

**MEB İLKOKUL 2, 3 VE 4. SINIF TÜRKÇE DERS VE ÇALIŞMA
KİTAPLARINDA YER ALAN ETKİNLİKLERİN YENİLENMİŞ
BLOOM TAKSONOMİSİNE GÖRE İNCELENMESİ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

HAKAN ULUM

**MERSİN ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**

**İLKÖĞRETİM ANABİLİM DALI
SINIF ÖĞRETMENLİĞİ EĞİTİMİ BİLİM DALI**

**MERSİN
MART-2017**

**MEB İLKOKUL 2, 3 VE 4. SINIF TÜRKÇE DERS VE ÇALIŞMA
KİTAPLARINDA YER ALAN ETKİNLİKLERİN YENİLENMİŞ
BLOOM TAKSONOMİSİNE GÖRE İNCELENMESİ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

HAKAN ULUM

**MERSİN ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**

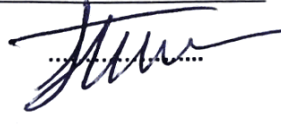

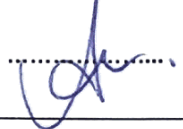
**İLKÖĞRETİM ANABİLİM DALI
SINIF ÖĞRETMENLİĞİ EĞİTİMİ BİLİM DALI**

**Danışman
Doç. Dr. Serdarhan Musa TAŞKAYA**

**MERSİN
MART-2017**

ONAY

Hakan ULUM tarafından Doç. Dr. Serdarhan Musa TAŞKAYA danışmanlığında hazırlanan "MEB İlkokul 2, 3, ve 4. Sınıf Türkçe Ders ve Çalışma Kitaplarında Yer Alan Etkinliklerin Yenilenmiş Bloom Taksonomisine Göre İncelenmesi" başlıklı bu çalışma aşağıda imzaları bulunan jüri üyeleri tarafından ayrılışı ile Yüksek Lisans tezi olarak kabul edilmiştir.

Görevi	Unvanı, Adı ve Soyadı	İmza
Başkan	Doç. Dr. Serdarhan Musa TAŞKAYA	
Üye	Doç. Dr. Sabahattin ÇİFTÇİ	
Üye	Yrd. Doç. Dr. Nilgün DAĞ	

Yukarıdaki Jüri kararı Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yönetim Kurulu'nun 19/04/2017 tarih ve 2017.../...03..... sayılı kararıyla onaylanmıştır.


Prof. Dr. Gülşen AVCI
Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürü

Bu tezde kullanılan özgün bilgiler, şekil, tablo ve fotoğraflardan kaynak göstermeden alıntı yapmak 5846 sayılı Fikir ve Sanat Eserleri Kanunu hükümlerine tabidir.

ETİK BEYAN

Mersin Üniversitesi Lisansüstü Eğitim-Öğretim Yönetmeliğinde belirtilen kurallara uygun olarak hazırladığım bu tez çalışmada,

- Tez içindeki bütün bilgi ve belgeleri akademik kurallar çerçevesinde elde ettiğimi,
- Görsel, işitsel ve yazılı tüm bilgi ve sonuçları bilimsel ahlâk kurallarına uygun olarak sunduğumu,
- Başkalarının eserlerinden yararlanılması durumunda ilgili eserlere bilimsel normlara uygun olarak atıfta bulunduğumu,
- Atıfta bulunduğum eserlerin tümünü kaynak olarak kullandığımı,
- Kullanılan verilerde herhangi bir tahrifat yapmadığımı,
- Bu tezin herhangi bir bölümünü Mersin Üniversitesi veya başka bir üniversitede başka bir tez çalışması olarak sunmadığımı,
- Tezin tüm telif haklarını Mersin Üniversitesi'ne devrettiğimi beyan ederim.

ETHIC DECLARATION

This thesis is prepared in accordance with the rules specified in Mersin University Graduate Education Regulation and I declare to comply with the following conditions,

- I have obtained all the information and the documents of the thesis in accordance with academic rules,
- I presented all the visual, auditory and written in formations and results in accordance with specified ethics,
- I refer in accordance with the norms of scientific Works about the case of exploitation of the other's work,
- I used all of the referred works as the references,
- I did not do any tampering in the used data,
- I did not present any part of this thesis as an another thesis at Mersin University or another university,
- I transfer all copyrights of this thesis to the Mersin University.

31 Mart 2017/31 March 2017

İmza / Signature
Hakan ULUM

ÖZET

MEB İLKOKUL 2, 3 VE 4. SINIF TÜRKÇE DERS VE ÇALIŞMA KİTAPLARINDA YER ALAN ETKİNLİKLERİN YENİLENMİŞ BLOOM TAKSONOMİSİNE GÖRE İNCELENMESİ

Eğitim araçlarının ölçme ve değerlendirme işlevi, gerek üst düzey zihinsel becerileri ölçmesi bakımından gerekse de öğrencinin zihinsel düzeyine uygunluğu bakımından önemlidir. Bu bakımdan ölçme ve değerlendirme faaliyetlerinde en sık kullanılan eğitim araçlarının iyi analiz edilmesi şarttır.

Bu araştırmada Milli Eğitim Bakanlığına bağlı devlet okullarında okutulan, ilkokul 2, 3 ve 4. sınıf Türkçe ders ve çalışma kitaplarında yer alan etkinlikleri, Yenilenmiş Bloom Taksonomisi'nden yararlanarak bilgi birikimi boyutu ve bilişsel süreç boyutu açısından sınıflayıp değerlendirmek ve bu etkinliklerin, üst düzey bilişsel becerilerin gelişimine katkı sağlama potansiyeline sahip olup olmadığını, öğrencinin bilişsel gelişimine uygun bilgiler içerip içermediğini tespit etmek amaçlanmıştır.

Araştırmada, nitel araştırma modelinin desenlerinden belge (doküman) incelemesi kullanılmıştır. Araştırmanın örneklemini Türkiye Cumhuriyeti'ne bağlı devlet okullarında 2016-2017 yılında okutulan ilkokul düzeyindeki 2, 3 ve 4. sınıf Türkçe ders ve öğrenci çalışma kitaplarında bulunan etkinlikler oluşturmaktadır. Örneklem grubundaki tüm etkinlikler, Yenilenmiş Bloom Taksonomisi belirtke tablosuna, araştırmacı tarafından çeşitli kaynaklardan yararlanılarak hazırlanan bilgi boyutu ve bilişsel beceri boyutu ile ilgili anahtar tablolardan yararlanılarak yerleştirilmiştir. Elde edilen tüm verilerin, SPSS 24 (Statistical Package for the Social Sciences) istatistik programı kullanılarak frekans, yüzde, iki değişken için iki yönlü kay-kare testi hesaplanmış ve tablolaştırma yapılmıştır. Bu şekilde, araştırma kapsamında toplanan veriler, betimsel analize tâbi tutulmuştur.

