ağırlıklı olarak dağılım göstermiştir. Üstbilişsel bilgiye yönelik hiçbir kazanım tespit edilmemiştir.
5. Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi Programında yer alan tüm dil düzeylerindeki “Yazma Becerisi” kazanımlarının Yenilenmiş Bloom Taksonomisine göre dağılımına bakıldığında; kazanımların üst düzey bilişsel süreç basamağı olan yaratma boyutunda yoğunlaştığı görülmektedir. Bilgi boyutu ele alındığında ise kazanımların kavramsal

ve işlemsel bilgi ağırlıklı olduğu ancak yine üstbilişsel bilgiye yönelik herhangi bir kazanım olmadığı ortaya çıkmıştır.

Araştırma sonucunda Maarif Vakfı tarafından yayımlanan Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi Programı kazanımlarının, Yenilenmiş Bloom Taksonomisine göre dil becerileri ve dil düzeyleri bakımından oldukça tutarlı olduğu ortaya çıkmıştır. Bunun yanında kazanımların genel dağılımının dil becerilerinin doğasına uygun olduğu görülmektedir. Programda en dikkat çeken nokta ise üstbilişsel bilgiye yönelik 2 kazanım dışında hiçbir kazanımın yer almamasıdır. Bu durumun, programın üzerinde çalışılması ve ivedilikle geliştirilmesi gereken eksik yönlerinden bir tanesi olduğu söylenebilir. Bilişsel süreç boyutu ele alındığında ise çözümlenme ve değerlendirme boyutlarının programda çok zayıf kaldığı, bu yöndeki kazanımların da programa ilk fırsatta eklenmesi gerektiğini söylenebilir.

Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi üzerine geliştirilecek programlar için üst düzey bilişsel stratejilerin önemi oldukça büyüktür. Dil düzeyi arttıkça üst bilişsel süreçlere yönelik kazanımların artması ve her basamağa uygun dağılım göstermesi, öğrencilerin hem dil edinim süreçlerinde hem de sonrasında dili aktif ve etkin kullanabilmelerinde büyük rol oynamaktadır. Ayrıca Maarif Vakfı'nın Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi Programında; Türkçe anlama ve anlatma becerilerini kullanarak iletişim kuran, keşfederek ve yaparak-yaşayarak öğrenen, öğrenme sürecinde sorumluluk alan, iş birliği içinde çalışan, problem çözme becerilerini kullanan, sorgulayan, yorumlayan, evrensel ve kendi kültürüne özgü değerlere duyarlı bireyler yetiştirmek istenmektedir (MFVTYÖP, 2020, s. 13).

Öğrenenlerin bu niteliklere sahip bireyler olabilmesi için üst düzey bilişsel stratejiler ışığında eleştirel, yaratıcı vb. düşünme becerilerin de gelişmesinin sağlanması gerekmektedir. Bu durum, öğrenenin hem sosyal yaşantısına hem de akademik başarısına büyük katkı sağlayacaktır. Maarif Vakfı'nın yayımladığı bu programda, yukarıda bahsedilen niteliklerde

bireyler yetiştirme amacına ulaşılabilmesi için programda yer alan kazanımlarda üst düzey bilişsel süreç basamaklarına ağırlık verilmeli ve üstbilişsel bilgilere de yer verilmelidir.

Ancak bu yaklaşımla; sadece Türkçe kelime ve kalıp ezberleme ya da dil bilgisi kurallarını hatırlama değil öğrendiği yeni kelime ve kalıpları uygun bağlamlarda kullanma, yeni ve özgün paragraflar kurma gibi ileri seviye dil yetileri olan, bu yetileri üst düzey bilişsel stratejilerle harmanlayabilme becerisine sahip, akademik dile hâkim, Türkçede ve Türkçe konuşmada kendine güvenen bireyler yetiştirilebilir.

Öneriler

Yapılan bu araştırmadan elde edilen sonuçlar ışığında aşağıda bazı önerilerde bulunulmuştur:

✓ Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi alanında eğitim veren öğretmenlerin hem bilişsel, duyuşsal ve psikomotor alanlara hem de Yenilenmiş Bloom Taksonomisine yönelik bilgi birikimine sahip olması, öğretim programlarında veya ders kitaplarında tespit ettikleri yetersizlikleri kendi hazırlayacakları etkinlik ve sorularla giderebilmelerine olanak sağlayacaktır.

✓ Bilhassa program geliştirme uzmanlarının, Maarif Vakfı tarafından yayımlanan Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi Programını güncelleme çalışmalarında veya yeni bir yabancı dil olarak Türkçe öğretim programı geliştirme sürecinde Yenilenmiş Bloom Taksonomisini göz önünde bulundurması, özellikle üst düzey bilişsel basamaklara yönelik kazanımlara ağırlık verilmesi öğretim programının kalitesine ve dil bakımından yetkin, sosyal yaşamda etkin, akademik anlamda başarılı bireylerin yetiştirilebilmesine büyük katkı sağlayacaktır.

✓ Öğretim programlarının yanı sıra bu alana yönelik ders kitaplarında ve bu kitaplarda yer alan sorular, etkinlikler, alıştırmalar ve uygulamalarda da Yenilenmiş Bloom Taksonomisinden istifade edilmelidir.

✓ Araştırmacılar Türkçenin yabancı dil olarak ğretimi alanında ğretim programları veya başka dokümanlarda farklı taksonomileri kullanarak yeni çalışmalar ortaya koyabilirler.



Kaynakça

- Açıkgöz Ün, K. (2004). *Aktif öğrenme*. İzmir: Canyılmaz Matbaa.
- Akman, Y. ve Erden, M. (2007). *Eğitim psikolojisi (gelişim-öğrenme-öğretme)*. (16. Baskı). Ankara: Arkadaş Yayınevi.
- Amer, A. (2006). Reflections of Bloom's revised taxonomy. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 4(8), 213-230.
- Anderson, L. W. (Ed.), Krathwohl, D. R. (Ed.), Airasian, P. W., Cruikshank, K. A., Mayer, R. E., Pintrich, P. R., Raths, J., ve Wittrock, M. C. (2001). *A taxonomy for learning, teaching, and assessing: a revision of Bloom's taxonomy of educational objectives*. U.S.: Addison Wesley Longman, Inc.
- Anderson, L. W. (2005). Objectives, evaluation, and the improvement of education. *Studies in Educational Evaluation*, 31, 102-113.
- Anderson, L. W. ve Krathwohl, D. R. (2010). Öğrenme öğretim ve değerlendirme ile ilgili bir sınıflama: Bloom'un eğitimin hedefleri ile ilgili sınıflamasının güncelleştirilmiş biçimi (Çev. A. Özçelik). Ankara: Pegem Akademi.
- Arı, T. (2018). *2015 ve 2017 Ortaokul Türkçe öğretim programlarındaki kazanımların Yenilenmiş Bloom taksonomisine ve öğretmen görüşlerine göre incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gaziantep Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Gaziantep.
- Atasönmez, S. S. (2008). *Program geliştirme süreci doğrultusunda yeni ilköğretim programlarının incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Fırat Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Elazığ.
- Aydın, C. H. (2000). Öğrenme ve öğretme kuramlarının eğitim iletişimine katkısı. *Kurgu Dergisi*, 183-197.

- Başaran, İ. E. (2000). *Eğitim yönetimi*. Ankara: Gül Yayınevi
- Başbay, M. (2008). *Yenilenmiş taksonomiye göre düzenlenmiş öğretim tasarımı dersinde projeye dayalı öğretimin öğrenme ürünlerine etkisi* (Yayımlanmamış doktora tezi), Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Bayraktar, N. (2006). *Dil bilimi*. Çanakkale: Nobel Yayınları.
- Bekdemir, M. ve. Selim, Y. (2008). Revize edilmiş bloom taksonomisi ve cebir öğrenme alanı örneğinde uygulaması. *Erzincan Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(2), 185-196.
- Bilbao, P. P., Lucido, P. I., Iringan, T. C., ve Javier, R. B. (2008). *Curriculum development*. Manila: Lorimar Publishing Inc.
- Biggs, J. B., ve Collis, K. F. (1982). *Evaluation thequality of learning: the SOLO taxonomy (structure of the observed learning outcome)*. Academic Press.
- Bloom, B. S. (1956). *Taxonomy of educational objectives, the classification of educational goals, handbook I: Cognitive Domain*. New York: David McKay Company.
- Bümen, N. T. (2006). Program geliştirmede bir dönüm noktası: Yenilenmiş Bloom taksonomisi. *Eğilim ve Bilim*, 142, 3-14.
- Büyükkız, K. K., ve Hasırcı, S. (2013). Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin yazılı anlatımlarının yanlış çözümleme yaklaşımına göre değerlendirilmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 1(4), 51-62.
- Büyükkaragöz, S., ve Çivi, C. (1999). *Genel öğretim metotları*. (9. Baskı). İstanbul: Öz Eğitim Yayınları.
- Büyükkaragöz, S. (1997). *Program geliştirme*. Konya: Öz Eğitim Yayınları.
- Cangüven, H. D. (2019). *2013 ve 2018 Fen bilimleri öğretim programlarının Yenilenmiş Bloom Taksonomisine göre karşılaştırılması*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Meriın Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Meriın.

- Cinoğlu, M. (2017). Proğram ęeliřtirme modelleri. B. Oral ve T. Yazar (Ed.). *Eğitimde proğram ęeliřtirme ve değerlendirme*. Ankara: Pegem Akademi.
- Curriculum Development Council, (2001). *Learninđto learn: The way forward in curriculum development*. HonđKonđ Education Department.
- Çelik, D. (2007). *Öđretmen adaylarının cebiręel dűřünme becerilerinin analitik incelenmeđ* (Yayınlanmamıř doktora tezi), Karadeniz Teknik Üniverđiteđi, Eđitim Bilimleri Enđitűđü, Trabzon.
- Çepni, ı (2005). *Arařtırma ve proje çalıřmalarına điriř*. Trabzon: Üçyol Kűltür Merkezi.
- Çoban, A. (2017). Proğram ęeliřtirmenin tarihęel temelleri. B. Oral ve T. Yazar (Ed.). *Eğitimde proğram ęeliřtirme ve değerlendirme*. Ankara: Pegem Akademi.
- Çolak, F. ve Balcı. Ö. (2018). Cumhuriyet Türkiye'đinin yabancı dil eğitimine đenel bir bakış. Ö. Balcı, F. Çolak (Ed.) *Her yönűyle yabancı dil üzerine araştırmalar II*, (ss. 9-19), Ankara: Çizđi Yayınevi.
- Danıřmaz, Ö. (2019). *Lięe tarih derđi đnav đorularının Bloom Takđonomiđinin biliřęel alan basamaklarına göre đnflandırılmađ (Ortahiđar Örneđi)*(Yayımlanmamıř yüksek liđanđtezi). Trabzon Üniverđiteđi Liđanđűđü, Eđitim Enđitűđü, Trabzon.
- Demir, P. (2015). *Yenilenmiř Bloom Takđonomiđi'ne đöre 2005 yılı đöyöl bilđiler öğretim proğramında yer alan kazanımlar ve đeviye belirleme đnav đoruları* (Yayınlanmamış yüksek liđanđtezi). Ondokuz Mayısđ Üniverđiteđi, Eđitim Bilimleri Enđitűđü, đamđın.
- Demircan, Ö. (1988). *Dűnden bugűne Türkiyede yabancı dil*. İstanbul: Remzi Kitapevi.
- Demirel, Ö. (2004). *Türkçe öğretimi*, Ankara: Peğem Akademi.
- Demirel, Ö. (2007). *Eğitimde proğram ęeliřtirme*, Ankara: Peğem Akademi.
- Demirel, Ö. (2011). *Kuramdan uyđulamaya eğitimde proğram ęeliřtirme*. (11. Baskı). Ankara: Peğem Akademi.

- Demirel, Ö. (2012). *Yabancı dil öğretimi dil pa aportu-dil biyo rafisi-dil do ya ı*. Ankara: Pegem Akademi.
- Dewey, J. (1996). *Demokrasi ve eğitim*. (Çev. M. S. Otaran). İstanbul: Başarı Yayınları.
- Diren, E. (2010). *Türkçe öğretim programı 8. sınıf okuma alanı kazanımlainın öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi (Ankara İli Örneği)* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Doğan, H. (1979). *Analiz ve program hazırlama*. Ankara: Ankara Üniversitesi Basımevi.
- Elkatmış, M. (2002). *İlköğretim birinci kademe re im-iş, müzik ve beden eğitimi programlarındaki değişimler*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi) Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Erden, M. (2004). *Sınıf yönetimi*. İstanbul: Arkadaş Yayınları.
- Ereş, F. (2007). *Eğitim bilimine giriş*. Ankara: Maya Akademi.
- Erişen, Y. (1998). Program geliştirme modelleri üzerinde bir inceleme. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 4 (13), 79-97.
- Ertürk, S. (1999). *Eğitimde program geliştirme*. Ankara: Yelkentepe Yayınları
- Epçaçan C., Erzen, M. (2008). İlköğretim Türkçe derisi programının değerlendirilmesi. *Ulu larara ı Sosyal Araştırmalar Derisi The Journal Of International Social Research*, 1(4), 182-202.
-  ib on, L. K. (2013) Analy ıof 100 year of curriculum de in  *International Journal of Instruction*, 6 (1) e-ISSN: 1308-1470
- G kler, Z. S. (2012). *İlk ğretim İnkilizce derisi hedefleri, kazanımları, sbs soruları ve yazılı sınav sorularının Yenilenmiş Bloom Taksonomiine  ore değerlendirilmesi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Ekişehir O man azi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ekişehir.

- Gömlüksiz, M. N. ve Bulut, İ. (2007). Yeni ilköğretim Türkçe deri öğretim proqramının uyulamadaki etkililiğinin değerlendirilmei, *Milli Eğitim Deri*, 5 (2), 339-384.
- Gürkan, T. (2004). Eğitim, öğretim ve programla ilgili temel kavramlar. M. Gültekin (Ed.). *Öğretimde planlama ve değerlendirme*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi Yayınları.
- Harris, W., ve Levey, J. S. (1975). *The new Columbia encyclopedia*. New York: Columbia University Press.
- Harrow, A. J. (1972). *A taxonomy of the pschomotor domain*. New York: David McKay Company.
- Martin, D. J. ve Loomis, K. S. (2007). *Building teachers: a constructivist approach to introducing education*. Belmont, CA: Thompson Wadsworth.
- MEB. (2000). *Yurt dışındaki Türk çocukları için Türkçe (1-10. Sınıflar), Türk kültürü (4-10. sınıflar) ve yabancı dil olarak Türkçe (6-11. sınıflar) dersleri öğretim programları*, Ankara: MEB Yayınları.
- MEB. (2016). *Yabancılara Türkçe öğretilimi (6-12 yaş) 1. seviye kurs programı*. MEB Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü, Ankara: MEB Yayınları.
- <https://hbogm.meb.gov.tr/modulerprogramlar/kurslar/Yabanc%C4%B1lara%20T%C3%BCrk%C3%A7e%20%C3%96%C4%9Fretimi%206-12%20Ya%C5%9F-1.Seviye.pdf>
(Erişim Tarihi: 14.05.2020).
- MEB. (2016). *Yabancılara Türkçe öğretilimi (6-12 yaş) 2. seviye kurs programı*. MEB Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü, Ankara: MEB Yayınları.
- <https://hbogm.meb.gov.tr/modulerprogramlar/kurslar/Yabanc%C4%B1lara%20T%C3%BCrk%C3%A7e%20%C3%96%C4%9Fretimi%206-12%20Ya%C5%9F-2.Seviye.pdf>
(Erişim Tarihi: 14.05.2020).

MEB. (2016). *Yabancılara Türkçe öğretimi (6-12 yaş) 3. seviye kurs programı*. MEB Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü, Ankara: MEB Yayınları.

<http://hbogm.meb.gov.tr/modulerprogramlar/kurslar/Yabanc%C4%B1lara%20T%C3%BCrk%C3%A7e%20%C3%96%C4%9Fretimi%206-12%20Ya%C5%9F-3.Seviye.pdf>
(Erişim Tarihi: 14.05.2020).

MEB. (2016). *Yabancılara Türkçe öğretimi (13-17 yaş) 1. seviye kurs programı*. MEB Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü, Ankara: MEB Yayınları.

<http://hbogm.meb.gov.tr/modulerprogramlar/kurslar/Yabanc%C4%B1lara%20T%C3%BCrk%C3%A7e%20%C3%96%C4%9Fretimi%2013-17%20Ya%C5%9F-1.Seviye.pdf>
(Erişim Tarihi: 14.05.2020).

MEB. (2016). *Yabancılara Türkçe öğretimi (13-17 yaş) 2. seviye kurs programı*. MEB Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü, Ankara: MEB Yayınları.

<http://hbogm.meb.gov.tr/modulerprogramlar/kurslar/Yabanc%C4%B1lara%20T%C3%BCrk%C3%A7e%20%C3%96%C4%9Fretimi%2013-17%20Ya%C5%9F-2.Seviye.pdf>
(Erişim Tarihi: 14.05.2020).

MEB. (2016). *Yabancılara Türkçe öğretimi (13-17 yaş) 3. seviye kurs programı*. MEB Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü, Ankara: MEB Yayınları.

<http://hbogm.meb.gov.tr/modulerprogramlar/kurslar/Yabanc%C4%B1lara%20T%C3%BCrk%C3%A7e%20%C3%96%C4%9Fretimi%2013-17%20Ya%C5%9F-3.Seviye.pdf>
(Erişim Tarihi: 14.05.2020).

MEB (2017a). *Yabancı diller Türkçe a1 seviyesi kurs programı*. MEB Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü, Ankara: MEB Yayınları.

https://hbogm.meb.gov.tr/modulerprogramlar/kurslar/Yabanc%C4%B1%20Diller_Yabanc%C4%B1%20Diller%20T%C3%BCrk%C3%A7e%20A1%20Seviyesi.pdf (Erişim Tarihi: 14.05.2020).

MEB (2017b). *Yabancı diller Türkçe b1 seviyesi kurs programı*. MEB Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü, Ankara: MEB Yayınları.

http://hbogm.meb.gov.tr/modulerprogramlar/kurslar/Yabanc%C4%B1%20Diller_Yabanc%C4%B1%20Diller%20T%C3%BCrk%C3%A7e%20B1%20Seviyesi.pdf (Erişim Tarihi: 14.05.2020).

MEB. (2018). *Türkçe dersi öğretim programı (ilkokul ve ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. sınıflar)*. Millî Eğitim Bakanlığı. Ankara: MEB Yayınları.

<http://mufredat.meb.gov.tr/Dosyalar/20195716392253-02->

[T%C3%BCrk%C3%A7e%20%C3%96%C4%9Fretim%20Program%C4%B1%202019.pdf](http://mufredat.meb.gov.tr/Dosyalar/20195716392253-02-T%C3%BCrk%C3%A7e%20%C3%96%C4%9Fretim%20Program%C4%B1%202019.pdf) (Erişim Tarihi: 14.05.2020).

MEGSB. (1986). *Yurt dışı işçi çocukları Türkçe- Türk kültürü ile yabancı dil olarak Türkçe öğretim programları*, Ankara.: MEB Yayınları.

Menteşe, H. (2013). *Türkçe deri öğretim pro ramının öğretmen örüşlerine öre incelenme i (Aydın ili örneği)* (Yayımlanmamış yük ek li an tezi). Adnan Mendere Üniver ite i, Eğitim Bilimleri En titü ü, Aydın.

MFVTYÖP, (2019). *Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Programı*. Türkiye Maarif Vakfı, İstanbul.

<https://www.turkiyemaarif.org/uploads/yabancidilolarakturkeogretimi.pdf> (Erişim Tarihi: 14.05.2020).

MFVTYÖP, (2020). *Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretim Programı*. Türkiye Maarif Vakfı, İstanbul.

https://www.turkiyemaarif.org/uploads/Turkcenin_Yabanci_Dil_Olarak_Ogretimi_Programi.pdf (Erişim Tarihi: 14.05.2020).

Melson, G. (2002). Psychology and the study of human-animal relation hip i *Society Animal*, 10, 347-52.

- Miller, D. M., Linn, R. L. and Ironlund, N. (2013). *Measurement and assessment in teaching*. New Jersey: Pearson Education.
- Kan, A. Ü. (2006). *Yeni ilköğretim programında öngörülen temel becerileri kazanmada 5. sınıf sosyal bilgiler ve Türkçe dersinin etkilerine ilişkin öğrenci görüşlerinin değerlendirilmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Fırat Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Elazığ.
- Karagöl, E. (2020). Yenilenmiş Bloom taksonomiğine göre üncel Türkçe öğretim programları. *Dil Eğitimi ve Araştırmaları Dergisi*, 6 (1), 56-71.
- Karasar, N. (2014). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (27. Basım). Ankara: Nobel Yayınları.
- Kardaş (Ed.). *Türkçenin yabancı dil olarak öğretim programı*. Ankara: Peşem Akademi.
- Karlı, M. G. (2019). *Ortaokul 7. sınıf öğrencilerinin orantısız düşünme becerilerinin rol taksonomisi ile incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi), Tokat Azizîmanpaşa Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Tokat.
- Kaya, M. ve Kardaş, M. N. (2019). 2016, 2017 Türkçe öğretim programları (MEB). M. N.
- Krathwohl, D. R.; Bloom, B. S. ve Mañia, B. B. (1964). *Taxonomy of educational objectives: the classification of educational goals: handbook ii: affective domain*. New York: David McKay Company Inc.
- Krathwhol, D. R. (2002). A revision of Bloom taxonomy: an overview. *Theory Into Practice*, 41(4), 212-264.
- Küçükahmet, L. (2007). *Program geliştirme ve öğretim*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Küçükoğlu, A., Bay, E. (2007), Eğitimin felsefi temelleri. D. Ekiz ve H. Durukan (Ed.), *Eğitim bilimine giriş*, İstanbul: Liñan Yayınları.
- Lam, B. ve Nazır, A. (2009). Decoding the curriculum from a pre-service teacher's block practice in a primary school in Hong Kong – progressive education versus teacher-centered education. *International Conference on Primary Education*.

https://pdfs.semanticscholar.org/cb41/91dc2b2219234a9f9cc01a66ae9fca08b732.pdf?_ga=2.2

7660540.1194865364.1588471273-1942515945.1588471273 (Erişim Tarihi: 14.05.2020)

Lunenburg, F. C. (2011). Curriculum development: deductive model □ *Sam Houston State University □choolin* □2(1)

<http://www.nationalforum.com/Electronic%20Journal%20Volume%20Lunenburg%20Fred%20C.%20Curriculum%20Development-Deductive%20Model%20%20choolin%20V2%20N1%202011.pdf> (Erişim Tarihi: 14.05.2020)

Oliva, P. F. ve □ordon, W. (2013). *Developin□ The Curriculum*. New Jersey, United State of America: Pearson Education Inc.