Elde edilen bulgular ilkokul düzeyindeki 2, 3 ve 4. sınıf Türkçe ders ve öğrenci çalışma kitaplarında bulunan etkinliklerin Yenilenmiş Bloom Taksonomisi'nin bilişsel beceri boyutunu oluşturan; hatırlama, anlama, uygulama, çözümlenme, değerlendirme ve yaratma basamağına çeşitli oranlarda dağıldığını, bilgi boyutunu oluşturan gruplardan sadece olgusal bilgi, kavramsal bilgi ve işlemsel bilgi grubuna dağıldığını göstermektedir. Etkinlikler üst düzey zihinsel becerileri ölçmekten ziyade daha çok alt düzey zihinsel becerileri ölçmektedir. Ayrıca etkinliklerin, sınıf düzeyi bakımından üst düzey zihinsel beceriler ve alt düzey zihinsel becerileri ölçme potansiyeli anlamlı bir farklılık göstermemektedir.

Anahtar Kelimeler: Yenilenmiş Bloom Taksonomisi, Türkçe ders ve çalışma kitapları, Türkçe ölçme ve değerlendirme.

Danışman: Doç. Dr. Serdarhan Musa TAŞKAYA, Mersin Üniversitesi, İlköğretim Anabilim Dalı, Mersin.

ABSTRACT

EVALUATION OF THE ACTIVITIES IN THE TURKISH COURSEBOOKS (STUDENT'S BOOKS AND WORKBOOKS) USED AT THE 2ND, 3RD AND 4TH CLASSES OF STATE PRIMARY SCHOOLS ACCORDING TO REVISED BLOOM'S TAXONOMY

The function of assessment and evaluation of educational appliances is significant in terms of both measuring the high level cognitive skills and appropriacy for the cognitive level of the student. Accordingly, it is a must to properly analyze the educational tools that are most frequently used in assessment and evaluation activities.

In this study, it was aimed to evaluate the activities in the Turkish course books (student's books and workbooks) used at the 2nd, 3rd, and 4th classes of state primary schools according to revised bloom's taxonomy, with respect to categorising and evaluating these course books in the dimensions of knowledge accumulation and cognitive facet, and also with regard to identifying whether the activities in these course books contribute to the development of high level order cognitive skills and contain data suitable for the development of students' cognitive .

In the study, based on a qualitative research design, document (text) analysis was put into practice. The data of the study was gathered from the activities in the Turkish course books (student's books and workbooks) used at the 2nd, 3rd, and 4th classes of state primary schools in 2016-2017 education year. The activities in the course books were categorised based on the chart of revised Bloom's taxonomy and key tables related to the knowledge and cognitive skills dimensions formed by the researcher by means of various sources. The data of the study was analysed by means of SPSS 24 (Statistical Package for the Social Sciences) and the frequency, percentage and chi-square test were tabulated. Accordingly, the data of the study is based on descriptive analysis.

The findings of the study show that the activities in the Turkish course books (student's books, plus workbooks) used at the 2nd, 3rd, and 4th classes of state primary schools disperse at different rates in the cognitive levels of remember, understand, apply, analysis, evaluate, and create, and in the knowledge levels of factual knowledge, conceptual knowledge, operational knowledge, and high level cognitive knowledge respectively. The activities assess mostly low level cognitive skills rather than high level ones. Furthermore, there is no significant relationship between classes and the potential of assessing high/low order cognitive skills in the activities.

Keywords: Revised Bloom's Taxonomy, Turkish Course books, Turkish assessment and evaluation.

Supervisor: Assoc. Dr. Serdarhan Musa TAŞKAYA, Mersin University, Department of Primary School Education, Mersin.

TEŞEKKÜR/ÖNSÖZ

Her zaman öğrenecek bilgilerin, çözülecek problemlerin, var olduğu eğitim alanında alınacak yüksek lisans eğitiminin niteliği son derece önemlidir. Nitelikli bir yüksek lisans eğitiminin önemli parçalarından birisi; iyi bir araştırmacı, kaliteli bir bilim insanı olmaktır. İyi bir araştırmacı, kaliteli bir bilim insanı olmayı hedeflediğim yüksek lisans eğitimim ile tanıma şansı yakaladığım hocam ve danışmanım Doç. Dr. Serdarhan Musa TAŞKAYA bana bu anlamda çok emek vermiştir. Yüksek lisans eğitimim boyunca her zaman bir şeyler öğrendiğim, birlikte birçok bilimsel çalışma yapma fırsatı yakaladığım değerli hocama; bana her zaman paylaşımcı, içten davrandığı için ve bu tez çalışmasının her aşamasında kıymetli bilgi ve tecrübeleriyle bana rehberlik edip, yaptığı eleştirilerle çalışmamı önemli katkıda bulunduğu için sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Ayrıca yüksek lisans eğitimim süresince kendilerinden çok şey öğrendiğim, bende bir hocadan daha fazla anlam ifade eden Doç. Dr. Lütfi ÜREDİ, Doç. Dr. Sait AKBAŞLI'YA, tez yazma sürecinde bana zamanını ayıran Doç. Dr. Mehmet Soner ÖZDEMİR'E, tezimin son aşamasında tanıma fırsatı bulduğum tezime önemli katkı sağlayan Yrd. Doç. Dr. Nilgün DAĞ'A ve Besime KARAKOYUN'A teşekkür ederim.

Bunun yanında, uzun süre birlikte çalışma şansı yakaladığım, eğitim hayatımda bana her türlü destek ve yardımı sağlayan, her zaman yanımda olan saygıdeğer Okul Müdürüm Kiyasettin CEBE'YE çok teşekkür ederim.

Son olarak, eğitimim süresince bana hep anlayışla yaklaşan, desteklerini üzerimden esirgemeyen aileme teşekkür eder, sevgilerimi sunarım.

Hakan ULUM

İÇİNDEKİLER

	Sayfa
KAPAK	
ONAY	
ETİK BEYAN	
ÖZET	i
ABSTRACT	ii
TEŞEKKÜR/ÖNSÖZ	iii
İÇİNDEKİLER	iv
TABLOLAR DİZİNİ	vii
ŞEKİLLER DİZİNİ	viii
GRAFİKLER DİZİNİ	ix
KISALTMALAR VE SİMGELER	x
1.GİRİŞ	1
1.1.Problem	4
1.2.Alt Problemler	4
1.3.Araştırmanın Amacı	4
1.4.Araştırmanın Önemi	5
1.5.Sayıtlar	6
1.6.Sınırlılıklar	6
1.7.Tanımlar	7
2.ALANYAZIN	8
2.1. Eğitim Öğretim Programları ve Temel Yapısı	8
2.1.1.Türkçe Öğretim Programı	9
2.2. Ölçme ve Değerlendirme	13
2.2.1.Türkçe Ölçme ve Değerlendirme	14
2.3. Öğretimde Eğitim Araçları	17
2.3.1.Ders Kitabı	18
2.3.1.1.Türkçe Ders Kitabı	19
2.3.2.Öğrenci Çalışma Kitabı	20
2.3.2.1.Türkçe Öğrenci Çalışma Kitabı	21
2.4. Ölçme ve Değerlendirme Aracı Olarak TDÇK	22
2.5. Bilişsel Gelişim ve Üstbilis	23
2.6. Taksonomi	24
2.7. OBT	26
2.7.1.Bilgi	27
2.7.2.Kavrama	28
2.7.3.Uygulama	28
2.7.4.Analiz	28
2.7.5.Sentez	28
2.7.6.Değerlendirme	29
2.8. OBT'nin Yenilenme İhtiyacı	30
2.9. Yenilenmiş (Revize Edilmiş) Bloom Taksonomisi	32
2.10.OBT'de Yapılan Değişiklikler	34
2.10.1.Vurgulama Yönünden Yapılan Değişiklikler	34
2.10.2.Terimler İle İlgili Dört Değişiklik	36
2.10.3.Yapı İle İlgili Dört Değişiklik	37
2.11.Yenilenmiş (Revize Edilmiş) Bloom Taksonomisinin Yapısı	40
2.11.1.Bilgi Boyutu	40
2.11.2.Olgusal Bilgi	40
2.11.2.1.Terimler Bilgisi	41

2.11.2.2.Özel Ayrıntı ve Öğelerin Bilgisi	41
2.11.3.Kavramsal Bilgi	41
2.11.3.1.Sınıflamalar ve Sınıfların Bilgisi	42
2.11.3.2.İlkeler ve Genellemeler Bilgisi	42
2.11.3.3.Kuramlar, Modeller ve Yapıların Bilgisi	42
2.11.4.İşlemsel Bilgi	43
2.11.4.1.Konuya Özel Beceri ve Algoritmalar Bilgisi	43
2.11.4.2.Konuya Özel Teknik ve Yöntemler Bilgisi	43
2.11.4.3.Uygun İşlemlerin Ne Zaman Kullanılacağına Belirlenmesi İle İlgili Ölçütlerin Bilgisi	44
2.11.5.Üstbilişsel Bilgi	44
2.11.5.1.Stratejik Bilgi	44
2.11.5.2.Bağlamsal ve Koşullarla İlgili Yönler de Dâhil Olmak Üzere Bilişsel Görevler Bilgisi	45
2.11.5.3.Kendi Kendisi Hakkında Bilgi	45
2.12.Bilişsel Süreç Boyutu	47
2.12.1.Hatırlama	47
2.12.1.1.Tanıma	48
2.12.1.2.Hatırlama	48
2.12.2.Anlama	49
2.12.2.1.Yorumlama	49
2.12.2.2.Örneklendirme	50
2.12.2.3.Sınıflama	50
2.12.2.4.Özetleme	50
2.12.2.5.Sonuç Çıkarma	50
2.12.2.6.Karşılaştırma	51
2.12.2.7.Açıklama	51
2.12.3.Uygulama	51
2.12.3.1.Yapma	52
2.12.3.2.Yararlanma	52
2.12.4.Çözümleme	53
2.12.4.1.Ayrıştırma	53
2.12.4.2.Örgütme	54
2.12.4.3.İrdeleme	54
2.12.5.Değerlendirme	54
2.12.5.1.Denetleme	55
2.12.5.2.Eleştirme	55
2.12.6.Yaratma	56
2.12.6.1.Oluşturma	57
2.12.6.2.Planlama	57
2.12.6.3.Üretme	58
3.YÖNTEM	61
3.1.Araştırma Modeli	61
3.2.Araştırmanın Çalışma Grubu	61
3.3.Verilerin Toplanması	63
3.4.Verilerin Analizi	66
4.BULGULAR	69
4.1.İlkokul 2. Sınıf TDÇK'de Yer Alan Etkinliklerin YBT'de Bulunan Bilgi Birikimi Boyutu ve Bilişsel Süreç Boyutu Basamaklarına Göre Dağılımına İlişkin Bulgular	69
4.2.İlkokul 3. Sınıf TDÇK'de Yer Alan Etkinliklerin YBT'de Bulunan Bilgi Birikimi Boyutu ve Bilişsel Süreç Boyutu Basamaklarına Göre Dağılımına İlişkin Bulgular	72
4.3.İlkokul 4. Sınıf TDÇK'de Yer Alan Etkinliklerin YBT'de Bulunan Bilgi Birikimi Boyutu ve Bilişsel Süreç Boyutu Basamaklarına Göre Dağılımına İlişkin Bulgular	74
4.4.İlkokul 2. Sınıf TDÇK'de Yer Alan Etkinliklerin YBT'de Bulunan Alt Düzey Bilişsel Beceri Basamakları İle Üst Düzey Bilişsel Beceri Basamakları Arasında Dağılımına İlişkin Bulgular	77
4.5.İlkokul 3. Sınıf TDÇK'de Yer Alan Etkinliklerin YBT'de Bulunan Alt Düzey Bilişsel Beceri Basamakları İle Üst Düzey Bilişsel Beceri Basamakları Arasında Dağılımına İlişkin Bulgular	79

4.6.İlkokul 4. Sınıf TDÇK'de Yer Alan Etkinliklerin YBT'de Bulunan Alt Düzey Bilişsel Beceri Basamakları İle Üst Düzey Bilişsel Beceri Basamakları Arasında Dağılımına İlişkin Bulgular	81
4.7.İlkokul 2, 3 ve 4. Sınıf TDÇK'de Yer Alan Etkinliklerin YBT'de Bulunan Alt Düzey Bilişsel Beceri Basamakları İle Üst Düzey Bilişsel Beceri Basamakları Arasında Sınıf Seviyesine Göre Farklılığın Dağılımına İlişkin Bulgular	83
5.SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER	86
KAYNAKLAR	93
EKLER	98
Ek.1. YBT Belirtke Tablosu	98
Ek.2. Etkinliklerin Bilgi Boyutu Basamaklarına Göre Sınıflama Tablosunda Gösterilmesinde Yararlanılan Anahtar Tablo	99
Ek.3. Etkinliklerin Bilişsel Beceri Basamaklarına Göre Sınıflama Tablosunda Gösterilmesinde Yararlanılan Anahtar Tablo	100
Ek.4. Bilgi Birikimi ve Bilişsel Beceri Açısından Sınıf Düzeyine Göre Tasnif Edilmiş Etkinlik Örnekleri	104
ÖZGEÇMİŞ	134