Orn□ein, A. C., ve Hunkin□, F. P. (2004). *Curriculum: Foundation□, principle□, and i□□ue□*. Boston, Mass: Allyn and Bacon.

http://tu.we□□a.edu/~ekin□8/6322/Book/oliva_ch05.doc (Erişim Tarihi: 14.05.2020)

Özbay, M. (2006), *Türkçe özel öğretim yöntemleri* □, Ankara: Öncü Kitap.

Öztürk, E. (2019). An evaluation of secondary school 9th grade english program and 9th grade coursebook activities fromthe perspective of Bloom’s revised taxonomy (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Perkins, D. N. (1999). The many faces of constructivism. *Educational Leadership*. November, 6-11.

Pintrich, P. (2002). The role of metacognitive knowled□e in learnin□, teachin□ and a□□e□□in□ *Theory into Practice*, 41(4), 119-225.

Senemoğlu, N. (2009). *Gelişim öğrenme ve öğretim kuramdan uy□ulamaya* (14. Bas). Ankara: Pe□em Akademi.

- Selçuk, Z., Kayılı, H. ve Okut, L. (2004). *Çoklu zekâ uygulamaları*. Ankara: Nobel.
- İvinç S. ve Kurtaslan Z. (2009). “İyilik” temalı okul şarkıları söyleyen çocukların iyilik hakkındaki görüşleri. *I. Ulusal iyilik Sempozyumu bildiri kitabı*. (s. 464-473). Elazığ: Elazığ İl Millî Eğitim Müdürlüğü Yayınları.
- İmpson, E. J. (1966). The classification of educational objective in Psychomotor Domain. *The Report of U.S. Department of Health, Education and Welfare*. No: OE 5-85-104 ERIC Documents Reproduction Service No: ED 010-368
- İoner, O. (2007). Türkiye’de yabancı dil eğitiminin dünü bugünü. *Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7 (28): 397-404.
- İönmez, V. (2008). Eğitimin felsefi temelleri. V. Sönmez (Ed.), *Öğretmenlik Melegine Giriş* (ss. 61-94). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Sönmez, V. (2005). *Program geliştirmede öğretmen el kitabı*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Şahin, A. ve Emre, K. (2018). Yabancı dil olarak Türkçe öğretim programları. A. Şahin (Ed.). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi*. Ankara: Peşem Akademi.
- Şahin A., Şahin, E. Y., Emre, K., Kalın Salı, M. (2018a). Yabancı dil olarak Türkçe öğretim programları. *II. Uluslararası Sınırsız Eğitim ve Araştırma Sempozyumu (USEAS 2018) Kongresi* içinde (s. 174-180). Ankara: SEAD.
- Şahin A., Şahin, E. Y., Emre, K., Kalın Salı, M. (2018b). Millî Eğitim Bakanlığı tarafından yayınlanan yabancı dil olarak Türkçe kurs programları. *II. Uluslararası Sınırsız Eğitim ve Araştırma Sempozyumu (USEAS 2018) Kongresi* içinde (s. 161-173) Ankara: SEAD.
- Şahinel, İ. (2002). *Eleştirel düşünme*. Ankara: Peşem Akademi.
- Şen, Ü. (2016). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde ihmal edilmiş iki program: 1986 ve 2000 programları. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 4(4), 545-558.

- Tan, C. (2006). Philosophical perspectives on education. In Tan, C., Wong, B., Chua, J.S.M. & Kang, T. (Eds.), *Critical perspectives on education: an introduction* (pp. 21-40). Singapore: Prentice Hall.
- TDK. (2020). *Güncel Türkçe sözlük*. Ankara: TDK Yayınları.
<https://sozluk.gov.tr/> (Erişim Tarihi: 14.05.2020).
- Tekin, H. (1991). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme*. Ankara: Yargı Yayınevi.
- Tosunoğlu, M. ve Melanhoğlu, D. (2006). Türkçe müfredat programlarının değerlendirilmesi. *Ulusal İmf Öğretmenliği Konferansı*. Ankara: İazi Üniversitesi.
- TTKDÖP, (2018). *Türkçe ve Türk kültürü dersi öğretim programı*. Millî Eğitim Bakanlığı, Ankara: MEB Yayınları.
https://abdigm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2018_11/30092244_TTKD_YYretim_ProgramY-TYrkYe.pdf (Erişim Tarihi: 14.05.2020).
- Ulutaş, M., Kara, M. (2019). TÖMER Türkçe öğretim programları okuma kazanımlarının bilişsel stratejiler açısından incelenmesi. *Dil Eğitimi ve Araştırmaları Dergisi*, 5(2), 232-250
- Uysal, B. (2009). *Avrupa dilleri öğretimi ortak çerçeve metni doğrultusunda Türkçe öğretimi programları ve örnek kitapların değerlendirilmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.
- Varış, F. (2005). *Eğitimde program geliştirme teori ve teknikler*. Ankara: Alkım Yayınları.
- Woolfolk, A. E. (1995). *Educational psychology*. Boston: Ally and Bacon
- Yapıcı, Ş. (2017). Program geliştirmenin psikolojik temelleri. B. Oral ve T. Yazar (Ed.), *Eğitimde program geliştirme ve değerlendirme*. Ankara: Peşem Akademi.
- YDTÖP, 2015. *Yabancı dil olarak Türkçe öğretim programı*. Ankara Üniversitesi. Ankara.
- Yıldız, C. (2003). *Türkçe öğretiminde alternatif yöntemler*. Ankara: Anı Yayıncılık.

- Yıldırımöğlu, H. (2005). Uluslararası emek göçü-Almanya'da Türk emek göçü'. *Kamu-İş İş Hukuku ve İktisat Derişi*, 8, ss. 129-153.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2011). *Öğyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Elçuk Yayınevi.
- Yüksel, S.(2007). Bilişsel alanın sınıflamasında (taksonomi) yeni gelişmeler ve sınıflamalar. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*. 5 (3), 479-509.
- Yürekli, Y. (2019). *Beden eğitimi ve spor dersi öğretim programı kazanımlarına ulaşma düzeyinin tespit edilerek kazanımların Bloom taksonomisine göre incelenmesi (Burdur ili örneği)* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Burdur.
- <https://www.egitimkafe.com/tarihsel-temeller/>, (Erişim Tarihi: 13.05.2020).

Ekler



Ek A- MFVTYÖP'ye Ait Dinleme/İzleme Becerisi A1 Dil Düzeyi Kazanımlarının YBT'ye Göre Analizi

No.	Kazanım	YBT'ye Göre Yer Aldığı Boyut ve Basamak
1.	Türk alfabesindeki harflerin karşılığı olan sesleri ayırt eder.	Olgusalın Anlaması
2.	Selamlaşma, tanışma ve vedalaşmayla ilgili temel kalıp ifadeleri tanır.	Kavramsalın Hatırlaması
3.	Çevresindeki nesnelerin adını tanır.	Kavramsalın Hatırlaması
4.	Çevresindeki yer/mekân adlarını tanır.	Kavramsalın Hatırlaması
5.	Hava durumuyla ilgili temel kavram ve kalıp ifadeleri tanır.	Kavramsalın Hatırlaması
6.	Günlük hayatta sık kullanılan kelimeleri bağlamdan hareketle tahmin eder.	Kavramsalın Anlaması
7.	Toplumsal yaşam alanlarına yönelik metinlerde kullanılan kelime ve kalıp ifadeleri tanır.	Kavramsalın Hatırlaması
8.	Yaygın olarak kullanılan meslek adlarını belirler.	Kavramsalın Anlaması
9.	Günlük rutinelere ilişkin kısa konuşmaları anlar.	Kavramsalın Anlaması
10.	Temel soru ifadelerini tanır.	İşlemselin Anlaması
11.	Temel soru kalıplarına karşılık gelen bilgileri belirler.	Kavramsalın Anlaması
12.	Basit kişisel tanıtım içeren konuşmaları anlar.	Kavramsalın Anlaması
13.	Günlük hayattaki basit yönergeleri takip eder.	Kavramsalın Uygulaması
14.	Temel akrabalık adlarını belirler.	Kavramsalın Anlaması
15.	Görsellerle ifade edilmiş durumlar/olaylar ile ilgili basit cümleleri anlar.	Kavramsalın Anlaması
16.	Basit betimleyici ifadeleri belirler.	İşlemselin Anlaması
17.	Temel gerekçelendirme ifadelerini belirler.	İşlemselin Anlaması

- | | | |
|-----|--|-----------------------|
| 18. | Tarih/zaman ifadelerini tanır. | Olgusalın Hatırlaması |
| 19. | Günlük hayatta sıklıkla kullanılan ölçü birimlerini/miktar ifadelerini tanır. | Olgusalın Hatırlaması |
| 20. | Türk kültüründeki temel beden dili unsurlarını ve bunlara eşlik eden ifade kalıplarını tanır. | Kavramsalın Anlaması |
| 21. | Beden dilinden veya tonlamadan hareketle konuşmacının duygu durumunu (sınırlı, mutlu, neşeli, üzgün vb.) belirler. | Kavramsalın Anlaması |
| 22. | Sesli/görüntülü iletilerden (anons, duyuru vb.) ihtiyaç duyduğu bilgileri seçer. | Kavramsalın Anlaması |
| 23. | Yol, yön ve adres tarifi içeren basit ifadeleri anlar. | Kavramsalın Anlaması |
| 24. | Konum bildiren basit ifadeleri tanır. | Kavramsalın Anlaması |
| 25. | Ulaşım ve ulaşım araçlarına ilişkin temel bilgileri seçer. | Kavramsalın Anlaması |
| 26. | Seyahat ve konaklamaya ilişkin temel bilgileri seçer. | Kavramsalın Anlaması |
| 27. | Kutlama/tebrik/temenni/teşekkür/davet içerikli basit metinleri/konuşmaları anlar. | İşlemselin Anlaması |
| 28. | Yardım talebi/izin/ rica/özür içeren ifadeleri tanır. | İşlemselin Anlaması |
| 29. | Hobi/ilgi alanlarına ilişkin basit metinleri/konuşmaları anlar. | İşlemselin Anlaması |
| 30. | Dinlediklerinin/izlediklerinin konusunu belirler. | İşlemselin Anlaması |
| 31. | Basit metinlerdeki olayların oluş sırasını belirler. | Kavramsalın Anlaması |
| 32. | Tercih/teklif bildiren cümleleri ayırt eder. | İşlemselin Anlaması |
| 33. | Tavsiye/uyarı bildiren cümleleri ayırt eder. | İşlemselin Anlaması |
| 34. | Türkçenin telaffuz özelliklerini fark eder. | İşlemselin Anlaması |
| 35. | Bir telefon konuşmasındaki basit kalıp sözleri belirler. | Kavramsalın Anlaması |
| 36. | Bir telefon konuşmasındaki basit mesajları belirler. | Kavramsalın Anlaması |
| 37. | Sayısal ifadeleri tanır. | Olgusalın Hatırlaması |

- | | | |
|-----|--|-----------------------|
| 38. | Plan/tasarı/hayalleri bildiren ifadeleri belirler. | İşlemselin Anlaması |
| 39. | Temel bağdaşıklık öğelerinin anlama etkisini fark eder. | İşlemselin Anlaması |
| 40. | Dinleme amacını belirler. | Kavramsalın Anlaması |
| 41. | Dinleme amacına uygun strateji, yöntem ve teknikleri kullanır. | İşlemselin Uygulaması |
| 42. | Geçmişe ilişkin olay ve durumları belirler. | Kavramsalın Anlaması |
| 43. | Nezaket ifadelerini belirler. | İşlemselin Anlaması |



Ek B- MFVTYÖP'ye Ait Dinleme/İzleme Becerisi A2 Dil Düzeyi Kazanımlarının YBT'ye Göre Analizi

No.	Kazanım	YBT'ye Göre Yer Aldığı Boyut ve Basamak
1.	Hava durumuyla ilgili bilgileri belirler.	Kavramsalın Anlaması
2.	Günlük hayatta sık kullanılan kelimeleri bağlamdan hareketle tahmin eder.	Kavramsalın Anlaması
3.	Metinde geçen deyimleri bağlamdan hareketle anlamlandırır.	İşlemselin Anlaması
4.	Söz varlığı unsurlarını bağlamdan hareketle anlamlandırır.	Kavramsalın Hatırlaması
5.	Mesleklerle ilgili bilgileri belirler.	Kavramsalın Anlaması
6.	Günlük rutinelere ilişkin konuşmaları anlar.	Kavramsalın Anlaması
7.	Temel soru kalıplarına karşılık gelen bilgileri belirler.	İşlemselin Anlaması
8.	Temel soru ifadelerini tanıır.	İşlemselin Anlaması
9.	Kişisel tanıtım içeren konuşmaları anlar.	Kavramsalın Anlaması
10.	Bir şeyin/işin yapılışına ilişkin tarif ve yönergeleri takip eder.	Kavramsalın Uygulaması
11.	Ürünler veya hizmetlere ilişkin yönergeleri takip eder.	Kavramsalın Uygulaması
12.	Sesli ve/veya görüntülü yönergeleri takip eder.	Kavramsalın Uygulaması
13.	İletişim araçlarındaki soru ve yönergeleri takip eder.	Kavramsalın Uygulaması
14.	Akrabalık adlarını belirler.	Kavramsalın Anlaması
15.	Betimleyici ifadeleri belirler.	İşlemselin Anlaması
16.	Tarih/zaman ifadelerini tanıır.	Olgusalın Hatırlaması
17.	Günlük hayatta sıklıkla kullanılan ölçü birimlerini/miktar ifadelerini tanıır.	Olgusalın Hatırlaması

- | | | |
|-----|--|-----------------------|
| 18. | Türk kültüründeki temel beden dili unsurlarını ve bunlara eşlik eden ifade kalıplarını tanıır. | Olgusalın Hatırlaması |
| 19. | Sesli/görüntülü iletilerden (anons, duyuru, reklam vb.) ihtiyaç duyduğu bilgileri seçer. | Kavramsalın Anlaması |
| 20. | Metindeki teknolojiyle ilgili söz varlığını anlar. | Kavramsalın Anlaması |
| 21. | Bir sunumu ana hatlarıyla takip eder. | Kavramsalın Anlaması |
| 22. | Haberlerdeki yer, kişi, konu/olay ve zamanla ilgili bilgileri ayırt eder. | Kavramsalın Anlaması |
| 23. | Sesli ve/veya görüntülü haberlerden istenilen bilgileri seçer. | Kavramsalın Anlaması |
| 24. | Yol, yön ve adres tarifi içeren ifadeleri anlar. | Kavramsalın Anlaması |
| 25. | Seyahat ve konaklamaya ilişkin bilgileri seçer. | Kavramsalın Anlaması |
| 26. | Ulaşım ve ulaşım araçlarına ilişkin temel bilgileri seçer. | Kavramsalın Anlaması |
| 27. | Kutlama/tebrik/temenni/teşekkür/davet/taziye içerikli basit metinleri/konuşmaları anlar. | İşlemselin Anlaması |
| 28. | Yardım talebi/izin/ rica/özür içeren ifadeleri tanıır. | İşlemselin Anlaması |
| 29. | Hobi/ilgi alanlarına ilişkin metinleri/ konuşmaları anlar. | Kavramsalın Anlaması |
| 30. | Dinlediklerinin/izlediklerinin konusunu belirler. | İşlemselin Anlaması |
| 31. | Tavsiye/uyarı bildiren cümleleri ayırt eder. | İşlemselin Anlaması |
| 32. | Tercih/teklif bildiren ifadeleri seçer. | İşlemselin Anlaması |
| 33. | Görsellerle desteklenmiş bir metni takip eder. | İşlemselin Anlaması |
| 34. | Beden dilinden veya tonlamadan hareketle konuşmacının duygu durumunu (sinirli, mutlu, neşeli, üzgün vb.) belirler. | Kavramsalın Anlaması |
| 35. | Toplumsal yaşam alanlarına yönelik metinlerde kullanılan kelime ve kalıp ifadeleri tanıır. | Kavramsalın Anlaması |
| 36. | Bir diyalogdaki giriş, konuşmayı sürdürme, sonlandırmaya yönelik kalıp ifadeleri belirler. | Kavramsalın Anlaması |
| 37. | Karşılaştırma içeren konuşmaları/metinleri anlar. | İşlemselin Anlaması |

- | | | |
|-----|---|------------------------|
| 38. | Metinde verilen olay/bilgileri zaman ve mantık akışına göre sıralar. | Kavramsalın Uygulaması |
| 39. | Sayısal ifadeleri tanıır. | Olgusalın Hatırlaması |
| 40. | Plan/tasarı/ hayalleri anlatan bir konuşmayı ana hatlarıyla anlar. | İşlemselin Anlaması |
| 41. | Biyografi metinlerinin ana hatlarını belirler. | İşlemselin Anlaması |
| 42. | Dinleyeceklerinin/izleyeceklerinin içeriğine ilişkin tahminlerde bulunur. | Kavramsalın Anlaması |
| 43. | Metinde geçen gerekçelendirme ifadelerini belirler. | İşlemselin Anlaması |
| 44. | Olumlu ve olumsuz görüşleri ayırt eder. | İşlemselin Anlaması |
| 45. | Sesli ve/veya görüntülü sosyal medya iletilerini takip eder. | Kavramsalın Anlaması |
| 46. | Basit bir röportajı ana hatlarıyla anlar. | İşlemselin Anlaması |
| 47. | Öyküleyici metinlerdeki olay örgüsü, yer, zaman ve kişileri belirler. | İşlemselin Anlaması |
| 48. | Kabul/ret/onay ifadelerini belirler. | İşlemselin Anlaması |
| 49. | Bir diyalogdaki farklı bakış açılarını belirler. | İşlemselin Anlaması |
| 50. | Tekrar bildiren ifadeleri belirler. | İşlemselin Anlaması |
| 51. | Tahmin ifadelerini belirler. | İşlemselin Anlaması |
| 52. | Öneri ifadelerini belirler. | İşlemselin Anlaması |
| 53. | Nezakete ifadelerini belirler. | İşlemselin Anlaması |
| 54. | Metinde ihtiyaç duyduğu bilgileri seçer. | Kavramsalın Uygulaması |
| 55. | Geçmişe ilişkin olayları/ durumları belirler. | Kavramsalın Anlaması |
| 56. | Dinledikleri/izledikleriyle ilgili kısa notlar alır. | İşlemselin Uygulaması |
| 57. | Türkçenin telaffuz özelliklerini fark eder. | Kavramsalın Anlaması |

- | | | |
|-----|--|-----------------------|
| 58. | Temel bağdaşıklık öğelerinin anlama etkisini fark eder. | İşlemselin Anlaması |
| 59. | Dinleme amacını belirler. | Kavramsalın Anlaması |
| 60. | Dinleme amacına uygun strateji, yöntem ve teknikleri kullanır. | İşlemselin Uygulaması |
| 61. | Sesli veya görüntülü konuşmalarda temel iletişim kalıplarını tanır. | Kavramsalın Anlaması |
| 62. | Yanlış anlamaları veya hatalarını telafi edici kalıpları ayırt eder. | İşlemselin Anlaması |
| 63. | Gözlem ve izlenimleri içeren ifadeleri belirler. | İşlemselin Anlaması |



Ek C- MFVTYÖP'ye Ait Dinleme/İzleme Becerisi B1 Dil Düzeyi Kazanımlarının YBT'ye Göre Analizi

No.	Kazanım	YBT'ye Göre Yer Aldığı Boyut ve Basamak
1.	Toplumsal yaşam alanlarındaki ihtiyaç ve durumlara ilişkin metinleri/konuşmaları anlar.	Kavramsalın Anlaması
2.	Günlük konuşmalardaki deyimleri ve kalıp ifadeleri bağlamdan hareketle anlamlandırır.	İşlemselin Anlaması
3.	Söz varlığı unsurlarını bağlamdan hareketle anlamlandırır.	İşlemselin Anlaması
4.	Mecazlı ifadeleri belirler.	İşlemselin Anlaması
5.	Resmî konuşmalardaki temel kalıp ifadeleri tanır.	İşlemselin Anlaması
6.	Meslekler hakkındaki bilgileri belirler.	Kavramsalın Anlaması
7.	Bir şeyin/işin yapılışına ilişkin tarif ve yönergeleri takip eder.	Kavramsalın Uygulaması
8.	Ürünlere veya hizmetlere ilişkin yönergeleri takip eder.	Kavramsalın Uygulaması
9.	Sesli ve/veya görüntülü yönergeleri takip eder.	Kavramsalın Uygulaması
10.	Betimleyici ifadeleri belirler.	İşlemselin Anlaması
11.	Türk kültüründeki temel beden dili unsurlarını ve bunlara eşlik eden ifade kalıplarını tanır.	Kavramsalın Anlaması
12.	Sesli ve/veya görüntülü karmaşık duyuru ve anonsları takip eder.	Kavramsalın Anlaması
13.	Görüntülü ve/veya sesli reklamlarda sunulan açık ve örtük iletileri belirler.	Kavramsalın Anlaması
14.	İlgi veya ihtiyacına yönelik bilimsel bir sunumu takip eder.	Kavramsalın Anlaması
15.	Haberlerdeki yer, kişi, konu/olay ve zamanla ilgili bilgileri ayırt eder.	Kavramsalın Anlaması
16.	Sesli ve/veya görüntülü haber metinlerinin ana hatlarını belirler.	Kavramsalın Anlaması
17.	Sesli ve/veya görüntülü haberlerden ihtiyaç duyduğu bilgileri seçer.	Kavramsalın Anlaması

- | | | |
|-----|--|-------------------------|
| 18. | Kutlama/tebrik/teşekkür/temenni/davet veya taziye içerikli metinleri/konuşmaları anlar. | İşlemselin Anlaması |
| 19. | Dinlediklerinin/izlediklerinin konusunu belirler. | İşlemselin Anlaması |
| 20. | Dinlediklerindeki/izlediklerindeki ana düşünce ve yardımcı düşünceleri belirler. | İşlemselin Anlaması |
| 21. | Geçmişe ilişkin olay/durum/bilgileri anlatan metinleri anlar. | Kavramsalın Anlaması |
| 22. | Tahmin ifadeleri içeren bir metni anlar. | İşlemselin Anlaması |
| 23. | Tercih/teklif bildiren cümleleri ayırt eder. | İşlemselin Anlaması |
| 24. | Tavsiye/uyarı bildiren cümleleri ayırt eder. | İşlemselin Anlaması |
| 25. | Öyküleyici metinlerdeki temel unsurları belirler. | İşlemselin Anlaması |
| 26. | Öyküleyici/bilgilendirici metinlerin konusunu ve ana düşüncesini belirler. | İşlemselin Anlaması |
| 27. | Konuşmacının duygu durumlarını ayırt eder. | Kavramsalın Anlaması |
| 28. | Vurgu, tonlamadan kaynaklanan anlam farkını ayırt eder. | İşlemselin Anlaması |
| 29. | İletişim araçlarında kendisine yöneltilen soru ve yönergeleri takip eder. | İşlemselin Anlaması |
| 30. | Gözlem ve izlenimleri içeren ifadeleri belirler. | İşlemselin Anlaması |
| 31. | Yorum ve değerlendirme içeren ifadeleri ayırt eder. | İşlemselin Anlaması |
| 32. | Onay/kabul/ret veya ekleme ifadelerini tanır. | İşlemselin Anlaması |
| 33. | Bir diyalogdaki giriş, konuşmayı sürdürme ve sonlandırmaya yönelik kalıp ifadeleri belirler. | İşlemselin Anlaması |
| 34. | Karşılaştırma içeren ifadeleri belirler. | İşlemselin Anlaması |
| 35. | Dinlediklerini/izlediklerini içerik açısından karşılaştırır. | Kavramsalın Çözümlemesi |
| 36. | Olay ve bilgileri zaman ve mantık akışına göre sıralar. | Kavramsalın Anlaması |
| 37. | Türkçenin telaffuz özelliklerini fark eder. | Kavramsalın Anlaması |

- | | | |
|-----|--|------------------------|
| 38. | Plan/tasarı/hayallerini anlatan bir metni anlar. | Kavramsalın Anlaması |
| 39. | Biyografi metninin ana hatlarını belirler. | İşlemselin Anlaması |
| 40. | Metindeki teknolojiyle ilgili söz varlığını anlar. | Kavramsalın Anlaması |
| 41. | Dinleyeceklerinin/izleyeceklerinin içeriğine ilişkin tahminlerde bulunur. | Kavramsalın Yaratması |
| 42. | Dinledikleriyle/izledikleriyle ilgili çıkarımlarda bulunur. | Kavramsalın Yaratması |
| 43. | Etkin katılmadığı konuşmaları ana hatlarıyla takip eder. | Kavramsalın Anlaması |
| 44. | Gerekçelendirme ifadelerini belirler. | İşlemselin Anlaması |
| 45. | Metinlerdeki anahtar kelimeleri belirler. | Kavramsalın Anlaması |
| 46. | Öznel ve nesnel yargıları ayırt eder. | İşlemselin Anlaması |
| 47. | Olumlu ve olumsuz görüşleri ayırt eder. | İşlemselin Anlaması |
| 48. | Görüş/eleştiri veya yorumları ayırt eder. | İşlemselin Anlaması |
| 49. | Kişisel bilgi ve görüş isteyen/bildiren metinleri (röportaj vb.) anlar. | İşlemselin Anlaması |
| 50. | Sesli ve/veya görüntülü sosyal medya iletilerini takip eder. | Kavramsalın Anlaması |
| 51. | Bir söyleşiyi ana hatlarıyla takip eder. | Kavramsalın Anlaması |
| 52. | Ana dili konuşurları arasında geçen otantik konuşmaların temel iletisini belirler. | Kavramsalın Anlaması |
| 53. | Dinlediklerinde/izlediklerinde kültürel özellikleri belirler. | Kavramsalın Anlaması |
| 54. | Dinlediklerine ilişkin notlar alır. | Kavramsalın Uygulaması |
| 55. | Dinlediklerini/izlediklerini özetler. | İşlemselin Yaratması |
| 56. | İlgi alanına giren yayınları takip eder. | Kavramsalın Anlaması |
| 57. | Mizahi metinlerin iletisini belirler. | İşlemselin Anlaması |

- | | | |
|-----|--|-----------------------|
| 58. | Temel bağdaşıklık öğelerinin anlama etkisini fark eder. | İşlemselin Anlaması |
| 59. | Dinleme amacını belirler. | Kavramsalın Anlaması |
| 60. | Dinleme amacına uygun strateji, yöntem ve teknikleri kullanır. | İşlemselin Uygulaması |
| 61. | Tekrar bildiren ifadeleri belirler. | İşlemselin Anlaması |
| 62. | Öneri ifadelerini belirler. | İşlemselin Anlaması |
| 63. | Dinlediklerinden/izlediklerinden istenilen bilgileri seçer. | Kavramsalın Anlaması |
| 64. | Yanlış anlamaları veya hatalarını telafi edici kalıpları ayırt eder. | Kavramsalın Anlaması |



Ek Ç- MFVTYÖP'ye Ait Dinleme/İzleme Becerisi B2 Dil Düzeyi Kazanımlarının YBT'ye Göre Analizi

No.	Kazanım	YBT'ye Göre Yer Aldığı Boyut ve Basamak
1.	Söz varlığı unsurlarını bağlamdan hareketle anlamlandırır.	Kavramsalın Anlaması
2.	Mecazlı ifadeleri belirler.	İşlemselin Anlaması
3.	Resmî konuşmalardaki kalıp ifadeleri tanır.	İşlemselin Anlaması
4.	Sesli ve/veya görüntülü yönergeleri takip eder.	Kavramsalın Yaratması
5.	Betimleyici ifadeleri belirler.	İşlemselin Anlaması
6.	Gürültülü ortamlarda gerçekleşen karmaşık duyuru ve anonsları takip eder.	Kavramsalın Anlaması
7.	Görüntülü ve/veya sesli reklamlarda sunulan açık ve örtük iletileri belirler.	Kavramsalın Anlaması
8.	İlgi veya ihtiyacına yönelik bilimsel bir sunumu takip eder.	Kavramsalın Anlaması
9.	Sesli ve/veya görüntülü haberlerden ihtiyaç duyduğu bilgileri seçer.	Kavramsalın Anlaması
10.	Dinlediklerinin/izlediklerinin konusunu belirler.	İşlemselin Anlaması
11.	Dinlediklerindeki/izlediklerindeki ana düşünce ve yardımcı düşünceleri belirler.	İşlemselin Anlaması
12.	Öyküleyici metinlerdeki temel unsurları belirler.	İşlemselin Anlaması
13.	Öyküleyici/edebî metinlerin konusunu ve ana düşüncesini belirler.	İşlemselin Anlaması
14.	Konuşmacının duygu durumlarını ayırt eder.	Kavramsalın Anlaması
15.	Türkçenin telaffuz özelliklerini fark eder.	İşlemselin Anlaması
16.	Vurgu, tonlamadan kaynaklanan anlam farkını ayırt eder.	İşlemselin Anlaması
17.	Tartışmaya dayalı metinlerde iddia, açıklama ve yorumları ayırt eder.	İşlemselin Anlaması

- | | | |
|-----|--|-------------------------|
| 18. | Gerekçelendirilmiş görüş ve önerileri belirler. | İşlemselin Anlaması |
| 19. | Bir konuşmayı giriş, sürdürme, ve sonlandırmaya yönelik kalıp ifadeleri belirler. | Kavramsalın Anlaması |
| 20. | Dinlediklerini/izlediklerini içerik açısından karşılaştırır. | Kavramsalın Çözümlemesi |
| 21. | Olay ve bilgileri zaman veya mantık akışına göre sıralar. | Kavramsalın Uygulaması |
| 22. | Kişisel bilgi ve görüş isteyen/bildiren (röportaj vb.) anlar. | Kavramsalın Anlaması |
| 23. | Plan/tasarı, tahmin veya hayalleri anlatan bir konuşmayı anlar. | Kavramsalın Anlaması |
| 24. | Konuşmalardaki teknoloji ve yeniliklerle ilgili ifadeleri belirler. | Kavramsalın Anlaması |
| 25. | Dinleyeceklerinin/izleyeceklerinin içeriğine ilişkin tahminlerde bulunur. | Kavramsalın Anlaması |
| 26. | Dinledikleriyle/izledikleriyle ilgili çıkarımlarda bulunur. | Kavramsalın Yaratması |
| 27. | Etkin katılmadığı konuşmaları ana hatlarıyla takip eder. | Kavramsalın Anlaması |
| 28. | Metinlerdeki anahtar kelimeleri belirler. | Kavramsalın Çözümlemesi |
| 29. | Öznel ve nesnel yargıları ayırt eder. | İşlemselin Anlaması |
| 30. | Görüş/eleştiri veya yorumları ayırt eder. | İşlemselin Anlaması |
| 31. | Konuşmacının anlatım tutumunu (alaycı, ironik veya eleştirel) belirleyen ifadeleri ayırt eder. | İşlemselin Anlaması |
| 32. | Sesli ve/veya görüntülü sosyal medya iletilerini yorumlar. | Kavramsalın Anlaması |
| 33. | İlgi veya uzmanlık alanına ilişkin bir söyleşiyi/dersi veya konuşmayı takip eder. | Kavramsalın Anlaması |
| 34. | Ana dili konuşurları arasında geçen otantik konuşmaların temel iletisini belirler. | Kavramsalın Anlaması |
| 35. | Anlamsal bütünlüğü/tutarlılığı oluşturan unsurları fark eder. | Kavramsalın Anlaması |
| 36. | Dinlediklerinde/izlediklerinde kültürel özellikleri belirler. | Kavramsalın Anlaması |

- | | | |
|-----|---|----------------------------|
| 37. | Dinlediklerine ilişkin notlar alır. | Kavramsalın Uygulaması |
| 38. | Dinlediklerini/izlediklerini özetler. | İşlemselin Yaratması |
| 39. | İlgi alanına giren yayınları takip eder. | Kavramsalın Anlaması |
| 40. | Mizahi metinlerin iletisini belirler. | İşlemselin Anlaması |
| 41. | Mizahi ifadelerin anlamlarını belirler. | İşlemselin Anlaması |
| 42. | Dinlediğini/izlediğini içerik, anlatım ve beden dili açısından değerlendirir. | İşlemselin Değerlendirmesi |
| 43. | Tahmin ifadeleri içeren bir metni anlar. | İşlemselin Anlaması |
| 44. | Türkçenin yapısal özelliklerinin anlamaya etkisini belirler. | İşlemselin Anlaması |
| 45. | Dinleme amacını belirler. | Kavramsalın Anlaması |
| 46. | Dinleme amacına uygun strateji, yöntem ve teknikleri kullanır. | İşlemselin Uygulaması |

Ek D- MFVTYÖP'ye Ait Dinleme/İzleme Becerisi C1 Dil Düzeyi Kazanımlarının YBT'ye Göre Analizi

No.	Kazanım	YBT'ye Göre Yer Aldığı Boyut ve Basamak
1.	Söz varlığı unsurlarını bağlamdan hareketle anlamlandırır.	Kavramsalın Anlaması
2.	Mecazlı ifadeleri belirler.	İşlemselin Anlaması
3.	Resmî konuşmalardaki kalıp ifadeleri tanır.	Kavramsalın Hatırlaması
4.	Sesli ve/veya görüntülü yönergeleri takip eder.	Kavramsalın Anlaması
5.	Gürültülü ortamlarda gerçekleşen karmaşık duyuru ve anonsları takip eder.	Kavramsalın Anlaması
6.	Görüntülü ve/veya sesli reklamlarda sunulan açık ve örtük iletileri belirler.	Kavramsalın Anlaması
7.	İlgi veya ihtiyacına yönelik bilimsel bir sunumu takip eder.	Kavramsalın Anlaması
8.	Sesli ve/veya görüntülü haberlerden ihtiyaç duyduğu bilgileri seçer.	Kavramsalın Anlaması
9.	Sesli ve/veya görüntülü haberlerdeki örtük iletilere ilişkin çıkarım yapar.	Kavramsalın Yaratması
10.	Dinlediklerinin/izlediklerinin konusunu belirler.	İşlemselin Anlaması
11.	Dinlediklerindeki/izlediklerindeki ana düşünce ve yardımcı düşünceleri belirler.	İşlemselin Anlaması
12.	Öyküleyici metinlerdeki temel unsurları belirler.	İşlemselin Anlaması
13.	Öyküleyici/bilgilendirici metinlerin konusunu ve ana düşüncesini belirler.	İşlemselin Anlaması
14.	Konuşmacının duygu durumlarını ayırt eder.	Kavramsalın Anlaması
15.	Türkçenin telaffuz özelliklerini fark eder.	İşlemselin Anlaması
16.	Vurgu, tonlamadan kaynaklanan anlam farkını ayırt eder.	İşlemselin Anlaması
17.	Tartışmaya dayalı metinlerde iddia, açıklama ve yorumları ayırt eder.	İşlemselin Anlaması

- | | | |
|-----|---|-------------------------|
| 18. | Bir diyalogdaki giriş, konuşmayı sürdürme, yönlendirme ve sonlandırmaya yönelik kalıp ifadeleri belirler. | Kavramsalın Anlaması |
| 19. | Dinlediklerini/izlediklerini içerik açısından karşılaştırır. | Kavramsalın Çözümlemesi |
| 20. | Olay ve bilgileri zaman ve mantık akışına göre sıralar. | Kavramsalın Uygulaması |
| 21. | Argo ifadelerin anlamlarını belirler. | Kavramsalın Anlaması |
| 22. | Plan/tasarı/hayalleri anlatan bir konuşmayı anlar. | Kavramsalın Anlaması |
| 23. | Konuşmalardaki teknoloji ve yeniliklerle ilgili ifadeleri belirler. | Kavramsalın Anlaması |
| 24. | Dinleyeceklerinin/izleyeceklerinin içeriğine ilişkin tahminlerde bulunur. | Kavramsalın Yaratması |
| 25. | Dinledikleriyle/izledikleriyle ilgili çıkarımlarda bulunur. | Kavramsalın Yaratması |
| 26. | Etkin katılmadığı konuşmaları ana hatlarıyla takip eder. | Kavramsalın Anlaması |
| 27. | Gerekçelendirilmiş görüş ve önerileri belirler. | İşlemselin Anlaması |
| 28. | Metinlerdeki anahtar kelimeleri belirler. | Kavramsalın Anlaması |
| 29. | Görüş/eleştiri veya yorumları ayırt eder. | İşlemselin Anlaması |
| 30. | Konuşmacının anlatım tutumunu (alaycı, ironik veya eleştirel) belirleyen ifadeleri ayırt eder. | İşlemselin Anlaması |
| 31. | Sesli ve/veya görüntülü sosyal medya iletilerini yorumlar. | Kavramsalın Anlaması |
| 32. | İlgi veya uzmanlık alanına ilişkin bir söyleşiyi/dersi veya konuşmayı takip eder. | Kavramsalın Anlaması |
| 33. | Ana dili konuşurları arasında geçen otantik konuşmaları takip eder. | Kavramsalın Anlaması |
| 34. | Anlamsal bütünlüğü/tutarlılığı oluşturan unsurları fark eder. | Kavramsalın Anlaması |
| 35. | Dinlediklerinde/izlediklerinde kültürel özellikleri belirler. | Kavramsalın Anlaması |
| 36. | Dinlediklerine ilişkin notlar alır. | Kavramsalın Uygulaması |
| 37. | Dinlediklerini/izlediklerini özetler. | İşlemselin Yaratması |

- | | | |
|-----|---|----------------------------|
| 38. | İlgi alanına giren yayınları takip eder. | Kavramsalın Anlaması |
| 39. | Mizahi metinlerin iletisini belirler. | İşlemselin Anlaması |
| 40. | Mizahi ifadelerin anlamlarını belirler. | İşlemselin Anlaması |
| 41. | Dinleme amacına uygun strateji, yöntem ve teknikleri kullanır. | İşlemselin Uygulaması |
| 42. | Dinlediğini/izlediğini içerik, anlatım ve beden dili açısından değerlendirir. | İşlemselin Değerlendirmesi |
| 43. | Bağdaşıklık öğelerinin anlama etkisini fark eder. | İşlemselin Anlaması |
| 44. | Dinleme amacını belirler. | Kavramsalın Anlaması |



Ek E- MFVTYÖP'ye Ait Sözlü Etkileşim Becerisi A1 Dil Düzeyi Kazanımlarının YBT'ye Göre Analizi

No.	Kazanım	YBT'ye Göre Yer Aldığı Boyut ve Basamak
1.	Selamlaşma, tanışma ve vedalaşmayla ilgili temel kalıp ifadeleri kullanır.	Kavramsalın Uygulaması
2.	Karşılıklı konuşmalarda duruma uygun (teşekkür, temenni, kutlama vb.) kalıp ifadeleri kullanır.	İşlemselin Uygulaması
3.	Çevresindeki nesnelerin adını sorar/söyler.	Kavramsalın Uygulaması
4.	Çevresindeki yer/mekân adlarını sorar/söyler.	Kavramsalın Uygulaması
5.	Konuşmalarda temel soru ifadelerini kullanır.	İşlemselin Uygulaması
6.	Konuşma esnasında sorular sorar ve sorulara cevap verir.	İşlemselin Yaratması
7.	Kendisiyle ilgili konuşmalarda temel sorulara cevap verir.	Kavramsalın Yaratması
8.	Diyaloglarında temel betimleyicileri kullanır.	İşlemselin Uygulaması
9.	Hobilerine/ilgi alanlarına ilişkin diyaloglar kurar.	Kavramsalın Yaratması
10.	Günlük hayata ilişkin basit bilgilendirme/yönlendirme/uyarı cümleleri içeren diyaloglar kurar.	Kavramsalın Uygulaması
11.	Diyaloglarında akrabalık adlarını kullanır.	Kavramsalın Uygulaması
12.	Konuşmalarında tarih/zaman bildiren temel ifadeleri kullanır.	Olgusalın Uygulaması
13.	Diyaloglarında ölçü birimlerini / miktar ifadelerini kullanır.	Olgusalın Uygulaması
14.	Diyaloglarında karşılaştırmalara yer verir.	İşlemselin Uygulaması
15.	Duygu durumlarını ifade eden basit diyaloglar kurar.	Kavramsalın Yaratması
16.	Diyaloglarında temel sayısal ifadeleri kullanır.	Olgusalın Uygulaması
17.	Konuşmalarında toplumsal yaşam alanlarına yönelik kelime ve kalıp ifadeleri kullanır.	Kavramsalın Yaratması

- | | | |
|-----|--|------------------------|
| 18. | Diyaloglarında onay/kabul/ret ifadeleri kullanır. | İşlemselin Uygulaması |
| 19. | İstek veya şikâyetlerini anlatan diyaloglar kurar. | İşlemselin Yaratması |
| 20. | Yardım talebi/izin/rica/özür/ içeren diyaloglar kurar. | İşlemselin Yaratması |
| 21. | Konuşmalarında temel gerekçelendirme ifadelerini kullanır. | İşlemselin Uygulaması |
| 22. | Plan/tasarı/hayallerin konuşulduğu diyaloglara katılır. | Kavramsalın Yaratması |
| 23. | Yol, yön ve adres tariflerine ilişkin basit diyaloglar kurar. | Kavramsalın Yaratması |
| 24. | Konuşmalarında konum bildiren basit ifadeleri kullanır. | Kavramsalın Uygulaması |
| 25. | Hava durumu hakkında basit diyaloglar kurar. | Kavramsalın Yaratması |
| 26. | Sesli veya görüntülü konuşmalarda temel iletişim kalıplarını kullanır. | Kavramsalın Uygulaması |
| 27. | Meslekler ve özellikleri hakkındaki konuşmalara katılır. | Kavramsalın Yaratması |
| 28. | Konuşmalarında tercih/teklif cümleleri kullanır. | İşlemselin Uygulaması |
| 29. | Tavsiye/uyarı içeren diyaloglar kurar. | İşlemselin Yaratması |
| 30. | Geçmiş olaylar hakkındaki konuşmalara katılır. | Kavramsalın Yaratması |
| 31. | Nezaket ifadelerini kullanır. | İşlemselin Uygulaması |
| 32. | Günlük rutinler hakkında diyaloglar kurar. | Kavramsalın Yaratması |

Ek F- MFVTYÖP'ye Ait Sözlü Etkileşim Becerisi A2 Dil Düzeyi Kazanımlarının YBT'ye Göre Analizi

No.	Kazanım	YBT'ye Göre Yer Aldığı Boyut ve Basamak
1.	Tanışma ve tanıştırmayla ilgili diyaloglar kurar.	Kavramsalın Yaratması
2.	Konuşmalarda duruma uygun (teşekkür, temenni, kutlama vb.) kalıp ifadeleri kullanır.	İşlemselin Uygulaması
3.	Konuşma esnasında sorular sorar ve sorulara cevap verir.	İşlemselin Yaratması
4.	Diyaloglarında betimleyici ifadeleri kullanır.	İşlemselin Uygulaması
5.	Hobilerine/ilgi alanlarına ilişkin diyaloglar kurar.	Kavramsalın Yaratması
6.	Günlük hayata ilişkin basit bilgilendirme/yönlendirme/uyarı cümleleri içeren diyaloglar kurar.	Kavramsalın Yaratması
7.	Diyaloglarında akrabalık adlarını kullanır.	Kavramsalın Uygulaması
8.	Tarih/zaman bildiren temel ifadeleri kullanır.	Olgusalın Uygulaması
9.	Diyaloglarında ölçü birimlerini/miktar ifadelerini kullanır.	Olgusalın Uygulaması
10.	Diyaloglarında sayısal ifadeleri kullanır.	Olgusalın Uygulaması
11.	Diyaloglarda onay/kabul/ret/ekleme ifadeleri kullanır.	İşlemselin Uygulaması
12.	Diyaloglarında öneri ifadeleri kullanır.	İşlemselin Uygulaması
13.	Güncel olay veya haberlere ilişkin bilgi alışverişinde bulunur.	Kavramsalın Anlaması
14.	Diyaloglarında karşılaştırmalara yer verir.	İşlemselin Uygulaması
15.	İhtiyacı olan bir konuda bilgi ve açıklama ister.	Kavramsalın Anlaması
16.	Diyaloglarında anlaşılmayan noktalara ilişkin açıklama ister.	Kavramsalın Uygulaması
17.	Konuşmalarında toplumsal yaşam alanlarına uygun kelime ve kalıp ifadeleri kullanır.	Kavramsalın Uygulaması