TABLolar DİZİNİ

	Sayfa
Tablo 2.1. Türkçe Dersi Öğretim Programlarının Genel Amaçlar Yönünden Karşılaştırılması	10
Tablo 2.2. 2009 ve 2015 Türkçe Öğretim Programlarının Karşılaştırılması	11
Tablo 2.3. Ölçme Değerlendirmenin Eğitimdeki Yeri	13
Tablo 2.4. İlk Şekliyle Bloom Taksonomisinin Alt Boyutları ve Özellikleri	29
Tablo 2.5 Orijinal Bloom Taksonomisinde Yapılan Değişikliklerin Özeti	34
Tablo 2.6. YBT Belirtke Tablosu	40
Tablo 2.7. Bilgi Birikimi Boyutu	46
Tablo 2.8. Bilişsel Süreç Boyutu	59
Tablo 3.1. 2016-2017 Eğitim Öğretim Yılı MEB İlkokul 2, 3 ve 4. Sınıf Türkçe Ders ve Çalışma Kitaplarında Yer Alan Etkinliklerin Sayısı	63
Tablo 4.1. İlkokul 2. Sınıf Türkçe Ders ve Çalışma Kitaplarında Yer Alan Etkinliklerin Yenilenmiş Bloom Taksonomisi'nde Bulunan Bilgi Birikimi Boyutu ve Bilişsel Süreç Boyutu Basamaklarına Dağılımı	69
Tablo 4.2. İlkokul 3. Sınıf Türkçe Ders ve Çalışma Kitaplarında Yer Alan Etkinliklerin Yenilenmiş Bloom Taksonomisi'nde Bulunan Bilgi Birikimi Boyutu ve Bilişsel Süreç Boyutu Basamaklarına Dağılımı	72
Tablo 4.3. İlkokul 4. Sınıf Türkçe Ders ve Çalışma Kitaplarında Yer Alan Etkinliklerin Yenilenmiş Bloom Taksonomisi'nde Bulunan Bilgi Birikimi Boyutu ve Bilişsel Süreç Boyutu Basamaklarına Dağılımı	75
Tablo 4.4. İlkokul 2. Sınıf Türkçe Ders ve Çalışma Kitaplarında Yer Alan Etkinliklerin Yenilenmiş Bloom Taksonomisi'nde Bulunan Alt Düzey Bilişsel Beceri Basamakları İle Üst Düzey Bilişsel Beceri Basamaklarına Dağılımı	78
Tablo 4.5. İlkokul 3. Sınıf Türkçe Ders ve Çalışma Kitaplarında Yer Alan Etkinliklerin Yenilenmiş Bloom Taksonomisi'nde Bulunan Alt Düzey Bilişsel Beceri Basamakları İle Üst Düzey Bilişsel Beceri Basamaklarına Dağılımı	80
Tablo 4.6. İlkokul 4. Sınıf Türkçe Ders ve Çalışma Kitaplarında Yer Alan Etkinliklerin Yenilenmiş Bloom Taksonomisi'nde Bulunan Alt Düzey Bilişsel Beceri Basamakları İle Üst Düzey Bilişsel Beceri Basamaklarına Dağılımı	82
Tablo 4.7. İlkokul 2, 3 ve 4. Sınıf TDÇK'de Yer Alan Etkinliklerin YBT'de Bulunan Alt Düzey Bilişsel Beceri Basamakları İle Üst Düzey Bilişsel Beceri Basamaklarına Dağılımının, Sınıf Seviyesine Göre Farklılığı (Kay-Kare Testi Sonuçları)	84

ŞEKİLLER DİZİNİ

	Sayfa
Şekil 2.1. Türkçe Ölçme ve Değerlendirme	15
Şekil 2.2. Taksonominin İlk Şeklinden Güncelleştirilmiş Biçimine Geçilirken Yapılan Yapısal Değişikliklerin Özeti	39
Şekil 2.3. Bilişsel Beceri Basamaklarına Göre Sınıflamada Yararlanılan Soru Kökleri Piramidi (Hatırlama)	48
Şekil 2.4. Bilişsel Beceri Basamaklarına Göre Sınıflamada Yararlanılan Soru Kökleri Piramidi (Anlama)	49
Şekil 2.5. Bilişsel Beceri Basamaklarına Göre Sınıflamada Yararlanılan Soru Kökleri Piramidi (Uygulama)	52
Şekil 2.6. Bilişsel Beceri Basamaklarına Göre Sınıflamada Yararlanılan Soru Kökleri Piramidi (Çözümleme)	53
Şekil 2.7. Bilişsel Beceri Basamaklarına Göre Sınıflamada Yararlanılan Soru Kökleri Piramidi (Değerlendirme)	55
Şekil 2.8. Bilişsel Beceri Basamaklarına Göre Sınıflamada Yararlanılan Soru Kökleri Piramidi (Yaratma)	57

GRAFİKLER DİZİNİ

	Sayfa
Grafik 1.1. İlkokul 2. Sınıf Türkçe Ders ve Çalışma Kitaplarında Yer Alan Etkinliklerin Yenilenmiş Bloom Taksonomisi'nde Bulunan Bilgi Birikimi Boyutu Basamaklarına Dağılımı	71
Grafik 1.2. İlkokul 2. Sınıf Türkçe Ders ve Çalışma Kitaplarında Yer Alan Etkinliklerin Yenilenmiş Bloom Taksonomisi'nde Bulunan Bilişsel Süreç Boyutu Basamaklarına Dağılımı	71
Grafik 1.3. İlkokul 3. Sınıf Türkçe Ders ve Çalışma Kitaplarında Yer Alan Etkinliklerin Yenilenmiş Bloom Taksonomisi'nde Bulunan Bilgi Birikimi Boyutu Basamaklarına Dağılımı	73
Grafik 1.4. İlkokul 3. Sınıf Türkçe Ders ve Çalışma Kitaplarında Yer Alan Etkinliklerin Yenilenmiş Bloom Taksonomisi'nde Bulunan Bilişsel Süreç Boyutu Basamaklarına Dağılımı	74
Grafik 1.5. İlkokul 4. Sınıf Türkçe Ders ve Çalışma Kitaplarında Yer Alan Etkinliklerin Yenilenmiş Bloom Taksonomisi'nde Bulunan Bilgi Birikimi Boyutu Basamaklarına Dağılımı	76
Grafik 1.6. İlkokul 4. Sınıf Türkçe Ders ve Çalışma Kitaplarında Yer Alan Etkinliklerin Yenilenmiş Bloom Taksonomisi'nde Bulunan Bilişsel Süreç Boyutu Basamaklarına Dağılımı	77
Grafik 1.7. İlkokul 2. Sınıf Türkçe Ders ve Çalışma Kitaplarında Yer Alan Etkinliklerin Yenilenmiş Bloom Taksonomisi'nde Bulunan Alt Düzey Bilişsel Beceri Basamakları İle Üst Düzey Bilişsel Beceri Basamaklarına Dağılımı	79
Grafik 1.8. İlkokul 3. Sınıf Türkçe Ders ve Çalışma Kitaplarında Yer Alan Etkinliklerin Yenilenmiş Bloom Taksonomisi'nde Bulunan Alt Düzey Bilişsel Beceri Basamakları İle Üst Düzey Bilişsel Beceri Basamaklarına Dağılımı	81
Grafik 1.9. İlkokul 4. Sınıf Türkçe Ders ve Çalışma Kitaplarında Yer Alan Etkinliklerin Yenilenmiş Bloom Taksonomisi'nde Bulunan Alt Düzey Bilişsel Beceri Basamakları İle Üst Düzey Bilişsel Beceri Basamakları Dağılımı	83
Grafik 1.10. İlkokul 2, 3 ve 4. Sınıf TDÇK'de Yer Alan Etkinliklerin YBT'de Bulunan Alt Düzey Bilişsel Beceri Basamakları İle Üst Düzey Bilişsel Beceri Basamakları Arasındaki Dağılımının, Sınıf Seviyesine Göre Farklılığı	85