- | | | |
|-----|--|------------------------|
| 18. | Türk kültüründeki temel beden dili unsurlarını ve bunlara eşlik eden ifade kalıplarını kullanır. | İşlemselin Uygulaması |
| 19. | Kültürel bağlamlara (gelenekler, kutlamalar, festival, taziye, anma vb.) uygun kalıp ifadeleri kullanarak diyaloglara katılır. | İşlemselin Uygulaması |
| 20. | Konuşmalarında gerekçelendirme ifadelerini kullanır. | İşlemselin Uygulaması |
| 21. | Günlük hayata ilişkin diyaloglara gerekçelendirerek (özür dileme, şikâyet, telafi etme vb.) katılır. | İşlemselin Uygulaması |
| 22. | Yardım talebi/izin/rica/özür/ içeren diyaloglar kurar. | İşlemselin Yaratması |
| 23. | Yol, yön ve adres ile ilgili bilgi içeren diyaloglar kurar. | Kavramsalın Yaratması |
| 24. | Hava durumuyla ilgili diyaloglar kurar. | Kavramsalın Yaratması |
| 25. | Tercih/teklif ifadeleri içeren diyaloglar kurar. | İşlemselin Yaratması |
| 26. | Tavsiye/uyarı ifadeleri içeren diyaloglar kurar. | İşlemselin Yaratması |
| 27. | Sesli veya görüntülü konuşmalarda temel iletişim kalıplarını kullanır. | Kavramsalın Uygulaması |
| 28. | Diyaloga uygun başlama, sürdürme, sonlandırma ifadeleri kullanır. | Kavramsalın Uygulaması |
| 29. | Plan/tasarı/ hayallerin konuşulduğu diyaloglara katılır. | Kavramsalın Uygulaması |
| 30. | Bir şeyin işleyişine/yapılışına ilişkin diyaloglara katılır. | Kavramsalın Uygulaması |
| 31. | Konuşmalarında duygu/düşünce/görüşlere yer verir. | Kavramsalın Uygulaması |
| 32. | Meslekler hakkındaki konuşmalara katılır. | Kavramsalın Uygulaması |
| 33. | Yeni öğrendiği kelime ve kalıp ifadeleri doğru telaffuz eder. | Kavramsalın Uygulaması |
| 34. | Diyaloglarında vurgu ve tonlamaya dikkat eder. | İşlemselin Uygulaması |
| 35. | Tekrarı istendiğinde söylediklerini ayrıntılandırarak açıklar. | Kavramsalın Uygulaması |
| 36. | Geçmiş olaylar/durumlar hakkındaki konuşmalara katılır. | Kavramsalın Uygulaması |
| 37. | Günlük rutinlerin konuşulduğu diyaloglara katılır. | Kavramsalın Uygulaması |

- | | | |
|-----|---|------------------------|
| 38. | Diyaloglarında tahmin ifadelerini kullanır. | İşlemselin Uygulaması |
| 39. | Kutlama/tebrik/temenni/teşekkür/davet/taziye içerikli basit konuşmalar yapar. | İşlemselin Yaratması |
| 40. | Diyaloglarında olay/bilgileri zaman ve mantık akışına göre anlatır. | Kavramsalın Uygulaması |
| 41. | Diyaloglarında deyim ve kalıp ifadeleri kullanır. | İşlemselin Uygulaması |



Ek G- MFVTYÖP'ye Ait Sözlü Etkileşim Becerisi B1 Dil Düzeyi Kazanımlarının YBT'ye Göre Analizi

No.	Kazanım	YBT'ye Göre Yer Aldığı Boyut ve Basamak
1.	Günlük ihtiyaçlarını gidermeye yönelik ayrıntılı diyaloglar kurar.	Kavramsalın Yaratması
2.	Konuşmacıdan görüşlerini gerekçelendirmesini ister.	İşlemselin Uygulaması
3.	Resmî konuşmalara uygun kalıp ifadeleri kullanarak diyaloglar kurar.	İşlemselin Uygulaması
4.	Yanlış anlamaları veya hatalarını telafi edici kalıpları kullanır.	İşlemselin Uygulaması
5.	Konuşmalara uygun ifade ve kalıpları kullanarak katılır.	Kavramsalın Uygulaması
6.	Diyaloglarında deyim ve mecazlı ifadeler kullanır.	İşlemselin Uygulaması
7.	Konuşma esnasında sorular sorar ve sorulara cevap verir.	Kavramsalın Anlaması
8.	Diyaloglarında betimleyici ifadeleri kullanır.	İşlemselin Uygulaması
9.	Günlük diyaloglarda onay/kabul/ret/ekleme ifadeleri kullanır.	İşlemselin Uygulaması
10.	Diyaloglarında öneri ifadeleri kullanır.	İşlemselin Uygulaması
11.	Güncel olay veya haberlere ilişkin bilgi alışverişinde bulunur.	Kavramsalın Anlaması
12.	Telefonla alınan hizmetlere yönelik görüşmeler gerçekleştirir.	Kavramsalın Uygulaması
13.	Tekrarı istendiğinde söylediklerini ayrıntılandırarak açıklar.	Kavramsalın Yaratması
14.	İhtiyacı olan herhangi bir konuda ayrıntılı bilgi ve açıklama ister.	Kavramsalın Anlaması
15.	Toplumsal yaşam alanlarındaki durum ve sorunlara yönelik konuşmalara katılır.	Kavramsalın Anlaması
16.	Türk kültüründeki temel beden dili unsurlarını ve bunlara eşlik eden ifade kalıplarını kullanır.	İşlemselin Uygulaması
17.	Konuşmalarında beden dilini kullanır.	İşlemselin Uygulaması

- | | | |
|-----|--|------------------------|
| 18. | Kültürel bağlamlara (gelenekler, kutlamalar, festival, taziye, anma vb.) uygun kalıp ifadeleri kullanarak diyaloglara katılır. | İşlemselin Uygulaması |
| 19 | Kültürel özelliklerin konuşulduğu diyaloglara katılır. | Kavramsalın Uygulaması |
| 20. | Kültürel bir öge/gelenek veya mekâna ilişkin konuşmalara katılır. | Kavramsalın Anlaması |
| 21. | Diyaloglarında anlaşılmayan noktalara ilişkin açıklama ister. | Kavramsalın Uygulaması |
| 22. | İstek veya şikâyetlerini anlatan diyaloglar kurar. | İşlemselin Yaratması |
| 23. | Gerekçelendirerek günlük hayata ilişkin (özür dileme, şikâyet, telafi etme vb.) diyaloglara katılır. | Kavramsalın Anlaması |
| 24. | Bir tartışmada görüşlerini gerekçeleriyle ifade eder. | İşlemselin Uygulaması |
| 25. | Ayrıntılı yol ve adres tarifleri içeren diyaloglar kurar. | Olgusalın Yaratması |
| 26. | Diyaloglarında karşılaştırmalara yer verir. | İşlemselin Uygulaması |
| 27. | Tercih/teklif/ diyaloglar kullanır. | İşlemselin Uygulaması |
| 28. | Tavsiye/uyarı içeren diyaloglar kurar. | İşlemselin Yaratması |
| 29. | Yüz yüze veya iletişim araçlarını kullanarak kişisel veya mesleki görüşmeler gerçekleştirir. | Kavramsalın Yaratması |
| 30. | Diyaloga uygun (giriş, sürdürme, yönlendirme, sonlandırma) ifadeler kullanır. | Kavramsalın Uygulaması |
| 31. | Konuşmayı sürdürmek için uygun ifadeler (teşvik, onay, takdir, itiraz vb.) kullanır. | Kavramsalın Uygulaması |
| 32. | Diyaloglarında konu bütünlüğünü sağlamaya yönelik ifadeler kullanır. | Kavramsalın Uygulaması |
| 33. | Geçmiş olayların/durumların konuşulduğu diyaloglara dilek ve pişmanlık ifadelerini kullanarak katılır. | Kavramsalın Uygulaması |
| 34. | Kurgusal (hayal, varsayım vb.) olay ve durumlara yönelik diyaloglar kurar. | Kavramsalın Yaratması |
| 35. | Plan/tasarı/hayallerin konuşulduğu diyaloglara katılır. | Kavramsalın Anlaması |
| 36. | Bir şeyin işleyişine/yapılışına ilişkin diyaloglara katılır. | Kavramsalın Anlaması |

37. Diyaloglarda duygularını ifade eder ve duygularını yansıtan kişiye uygun karşılıklar verir. Kavramsalın Yaratması
38. Meslekler ve özellikleri hakkındaki konuşmalara katılır. Olgusalın Anlaması
39. Konuşmalarında teknolojiyle ilgili söz varlığını kullanır. Kavramsalın Uygulaması
40. Yeni öğrendiği kelime ve kalıpları doğru telaffuz eder. Kavramsalın Uygulaması
41. Konuşmalarında yorum ve değerlendirme ifadeleri kullanır. Kavramsalın Anlaması
42. Etkileşime dayalı etkinlik veya oyunlara, ilgili söz varlığını kullanarak katılır. Kavramsalın Anlaması
43. Diyaloglarında vurgu ve tonlamaya dikkat eder. İşlemselin Uygulaması
44. Herhangi bir konuda röportaj yapar. İşlemselin Yaratması
45. Bir konu hakkında ana dili konuşurlarıyla diyalog kurar. Kavramsalın Anlaması
46. Konuşmalarında zenginleştirici unsurlara (anekdot, fıkra) yer verir. İşlemselin Uygulaması

Ek Ğ- MFVTYÖP'ye Ait Sözlü Etkileşim Becerisi B2 Dil Düzeyi Kazanımlarının YBT'ye Göre Analizi

No.	Kazanım	YBT'ye Göre Yer Aldığı Boyut ve Basamak
1.	Konuşmalarında onay/kabul/ret veya ekleme ifadelerini kullanır.	İşlemselin Uygulaması
2.	Resmî ve diplomatik ortamlara uygun kalıp ifadeleri kullanır.	İşlemselin Uygulaması
3.	Yanlış anlamaları veya hatalarını telafi edici kalıpları kullanır.	Kavramsalın Uygulaması
4.	Konuşmalara uygun ifade ve kalıpları kullanarak katılır.	Kavramsalın Uygulaması
5.	Diyaloglarında deyim ve mecazlı ifadeler kullanır.	İşlemselin Uygulaması
6.	Konuşma esnasında sorular sorar ve sorulara cevap verir.	Kavramsalın Anlaması
7.	Bir tartışmaya, uygun soru ve yönlendirmelerle başkalarının da katılımını sağlar.	Kavramsalın Uygulaması
8.	Gerekli durumlarda yeniden yapılandırarak ayrıntılı sorular sorar.	Kavramsalın Yaratması
9.	Diyaloglarında öneri ifadeleri kullanır.	İşlemselin Uygulaması
10.	Tekrarı istendiğinde söylediklerini ayrıntılandırarak açıklar.	Kavramsalın Yaratması
11.	İhtiyacı olan herhangi bir konuda ayrıntılı bilgi ve açıklama ister.	Kavramsalın Uygulaması
12.	Sözsüz iletişim unsurlarını konuşma amacına uygun biçimde kullanır.	İşlemselin Uygulaması
13.	Kültürel bağlamlara (gelenekler, kutlamalar, festival, taziye, anma vb.) uygun kalıp ifadeleri kullanarak diyaloglara katılır.	İşlemselin Uygulaması
14.	Bir uzmanlık alanıyla ilgili terim ve kalıp ifadeler kullanarak bir diyaloga katılır.	Olgusalın Uygulaması
15.	Kültürel bir öge/gelenek veya mekâna ilişkin konuşmalara katılır.	Kavramsalın Anlaması
16.	Afiş/broşür veya reklam metinlerinin dili veya içeriği hakkındaki konuşmalara katılır.	Kavramsalın Anlaması
17.	Gereğcelendirerek günlük hayata ilişkin (özür dileme, şikâyet, telafi etme vb.) diyaloglara katılır.	İşlemselin Anlaması

- | | | |
|-----|--|------------------------|
| 18. | Gerekçelendirilmiş görüş ve önerileri belirler. | İşlemselin Yaratması |
| 19. | Kendisinden bilgi istenen konuşmalara (anket, mülakat vb.) katılır. | Kavramsalın Anlaması |
| 20. | Diyaloglarında karşılaştırmalara yer verir. | İşlemselin Uygulaması |
| 21. | Telefonla alınan hizmetlere yönelik görüşmeler gerçekleştirir. | Kavramsalın Anlaması |
| 22. | Yüz yüze veya iletişim araçlarını kullanarak kişisel veya mesleki görüşmeler gerçekleştirir. | Kavramsalın Anlaması |
| 23. | Diyaloğa uygun (giriş, sürdürme, yönlendirme, sonlandırma) ifadeler kullanır. | Kavramsalın Uygulaması |
| 24. | Konuşmayı sürdürmek için uygun ifadeler (teşvik, onay, takdir, itiraz vb.) kullanır. | İşlemselin Uygulaması |
| 25. | Kamu, iş veya eğitim alanında çeşitli sorunlara ilişkin tartışmalara katılır. | Kavramsalın Anlaması |
| 26. | Geçmiş olayların/durumların konuşulduğu diyaloglara dilek ve pişmanlık ifadelerini kullanarak katılır. | İşlemselin Uygulaması |
| 27. | Kurgusal (hayal, varsayım vb.) olay ve durumlara yönelik diyaloglar kurar. | Kavramsalın Yaratması |
| 28. | Plan/tasarı/hayallerin konuşulduğu diyaloglara katılır. | Kavramsalın Anlaması |
| 29. | Bir şeyin işleyişine/yapılışına ilişkin diyaloglara katılır. | Kavramsalın Anlaması |
| 30. | Diyaloglarda duygularını ifade eder ve duygularını yansıtan kişiye uygun karşılıklar verir. | İşlemselin Anlaması |
| 31. | Yeni öğrendiği kelime ve kalıpları doğru telaffuz eder. | Olgusalın Uygulaması |
| 32. | Yorum ve değerlendirmeler içeren konuşmalara katılır. | Kavramsalın Anlaması |
| 33. | Etkileşime dayalı etkinlik veya oyunlara, ilgili söz varlığını kullanarak katılır. | Kavramsalın Anlaması |
| 34. | Diyaloglarında vurgu ve tonlamaya dikkat eder. | İşlemselin Uygulaması |
| 35. | Tercih ve beğenilerle ilgili konuşmalara katılır. | Kavramsalın Anlaması |
| 36. | Herhangi bir konuda röportaj yapar. | İşlemselin Uygulaması |

37. Konuşmalarında ikna edici ifadeleri kullanır. İşlemselin Uygulaması
38. Ana dili konuşurları arasında geçen konuşmalara katılır. Kavramsalın Anlaması
39. Konuşmalarında zenginleştirici unsurlara (anekdot, fıkra) yer verir. İşlemselin Uygulaması
40. Çözüm gerektiren durumlarda konuşmasını yeniden düzenleyerek yapılandırır. Kavramsalın Yaratması
41. Bir olay veya durumla ilgili tahmin/öneri/çıkarım içeren konuşmalar yapar. İşlemselin Uygulaması
42. Konuşmacıdan görüşlerini gerekçelendirmesini ister. İşlemselin Uygulaması
43. Farklı bakış açılarına yer vererek konuşmalara katılır. Kavramsalın Anlaması



Ek H- MFVTYÖP'ye Ait Sözlü Etkileşim Becerisi C1 Dil Düzeyi Kazanımlarının YBT'ye Göre Analizi

No.	Kazanım	YBT'ye Göre Yer Aldığı Boyut ve Basamak
1.	Resmî ve diplomatik ortamlara uygun kalıp ifadeleri kullanır.	Kavramsalın Uygulaması
2.	Yanlış anlamaları veya hatalarını telafi edici kalıpları kullanır.	Kavramsalın Uygulaması
3.	Çözüm gerektiren durumlarda konuşmasını yeniden yapılandırır.	Kavramsalın Uygulaması
4.	Diyaloglarında deyim ve mecazlı ifadeler kullanır.	İşlemselin Uygulaması
5.	Bilimsel bir sunum veya konuşma esnasında kendisine yöneltilen sorulara cevap verir.	Kavramsalın Anlaması
6.	Bir tartışmaya, uygun soru ve yönlendirmelerle başkalarının da katılımını sağlar.	Kavramsalın Uygulaması
7.	Gerekli durumlarda yeniden yapılandırarak ayrıntılı sorular sorar.	Kavramsalın Yaratması
8.	Diyaloglarında öneri ifadeleri kullanır.	İşlemselin Uygulaması
9.	Tekrarı istendiğinde söylediklerini ayrıntılandırarak açıklar.	Kavramsalın Yaratması
10.	İhtiyacı olan herhangi bir konuda ayrıntılı bilgi ve açıklama ister.	Kavramsalın Uygulaması
11.	İlgi ve ihtiyaçlarına yönelik akademik bilgi alışverişinde bulunur.	Kavramsalın Anlaması
12.	Sözsüz iletişim unsurlarını konuşma amacına uygun biçimde kullanır.	İşlemselin Uygulaması
13.	Kültürel bağlamlara (gelenekler, kutlamalar, festival, taziye, anma vb.) uygun kalıp ifadeleri kullanarak diyaloglara katılır.	İşlemselin Uygulaması
14.	Konuşmalarında farklı bakış açılarına yer verir.	Kavramsalın Uygulaması
15.	Kültürel bir öge/gelenek veya mekâna ilişkin konuşmalara katılır.	Kavramsalın Anlaması
16.	İstek veya şikâyetlerini anlatan diyaloglar kurar.	İşlemselin Yaratması
17.	Afiş/broşür veya reklam metinlerinin dili veya içeriği hakkındaki konuşmalara katılır.	Kavramsalın Anlaması

- | | | |
|-----|--|------------------------|
| 18. | Bir tartışmada görüşlerini gerekçeleriyle ifade eder. | Kavramsalın Yaratması |
| 19. | Yüz yüze veya iletişim araçlarını kullanarak kişisel veya mesleki görüşmeler gerçekleştirir. | Kavramsalın Anlaması |
| 20. | Diyaloğa uygun (giriş, sürdürme, yönlendirme, sonlandırma) ifadeler kullanır. | Kavramsalın Uygulaması |
| 21. | Konuşmayı sürdürmek için uygun ifadeler (teşvik, onay, takdir, itiraz vb.) kullanır. | İşlemselin Uygulaması |
| 22. | Kamu, iş veya eğitim alanında çeşitli sorunlara ilişkin tartışmalara katılır. | Kavramsalın Anlaması |
| 23. | Geçmiş olayların/durumların konuşulduğu diyaloglara dilek ve pişmanlık ifadelerini kullanarak katılır. | İşlemselin Uygulaması |
| 24. | Plan/tasarı/hayallerin konuşulduğu diyaloglara katılır. | Kavramsalın Anlaması |
| 25. | Yeni öğrendiği kelime ve kalıpları doğru telaffuz eder. | Kavramsalın Uygulaması |
| 26. | Yorum ve değerlendirmeler içeren konuşmalara katılır. | Kavramsalın Anlaması |
| 27. | Etkileşime dayalı etkinlik veya oyunlara, ilgili söz varlığını kullanarak katılır. | Kavramsalın Anlaması |
| 28. | Diyaloglarında vurgu ve tonlamaya dikkat eder. | İşlemselin Uygulaması |
| 29. | Kendisinden bilgi istenen konuşmalara (anket, mülakat vb.) katılır. | Kavramsalın Anlaması |
| 30. | Farklı fikirleri değerlendirerek bilimsel tartışmalara katılır. | Kavramsalın Anlaması |
| 31. | Herhangi bir konuda röportaj yapar. | İşlemselin Uygulaması |
| 32. | Konuşmalarında ikna edici ifadeleri kullanır. | İşlemselin Uygulaması |
| 33. | Çevrimiçi derslere katılır. | Kavramsalın Uygulaması |
| 34. | Kısa bir toplantıyı veya münazarayı yönetir. | İşlemselin Uygulaması |
| 35. | Ana dili konuşurları arasında geçen konuşmalara katılır. | Kavramsalın Anlaması |
| 36. | Konuşmalarında zenginleştirici unsurlara (anekdot, fıkra) yer verir. | İşlemselin Uygulaması |

Ek I- MFVTYÖP'ye Ait Sözlü Üretim Becerisi A1 Dil Düzeyi Kazanımlarının YBT'ye Göre Analizi

No.	Kazanım	YBT'ye Göre Yer Aldığı Boyut ve Basamak
1.	Türk alfabesindeki harfleri sesletir.	Olgusalın Uygulaması
2.	Kelimeleri doğru telaffuz eder.	İşlemselin Uygulaması
3.	Konuşmalarında yeni öğrendiği kelime ve kalıp ifadeleri kullanır.	İşlemselin Uygulaması
4.	Kendisini/ailesini/bir başkasını basit cümlelerle tanıtır.	Kavramsalın Uygulaması
5.	Konuşmalarında temel betimleyici ifadeleri kullanır.	İşlemselin Uygulaması
6.	Bir mesleği basit cümlelerle tanıtır.	Olgusalın Uygulaması
7.	Görsel öğelerle verilen basit kelime ve kalıp ifadeleri söyler.	Kavramsalın Yaratması
8.	Görsellerle ifade edilmiş mekânları/olayları/durumları basit cümlelerle anlatır.	Kavramsalın Yaratması
9.	Konuşmalarında tarih/zaman bildiren temel ifadeleri kullanır.	Olgusalın Uygulaması
10.	Yakın çevresini basit cümlelerle tanıtır.	Kavramsalın Yaratması
11.	Konuşmalarında temel sayısal ifadeleri kullanır.	Olgusalın Uygulaması
12.	Bir olayı/durumu/işi oluş sırasına göre basit ifadelerle anlatır.	Kavramsalın Yaratması
13.	Kişisel deneyimlerini ana hatlarıyla anlatır.	Kavramsalın Yaratması
14.	Kutlama/tebrik/teşekkür/davet/taziye içerikli basit konuşmalar yapar.	İşlemselin Yaratması
15.	Kişisel duygularını basit cümlelerle anlatır.	Kavramsalın Yaratması
16.	Kişisel görüşlerini basit cümlelerle anlatır.	Kavramsalın Yaratması
17.	Aşına olduğu konularda (aile, çevre, şehir vb.) görsellerle desteklenmiş basit bir sunum yapar.	Kavramsalın Yaratması

- | | | |
|-----|---|-------------------------|
| 18. | Konuşmalarında gerekçelendirme ifadelerini kullanır. | İşlemselin Uygulaması |
| 19. | Plan/tasarı, tahmin veya hayallerini basit ifadelerle anlatır. | Kavramsalın Yaratması |
| 20. | Günlük rutinlerini/alışkanlıklarını basit cümlelerle anlatır. | Kavramsalın Yaratması |
| 21. | Hobilerine/ilgi alanlarına ilişkin kısa ve basit konuşmalar yapar. | Kavramsalın Yaratması |
| 22. | Durum, kişi, canlı ve nesnelere ilgili basit karşılaştırmalar yapar. | Kavramsalın Çözümlemesi |
| 23. | İstek veya şikâyetlerini anlatır. | Kavramsalın Yaratması |
| 24. | Konuşma amacını belirler. | Kavramsalın Anlaması |
| 25. | Konuşma amacına uygun strateji, yöntem ve teknikleri kullanır. | İşlemselin Uygulaması |
| 26. | Nezakete ifadelerini kullanır. | İşlemselin Uygulaması |
| 27. | Kişisel bakım ve sağlıkla ilgili kısa konuşmalar yapar. | Kavramsalın Yaratması |
| 28. | Afiş, bilet, broşür, ilan, menü vb. metinlerdeki temel bilgileri anlatır. | Kavramsalın Yaratması |
| 29. | Yaptığı bir iş hakkında basit seviyede bilgi verir. | Kavramsalın Yaratması |

Ek İ- MFVTYÖP'ye Ait Sözlü Üretim Becerisi A2 Dil Düzeyi Kazanımlarının YBT'ye Göre Analizi

No.	Kazanım	YBT'ye Göre Yer Aldığı Boyut ve Basamak
1.	Yeni öğrendiği kelime ve kalıp ifadeleri doğru telaffuz eder.	İşlemselin Uygulaması
2.	Konuşmalarında yeni öğrendiği kelime ve kalıp ifadeleri kullanır.	Kavramsalın Uygulaması
3.	Konuşmalarında vurgu ve tonlamaya dikkat eder..	İşlemselin Uygulaması
4.	Konuşmalarında deyim ve kalıp ifadelere yer verir.	İşlemselin Uygulaması
5.	Gözlem ve izlenim içeren konuşmalar yapar.	Kavramsalın Yaratması
6.	Kendisini/ailesini/bir başkasını tanıtır.	Kavramsalın Yaratması
7.	Konuşmalarında betimleyici ifadeleri kullanır.	İşlemselin Uygulaması
8.	İlgi alanına giren bir mesleği tanıtır.	Olgusalın Yaratması
9.	Görsellerle desteklenmiş bir metni anlatır..	Kavramsalın Yaratması
10.	Görsel öğelerle verilen bilgileri anlatır.	Kavramsalın Yaratması
11.	Konuşmalarında tarih/zaman bildiren temel ifadeleri kullanır.	Olgusalın Uygulaması
12.	Konuşmalarında ölçü birimlerini/miktar ifadelerini kullanır.	Olgusalın Uygulaması
13.	Yazılı/sözlü bir metni kendi cümleleriyle aktarır.	Kavramsalın Yaratması
14.	Yaşadığı veya şahit olduğu bir olayı anlatır.	Kavramsalın Yaratması
15.	Konuşmalarında onay/kabul/ret veya öneri ifadelerini kullanır.	İşlemselin Uygulaması
16.	Kişisel bakım ve ihtiyaçlarla ilgili konuşmalar yapar.	Kavramsalın Yaratması
17.	Konuşmalarında sayısal ifadeleri kullanır.	Olgusalın Uygulaması

- | | | |
|-----|--|-------------------------|
| 18. | Yaptığı bir iş (seyahat vb.) hakkında basit seviyede bilgi verir. | Kavramsalın Yaratması |
| 19. | Kutlama/tebrik/teşekkür/davet/taziye içerikli basit konuşmalar yapar. | İşlemselin Uygulaması |
| 20. | Bir konu veya durum hakkındaki duygularını ifade eden konuşmalar yapar. | Kavramsalın Yaratması |
| 21. | Bir konu hakkındaki düşüncelerini/görüşlerini örneklendirerek anlatır. | Kavramsalın Yaratması |
| 22. | Konuşmalarında gerekçelendirme ifadelerini kullanır. | İşlemselin Uygulaması |
| 23. | Bir konuyla ilgili görüşlerini gerekçelendirerek açıklar. | İşlemselin Uygulaması |
| 24. | Günlük rutinlerini anlatır. | Kavramsalın Yaratması |
| 25. | Hobilerine/ilgi alanlarına ilişkin konuşmalar yapar. | Kavramsalın Yaratması |
| 26. | Durum, kişi, canlı ve nesnelere ilgili basit karşılaştırmalar yapar. | Kavramsalın Çözümlemesi |
| 27. | Bir etkinlikle ilgili duyuru yapar. | İşlemselin Uygulaması |
| 28. | Kendisiyle ilgili bir durum/eğitim süreci veya yaptığı iş hakkında konuşur. | Kavramsalın Yaratması |
| 29. | Plan/tasarı/hayallerini anlatır. | Kavramsalın Yaratması |
| 30. | Hazırlıksız konuşmalar yapar. | İşlemselin Yaratması |
| 31. | Kültürel bir öge/gelenek veya mekân hakkında konuşmalar yapar. | Kavramsalın Yaratması |
| 32. | Konuşma aşamalarına (başlama, sürdürme ve bitirme) uygun kalıp ifadeleri kullanır. | İşlemselin Uygulaması |
| 33. | Konuşma amacını belirler. | Kavramsalın Anlaması |
| 34. | Konuşma amacına uygun strateji, yöntem ve teknikleri kullanır. | İşlemselin Uygulaması |
| 35. | Afiş, bilet, broşür, ilan, menü vb. metinlerdeki temel bilgileri anlatır. | Kavramsalın Yaratması |
| 36. | Olay/bilgileri zaman ve mantık akışına göre anlatır. | Kavramsalın Yaratması |
| 37. | Bir süreci aşamalarıyla anlatır. | Kavramsalın Yaratması |

- | | | |
|-----|---|-----------------------|
| 38. | Tahminlerini basit ifadelerle anlatır. | Kavramsalın Yaratması |
| 39. | Görsellerle desteklenmiş bir sunum yapar. | Kavramsalın Yaratması |
| 40. | Harita, kroki, grafik, tablo, zaman çizelgesi vb. görsellerden hareketle sunum yapar. | Kavramsalın Yaratması |
| 41. | Konuşmalarında nezaket ifadelerini kullanır. | İşlemselin Uygulaması |
| 42. | Konuşmalarında öneri ifadelerini kullanır. | İşlemselin Uygulaması |
| 43. | Yardım talebi/izin/rica/özür/ içeren konuşmalar yapar. | İşlemselin Yaratması |
| 44. | Okuduklarını/ dinlediklerini/ izlediklerini özetler. | İşlemselin Yaratması |
| 45. | Konuşmalarında tercih/teklif cümlelerini kullanır. | İşlemselin Uygulaması |
| 46. | Konuşmalarında tavsiye/uyarı cümlelerini kullanır. | İşlemselin Uygulaması |
| 47. | Geçmiş olaylar/durumlar hakkında konuşur. | Kavramsalın Yaratması |

Ek J- MFVTYÖP'ye Ait Sözlü Üretim Becerisi B1 Dil Düzeyi Kazanımlarının YBT'ye Göre Analizi

No.	Kazanım	YBT'ye Göre Yer Aldığı Boyut ve Basamak
1.	Kelimeleri doğru telaffuz eder.	İşlemselin Uygulaması
2.	Konuşmalarında yeni öğrendiği kelime ve kalıp ifadeleri kullanır.	İşlemselin Uygulaması
3.	Vurgu, tonlama ve duraklara dikkat ederek konuşur.	İşlemselin Uygulaması
4.	Konuşmalarında bağlama uygun mecazlı ifadeleri kullanır.	İşlemselin Uygulaması
5.	Gözlem ve izlenim içeren konuşmalar yapar.	İşlemselin Uygulaması
6.	Kendini ayrıntılı biçimde tanıtır.	Kavramsalın Yaratması
7.	Betimleyici ifadeler kullanarak konuşmalar yapar.	İşlemselin Uygulaması
8.	Meslekleri temel nitelikleriyle tanıtır.	Olgusalın Yaratması
9.	Görsellerle oluşturulmuş öyküleyici metni anlatır.	Kavramsalın Yaratması
10.	Bir olayı/durumu/işi oluş sırası ve mantık akışına göre anlatır.	Kavramsalın Yaratması
11.	Görsel öğelerle verilen bilgileri anlatır.	Kavramsalın Yaratması
12.	Yazılı/sözlü bir metni kendi cümleleriyle aktarır.	Kavramsalın Yaratması
13.	Konuşmalarını doğrudan/dolaylı alıntılarla destekler.	İşlemselin Uygulaması
14.	Yaşadığı veya şahit olduğu bir olayı anlatır.	Kavramsalın Yaratması
15.	İlgi alanına giren bir konuda görsellerle desteklenmiş sunum yapar.	Kavramsalın Uygulaması
16.	Konuşmalarında onay/kabul/ret veya öneri ifadelerini kullanır.	İşlemselin Uygulaması
17.	Kutlama/tebrik/teşekkür/davet/taziye içerikli basit konuşmalar yapar.	İşlemselin Uygulaması

- | | | |
|-----|---|------------------------|
| 18. | Geçmiş veya gelecekle ilgili /kişi, durum, olay vb.) duygu ve düşüncelerini anlatır. | Kavramsalın Yaratması |
| 19. | Bir konu hakkındaki duygu veya düşüncelerini/görüşlerini örneklendirir. | Kavramsalın Anlaması |
| 20. | Harita, kroki, grafik, tablo, zaman çizelgesi vb. görsellerden hareketle sunum yapar. | Kavramsalın Yaratması |
| 21. | Bir konuyu olumlu ve olumsuz yönleriyle değerlendiren konuşmalar yapar. | Kavramsalın Yaratması |
| 22. | Konuşmalarında gerekçelendirme ifadelerini kullanır. | İşlemselin Uygulaması |
| 23. | Bir konuyla ilgili görüşlerini gerekçelendirerek açıklar. | İşlemselin Uygulaması |
| 24. | Konuşmalarında konuşma ortam ve bağlamına uygun ifadeleri kullanır. | Kavramsalın Uygulaması |
| 25. | Karşılaştırmalar içeren konuşmalar yapar. | İşlemselin Uygulaması |
| 26. | Bir etkinlikle ilgili duyuru yapar. | İşlemselin Uygulaması |
| 27. | Kendisiyle ilgili durum/eğitim süreci veya yaptığı iş hakkında konuşur. | Kavramsalın Yaratması |
| 28. | Plan/tasarı/ hayallerini anlatır. | Kavramsalın Yaratması |
| 29. | İstek veya şikâyetlerini anlatır. | Kavramsalın Yaratması |
| 30. | Konuşmalarında mizahi öğeler kullanır. | İşlemselin Uygulaması |
| 31. | Güncel gelişmeler hakkında konuşmalar yapar. | Kavramsalın Uygulaması |
| 32. | Hazırlıksız konuşmalar yapar. | İşlemselin Uygulaması |
| 33. | Konuşmalarında ikna edici yöntem ve teknikleri kullanır. | İşlemselin Uygulaması |
| 34. | Bir etkinliğe ilişkin değerlendirmeler yapar. | İşlemselin Uygulaması |
| 35. | Okuduklarını/dinlediklerini/izlediklerini özetler. | İşlemselin Yaratması |
| 36. | Kültürel bir öge/gelenek veya mekân hakkında konuşmalar yapar. | Kavramsalın Yaratması |
| 37. | Kültürel farklılıklar ve benzerlikler üzerine konuşmalar yapar. | Kavramsalın Yaratması |

38. Bir süreci aşamalarıyla anlatır. Kavramsalın Yaratması
39. Sesli mesajlar oluşturur. Kavramsalın Yaratması
40. Bir cümleyi veya kısa bir metni farklı vurgu ve tonlamalarla yeniden ifade eder. İşlemselin Uygulaması
41. Konuşmalarında beden dili unsurlarını kullanır. İşlemselin Uygulaması
42. Kendi konuşmasını/başkalarının konuşmalarını içerik, anlatım, sunum ve beden dili açısından değerlendirir. Üstbilişselin Değerlendirmesi
43. Konuşmalarını bir konu ve ana fikir etrafında planlar. Kavramsalın Yaratması
44. Konuşma aşamalarına (başlama, sürdürme ve bitirme) uygun kalıp ifadeleri kullanır. İşlemselin Uygulaması
45. Konuşma amacını belirler. Kavramsalın Anlaması
46. Konuşma amacına uygun strateji, yöntem ve teknikleri kullanır. İşlemselin Uygulaması
47. Geçmişe ilişkin olay/durum/bilgileri anlatır. Kavramsalın Yaratması
48. Konuşmalarında teknolojiyle ilgili söz varlığını kullanır. Kavramsalın Uygulaması
49. Tahminlerini anlatır. Kavramsalın Yaratması
50. Bir sorunun çözümüne yönelik konuşmalar yapar. Kavramsalın Yaratması

Ek K- MFVTYÖP'ye Ait Sözlü Üretim Becerisi B2 Dil Düzeyi Kazanımlarının YBT'ye Göre Analizi

No.	Kazanım	YBT'ye Göre Yer Aldığı Boyut ve Basamak
1.	Kelimeleri doğru telaffuz eder.	İşlemselin Uygulaması
2.	Konuşmalarında yeni öğrendiği kelime ve kalıp ifadeleri kullanır.	İşlemselin Uygulaması
3.	Vurgu, tonlama ve duraklara dikkat ederek konuşur.	İşlemselin Yaratması
4.	Bir metni uygun vurgu ve tonlamayla seslendirir.	İşlemselin Uygulaması
5.	Konuşmalarında bağlama uygun mecazlı ifadeleri kullanır.	İşlemselin Uygulaması
6.	Gözlem ve izlenim içeren konuşmalar yapar.	Kavramsalın Yaratması
7.	Betimleyici ifadeler kullanarak konuşmalar yapar.	İşlemselin Yaratması
8.	Bir olayı/durumu/işi oluş sırası ve mantık akışına göre anlatır.	Kavramsalın Yaratması
9.	Görsel öğelerle verilen bilgileri anlatır.	Kavramsalın Yaratması
10.	Yazılı/sözlü bir metni kendi cümleleriyle aktarır.	Kavramsalın Yaratması
11.	Konuşmalarını doğrudan/dolaylı alıntılarla destekler.	İşlemselin Yaratması
12.	Kurgusal/hayali durum veya olaylara ilişkin konuşur.	Kavramsalın Yaratması
13.	İlgi alanına giren bir konuda (gelenek, ülke, hobi vb.) görsellerle desteklenmiş sunum yapar.	İşlemselin Uygulaması
14.	İlgi alanına giren bir konuda grafik, diyagram, tablo vb. kullanarak sunumlar yapar.	İşlemselin Uygulaması
15.	Konuşmalarında onay/kabul/ret veya öneri ifadelerini kullanır.	İşlemselin Yaratması
16.	Dilek ve pişmanlık ifadelerini kullanarak geçmiş olaylar/durumlar hakkında konuşur.	İşlemselin Yaratması
17.	Konuşmalarında bir uzmanlık alanıyla ilgili terim ve kalıp ifadeleri kullanır.	Olgusalın Uygulaması

- | | | |
|-----|--|-----------------------------|
| 18. | Geçmiş veya gelecekle ilgili /kişi, durum, olay vb.) duygu ve düşüncelerini anlatır. | Kavramsalın Yaratması |
| 19. | Bir konuyu olumlu ve olumsuz yönleriyle değerlendiren konuşmalar yapar. | Kavramsalın Yaratması |
| 20. | Konuşmalarında gerekçelendirme ifadelerini kullanır. | İşlemselin Yaratması |
| 21. | Bir konuyla ilgili görüşlerini gerekçelendirerek açıklar. | İşlemselin Yaratması |
| 22. | Konuşmalarında konuşma ortam ve bağlamına uygun ifadeleri kullanır. | Kavramsalın Yaratması |
| 23. | Karşılaştırmalar içeren konuşmalar yapar. | İşlemselin Yaratması |
| 24. | Plan/tasarı/ hayallerini uygun ifadeleri kullanarak anlatır. | Kavramsalın Yaratması |
| 25. | Kişisel gelişimine (kariyer, meslek, yetenek vb.) ilişkin planlarını anlatır. | Kavramsalın Yaratması |
| 26. | İçinde bulunduğu durum/eğitim süreci veya yaptığı iş hakkında konuşur. | Kavramsalın Yaratması |
| 27. | İstek ve şikâyetlerini anlatır. | Kavramsalın Yaratması |
| 28. | Konuşmalarında mizahi öğeler kullanır. | İşlemselin Yaratması |
| 29. | Güncel gelişmeler hakkında konuşmalar yapar. | Kavramsalın Yaratması |
| 30. | Bilimsel konulara ilişkin öneri/tespit veya çıkarım içeren konuşmalar yapar. | Kavramsalın Yaratması |
| 31. | Hazırlıksız konuşmalar yapar. | İşlemselin Yaratması |
| 32. | Konuşmalarında ikna edici yöntem ve teknikleri kullanır. | İşlemselin Uygulaması |
| 33. | Bir etkinliğe ilişkin değerlendirmeler yapar. | Kavramsalın Değerlendirmesi |
| 34. | Okuduklarını/dinlediklerini/izlediklerini özetler. | İşlemselin Yaratması |
| 35. | Kültürel bir öge/gelenek veya mekân hakkında konuşmalar yapar. | Kavramsalın Yaratması |
| 36. | Konuşmalarında farklı bakış açılarına yer verir. | Kavramsalın Yaratması |
| 37. | Bir süreci aşamalarıyla ayrıntılı anlatan konuşmalar yapar. | Kavramsalın Yaratması |

38. Grup çalışmalarında konuşulanların özetini sunar. İşlemselin Yaratması
39. Konuşmalarında öznel ve nesnel yargı cümleleri kullanır. İşlemselin Uygulaması
40. Bir cümleyi veya kısa bir metni farklı vurgu ve tonlamalarla yeniden ifade eder. İşlemselin Uygulaması
41. Konuşmalarında beden dili unsurlarını kullanır. İşlemselin Uygulaması
42. Kendi konuşmasını/başkalarının konuşmalarını içerik, anlatım, sunum ve beden dili açısından değerlendirir. İşlemselin Değerlendirmesi
43. Akıcı biçimde konuşur. Kavramsalın Yaratması
44. Konuşmalarını bir konu ve ana fikir etrafında planlar. Kavramsalın Yaratması
45. Konuşma aşamalarına (başlama, sürdürme ve bitirme) uygun kalıp ifadeleri kullanır. İşlemselin Uygulaması
46. Konuşma amacını belirler. Kavramsalın Anlaması
47. Konuşma amacına uygun strateji, yöntem ve teknikleri kullanır. İşlemselin Uygulaması

Ek L- MFVTYÖP'ye Ait Sözlü Üretim Becerisi C1 Dil Düzeyi Kazanımlarının YBT'ye Göre Analizi

No.	Kazanım	YBT'ye Göre Yer Aldığı Boyut ve Basamak
1.	Kelimeleri doğru telaffuz eder.	İşlemselin Uygulaması
2.	Konuşmalarında yeni öğrendiği kelime ve kalıp ifadeleri kullanır.	İşlemselin Uygulaması
3.	Bir metni uygun vurgu ve tonlamayla seslendirir.	İşlemselin Uygulaması
4.	Gözlem ve izlenim içeren konuşmalar yapar.	İşlemselin Yaratması
5.	Konuşmalarını doğrudan/dolaylı alıntılarla destekler.	İşlemselin Yaratması
6.	Kurgusal/hayali durum veya olaylara ilişkin konuşur.	Kavramsalın Yaratması
7.	Akademik konulara ilişkin görsellerle (grafik, diyagram, tablo, resim vb.) desteklenmiş sunumlar yapar.	İşlemselin Uygulaması
8.	Dilek ve pişmanlık ifadelerini kullanarak geçmiş olaylar/durumlar hakkında konuşur.	İşlemselin Yaratması
9.	Bir olay veya durumla ilgili tahmin/öneri/çıkarım içeren konuşmalar yapar.	İşlemselin Yaratması
10.	Geçmiş veya gelecekle ilgili /kişi, durum, olay vb.) duygu ve düşüncelerini anlatır.	Kavramsalın Yaratması
11.	Bir konu, durum veya olaya ilişkin yorumlarını içeren konuşmalar yapar.	Kavramsalın Yaratması
12.	Bir konuyla ilgili görüşlerini gerekçelendirerek açıklar.	İşlemselin Yaratması
13.	Karşılaştırmalar içeren konuşmalar yapar.	İşlemselin Yaratması
14.	Plan/tasarı/ hayallerini uygun ifadeleri kullanarak anlatır.	Kavramsalın Yaratması
15.	Kişisel gelişimine (kariyer, meslek, yetenek vb.) ilişkin planlarını anlatır.	Kavramsalın Yaratması
16.	Konuşmalarında mizahi öğeler kullanır.	İşlemselin Uygulaması
17.	Güncel gelişmeler hakkında konuşmalar yapar.	Kavramsalın Yaratması

18. Bilimsel konulara ilişkin öneri/tespit veya çıkarım içeren konuşmalar yapar. İşlemselin Yaratması
19. Hazırlıksız konuşmalar yapar. İşlemselin Yaratması
20. Konuşmalarında ikna edici yöntem ve teknikleri kullanır. İşlemselin Uygulaması
21. Farklı konular arasında bağlantı kurarak olay, olgu ve durumları değerlendirir. Kavramsalın Değerlendirmesi
22. Bir etkinliğe ilişkin değerlendirmeler yapar. Kavramsalın Değerlendirmesi
23. Okuduklarını/dinlediklerini/izlediklerini özetler. İşlemselin Yaratması
24. Kültürel bir öge/gelenek veya mekân hakkında konuşmalar yapar. Kavramsalın Yaratması
25. Konuşmalarında bir uzmanlık alanıyla ilgili terim ve kalıp ifadeleri kullanır. Olgusalın Uygulaması
26. Bir süreci aşamalarıyla ayrıntılı anlatan konuşmalar yapar. Kavramsalın Yaratması
27. Bir cümleyi veya kısa bir metni farklı vurgu ve tonlamalarla yeniden ifade eder. İşlemselin Yaratması
28. Konuşmalarında beden dili unsurlarını kullanır. İşlemselin Uygulaması
29. Kendi konuşmasını/başkalarının konuşmalarını içerik, anlatım, sunum ve beden dili açısından değerlendirir. Üstbilişselin Değerlendirmesi
30. Akıcı biçimde konuşur. Kavramsalın Yaratması
31. Bir sorunun çözümüne yönelik konuşmalar yapar. Kavramsalın Yaratması
32. Farklı anlatım biçimlerini kullanarak topluluk karşısında konuşur. İşlemselin Yaratması
33. Konuşmalarında söz sanatı/mecazlı ifade/kişisel bağdaştırma kullanır. İşlemselin Uygulaması
34. Konuşmalarını bir konu ve ana fikir etrafında planlar. Kavramsalın Yaratması
35. Eleştiri/yorum/değerlendirme içeren konuşmalar yapar. İşlemselin Yaratması
36. Konuşma aşamalarına (başlama, sürdürme ve bitirme) uygun kalıp ifadeleri kullanır. İşlemselin Yaratması
37. Konuşma amacını belirler. Kavramsalın Anlaması

- | | | |
|-----|--|-------------------------|
| 38. | Konuşma amacına uygun strateji, yöntem ve teknikleri kullanır. | İşlemselelin Uygulaması |
| 39. | Konuşmalarında farklı bakış açılarına yer verir. | Kavramsalın Yaratması |
| 40. | Karmaşık bir görevin önemli hususlarını içeren konuşmalar yapar. | Kavramsalın Yaratması |
| 41. | Grup çalışmalarında konuşulanların özetini sunar. | Kavramsalın Yaratması |



Ek M- MFVTYÖP'ye Ait Okuma-Anlama Becerisi A1 Dil Düzeyi Kazanımlarının YBT'ye Göre Analizi