KISALTMALAR VE SİMGELER

Kısaltma	Tanım
MEB	Milli Eğitim Bakanlığı
OBT	Orijinal Bloom Taksonomisi
YBT	Yenilenmiş Bloom Taksonomisi
TDÇK	Türkçe Ders ve Çalışma Kitapları
vb.	Ve benzeri



1. GİRİŞ

Eğitim olgusu, içerisinde eğitimin kalitesine ve amacına ulaşma düzeyine etki edecek çok sayıda, farklı alanlarda, farklı özelliklerde unsur barındırır. Bunlar; ğretmen, ğrenci, eğitim araçları, eğitim ortamları vb. olabilir. Tüm bunların bir toplumun eğitimine yön veren anlayışın ilkeleri doğrultusunda donatılması eğitim kalitesini ve düzeyini olumlu yönde etkiler. Bu unsurlar içerisinde bulunan ve eğitim süreci boyunca kullanılan eğitim araçları önemlidir. Eğitim araçları içerisinde en sık ve yaygın kullanılanı ders kitaplarıdır. Ders kitapları müfredat doğrultusunda, eğitim anlayışının ilkelerini yansıttığı sürece eğitime katkı sağlar.

Eğitimin en belirgin özelliği, kişinin yaşamında karşılaşması olası problemleri zebilecek yeterlilikte zihinsel, duygusal ve psikomotor becerilerle donatılmasını sağlamaktır. Eğer bireyin yaşamı boyunca karşılaşacağı problemleri zelmeye yarayacak bilişsel, duyuşsal ve devinişsel özelliklerle donatılması bekleniyorsa, bu özelliklerin rastgele bir eğitim süreci sonucunda oluşması beklenemez. Bunun için karşılaşılan problemlerin üzümünde tek başlarına yeterli duruma gelebilmelerini sağlamak için belirli bir plan ve program uygulamak ve bu plan ve program etrafında istenilen özelliklerin davranışa dönüştürülmesini sağlamak gerekir (Alıcı ve ark., 2015). Bu gereklilik için toplumların kültür yapılarına uygun, çağın gereksinimlerini karşılayacak eğitim müfredatları vardır. Eğitimin içerisindeki müfredatlar, ğretim programları dünyadaki birçok gelişmeden etkilenerak gncelleştirmelere tâbi tutulmaktadır. Her ders için oluşturulan müfredatların ortak amacı bu genel amaç doğrultusunda şekillenir. Aşağılara indikçe müfredatlar (ğretim programları) her dersin özel amacına yönelik ayrıntı bulur.

Türkiye'de ve tüm dünyada ğretim programları oluşturulurken, önceleri davranışı yaklaşım göz önünde bulundurulurken, sonrasında yapısalcı eğitim anlayışı göz önüne alınmıştır. Bu anlayışla yenilenen programlardan birisi de Türkçe ğretim programıdır. Türkçe ğretim programı 2005 yılında köklü değişikliklere yapılandırmacı yaklaşım esas alınarak oluşturulmuştur. Programın asıl amacı, Türkçenin anadil olarak doğru, etkili ve kurallarına uygun kullanılması olmakla birlikte; düşünme, anlama, sıralama, sınıflama, sorgulama, ilişki kurma, eleştirme, tahmin etme, analiz-sentez yapma, değerlendirme gibi zihinsel becerilerin geliştirilmesidir. Bu becerilerin büyük çoğunluğu st düzey zihinsel beceriler kapsamındadır.

Yapılandırmacı yaklaşım, öğrenme faaliyetlerini pasif ve basit bir şekilde nesnel olarak kabul etmez. Bilgi; birey tarafından kendi yaşantısını anlamlı kılmak için yapılandırılmalı, vreten hazır (bireyi pasif kılacak şekilde) sunulmamalıdır. Yapılandırmacı düşünce akımının bilgiye ve öğrenmeye bakış açısından kaynaklanan farklılıklar, davranışı akım yönündeki

eğitim programlarının değişikliğe uğramasına sebep olmuştur. Eğitim programları merkezine öğrencinin alınması; öğrenme hedeflerinin sürece dayandırılmasını, üst düzey zihinsel becerileri kazandırmaya yönelik olmasını, içeriğin öğrenci yaşıntısını ve ilgisini göz önünde bulundurmasını, ölçme ve değerlendirme faaliyetlerinin hangi şekilde ve nasıl yürütüleceğini etkilemiştir (Koç ve Demirel, 2004). Eğitim programının ögelerini; hedefler, içerik, öğrenme-öğretme süreçleri ve ölçme- değerlendirme olarak sıralamak mümkündür. Bu ögeler birbirleri ile ilişkilidir. Herhangi bir ögedeki değişiklik diğer ögeleri de etkiler. Bu ögelerle tutarlı bir eğitim programı oluşturmak için doğru bir ölçme değerlendirme yapmak gerekir (Bümen, 2006). Doğru bir ölçme değerlendirme eğitim programına yön veren akımın ilkeleriyle bağdaşmalıdır. Yapılandırmacı yaklaşımın etkisinde kalan programların ölçme ve değerlendirme faaliyetleri, yapılandırmacı felsefeye göre üst düzey zihinsel becerilere yönelik olmalıdır.