No.	Kazanım	YBT'ye Göre Yer Aldığı Boyut ve Basamak
1.	Türk alfabesindeki harfleri tanır.	Olgusalın Hatırlaması
2.	Selamlaşma, tanışma ve vedalaşmayla ilgili kelime ve kalıp ifadeleri tanır.	İşlemselin Hatırlaması
3.	Toplumsal yaşam alanlarında kullanılan kelime ve kalıp ifadeleri tanır.	Kavramsalın Hatırlaması
4.	Hava durumuyla ilgili kavram ve kalıp ifadeleri tanır.	Olgusalın Hatırlaması
5.	Sayıları tanır.	Olgusalın Hatırlaması
6.	Temel soru ifadelerini tanır.	İşlemselin Hatırlaması
7.	Temel soru kalıplarına yönelik bilgileri belirler.	İşlemselin Anlaması
8.	Temel kişisel bilgileri belirler.	Kavramsalın Anlaması
9.	Günlük hayattaki basit yönergeleri takip eder.	Kavramsalın Uygulaması
10.	Temel akrabalık adlarını tanır.	Olgusalın Hatırlaması
11.	Günlük hayatta sıkça karşılaşılan bilgilendirici, yönlendirici, uyarıcı levha ve simgeleri tanır.	Olgusalın Hatırlaması
12.	Basit betimleyici ifadeleri tanır.	İşlemselin Hatırlaması
13.	Tarih/zaman ifadelerini tanır.	Olgusalın Hatırlaması
14.	Günlük hayatta sıklıkla kullanılan ölçü birimlerini/miktar ifadelerini tanır.	Kavramsalın Hatırlaması
15.	Harita, kroki, grafik, tablo, zaman çizelgesi gibi görsellerden ihtiyaç duyduğu bilgileri seçer.	Kavramsalın Yaratması
16.	Metinlerdeki basit karşılaştırma unsurlarını belirler.	İşlemselin Yaratması
17.	Yaygın meslek adlarını ve mesleklerin temel özelliklerini tanır.	Kavramsalın Anlaması

- | | | |
|-----|---|----------------------|
| 18. | Afiş, bilet, broşür, duyuru, ilan, menü vb. metinlerden temel /ihtiyaç duyduğu bilgileri seçer. | Kavramsalın Anlaması |
| 19. | Yol, yön ve adres tarifi içeren basit metinleri anlar. | Kavramsalın Anlaması |
| 20. | Metinden konum bildiren basit ifadeleri seçer. | Kavramsalın Anlaması |
| 21. | Görsellerle desteklenmiş basit metinleri anlar. | Kavramsalın Anlaması |
| 22. | Basit metinlerdeki oluş sırasını belirler. | Kavramsalın Anlaması |
| 23. | Hobilerin/ilgi alanlarının anlatıldığı basit metinleri anlar. | Kavramsalın Anlaması |
| 24. | Basit, kısa e-posta ve iletileri anlar. | Kavramsalın Anlaması |
| 25. | Kısa ve basit metinlerden kişisel bakım ve sağlıkla ilgili bilgileri seçer. | Kavramsalın Anlaması |
| 26. | Ulaşım ve ulaşım araçlarına ilişkin temel bilgileri seçer.. | Kavramsalın Anlaması |
| 27. | Seyahat ve konaklamaya ilişkin temel bilgileri seçer. | Kavramsalın Anlaması |
| 28. | Kutlama/davet/tebrik/teşekkür veya taziye içerikli basit metinleri anlar. | İşlemselin Anlaması |
| 29. | Metinlerdeki tercih/teklif bildiren ifadeleri seçer. | İşlemselin Anlaması |
| 30. | Metinlerdeki tavsiye/ uyarı bildiren ifadeleri seçer. | İşlemselin Anlaması |
| 31. | Metinlerdeki temel duygu ifadelerini belirler. | Kavramsalın Anlaması |
| 32. | Kişisel görüş bildiren ifadeleri seçer. | Kavramsalın Anlaması |
| 33. | Metinlerdeki günlük rutinelere ilişkin ifadeleri belirler. | Kavramsalın Anlaması |
| 34. | Temel gerekçelendirme ifadelerini belirler. | İşlemselin Anlaması |
| 35. | Onay/kabul/ret ifadelerini belirler. | İşlemselin Anlaması |
| 36. | Görsellerle desteklenmiş basit eylemlerin anlatıldığı metinleri anlar. | Kavramsalın Anlaması |
| 37. | Bir metinden istenilen bilgileri seçer. | Kavramsalın Anlaması |

- | | | |
|-----|--|------------------------|
| 38. | Metnin konusunu ve temel iletisini belirler. | İşlemselin Anlaması |
| 39. | Okuduklarını anlamak için başvuru kaynaklarını kullanır. | Kavramsalın Uygulaması |
| 40. | Okuma amacını belirler. | Kavramsalın Anlaması |
| 41. | Okuma amacına uygun strateji, yöntem ve teknikleri kullanır. | İşlemselin Uygulaması |
| 42. | Temel bağdaşıklık öğelerinin anlama etkisini fark eder. | İşlemselin Anlaması |
| 43. | Nezaket ifadelerini belirler. | İşlemselin Anlaması |
| 44. | Geçmişe ilişkin olay ve durumları belirler. | Kavramsalın Anlamaması |
| 45. | Plan/tasarı/hayalleri bildiren ifadeleri belirler. | İşlemselin Anlaması |
| 46. | Kişisel deneyimleri içeren metinleri anlar. | Kavramsalın Anlaması |
| 47. | İstek veya şikâyetlerini anlatan ifadeleri tanır. | İşlemselin Anlaması |
| 48. | Yardım talebi/izin/ rica/özür içeren ifadeleri tanır. | İşlemselin Anlaması |

Ek N- MFVTYÖP'ye Ait Okuma-Anlama Becerisi A2 Dil Düzeyi Kazanımlarının YBT'ye Göre Analizi

No.	Kazanım	YBT'ye Göre Yer Aldığı Boyut ve Basamak
1.	Söz varlığı unsurlarını bağlamdan hareketle anlamlandırır.	Kavramsalın Anlaması
2.	Sık kullanılan deyimleri bağlamdan hareketle anlamlandırır.	İşlemselin Anlaması
3.	Hava durumuyla ilgili bilgileri belirler.	Olgusalın Anlaması
4.	Sayısal ifadeleri ayırt eder.	Olgusalın Anlaması
5.	Temel soru kalıplarına yönelik bilgileri belirler.	İşlemselin Anlaması
6.	Temel soru ifadelerini tanır.	İşlemselin Hatırlaması
7.	Kişisel bilgileri içeren metinleri anlar.	Kavramsalın Anlaması
8.	Günlük hayattaki basit yönergeleri takip eder.	Kavramsalın Uygulaması
9.	Bir durum/işin yapılışına ilişkin tarif ve yönergeleri takip eder.	Kavramsalın Uygulaması
10.	Bir ürünün tanıtımı ve/veya kullanımıyla ilgili kısa ve basit metinlerdeki bilgileri sıralar.	Kavramsalın Anlaması
11.	Okuduğu metinde geçen akrabalık adlarını belirler.	Kavramsalın Anlaması
12.	Günlük hayatta sıkça karşılaşılan bilgilendirici, yönlendirici, uyarıcı levha ve simgeleri tanır.	Olgusalın Hatırlaması
13.	Basit betimleyici ifadeleri tanır.	İşlemselin Hatırlaması
14.	Tarih/zaman ifadelerini tanır.	Kavramsalın Hatırlaması
15.	Günlük hayatta sıklıkla kullanılan ölçü birimlerini/miktar ifadelerini tanır.	Olgusalın Hatırlaması
16.	Bilgisayar vb. teknolojik araçlardaki yönerge ve bildirimleri anlar.	Kavramsalın Anlaması
17.	Bilinen ve güncel konularda yazılmış kısa ve basit metinleri anlar.	Kavramsalın Anlaması

- | | | |
|-----|---|------------------------|
| 18. | Metinlerdeki basit karşılaştırma unsurlarını belirler. | İşlemselin Anlaması |
| 19. | Mesleklerle ilgili özellikleri belirler. | Olgusalın Anlaması |
| 20. | Afiş, bilet, broşür, duyuru, ilan, menü vb. metinlerden temel /ihtiyaç duyduğu bilgileri seçer. | Kavramsalın Anlaması |
| 21. | Yardım talebi/izin/ istek/ rica/özür içeren ifadeleri tanır. | İşlemselin Hatırlaması |
| 22. | Yol, yön ve adres tarifi içeren metinleri anlar. | Kavramsalın Anlaması |
| 23. | Bir haber metnindeki yer, kişi, konu/olay ve zamanla ilgili bilgileri belirler. | Kavramsalın Anlaması |
| 24. | İlgi alanı veya uğraşılara ilişkin kısa ve basit metinleri anlar. | Kavramsalın Anlaması |
| 25. | Kişisel e-posta veya mektuplardaki kalıp ifadeleri belirler. | Kavramsalın Anlaması |
| 26. | Kişisel e-posta veya mektuplardaki iletileri anlar. | Kavramsalın Anlaması |
| 27. | Metinde geçen kişisel bakım ve sağlıkla ilgili bilgileri seçer. | Kavramsalın Anlaması |
| 28. | Seyahat ve konaklamaya ilişkin bilgileri seçer. | Kavramsalın Anlaması |
| 29. | Ulaşım ve ulaşım araçlarına ilişkin temel bilgileri seçer. | Kavramsalın Anlaması |
| 30. | Kültürel bağlamlara (gelenekler, kutlama, davet, tebrik, teşekkür, festival, taziye, anma vb.) uygun kalıp ifadeleri ve anlamlarını belirler. | İşlemselin Anlaması |
| 31. | Metinde geçen kültürel özelliklere ilişkin bilgileri belirler. | Kavramsalın Anlaması |
| 32. | Metinlerdeki tavsiye/ uyarı cümlelerini belirler. | İşlemselin Anlaması |
| 33. | Metinlerdeki tercih/teklif cümlelerini belirler. | İşlemselin Anlaması |
| 34. | Metinlerdeki duygu ifadelerini belirler. | İşlemselin Anlaması |
| 35. | Metinlerdeki düşünce/görüşleri belirler. | İşlemselin Anlaması |
| 36. | Metinlerdeki günlük rutinelere ilişkin ifadeleri belirler. | Kavramsalın Anlaması |
| 37. | Kişisel bilgi ve görüş isteyen/bildiren metinleri (röportaj, anket | Kavramsalın Anlaması |

- vb.) anlar.
38. Kabul/ret/onay veya öneri ifadelerini belirler. İşlemselin Anlaması
39. Metinlerde olay ve bilgileri zamansal ve/veya mantıksal olarak sıralar. Kavramsalın Anlaması
40. Metinlerde geçen gerekçelendirme ifadelerini tanıır. İşlemselin Anlaması
41. Öyküleyici metinlerdeki olay örgüsü, yer, zaman ve kişileri belirler. Kavramsalın Anlaması
42. Gazete, dergi ve çoklu ortamlardan ihtiyaç duyduğu bilgileri seçer. Kavramsalın Anlaması
43. Bir metinden istenilen bilgileri seçer. Kavramsalın Anlaması
44. Metindeki plan/tasarı/hayalleri anlatan ifadeleri belirler. İşlemselin Anlaması
45. Metnin konusunu ve temel iletisini belirler. İşlemselin Anlaması
46. Biyografi metinlerini anlar. İşlemselin Anlaması
47. Harita, kroki, grafik gibi görsellerden ihtiyaç duyduğu bilgileri seçer. Kavramsalın Anlaması
48. Planlama içeren basit metinleri anlar. Kavramsalın Anlaması
49. Karikatür veya mizah içerikli basit metinlerin iletilerini belirler. Kavramsalın Anlaması
50. Metinleri doğru telaffuzla okur. İşlemselin Uygulaması
51. Okuduklarından hareketle çıkarımlar yapar. Kavramsalın Yaratması
52. Okuduklarını anlamak için başvuru kaynaklarını kullanır. Kavramsalın Uygulaması
53. Okuma amacını belirler. Kavramsalın Anlaması
54. Okuma amacına uygun strateji, yöntem ve teknikleri kullanır. İşlemselin Uygulaması
55. Temel bağdaşıklık öğelerinin anlama etkisini fark eder. İşlemselin Anlaması
56. Görsellerle desteklenmiş öyküleyici bir metnin iletisini anlar. İşlemselin Anlaması

- | | | |
|-----|--|----------------------|
| 57. | Görsellerle desteklenmiş ilgi alanına giren metinlerin iletilerini anlar. | Kavramsalın Anlaması |
| 58. | Tutarlılık unsurlarını belirler. | İşlemselin Anlaması |
| 59. | Geçmişe ilişkin olayları/ durumları belirler. | Kavramsalın Anlaması |
| 60. | Toplumsal yaşam alanlarına yönelik metinlerde kullanılan kelime ve kalıp ifadeleri tanıır. | Kavramsalın Anlaması |
| 61. | Tahmin ifadelerini belirler. | İşlemselin Anlaması |
| 62. | Nezaket ifadelerini belirler. | İşlemselin Anlaması |
| 63. | Hobi/ilgi alanlarına ilişkin metinleri/konuşmaları anlar. | Kavramsalın Anlaması |
| 64. | Gözlem ve izlenim içeren ifadeleri belirler. | İşlemselin Anlaması |
| 65. | Öneri ifadelerini belirler. | İşlemselin Anlaması |

Ek O- MFVTYÖP'ye Ait Okuma-Anlama Becerisi B1 Dil Düzeyi Kazanımlarının YBT'ye Göre Analizi

No.	Kazanım	YBT'ye Göre Yer Aldığı Boyut ve Basamak
1.	Toplumsal yaşam alanlarında kullanılan kelime ve kalıp ifadeleri tanır.	Kavramsalın Hatırlaması
2.	Söz varlığı unsurlarını bağlamdan hareketle anlamlandırır.	Kavramsalın Anlaması
3.	Bir uzmanlık alanıyla ilgili terim ve kalıp ifadeleri anlar.	Olgusalın Anlaması
4.	Bağlamdan hareketle mecazlı ifadeleri ve kalıpları anlamlandırır.	İşlemselin Anlaması
5.	Resmî veya özel yazışmalardaki kelime ve kalıp ifadeleri belirler.	Kavramsalın Anlaması
6.	Sayısal ifadeleri ayırt eder.	Olgusalın Anlaması
7.	Talimat içeren yönlendirmeleri takip eder.	Kavramsalın Uygulaması
8.	Kullanım kılavuzlarındaki yönlendirmeleri takip eder.	Kavramsalın Uygulaması
9.	Kişi veya varlıklarla ilgili ayırt edici özellikleri belirler.	Kavramsalın Anlaması
10.	Karmaşık betimleyici ifadeleri belirler.	İşlemselin Anlaması
11.	Bilgisayar vb. teknolojik araçlardaki yönerge ve bildirimleri anlar.	Kavramsalın Anlaması
12.	Tutarlılık unsurlarını belirler.	Kavramsalın Anlaması
13.	Karmaşık metinlerdeki karşılaştırma unsurlarını belirler.	İşlemselin Anlaması
14.	Aynı konuda yazılmış metinleri içerik açısından karşılaştırır.	Kavramsalın Çözümlemesi
15.	Metin içi ve/veya metinler arası karşılaştırmalar yapar.	Kavramsalın Çözümlemesi
16.	Mesleklerle ilgili özellikleri belirler.	Olgusalın Anlaması
17.	Karmaşık bilgiler içeren duyuru, ilan, afiş/broşür veya reklam metinlerinden ihtiyaç duyduğu bilgileri	Kavramsalın Anlaması

- | | | |
|-----|---|------------------------|
| 18. | Metinlerdeki örtük iletileri belirler. | Kavramsalın Anlaması |
| 19. | Bir haber metnindeki yer, kişi, konu/olay ve zamanla ilgili bilgileri belirler. | Kavramsalın Anlaması |
| 20. | Görsellerle oluşturulmuş bir metindeki iletileri belirler. | Kavramsalın Anlaması |
| 21. | e-posta veya mektuplardaki iletileri anlar. | Kavramsalın Anlaması |
| 22. | Metinlerdeki istek/ihtiyaç, şikâyet vb. içeren ifadeleri ve temel iletiyi belirler. | İşlemselin Anlaması |
| 23. | İş mektuplarındaki iletileri belirler. | Kavramsalın Anlaması |
| 24. | Seyahat ve konaklamaya ilişkin bilgileri seçer. | Kavramsalın Anlaması |
| 25. | Ulaşım ve ulaşım araçlarına ilişkin temel bilgileri seçer. | Kavramsalın Anlaması |
| 26. | Bir şeyin/işin yapılışına ilişkin tarif ve yönergeleri takip eder. | Kavramsalın Uygulaması |
| 27. | Gözlem ve izlenim içeren ifadeleri belirler. | Kavramsalın Anlaması |
| 28. | Yorum ve değerlendirmeleri ayırt eder. | Kavramsalın Anlaması |
| 29. | Kişisel bilgi ve görüş isteyen/bildiren metinleri (röportaj, anket vb.) anlar. | Kavramsalın Anlaması |
| 30. | Öznel ve nesnel yargıları ayırt eder. | İşlemselin Anlaması |
| 31. | Tartışma içeren metinlerdeki temel düşünceleri belirler. | Kavramsalın Anlaması |
| 32. | Eğitim veya iş hayatıyla ilgili metinleri anlar. | Kavramsalın Anlaması |
| 33. | Kabul/ret/onay veya öneri ifadelerini belirler. | İşlemselin Anlaması |
| 34. | Gerekçelendirilmiş görüş ve önerileri belirler. | İşlemselin Anlaması |
| 35. | Metinlerde olay ve bilgileri zamansal ve/veya mantıksal olarak sıralar. | Kavramsalın Anlaması |
| 36. | Öyküleyici metinlerdeki olay örgüsü, yer, zaman ve kişileri belirler. | Kavramsalın Anlaması |
| 37. | Öyküleyici bir metnin konusu, ana düşüncesini belirler. | İşlemselin Anlaması |

38. Gazete, dergi ve çoklu ortamlardan ihtiyaç duyduğu bilgileri seçer. Kavramsalın Anlaması
39. Gazete, dergi ve çoklu ortamlardan ilgi alanına giren metinleri bulur. Kavramsalın Anlaması
40. İlgi alanlarına yönelik sosyal medya metinlerini takip eder. Kavramsalın Anlaması
41. Bir metinden istenilen bilgileri seçer. Kavramsalın Anlaması
42. Metinde geçen kültürel özelliklere ilişkin bilgileri belirler. Kavramsalın Anlaması
43. Plan/tasarı/hayallerini anlatan bir metni anlar. Kavramsalın Anlaması
44. Metnin konusunu ve temel iletisini belirler. İşlemselin Anlaması
45. İlgi veya uzmanlık alanına giren metinlerdeki ana ve yardımcı düşünceleri belirler. İşlemselin Anlaması
46. Okuduklarında biyografi unsurlarını belirler. İşlemselin Anlaması
47. Harita, kroki, grafik, tablo, zaman çizelgesi gibi görsellerden ihtiyaç duyduğu bilgileri seçer. Kavramsalın Anlaması
48. Metinlerde sıkça karşılaşılan kısaltmaları anlar. İşlemselin Anlaması
49. Metnin içeriğine ilişkin tahminlerde bulunur. Kavramsalın Yaratması
50. Mizahi unsurları belirler. İşlemselin Anlaması
51. Metinleri vurgu, tonlama, durak özelliklerine uygun biçimde okur. İşlemselin Uygulaması
52. Anahtar kelimeleri belirler. Kavramsalın Çözümlemesi
53. Metinlerdeki dolaylı anlatım içeren ifadeleri belirler. İşlemselin Anlaması
54. Okuduklarından hareketle çıkarımlar yapar. Kavramsalın Yaratması
55. Tekrar bildiren ifadeleri belirler. İşlemselin Anlaması
56. Okuduklarını anlamak için başvuru kaynaklarını kullanır. Kavramsalın Uygulaması
57. Metindeki genelleme/şart/ varsayım veya olasılık bildiren ifadeleri ayırt eder. İşlemselin Anlaması

58. Okuma amacını belirler. Kavramsalın Anlaması
59. Okuma amacına uygun strateji, yöntem ve teknikleri kullanır. İşlemselin Uygulaması
60. Temel bağdaşıklık öğelerinin anlama etkisini fark eder. İşlemselin Anlaması
61. Kültürel bağlamlara (gelenekler, kutlama, davet, tebrik, teşekkür, bayram, taziye, anma vb.) uygun kalıp ifadeleri ve anlamlarını belirler. İşlemselin Anlaması
62. Tercih/teklif bildiren cümleleri ayırt eder. İşlemselin Anlaması
63. Tavsiye/uyarı bildiren cümleleri ayırt eder. İşlemselin Anlaması
64. Tahmin ifadeleri içeren bir metni anlar. İşlemselin Anlaması
65. Teknolojiyle ilgili söz varlığını belirler. Kavramsalın Anlaması
66. Geçmişe ilişkin olay/durum/bilgileri anlatan metinleri anlar. Kavramsalın Anlaması
67. Metindeki basit çıkarım ifadelerini belirler. Kavramsalın Anlaması
68. Bilinen ve güncel konulardaki metinleri anlar. Kavramsalın Anlaması
69. Metinde geçen kişisel bakım ve sağlıkla ilgili bilgileri seçer. Kavramsalın Anlaması
70. Gerekçelendirme ifadelerini belirler. İşlemselin Anlaması

Ek Ö- MFVTYÖP'ye Ait Okuma-Anlama Becerisi B2 Dil Düzeyi Kazanımlarının YBT'ye Göre Analizi

No.	Kazanım	YBT'ye Göre Yer Aldığı Boyut ve Basamak
1.	Söz varlığı unsurlarını bağlamdan hareketle anlamlandırır.	Kavramsalın Anlaması
2.	Bir uzmanlık alanıyla ilgili terim ve kalıp ifadeleri anlar.	Olgusalın Anlaması
3.	Bağlamdan hareketle mecazlı ifadeleri ve kalıpları anlamlandırır.	İşlemselin Anlaması
4.	Resmî veya özel yazışmalardaki kelime ve kalıp ifadeleri belirler.	İşlemselin Anlaması
5.	Talimat içeren yönlendirmeleri takip eder.	Kavramsalın Uygulaması
6.	Kullanım kılavuzlarındaki yönlendirmeleri takip eder.	Kavramsalın Uygulaması
7.	Karmaşık betimleyici ifadeleri belirler.	İşlemselin Anlaması
8.	Tutarlılık unsurlarını belirler.	İşlemselin Anlaması
9.	Karmaşık metinlerdeki karşılaştırma unsurlarını belirler.	İşlemselin Anlaması
10.	Aynı konuda yazılmış metinleri içerik açısından karşılaştırır.	Kavramsalın Çözümlemesi
11.	Metin içi ve/veya metinler arası karşılaştırmalar yapar.	Kavramsalın Çözümlemesi
12.	Karmaşık bilgiler içeren duyuru, ilan, afiş/broşür veya reklam metinlerinden ihtiyaç duyduğu bilgileri seçer.	Kavramsalın Anlaması
13.	Reklam metinlerinin ayırt edici dil özelliklerini belirler.	Kavramsalın Anlaması
14.	Metinlerdeki örtük iletileri belirler.	Kavramsalın Anlaması
15.	Görsellerle oluşturulmuş bir metindeki iletileri belirler.	Kavramsalın Anlaması
16.	Kişisel veya resmî yazışmalarla iletilen mesajlardaki ayrıntıları belirler.	Kavramsalın Anlaması
17.	Yorum ve değerlendirmeleri ayırt eder.	İşlemselin Anlaması

- | | | |
|-----|--|----------------------|
| 18. | Gerekçelendirilmiş görüş ve önerileri belirler. | İşlemselin Anlaması |
| 19. | Kişisel bilgi ve görüş isteyen/bildiren metinleri (röportaj, anket vb.) anlar. | Kavramsalın Anlaması |
| 20. | Öznel ve nesnel yargıları ayırt eder. | İşlemselin Anlaması |
| 21. | Herhangi bir etkinliğe ilişkin eleştiri/yorum veya değerlendirme ifadelerini ayırt eder. | İşlemselin Anlaması |
| 22. | Tartışmacı metinlerdeki iddiaları, destekleyici ve karşıt görüşleri ayırt eder. | İşlemselin Anlaması |
| 23. | Eğitim veya iş hayatıyla ilgili metinleri anlar. | Kavramsalın Anlaması |
| 24. | Metinlerde olay ve bilgileri zamansal ve/veya mantıksal olarak sıralar. | Kavramsalın Anlaması |
| 25. | Bir metnin akışını ve anlam bütünlüğünü sağlayan ifadeleri belirler. | Kavramsalın Anlaması |
| 26. | Öyküleyici/edebî metinlerdeki olay örgüsü, yer, zaman ve kişileri belirler. | Kavramsalın Anlaması |
| 27. | Öyküleyici/edebî metinlerde yer alan kişilerin özelliklerini belirler. | Kavramsalın Anlaması |
| 28. | Öyküleyici/edebî metinlerdeki temel çatışmayı/çatışmaları belirler. | Kavramsalın Anlaması |
| 29. | Öyküleyici/edebî metinlerin tema, konu ve ana duygusunu belirler. | İşlemselin Anlaması |
| 30. | Metnin türünü ve türün temel özelliklerini belirler. | İşlemselin Anlaması |
| 31. | Gazete, dergi ve çoklu ortamlardan ilgi alanına giren metinleri bulur. | Kavramsalın Anlaması |
| 32. | İlgi alanlarına yönelik sosyal medya metinlerini takip eder. | Kavramsalın Anlaması |
| 33. | Sosyal medyadaki mesaj dizgesini takip eder. | Kavramsalın Anlaması |
| 34. | Bir metinden istenilen bilgileri seçer. | Kavramsalın Anlaması |
| 35. | Dilek ve pişmanlık ifadelerinin geçtiği geçmiş olaylara/durumlara ilişkin metinleri anlar. | İşlemselin Anlaması |
| 36. | Metinde geçen kültürel özelliklere ilişkin bilgileri belirler. | Kavramsalın Anlaması |

37. Kabul/ret/onay veya ekleme ifadelerini belirler. İşlemselin Anlaması
38. Geleceğe yönelik duygu veya düşünceleri içeren metinleri anlar. Kavramsalın Anlaması
39. Metnin konusunu ve temel iletisini belirler. İşlemselin Anlaması
40. İlgi veya uzmanlık alanına giren metinlerdeki ana ve yardımcı düşünceleri belirler. İşlemselin Anlaması
41. Okuduklarında biyografi unsurlarını belirler. İşlemselin Anlaması
42. Grafik, tablo, diyagram gibi unsurlarla sunulan terim, kısaltma, kavram ve bilgileri belirler. Olgusalın Anlaması
43. Metinlerde sıkça karşılaşılan kısaltmaları anlar. Kavramsalın Anlaması
44. Kültürel bağlamlara (gelenekler, kutlama, davet, tebrik, teşekkür, festival, taziye, anma vb.) uygun kalıp ifadeleri ve anlamlarını belirler. İşlemselin Anlaması
45. Metnin içeriğine ilişkin tahminlerde bulunur. Kavramsalın Yaratması
46. Mizahi unsurları belirler. İşlemselin Anlaması
47. Metinleri tür özelliklerine uygun biçimde okur. İşlemselin Uygulaması
48. Anahtar kelimeleri belirler. Kavramsalın Anlaması
49. Okuduklarından hareketle çıkarımlar yapar. Kavramsalın Yaratması
50. Metinlerde yer alan bilgileri sınıflandırır. Kavramsalın Anlaması
51. Metindeki genelleme/şart/ varsayım veya olasılık bildiren ifadeleri ayırt eder. İşlemselin Anlaması
52. Okuduklarını anlatım, tür ve içerik açısından değerlendirir. İşlemselin Değerlendirmesi
53. Okuduklarını anlamak için başvuru kaynaklarını kullanır. Kavramsalın Uygulaması
54. Okuma amacını belirler. Kavramsalın Anlaması
55. Okuma amacına uygun strateji, yöntem ve teknikleri kullanır. İşlemselin Uygulaması

56. Bağdaşıklık ögelerinin anlama etkisini fark eder. İşlemselin Anlaması
57. Bir uzmanlık alanıyla ilgili metinlerde gerekçelendirilmiş görüş ve önerileri belirler. Kavramsalın Anlaması
58. Yazarın metindeki anlatım tutumunu (alaycı, ironik, eleştirel) belirler. İşlemselin Anlaması



Ek P- MFVTYÖP'ye Ait Okuma-Anlama Becerisi C1 Dil Düzeyi Kazanımlarının YBT'ye Göre Analizi

No.	Kazanım	YBT'ye Göre Yer Aldığı Boyut ve Basamak
1.	Söz varlığı unsurlarını bağlamdan hareketle anlamlandırır.	Kavramsalın Anlaması
2.	Bir uzmanlık alanıyla ilgili terim ve kalıp ifadeleri belirler.	Olgusalın Anlaması
3.	Bağlamdan hareketle mecazlı ifadeleri ve kalıpları anlamlandırır.	İşlemselin Anlaması
4.	Edebî metinlerdeki örtülü anlamları, göndermeleri belirler.	İşlemselin Anlaması
5.	Edebî metinlerdeki söz sanatlarını belirler.	İşlemselin Anlaması
6.	Resmî veya özel yazışmalardaki kelime ve kalıp ifadeleri belirler.	İşlemselin Anlaması
7.	Talimat içeren yönlendirmeleri takip eder.	Kavramsalın Uygulaması
8.	Kullanım kılavuzlarındaki uzun ve karmaşık talimatları uygular.	Kavramsalın Uygulaması
9.	Karmaşık betimleyici ifadeleri belirler.	İşlemselin Anlaması
10.	Tutarlılık unsurlarını belirler.	İşlemselin Anlaması
11.	Karmaşık metinlerdeki karşılaştırma unsurlarını belirler.	İşlemselin Anlaması
12.	Metin içi ve/veya metinler arası karşılaştırmalar yapar.	Kavramsalın Çözümlemesi
13.	Karmaşık bilgiler içeren duyuru, ilan, afiş/broşür veya reklam metinlerinden ihtiyaç duyduğu bilgileri seçer.	Kavramsalın Anlaması
14.	Metinlerdeki örtük iletileri belirler.	Kavramsalın Anlaması
15.	Kişisel veya resmî yazışmalarla iletilen mesajlardaki ayrıntıları belirler.	İşlemselin Anlaması
16.	Yorum ve değerlendirmeleri ayırt eder.	Kavramsalın Anlaması
17.	Kişisel bilgi ve görüş isteyen/bildiren metinleri (röportaj, anket vb.) anlar.	İşlemselin Anlaması

18. Herhangi bir etkinliğe ilişkin eleştiri/yorum veya değerlendirme ifadelerini ayırt eder. İşlemselin Anlaması
19. Tartışmacı metinlerdeki iddiaları, destekleyici ve karşıt görüşleri ayırt eder. İşlemselin Anlaması
20. Bir metnin akışını ve anlam bütünlüğünü sağlayan ifadeleri belirler. İşlemselin Anlaması
21. Gerekçelendirilmiş görüş ve önerileri belirler. İşlemselin Anlaması
22. Öyküleyici/edebî metinlerde yer alan kişilerin özelliklerini belirler. Kavramsalın Anlaması
23. Öyküleyici/edebî metinlerdeki temel çatışmayı/çatışmaları belirler. Kavramsalın Anlaması
24. Öyküleyici/edebî metinlerin yapı unsurlarını ve işlevlerini belirler. İşlemselin Anlaması
25. Öyküleyici/edebî metinlerin tema, konu ve ana duygusunu belirler. İşlemselin Anlaması
26. Öyküleyici/edebî metinlerde anlatıcıyı ve bakış açısını belirler. İşlemselin Anlaması
27. Edebî metinlerin gönderimde bulunduğu toplumsal ve tarihî unsurları belirler. Kavramsalın Anlaması
28. Metnin türünü ve türün temel özelliklerini belirler. İşlemselin Anlaması
29. Sosyal medyadaki mesaj dizgesini takip eder. Kavramsalın Anlaması
30. Bir metinden istenilen bilgileri seçer. Kavramsalın Anlaması
31. Dilek ve pişmanlık ifadelerinin geçtiği geçmiş olaylara/durumlara ilişkin metinleri anlar. İşlemselin Anlaması
32. Metinde geçen kültürel özelliklere ilişkin bilgileri belirler. Kavramsalın Anlaması
33. Metnin konusunu ve temel iletisini belirler. İşlemselin Anlaması
34. Bir uzmanlık alanına ilişkin metinlerin ana düşünce ve yardımcı düşüncelerini belirler. İşlemselin Anlaması
35. Bilimsel bir metindeki grafik, şekil ve tabloları yorumlar. Kavramsalın Anlaması
36. Bilimsel metinlerde kanıtlamaya yönelik anlatım özelliklerini belirler. İşlemselin Anlaması

37. Metnin içeriğine ilişkin tahminlerde bulunur. Kavramsalın Yaratması
38. Mizahi unsurları belirler. İşlemselin Anlaması
39. Yazarın anlatım tutumunu belirler. Kavramsalın Anlaması
40. Metinleri tür özelliklerine uygun biçimde okur. İşlemselin Uygulaması
41. Anahtar kelimeleri belirler. Kavramsalın Anlaması
42. Okuduklarından hareketle çıkarımlar yapar. Kavramsalın Yaratması
43. Metindeki genelleme/şart/ varsayım veya olasılık bildiren ifadeleri ayırt eder. İşlemselin Anlaması
44. Okuduklarını anlatım, tür ve içerik açısından değerlendirir. İşlemselin Değerlendirme
45. Metinlerdeki anlatım bozukluklarını belirler. İşlemselin Anlaması
46. Okuduklarını anlamak için başvuru kaynaklarını kullanır. Kavramsalın Uygulaması
47. Okuma amacını belirler. Kavramsalın Anlaması
48. Okuma amacına uygun strateji, yöntem ve teknikleri kullanır. İşlemselin Uygulaması
49. Bağdaşıklık öğelerinin anlama etkisini fark eder. İşlemselin Anlaması

Ek R- MFVTYÖP'ye Ait Yazma Becerisi A1 Dil Düzeyi Kazanımlarının YBT'ye Göre Analizi

No.	Kazanım	YBT'ye Göre Yer Aldığı Boyut ve Basamak
1.	Türk alfabesindeki harfleri doğru biçimde yazar.	Olgusalın Yaratması
2.	Yeni öğrendiği kelimeleri ve kalıp ifadeleri yazar.	Kavramsalın Yaratması
3.	Dikte edilen metni yazar.	Kavramsalın Yaratması
4.	Dinlediği kelime ve basit cümleleri yazar.	Kavramsalın Yaratması
5.	Yazılarında yeni öğrendiği kelimeleri/kalıp ifadeleri kullanır.	Kavramsalın Yaratması
6.	Yazılarında sayıları harf ve rakamla ifade eder.	Olgusalın Uygulaması
7.	Yazılarında tarih/zaman ifadelerini kullanır.	Olgusalın Uygulaması
8.	Yazılarında ölçü birimlerini/miktar ifadelerini kullanır.	Olgusalın Uygulaması
9.	Yazılarında temel soru ifadelerini kullanır.	İşlemselin Uygulaması
10.	Temel kişisel bilgiler içeren formları doldurur.	Kavramsalın Yaratması
11.	Kişisel bakım ve sağlıkla ilgili kısa ve basit metinler yazar.	Kavramsalın Yaratması
12.	Olayları oluş sırasına göre yazar.	Kavramsalın Yaratması
13.	Seyahat veya konaklamaya ilişkin basit formları doldurur.	Kavramsalın Yaratması
14.	Kutlama, tebrik/davet mesajları/metinleri yazar.	İşlemselin Yaratması
15.	Tercih/teklif içeren kısa metinler yazar.	İşlemselin Yaratması
16.	Tavsiye/uyarı içeren kısa metinler yazar.	İşlemselin Yaratması
17.	Yazılarında temel gerekçelendirme ifadelerini kullanır.	İşlemselin Yaratması

- | | | |
|-----|--|-----------------------|
| 18. | Duygu durumlarını ifade eden basit metinler yazar. | Kavramsalın Yaratması |
| 19. | Günlük rutinlerini basit cümlelerle yazar. | Kavramsalın Yaratması |
| 20. | Kendisini/ailesini/bir başkasını basit cümlelerle tanıtır. | Kavramsalın Yaratması |
| 21. | Yakın çevresindekileri betimleyen basit metinler yazar. | İşlemselin Yaratması |
| 22. | Yazılarında cümleleri olumlu ve olumsuz anlamlarıyla kullanır. | İşlemselin Uygulaması |
| 23. | Günlük hayattaki durumlara uygun basit uyarı ve yönlendirme cümleleri yazar. | Kavramsalın Yaratması |
| 24. | Durumlara/günlük ihtiyaçlara yönelik listeler hazırlar. | Kavramsalın Yaratması |
| 25. | Günlük hayata ilişkin basit not ve iletiler yazar. | Kavramsalın Yaratması |
| 26. | Bilgilendirme/uyarı ve hatırlatma amacıyla kısa ve basit notlar yazar. | Kavramsalın Yaratması |
| 27. | Yazılarında basit karşılaştırma ifadelerini kullanır. | İşlemselin Uygulaması |
| 28. | Bir mesleği basit cümlelerle tanıtır. | İşlemselin Uygulaması |
| 29. | Yol, yön ve adres tarifleri içeren basit metinler yazar. | Olgusalın Yaratması |
| 30. | Yazılarında konum bildiren basit ifadeleri kullanır. | Olgusalın Yaratması |
| 31. | Afiş, bilet, broşür, duyuru, ilan vb. metinler hazırlar. | Olgusalın Yaratması |
| 32. | Görsellerden hareketle basit cümleler yazar. | Kavramsalın Yaratması |
| 33. | Görsellerle sunulan bir olayı yazılı olarak ifade eder. | Kavramsalın Yaratması |
| 34. | Hava durumuna ilişkin basit metinler yazar. | Kavramsalın Yaratması |
| 35. | Hobileriyle ilgili kısa metinler yazar. | Kavramsalın Yaratması |
| 36. | Yardım talebi/izin/rica/özür içeren basit metinler yazar. | Kavramsalın Yaratması |
| 37. | Basit e-posta ve iletiler yazar. | İşlemselin Yaratması |

- | | | |
|-----|---|------------------------|
| 38. | Geçmiş olaylara ilişkin basit metinler yazar. | Kavramsalın Yaratması |
| 39. | Harita, kroki, grafik, tablo, zaman çizelgesi ile ifade edilmiş bilgileri yorumlayarak yazar. | Kavramsalın Yaratması |
| 40. | Görsellerle desteklenmiş bilgilendirici ve tanıtıcı metinler (menü, liste) hazırlar. | İşlemselin Yaratması |
| 41. | Kişisel deneyimlerini anlatan kısa metinler yazar. | Kavramsalın Yaratması |
| 42. | Bilgilendirme amaçlı kısa tanıtım yazıları yazar. | İşlemselin Yaratması |
| 43. | Plan/tasarı/hayallerini anlatan basit metinler yazar. | Kavramsalın Yaratması |
| 44. | Yazılarında toplumsal yaşam alanlarına yönelik kelime ve kalıp ifadeleri kullanır. | Kavramsalın Uygulaması |
| 45. | Yazılarında nezaket ifadelerini kullanır. | İşlemselin Uygulaması |
| 46. | Bağdaşıklık unsurlarına dikkat ederek metinler yazar. | İşlemselin Yaratması |
| 47. | Noktalama işaretlerini işlevlerine uygun olarak kullanır. | İşlemselin Uygulaması |
| 48. | Yazım kurallarına dikkat ederek yazar. | İşlemselin Yaratması |
| 49. | Yazma amacını belirler. | Kavramsalın Anlaması |
| 50. | Yazma amacına uygun strateji, yöntem ve teknikleri kullanır. | İşlemselin Uygulaması |
| 51. | Yazılarında kişisel görüş bildiren ifadeleri/kalıpları kullanır. | İşlemselin Uygulaması |

Ek S- MFVTYÖP'ye Ait Yazma Becerisi A2 Dil Düzeyi Kazanımlarının YBT'ye Göre Analizi

No.	Kazanım	YBT'ye Göre Yer Aldığı Boyut ve Basamak
1.	Yeni öğrendiği kelimeleri ve kalıp ifadeleri yazar.	Kavramsalın Yaratması
2.	Dinlediği kelime ve basit cümleleri yazar.	Kavramsalın Yaratması
3.	Dikte edilen metni yazar.	Kavramsalın Yaratması
4.	Dinlediği veya okuduğu bir metni kendi cümleleriyle yeniden yazar.	Kavramsalın Yaratması
5.	Yazılarında yeni öğrendiği kelimeleri/kalıp ifadeleri kullanır.	Kavramsalın Uygulaması
6.	Yazılarında soru ifadelerini kullanır.	İşlemselin Uygulaması
7.	Temel soru kalıplarına karşılık gelen bilgileri yazar.	İşlemselin Yaratması
8.	Kişisel bilgileri içeren formları doldurur.	Kavramsalın Yaratması
9.	Kişisel bakım ve sağlıkla ilgili kısa ve basit metinler yazar.	Kavramsalın Yaratması
10.	Seyahat veya konaklamaya ilişkin basit formları doldurur.	Kavramsalın Yaratması
11.	Kutlama, tebrik/davet mesajları/metinleri yazar.	İşlemselin Yaratması
12.	Bir konu/durum hakkındaki duygularını ifade eder.	İşlemselin Yaratması
13.	Bir konu/durum hakkındaki düşüncelerini ifade eder.	İşlemselin Yaratması
14.	Yazılarında öneri ifadelerini kullanır.	İşlemselin Uygulaması
15.	Tercih/teklif ifadeleri içeren metinler yazar.	İşlemselin Yaratması
16.	Tavsiye/uyarı ifadeleri içeren metinler yazar.	İşlemselin Yaratması
17.	Günlük rutinlerini basit cümlelerle yazar.	Kavramsalın Yaratması

18. Kendisini/ailesini/bir başkasını basit cümlelerle tanıtır. Kavramsalın Yaratması
19. Temel niteleyicileri kullanarak betimleyici metinler yazar. İşlemselin Yaratması
20. Günlük hayattaki durumlara uygun basit uyarı ve yönlendirme cümleleri yazar. İşlemselin Yaratması
21. Günlük hayata ve kişisel ihtiyaçlara yönelik listeler hazırlar. Kavramsalın Yaratması
22. Durumlara/günlük ihtiyaçlara yönelik listeler hazırlar. Kavramsalın Yaratması
23. Yazılarında sayıları rakam ve harfle ifade eder.. Olgusalın Uygulaması
24. Yazılarında ölçü birimlerini/miktar ifadelerini kullanır. Olgusalın Uygulaması
25. Günlük hayata dair planlar hazırlar. Kavramsalın Yaratması
26. Bilgilendirme, uyarı, tavsiye ve hatırlatma amacıyla notlar yazar. İşlemselin Yaratması
27. Bilgilendirme amaçlı tanıtım yazıları yazar. İşlemselin Yaratması
28. Haber metinleri yazar. İşlemselin Yaratması
29. Görsellerden hareketle cümle veya paragraf yazar. Kavramsalın Yaratması
30. Görseli verilmiş bir olayı kendi cümleleriyle yazar. Kavramsalın Yaratması
31. Görsellerle oluşturulmuş öyküleyici bir metni kendi cümleleriyle yazar. İşlemselin Yaratması
32. Öyküleyici bir metin yazar. İşlemselin Yaratması
33. Görsellerle desteklenmiş bilgilendirici metinler yazar. İşlemselin Yaratması
34. Bir olay veya durumu anlatan görselleri betimler. Kavramsalın Yaratması
35. Ağ günlüğü (blog) veya günlük metinleri yazar. İşlemselin Yaratması
36. Yazılarında karşılaştırma içeren ifadelere yer verir. İşlemselin Uygulaması
37. Bir mesleği tanıtır. Kavramsalın Yaratması

38. Yol, yön ve adres tarifi içeren metinler yazar. Kavramsalın Yaratması
39. Hava durumuyla ilgili metinler yazar. Kavramsalın Yaratması
40. Kendisini, kişisel özelliklerini/ beceri ve uğraşlarını anlatan metinler yazar. Kavramsalın Yaratması
41. Yazılarında gerekçelendirme ifadelerini kullanır. İşlemselin Uygulaması
42. Gözlem ve izlenim içeren basit metinler yazar. İşlemselin Yaratması
43. Günlük hayata ilişkin durum/şikâyet/istek içeren metinler yazar. İşlemselin Yaratması
44. Biçim ve içerik özelliklerine dikkat ederek resmî yazılar (dilekçe vb.) yazar. İşlemselin Yaratması
45. E-posta iletileri yazar. İşlemselin Yaratması
46. Duygu ve düşüncelerini içeren özel mektup yazar. İşlemselin Yaratması
47. Yazılarında teknolojiyle ilgili söz varlığını kullanır. İşlemselin Uygulaması
48. Bir etkinliğin anlatıldığı metinler yazar. Kavramsalın Yaratması
49. Kendisiyle ilgili bir durum veya süreç içeren metinler yazar. Kavramsalın Yaratması
50. Geçmiş olaylara/durumlara ilişkin metinler yazar. Kavramsalın Yaratması
51. Plan/tasarı/hayallerini anlatan metinler yazar. Kavramsalın Yaratması
52. Geleceğe yönelik tahminler/çıkarımlar içeren metinler yazar. İşlemselin Yaratması
53. Yazılarında sık kullanılan deyimlere yer verir. İşlemselin Uygulaması
54. Biyografi metinleri yazar. İşlemselin Yaratması
55. Kısa ve basit bir metni kendi cümleleriyle yeniden yazar. Kavramsalın Yaratması
56. Bağdaşıklık unsurlarına dikkat ederek metinler yazar. İşlemselin Yaratması
57. Afiş, bilet, broşür, duyuru, ilan, menü vb. metinler hazırlar. İşlemselin Yaratması