Ders kitapları düzenli öğretim faaliyetleri yürütmek için kullanılan önemli araçlardır. Belirlenen kazanımlara ulaşılmaması bakımından çok önemlidirler. Ders kitapları önemini; kolayca ulaşılabılır olması, ülke genelinde kullanılması, temalarla örtüşen metinler içermesi, öğrencinin seviyesine uygun olması, görsel açıdan zengin olması ve önemli derecede ölçme ve değerlendirme etkinlikleri barındırması ile sağlar. Öğretim faaliyetleri süresince yapılan etkinliklerde kazanımlara ulaşma derecesi, kullanılan eğitim aracının, seçilen öğretim yöntem, teknik ve öğretme stillerinin uygun ve faydalı olup olmadığı, kullanılan kitaplardaki ölçme ve değerlendirme etkinlikleri ve öğretmenlerin uyguladıkları farklı değerlendirme etkinlikleriyle belirlenir. Programın parçası olan tüm etkinlikleri faydalı kılmak, öğrencilerin kazanımları kolayca edinmelerini sağlamak ve kazanımlara ulaşma derecesini saptayarak, süreci yönlendirmek için ders kitaplarındaki konuların sonundaki değerlendirme etkinlikleri ve ünite sonu değerlendirme kısmı büyük önem arz eder. Böylece ders ölçme ve değerlendirme ile elde edilen verilerden faydalanılarak tekrar yapılandırılabilir. Bu bakımdan öğretim programlarında benimsenen yaklaşımın ders kitaplarındaki izi, bıraktığı izin derinliği gibi durumlar çok önemlidir. Çünkü şüphesiz programdaki yeni anlayışların, öğrenme sürecinde başarıyla uygulanması ve eğitim ortamına yansıtılması için en önemli eğitim aracı olan ders kitapları bu anlayışa hizmet etmelidir (Çetin ve Çakır, 2013). Ders kitapları, öğretim programlarının tamamının yansıtıldığı başlıca eğitim araçlarıdır. Ders kitapları, kapsamı bakımından en geniş eğitim araçlarıdır. Son yıllarda Türkiye’de ders ve çalışma kitapları birlikte basılmaktadır. Çalışma kitapları ders kitaplarının tamamlayıcısı niteliğindedir. Özellikle müfredatın ve plânların ölçme ve değerlendirme açısından en önemli yardımcısıdır. Öğretim etkinliklerinin amacına ulaşma derecesinin ölçülüp, anlaşılmayan noktalara geri dönüş yapılabilmesi

açısından karara varılması, ders kitaplarındaki konu ile birebir uyumlu olan çalışma kitaplarının önemli bir işlevidir. Ayrıca kolay ulaşılabilen ders ve çalışma kitapları, öğrencilerin öğrenilen konuyu pekiştirmesini sağlar.

Türkçe Ders ve Çalışma Kitapları ölçme ve değerlendirme etkinlikleri açısından incelendiğinde, kitaplarda bulunan etkinlik içi ve tema sonu ölçme ve değerlendirme bölümleri verimli öğrenme gerçekleşmesinde etkin rol oynamaktadırlar. Bu bağlamda, Türkçe çalışma kitaplarındaki etkinlik içi ve tema sonu değerlendirme kısımları, öğrenmeyi etkili ve kolaylaştırıcı etkinlikler içermelidir. Tema içi ve tema sonu değerlendirme içerisinde var olan; öykü tamamlama, resimle ifade etme, kavram haritaları, çalışma kâğıtları kullanma vb. etkinlikler, yaparak-yaşayarak öğrenme ortamının hazırlanması açısından öğrencilere önemli kazanımlar sağlarlar. Bu etkinlikler, öğrencilerin kendilerini gerçekleştirme düzeylerine ve olumlu davranış geliştirmelerine yardımcı olacak niteliktedir. Etkinlik içi ve tema sonu ölçme - değerlendirme çalışmaları, sürecin boyunca süregelen yapısıyla ve işlenişini yönlendirmesi açısından öğrenme-öğretme sürecinin vazgeçilmez bir unsurudur. Ders kitapları da bu sürece temel oluşturması açısından önemlidir (Göçer, 2008).

Öğretim programlarına hizmet eden, programın öğeleri arasında bulunan ölçme ve değerlendirme öğesinin en önemli aracı olan ders ve çalışma kitaplarının, eğitimi şekillendirecek müdahalelerden ayrı tutulması söz konusu edilemez. Bu müdahalelerden birisi de öğrenci davranışlarını istendik yönde değiştirmeyi amaçlayan eğitimin, bu amaç doğrultusunda davranışların belirli özellikler altında belirli sınıflamalara tabi tutulmasıdır. Bu şekilde, bir yandan geniş anlamı olan davranışın çerçevesi ve niteliği daha özgün bir şekilde ifade edilmekte, bir yandan da öğretim programı açısından ilgili davranışla örtüşen amaç saptanmakta, içerik kapsamı, öğrenme-öğretme sürecini yapılandırma, ölçme ve değerlendirme daha güvenilir ve geçerli olmaktadır (Yeşilyurt, 2012). Bloom Taksonomisi yayımlandığı günden beri üst düzey zihinsel becerilerin faaliyete geçmesine yönelik eğitim programlarının hazırlanması ve yürütülmesinde büyük katkı sağlayan bir sınıflandırmadır (Arı, 2011; Bekdemir ve Selim, 2008; Wineburg ve Schneider, 2013). Dünya genelinde öğretim programlarının hedefleri ve ölçme değerlendirme soruları Bloom'un Taksonomisi ile oluşturulmuş veya sınılanmıştır. Ancak Orijinal Bloom Taksonomisinin yayımlandığı günden beri eğitimde birçok yenilik ve gelişim hareketi olmuştur. Geçen bu süre boyunca öğrenme etkinliğinin nasıl gerçekleştiğine dair yeni saptamalar ve ortaya atılan yeni felsefeler, hedeflerin revize edilmesi gerekliliğini ortaya çıkarmış, programların eleştirilmesine ve yeniden yorumlanmasına sebep olmuştur.

TDÇK'nin içerisinde bulunan etkinliklerin, Yenilenmiş Bloom Taksonomisi'nin iki boyutlu yapısına uygun olarak, bilgi birikimi ve bilişsel süreç boyutunun basamakları bakımından nerede oldukları irdelenmesi gerekir. Bu araştırmada TDÇK'de bulunan etkinlikler, YBT'ye göre tasnif edilecek ve böylece Türkçe öğretiminin önemli parçalarından ders ve çalışma kitaplarının, ölçme değerlendirme faaliyetlerine katkı sağlama potansiyeline sahip olup olmaması, katkı sağlıyorsa hangi düzeyde becerileri ön plana çıkardığı açıkça değerlendirilebilecektir.

1.1. Problem

İlkokul 2, 3 ve 4. sınıf TDÇK'de yer alan etkinlikler YBT'de bulunan bilgi birikimi boyutu ve bilişsel süreç boyutu basamaklarına göre nasıl dağılım göstermektedir?