- | | | |
|-----|---|------------------------|
| 58. | Noktalama işaretlerini işlevlerine uygun olarak kullanır. | İşlemselin Uygulaması |
| 59. | Yazım kurallarına dikkat ederek yazar. | İşlemselin Yaratması |
| 60. | Yazma amacını belirler. | Kavramsalın Anlaması |
| 61. | Yazma amacına uygun strateji, yöntem ve teknikleri kullanır. | İşlemselin Uygulaması |
| 62. | Harita, kroki, grafik, tablo, zaman çizelgesi ile ifade edilmiş bilgileri yorumlayarak yazar. | Kavramsalın Yaratması |
| 63. | Yazılarında düşüncüyü geliştirme yollarını kullanır. | İşlemselin Uygulaması |
| 64. | Ürünlere veya hizmetlere ilişkin yönergeler oluşturur. | İşlemselin Yaratması |
| 65. | Yazılarında tahmin ifadelerini kullanır. | İşlemselin Uygulaması |
| 66. | Yazılarında tekrar bildiren ifadeleri kullanır. | İşlemselin Uygulaması |
| 67. | Olay/bilgileri zaman ve mantık akışına göre yazar. | Kavramsalın Yaratması |
| 68. | Bir sürecin aşamalarını anlatan basit metinler yazar | Kavramsalın Yaratması |
| 69. | Yazılarında nezaket ifadelerine yer verir. | İşlemselin Yaratması |
| 70. | Hobilerine/ilgi alanlarına ilişkin metinler yazar. | Kavramsalın Yaratması |
| 71. | Yazılarında yardım talebi/izin/rica/özür ifadelerini kullanır. | İşlemselin Yaratması |
| 72. | Yazılarında duygu/düşünce/görüş bildiren ifadeleri/kalıpları kullanır. | İşlemselin Uygulaması |
| 73. | Yazılarında toplumsal yaşam alanlarına yönelik kelime ve kalıp ifadeleri kullanır. | Kavramsalın Uygulaması |
| 74. | Yazılarında tarih/zaman ifadelerini kullanır. | Kavramsalın Yaratması |

Ek Ş- MFVTYÖP'ye Ait Yazma Becerisi B1 Dil Düzeyi Kazanımlarının YBT'ye Göre Analizi

No.	Kazanım	YBT'ye Göre Yer Aldığı Boyut ve Basamak
1.	Dikte edilen bir metni yazar.	Kavramsalın Yaratması
2.	Yazılarında yeni öğrendiği kelimeleri/kalıp ifadeleri kullanır.	Kavramsalın Uygulaması
3.	Öz geçmiş formu doldurur.	İşlemselin Yaratması
4.	Kişisel bakım ve sağlıkla ilgili kısa ve basit metinler yazar.	Kavramsalın Yaratması
5.	Seyahat, konaklamaya ilişkin formları doldurur.	Kavramsalın Yaratması
6.	Kutlama, tebrik/davet mesajları/metinleri yazar.	İşlemselin Yaratması
7.	Tarif ve/veya talimat içeren metinler yazar.	İşlemselin Yaratması
8.	Tercih/teklif/ ifadeleri içeren metinler yazar.	İşlemselin Yaratması
9.	Tavsiye/uyarı ifadeleri içeren metinler yazar.	İşlemselin Yaratması
10.	Bilgilendirme amaçlı kısa tanıtım yazıları yazar.	İşlemselin Yaratması
11.	Dolaylı anlatım içeren metinler yazar.	İşlemselin Yaratması
12.	Haber metinleri yazar.	İşlemselin Yaratması
13.	Taslak oluşturarak metinler yazar.	Kavramsalın Yaratması
14.	Sosyal medya, günlük/ağ günlüğü (blog) metinleri yazar.	Kavramsalın Yaratması
15.	Karşılaştırmaya dayalı metinler yazar.	İşlemselin Yaratması
16.	Meslekleri karşılaştıran metinler yazar.	Kavramsalın Yaratması
17.	Görsellerle oluşturulmuş öyküleyici bir metni kendi cümleleriyle yazar.	İşlemselin Yaratması

- | | | |
|-----|--|-----------------------|
| 18. | Görsellerle desteklenmiş bilgilendirici kısa metinler hazırlar. | İşlemselin Yaratması |
| 19. | Betimleyici metinler yazar. | İşlemselin Yaratması |
| 20. | Yazılarında teknolojiyle ilgili söz varlığını kullanır. | Kavramsalın Yaratması |
| 21. | Bir olay veya durumu anlatan görselleri betimler. | Kavramsalın Yaratması |
| 22. | Geçmişe ilişkin olay/durum/bilgileri anlatan metinler yazar. | Kavramsalın Yaratması |
| 23. | Öyküleyici metinler yazar. | İşlemselin Yaratması |
| 24. | Gözlem ve izlenimleri içeren gezi yazıları yazar. | İşlemselin Yaratması |
| 25. | Yazılarında öneri ifadelerini kullanır. | İşlemselin Yaratması |
| 26. | Bir konuya ilişkin görüş ve önerilerini gerekçeleriyle anlatan metinler yazar. | İşlemselin Yaratması |
| 27. | Yorum ve değerlendirmeler içeren metinler yazar. | İşlemselin Yaratması |
| 28. | Gözlem ve izlenim içeren metinler yazar. | İşlemselin Yaratması |
| 29. | Bir sorunun çözümüne ilişkin öneriler içeren metinler yazar. | İşlemselin Yaratması |
| 30. | Günlük hayata ilişkin durum/şikâyet/istek içeren metinler yazar. | İşlemselin Yaratması |
| 31. | Resmî yazışmalarda uygun kalıp ifadeleri kullanır. | İşlemselin Yaratması |
| 32. | Biçim ve içerik özelliklerine dikkat ederek resmî yazılar (dilekçe vb.) yazar. | İşlemselin Yaratması |
| 33. | Ayrıntılı e-posta ve iletiler yazar. | İşlemselin Yaratması |
| 34. | Duygu ve düşüncelerini içeren kişisel mektup yazar. | İşlemselin Yaratması |
| 35. | Aldığı/almak istediği ürün/hizmetle ilgili yazışmalar yapar. | Kavramsalın Yaratması |
| 36. | Zaman ve mantık akışına uygun metinler yazar. | Kavramsalın Yaratması |
| 37. | Kendisiyle ilgili durum/eğitim süreci veya yaptığı iş hakkında metinler yazar. | Kavramsalın Yaratması |

38. Plan/tasarı/hayallerini anlatan basit metinler yazar. Kavramsalın Yaratması
39. Geleceğe yönelik tahminler/çıkarımlar içeren metinler yazar. İşlemselin Yaratması
40. Belli bir aşama ve süreci anlatan metinler yazar. Kavramsalın Yaratması
41. Cümle bağlayıcılarını kullanarak kısa metinler yazar. İşlemselin Yaratması
42. Deyimleri kullanarak kısa metinler yazar. İşlemselin Yaratması
43. Metinlerinde bağlama uygun mecazlı ifadeleri kullanır. İşlemselin Yaratması
44. Anahtar kelimelerden hareketle metinler yazar. Kavramsalın Yaratması
45. Aynı kavram alanına giren kelimeleri kullanarak metinler yazar. Kavramsalın Yaratması
46. Biyografi metinleri yazar. İşlemselin Yaratması
47. Belli cümle kalıpları veya ifadeleri farklı şekillerde yeniden yazar. Kavramsalın Yaratması
48. Duygu ve düşüncelerini gerekçeleriyle yazar. İşlemselin Yaratması
49. Yazılarını bir konu ve ana fikir etrafında planlar. Kavramsalın Yaratması
50. Okuduklarını/dinlediklerini/izlediklerini özetler. İşlemselin Yaratması
51. Yazılarında tahmin ifadelerini kullanır. İşlemselin Uygulaması
52. Bir ilana yazılı olarak başvurur. Kavramsalın Yaratması
53. Duyuru, ilan, afiş/broşür veya reklam benzeri metinler hazırlar. İşlemselin Yaratması
54. Basit raporlar yazar. İşlemselin Yaratması
55. Deneme yazar. İşlemselin Yaratması
56. Giriş, gelişme ve sonuç paragrafları yazar. İşlemselin Yaratması
57. Metinlerinde kısaltmalara yer verir. İşlemselin Yaratması

58. Harita, kroki, grafik, tablo, zaman çizelgesi ile ifade edilmiş bilgileri yorumlayarak yazar. Kavramsalın Yaratması
59. Yazma amacına uygun strateji, yöntem ve teknikleri kullanır. İşlemselin Uygulaması
60. Yazılarında tekrar bildiren ifadeleri kullanır. İşlemselin Yaratması
61. Yazma amacını belirler. Kavramsalın Anlaması
62. Noktalama işaretlerini işlevlerine uygun olarak kullanır. İşlemselin Uygulaması
63. Yazım kurallarına dikkat ederek yazar. İşlemselin Uygulaması
64. Dolaylı anlatım içeren metinler yazar. İşlemselin Yaratması
65. Bağdaşıklık unsurlarına dikkat ederek metinler yazar. İşlemselin Yaratması

Ek T- MFVTYÖP'ye Ait Yazma Becerisi B2 Dil Düzeyi Kazanımlarının YBT'ye Göre Analizi

No.	Kazanım	YBT'ye Göre Yer Aldığı Boyut ve Basamak
1.	Yazılarında yeni öğrendiği kelimeleri/kalıp ifadeleri kullanır.	Kavramsalın Uygulaması
2.	Amacına uygun öz geçmiş yazar.	İşlemselin Yaratması
3.	Kültürel bağlama uygun kutlama ve tebrik mesajları/metinleri yazar.	İşlemselin Yaratması
4.	Ayrıntılı betimleyici metinler yazar.	İşlemselin Yaratması
5.	Bilgilendirme veya değerlendirme içeren tanıtım metinleri yazar.	İşlemselin Yaratması
6.	Günlük hayata dair konularda sorular hazırlar, sorulara cevap verir.	İşlemselin Yaratması
7.	Haber metinleri yazar.	İşlemselin Yaratması
8.	Taslak oluşturarak metinler yazar.	İşlemselin Yaratması
9.	Sosyal medya, günlük/ağ günlüğü (blog) metinleri yazar.	Kavramsalın Yaratması
10.	Karşılaştırmaya dayalı metinler yazar.	İşlemselin Yaratması
11.	Bağdaşıklık unsurlarına dikkat ederek metinler yazar.	İşlemselin Yaratması
12.	Öyküleyici metinler yazar.	İşlemselin Yaratması
13.	Kurmaca metinler yazar.	İşlemselin Yaratması
14.	Bağlayıcıları kullanarak nesne/yer/durum veya olaylarla ilgili görüşlerini anlatan metinler yazar.	İşlemselin Yaratması
15.	Yazılarında öneri ifadelerini kullanır.	İşlemselin Uygulaması
16.	Bir konuya ilişkin görüş ve önerilerini gerekçeleriyle anlatan metinler yazar.	İşlemselin Yaratması
17.	Yorum ve değerlendirmeler içeren metinler yazar.	İşlemselin Yaratması

18. Bir sorunun çözümüne ilişkin öneriler içeren metinler yazar. İşlemselin Yaratması
19. Resmî yazışmalarda uygun kalıp ifadeleri kullanır. İşlemselin Uygulaması
20. Biçim ve içerik özelliklerine dikkat ederek resmî yazılar (dilekçe vb.) yazar. İşlemselin Yaratması
21. Ayrıntılı e-posta ve iletiler yazar. İşlemselin Yaratması
22. İş mektubu yazar. İşlemselin Yaratması
23. Aldığı/almak istediği ürün/hizmetle ilgili yazışmalar yapar. Kavramsalın Yaratması
24. Grup çalışmalarında konuşulanları özetler. İşlemselin Yaratması
25. Kendisiyle ilgili durum/eğitim süreci veya yaptığı iş hakkında metinler yazar. Kavramsalın Yaratması
26. Dilek ve pişmanlık ifadelerini kullanarak geçmiş olaylara/durumlara ilişkin metinler yazar. İşlemselin Yaratması
27. Plan/tasarı/hayallerini anlatan metinler yazar. Kavramsalın Yaratması
28. Geleceğe yönelik tahminler/çıkarımlar içeren metinler yazar. İşlemselin Yaratması
29. Günlük hayata ilişkin karmaşık bir süreci (oturma izni alma, iş/burs başvurusunda bulunma vb.) basamaklarıyla açıklayan metinler yazar. Kavramsalın Yaratması
30. Bir konuyla ilgili bilgi notları hazırlar. Kavramsalın Yaratması
31. Belli cümle kalıpları veya ifadeleri farklı şekillerde yeniden yazar. Kavramsalın Yaratması
32. Belli bir alana yönelik temel terimleri kullanarak metinler yazar. Olgusalın Yaratması
33. Yazılarında öznel ve nesnel yargı cümlelerini kullanır. İşlemselin Yaratması
34. Anahtar kelimelerden hareketle metinler yazar. Kavramsalın Yaratması
35. Aynı kavram alanına giren kelimeleri kullanarak metinler yazar. Kavramsalın Yaratması
36. Biyografi metinleri yazar. İşlemselin Yaratması

- | | | |
|-----|---|-----------------------|
| 37. | Bir metni kendi cümleleriyle yeniden yazar. | Kavramsalın Yaratması |
| 38. | Tartışma ortamında konuşulanları not eder. | İşlemselin Yaratması |
| 39. | Yazılarını bir konu ve ana fikir etrafında planlar. | İşlemselin Uygulaması |
| 40. | Tartışmacı metinler yazar. | İşlemselin Yaratması |
| 41. | Okuduklarını/dinlediklerini/izlediklerini özetler. | İşlemselin Yaratması |
| 42. | Duyuru/ilan metinleri yazar. | İşlemselin Yaratması |
| 43. | Afiş veya broşür benzeri metinler hazırlar. | İşlemselin Yaratması |
| 44. | Bir konuya ilişkin rapor yazar. | İşlemselin Yaratması |
| 45. | İlgi alanına giren konularla ilgili kısa deneme yazıları yazar. | İşlemselin Yaratması |
| 46. | Giriş, gelişme ve sonuç paragrafları yazar. | İşlemselin Yaratması |
| 47. | Metinlerinde kısaltmalara yer verir. | İşlemselin Uygulaması |
| 48. | Grafik, tablo vb. şekilde ifade edilmiş bilgileri yorumlayarak yazar. | Kavramsalın Yaratması |
| 49. | Gözlem ve izlenimleri içeren gezi yazıları yazar. | İşlemselin Yaratması |
| 50. | Tarif ve/veya talimat içeren metinler yazar. | Kavramsalın Yaratması |
| 51. | Reklam metni yazar. | İşlemselin Yaratması |
| 52. | Dolaylı anlatım içeren metinler yazar. | İşlemselin Yaratması |
| 53. | Anket hazırlar. | İşlemselin Yaratması |
| 54. | Farklı kaynaklardan elde ettiği bilgileri sentezleyen metinler yazar. | Kavramsalın Yaratması |
| 55. | Yazılarında düşüncüyü geliştirme yollarını kullanır. | İşlemselin Uygulaması |
| 56. | Noktalama işaretlerini işlevlerine uygun olarak kullanır. | İşlemselin Uygulaması |

- | | | |
|-----|--|----------------------------|
| 57. | Yazım kurallarına dikkat ederek yazar. | İşlemselin Yaratması |
| 58. | Yazıları/yazdıklarını biçim, içerik ve anlatım yönünden değerlendirir. | İşlemselin Değerlendirmesi |
| 59. | Yazma amacını belirler. | Kavramsalın Anlaması |
| 60. | Yazma amacına uygun strateji, yöntem ve teknikleri kullanır. | İşlemselin Uygulaması |
| 61. | Tartışma ortamında konuşulanları not eder. | Kavramsalın Uygulaması |
| 62. | Grup çalışmalarında konuşulanları özetler. | İşlemselin Yaratması |



Ek U- MFVTYÖP'ye Ait Yazma Becerisi C1 Dil Düzeyi Kazanımlarının YBT'ye Göre Analizi

No.	Kazanım	YBT'ye Göre Yer Aldığı Boyut ve Basamak
1.	Yazılarında yeni öğrendiği kelimeleri/kalıp ifadeleri kullanır.	Kavramsalın Uygulaması
2.	Amacına uygun öz geçmiş yazar.	İşlemselin Yaratması
3.	Ayrıntılı betimleyici metinler yazar.	İşlemselin Yaratması
4.	Bilgilendirme veya değerlendirme içeren tanıtım metinleri yazar.	İşlemselin Yaratması
5.	Taslak oluşturarak metinler yazar.	İşlemselin Yaratması
6.	Sosyal medya, günlük/ ağ günlüğü (blog) metinleri yazar.	İşlemselin Yaratması
7.	Karşılaştırmaya dayalı metinler yazar.	İşlemselin Yaratması
8.	Bağlama uygun kelimeleri seçerek cümleler oluşturur.	İşlemselin Yaratması
9.	İş mektupları yazar.	İşlemselin Yaratması
10.	Kurmaca metinler yazar.	İşlemselin Yaratması
11.	Yazılarında öneri ifadelerini kullanır.	İşlemselin Yaratması
12.	Bir konuya ilişkin görüş ve önerilerini gerekçeleriyle anlatan metinler yazar.	İşlemselin Yaratması
13.	Yorum ve değerlendirmeler içeren metinler yazar.	İşlemselin Yaratması
14.	Bir sorunun çözümüne ilişkin öneriler içeren metinler yazar.	İşlemselin Yaratması
15.	Resmî yazışmalarda uygun kalıp ifadeleri kullanır.	İşlemselin Uygulaması
16.	Biçim ve içerik özelliklerine dikkat ederek resmî yazılar (dilekçe vb.) yazar.	İşlemselin Yaratması
17.	Ayrıntılı e-posta ve iletiler yazar.	İşlemselin Yaratması

18. Dilek ve pişmanlık ifadelerini kullanarak geçmiş olaylara/durumlara ilişkin metinler yazar. İşlemselin Yaratması
19. Geleceğe yönelik tahminler/çıkarımlar içeren metinler yazar. İşlemselin Yaratması
20. Günlük hayata ilişkin karmaşık bir süreci (oturma izni alma, iş/burs başvurusunda bulunma vb.) basamaklarıyla açıklayan metinler yazar. Kavramsalın Yaratması
21. Bir konuya yönelik açıklayıcı ve bilgilendirici metinler yazar. İşlemselin Yaratması
22. Bir konuyla ilgili bilgi notları hazırlar. Kavramsalın Yaratması
23. Metinlerinde bağlama uygun mecazlı ifadeleri kullanır. İşlemselin Yaratması
24. Belli bir alana yönelik temel terimleri kullanarak bilimsel metinler yazar. İşlemselin Yaratması
25. Anahtar kelimelerden hareketle metinler yazar. Kavramsalın Yaratması
26. Biyografi metinleri yazar. İşlemselin Yaratması
27. Bir metni kendi cümleleriyle yeniden yazar. İşlemselin Yaratması
28. Yazılarını bir konu ve ana fikir etrafında planlar. İşlemselin Uygulaması
29. Bağlayıcı öğeleri kullanarak paragraf yazar. İşlemselin Yaratması
30. Belli cümle kalıpları veya ifadeleri farklı şekillerde yeniden yazar. Kavramsalın Yaratması
31. Bilimsel ifade ve kalıpları kullanarak tartışmacı metinler yazar. İşlemselin Yaratması
32. Tanıtım içeren metinler yazar. İşlemselin Yaratması
33. Eleştiri/yorum veya değerlendirme içeren metinler yazar. İşlemselin Yaratması
34. Okuduklarını/dinlediklerini/izlediklerini özetler. İşlemselin Yaratması
35. Afiş veya broşür benzeri metinler hazırlar. İşlemselin Yaratması
36. Bir konuya ilişkin rapor yazar. İşlemselin Yaratması
37. Giriş, gelişme ve sonuç paragrafları yazar. İşlemselin Yaratması

38. Herhangi bir konuda ayrıntılı form doldurur. Kavramsalın Yaratması
39. Metinlerinde kısaltmalara yer verir. İşlemselin Uygulaması
40. Grafik, tablo vb. şekilde ifade edilmiş bilgileri yorumlayarak Kavramsalın Yaratması
yazar.
41. Reklam metni yazar. İşlemselin Yaratması
42. Dolaylı anlatım içeren metinler yazar. İşlemselin Yaratması
43. Anket hazırlar. İşlemselin Yaratması
44. Farklı kaynaklardan elde ettiği bilgileri sentezleyen metinler Kavramsalın Yaratması
yazar.
45. Yazılarında düşüncüyü geliştirme yollarını kullanır. İşlemselin Yaratması
46. Proje metinleri hazırlar. İşlemselin Yaratması
47. Noktalama işaretlerini işlevlerine uygun olarak kullanır. İşlemselin Uygulaması
48. Yazım kurallarına dikkat ederek yazar. İşlemselin Yaratması
49. Yazıları/yazdıklarını biçim, içerik ve anlatım yönünden İşlemselin Değerlendirmesi
değerlendirir.
50. Yazma amacını belirler. Kavramsalın Anlaması
51. Yazma amacına uygun strateji, yöntem ve teknikleri kullanır. İşlemselin Uygulaması
52. Tartışma ortamında konuşulanları not eder. Kavramsalın Uygulaması
53. Grup çalışmalarında konuşulanları özetler. İşlemselin Yaratması
54. Bağdaşıklık unsurlarına dikkat ederek metinler yazar. İşlemselin Yaratması
55. Öyküleyici metinler yazar. İşlemselin Yaratması

Ek V- Yenilenmiş Bloom Taksonomisi Kazanım Tasnif Listesi

No.	Kazanım	YBT'ye Göre Yer Aldığı Boyut ve Basamak
1.		
2.		
3.		
4.		



Özgeçmiş

Kişisel Bilgiler

Adı Soyadı : Kübra EMRE

Doğum Yeri : Çanakkale

Doğum Tarih : 09.01.1993

Eğitim Durumu:

Lisans Öğrenimi : Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi / Türkçe Öğretmenliği
(2010-2014)

Yüksek lisans Öğrenimi : Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi –Eğitim Bilimleri
Enstitüsü - Yabancı Dil Olarak Türkçenin Öğretimi

Bildiği Yabancı Diller : İngilizce - Korece

İş Deneyimi

Final Dergisi Dershaneleri Biga Şubesi -Türkçe Öğretmeni (Stajyer)

İhtiyaç Akademi KPSS Kursu Biga Şubesi -Türkçe Öğretmeni

Bakacak İlkokulu -Türkçe Öğretmeni (M. E. B. Ücretli Öğretmen)

Biga Bilgi Evleri, Etüt Merkezleri – Türkçe Öğretmeni

Batı Trakya Bölgesi'nde Yaşayan Türk Öğrencilere Yönelik Uzaktan Öğretim Ders Destek Sistemi Projesi – Teknik Destek Elemanı
Türk Hava Yolları – Kabin Memuru

İletişim

E-Posta Adresi : kbra.emre92@gmail.com