1.2. Alt Problemler

1. İlkokul 2. sınıf TDÇK'de yer alan etkinlikler YBT'de bulunan bilgi birikimi boyutu ve bilişsel süreç boyutu basamaklarına göre dağılımı nasıldır?
2. İlkokul 3. sınıf TDÇK'de yer alan etkinlikler YBT'de bulunan bilgi birikimi boyutu ve bilişsel süreç boyutu basamaklarına göre dağılımı nasıldır?
3. İlkokul 4. sınıf TDÇK'de yer alan etkinlikler YBT'de bulunan bilgi birikimi boyutu ve bilişsel süreç boyutu basamaklarına göre dağılımı nasıldır?
4. İlkokul 2. sınıf TDÇK'de yer alan etkinlikler YBT'de bulunan alt düzey bilişsel beceri basamakları ile üst düzey bilişsel beceri basamakları arasında dağılımı nasıldır?
5. İlkokul 3. sınıf TDÇK'de yer alan etkinlikler YBT'de bulunan alt düzey bilişsel beceri basamakları ile üst düzey bilişsel beceri basamakları arasında dağılımı nasıldır?
6. İlkokul 4. sınıf TDÇK'de yer alan etkinlikler YBT'de bulunan alt düzey bilişsel beceri basamakları ile üst düzey bilişsel beceri basamakları arasında dağılımı nasıldır?
7. İlkokul 2, 3 ve 4. sınıf TDÇK'de yer alan etkinliklerin YBT'de bulunan alt düzey bilişsel beceri basamakları ile üst düzey bilişsel beceri basamakları arasındaki dağılımı, sınıf seviyesine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?

1.3. Araştırmanın Amacı

Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda, Türkçe öğretiminin yanında; düşünme, anlama, sıralama, sınıflama, sorgulama, ilişki kurma, eleştirme, tahmin etme, analiz-sentez yapma, değerlendirme gibi zihinsel becerilerin geliştirilmesi amaçlanmıştır. Birinci sınıftan sekizinci sınıfa kadar kazanımların yapısı ve hiyerarşisi, öğrencilerin "sözlü iletişim", "okuma" ve "yazma" alanlarında

temel becerileri kazanmaları ile birlikte üst düzey bilişsel becerileri geliştirecek şekilde düzenlenmiştir (MEB, 2015: 3).

Bu bakımdan Türkçe dersinde yararlanılan, en büyük kaynak olan Türkçe ders ve çalışma kitabında yer alan etkinliklerin temel becerileri (okuma, yazma vb.) ölçecek düzeyde olmasının yanı sıra üst düzey bilişsel becerileri de ölçmesi, öğretim programının amaçları doğrultusunda gereklidir. Sınıflandırma açısından dengeli bir dağılımın olması uygun olacaktır.

YBT, öğretim etkinliklerinin bilişsel beceriler açısından sınıflandırılmasında faydalanan önemli bir araçtır. Yenilenen taksonomi, hedef yazma, etkinlik hazırlama, ölçme ve değerlendirme açısından önemli bir kılavuzdur. Ayrıca yazılan hedeflerin, hazırlanan etkinliklerin, ölçme ve değerlendirme araçlarının bilişsel beceriler açısından nerede olduğunun sorgulanmasında yine YBT önemli rol oynar (Krathwohl, 2002).

Bu araştırmanın amacı, ilkokul 2, 3 ve 4. sınıf TDÇK'de yer alan etkinlikleri, YBT'den yararlanarak bilgi birikimi boyutu ve bilişsel süreç boyutu açısından sınıflayıp değerlendirmek ve bu etkinliklerin, üst düzey bilişsel becerilerin gelişimine katkı sağlama potansiyeline sahip olup olmadığını öğrencinin bilişsel gelişimine uygun bilgiler içerip içermediğini ortaya koymaktır.

1.4. Araştırmanın Önemi

Eğitim; toplumun ihtiyaçları, teknolojik ilerleme, bilimsel çalışmaların sonuçları, dünyada meydana gelen değişimler, vb. ile devamlı revizyona uğrayan bir süreçtir. Aslında çoğu alanda yaşanan ilerlemeler eğitimin ürünüdür. Bugün teknoloji, bilim, sanat vb. alanlarda gelişmiş tüm ülkelerin eğitim alanında mesafe katetmiş ülkeler olduğunu söylemek mümkündür. Bu bakımdan bir ülkenin gelişebilmesi için eğitime gereken önemi vermesi şarttır.

Öğretim programları yapılandırılırken, ulaşılmak istenen hedefler toplumları bir adım öne taşıyacak, farklı, orijinal ve üst düzey olmak zorundadır. Yani sadece okuma yazma bilen, dört işlem yapabilen, resim yapan, basketbol oynayan insanlar yetiştirmek yeterli değildir. Geleneksel eğitim anlayışı ile basit öğretim programları ile sadece temel becerileri edinmiş bireyler; başkasının yazdığı bir kitabı okumaktan, çözümü mevcut bir işlemi çözmekten, bir resmi kopyalamaktan vb. ileri gidemezler. Çağın ilerisinde bir eğitim anlayışı ile güncel öğretim programları ile temel becerilerin yanında üst düzey zihinsel becerileri de edinmiş bireyler (çözümleyen, değerlendiren, yaratan); başkalarının okuyacağı bir kitap yazabilir, sanat eseri yaratabilir veya çözüme kavuşmamış bir problem için çözüm yolu üretebilirler. Böylece içerisinde yaşadığı toplumun gelişimine katkı sağlayıp, milletlerini bir adım ileriye taşırlar.

Bu bakımdan eğitim içerisinde eğitimin kalitesine ve amacına ulaşma düzeyine, öğretim programlarının yapısına etki eden unsurları iyi değerlendirmek gerekir. Eğitim araçları bu unsurlar içerisinde yer almaktadır. Eğitim araçlarının ölçme ve değerlendirme işlevi, öğrenci gelişimine uygunluğu ve üst düzey zihinsel becerileri ölçmesi bakımından önemlidir. Bu açıdan, en sık ve yaygın kullanılan eğitim araçlarından ders kitaplarını iyi değerlendirmek şarttır. Ders kitapları müfredat doğrultusunda, eğitim anlayışının ve gelişim psikolojisinin ilkelerini yansıttığı sürece iyi birer ölçme ve değerlendirme aracı olabilirler.

Öğretim programlarının yapısını oluşturan, öğrenme ve öğretme sürecinin vazgeçilmez bir parçası olan ölçme ve değerlendirme ögesinin, en önemli araçlarından birisi olan ders ve çalışma kitaplarının içerisinde bulunan etkinliklerin, eğitim anlayışının ilkelerinden, temel becerilerin yanında üst düzey zihinsel becerileri de kazandırma ilkesini göz ardı edip etmediğinin anlaşılması ve öğrencinin gelişim özellikleri ile bağdaşıp bağdaşmadığının sınanması önem taşımaktadır. Bu araştırma, etkinliklerinin bu açıdan incelenerek, bu konuda ilgilileri aydınlatmayı amaçlamaktadır. Araştırmada kapsamında ulaşılabilecek sonuçların alana fayda sağlayacağı düşünülmektedir.

1.5. Sayıtlar

1. TDÇK hazırlanırken içerisinde yer alacak etkinliklerin ölçme değerlendirmeye yönelik hazırlandığı varsayılmıştır.

2. TDÇK hazırlanırken içerisinde yer alacak etkinliklerin üst düzey zihinsel becerileri ölçmeye yönelik hazırlandığı varsayılmıştır.

3. Araştırma kapsamında incelenen TDÇK'nin sadece çalışma kitabı bölümünde etkinlikler bulunmakta, ders kitabı bölümünde hiç etkinlik bulunmamaktadır. Ancak önceleri ayrı ayrı basılan ders ve çalışma kitapları artık birlikte basılmaktadır. Bu araştırma kapsamında sadece çalışma kitabı bölümünün etkinlikleri incelenmesine rağmen, ders kitabı ile birlikte basıldığı için TDÇK aynı başlık altına incelenerek, tek bir kitap olduğu varsayılmıştır.

1.6. Sınırlılıklar

1. Araştırmanın çalışma grubu olarak belirlenen etkinlikler, 2016 ve 2017 yıllarında MEB'e bağlı tüm devlet okullarında ortak olarak kullanılan ilköğretim 2, 3 ve 4. sınıf TDÇK'de yer alan etkinlikler ile sınırlıdır.

2. Araştırmanın çalışma grubu olarak belirlenen ve incelenen etkinliklere, TDÇK'de yer alan "temaya hazırlık çalışmaları" ve "tema sonu değerlendirme çalışmaları" dâhil değildir.

3. Araştırmada incelenen tüm etkinlikler sadece bilgi boyutu ve bilişsel beceriler bakımından incelenmiştir (Eğitimsel hedefler; bilişsel, duyuşsal ve devinişsel (psikomotor) olacak şekilde üç öğrenme alanı göz önünde bulunarak oluşturulmaktadır).

4. Araştırma kapsamında sınıflamaya tâbi tutulan etkinlikler, YBT'nin bilgi birikimi boyutu ve bilişsel süreç boyutunun ana kategorileri bakımından sınıflandırılması ile sınırlıdır.

1.7. Tanımlar

Ölçme-Değerlendirme: Öğrencilerin tanınması, sürecin planlanması, etkinliklerin biçimlendirilmesi, sürecin istenilen içerikte ilerlemesi ve süreçte yapılan çalışmaların verimliliğinin belirlenmesi amacıyla yapılan; sürecin tüm aşamalarında bulunan (Göçer, 2014); bir niteliğin gözlenip, ölçme sonuçlarının bir ölçüte göre kıyaslanarak karara varılması faaliyetleridir (Alıcı ve ark., 2015).

Türkçe Ders ve Çalışma Kitapları: Türkçe öğretim programında yer alan kazanım ve yönergeler doğrultusunda, çalışma kitabı bölümünde dersin öğrenilmesinde kolaylık sağlayan, öğrencilere yardımcı olacak farklı örnek, alıştırmaya, işlenen ünitelerle ilgili diğer etkinlikleri kapsayan, ders kitabı bölümünde müfredata uygun okuma metinlerini barındıran, iki bölümden oluşan (ders ve çalışma kitabı olarak) basılı/PDF formatında, kurulca, örgün ve yaygın eğitim ve öğretim kurumlarında okutulması uygun bulunan kitaplardır (MEB, 2015a).

Alt Düzey Bilişsel Beceri: Bloom'un bilişsel alan sınıflandırmasının, bilişsel düzeyinin ilk üç basamağını (bilgi, kavrama, uygulama) ifade eder (Wilensky, 1991). Bu araştırmada esas alınan, alt düzey bilişsel beceriler (bilgi, kavrama, uygulama), YBT'den alınmıştır.

Üst Düzey Bilişsel Beceri: Alt düzey bilişsel becerilerden, daha karmaşık zihinsel işlemler ile yürütülen faaliyetlerdir (Anderson, 2005). Bu araştırmada esas alınan, üst düzey bilişsel beceriler (çözümleme, değerlendirme ve yaratma), YBT'den alınmıştır.

Taksonomi: Birbiri ile ilişkisi olan kavramlarda bulunan ortak etmenler bakımından sınıflandırılması veya organize edilmesidir (Bloom, Engelhart, Furst, Hill, ve Krathwohl, 1956).

Yenilenmiş Bloom Taksonomisi: Bloom ve arkadaşları tarafından yayımlanan Taksonomi el kitabının, ilk şeklinin bir grup bilim adamı tarafından tümüyle gözden geçirilerek güncelleştirmeye tabi tutulmuş halidir (Anderson ve Krathwohl, 2014).

2. ALANYAZIN

2.1. Eğitim Öğretim Programları ve Temel Yapısı

Eğitim birey açısından kültürlenme, toplum açısından kültürlenme olarak tanımlanan öğrenme ve öğretme sürecidir. Kültürlenme işi sürecin içinde planlı ve istendik yapılıdır. Bu süreçte bireyde kalıcı izler meydana gelir. İstendik davranış değişikliği oluşturma sürecini (eğitimi) oluşturan öğeler program, öğrenci ve öğretmenlerdir. Öğretmenler, öğrencilerinde kalıcı izli, belirlenen davranış değişikliğini oluşturmak için eğitim programlarını temel kılavuz olarak kullanırlar (Demirel, 2003).

Eğitim programları ulaşılması istenilen tüm hedefler için yapılan planların bütünüdür ifade ederken, öğretim programları bir eğitim alanındaki tüm konularla ilgili faaliyetleri ifade eder (Demirel, 2015). Eğitim faaliyetlerinin sistematik bir şekilde uygulanma ihtiyacını eğitim programları karşılar. Başka bir deyişle eğitim programı; değiştirilecek davranışın belirlenmesi, sıralanması, davranışa uygun sınırların çizilmesi, hedef davranışların bireye ne şekilde ve ne kadar zaman zarfında kazandırılacağına belirlenmesi, bireyin bu davranışı kazanıp kazanmadığının sınanması, bu sürecin ve elde edilen bulguların doğrultusunda eğitim programında hangi düzenlemelerin yapılacağına karar verilmesi gibi zorlayıcı ve ekip çalışmasını gerektiren faaliyetlerdir (Görgeç, 2000).

Eğitimin neredeyse tüm seviyelerinde ve sahasında kazandırılması planlanan bilgi, beceri, tutum, değer, vb. öğrenme ve yeterlikler eğitim programları vasıtasıyla gerçekleştirilir. Seviyesi ne olursa olsun eğitim veya öğretim programının, evrensel düzeyde alanında uzmanlarının kabul ettiği dört temel ögesi vardır. Bunlar; hedef, içerik, öğrenme-öğretme durumları ve ölçme değerlendirme öğeleridir. Eğitim programının etkinliği bu öğelerin tamamının bilimsellik ilkeleri göz önüne alınarak ve planlı, sisteme dayalı, uygulanabilir şekilde oluşturulmasına bağlıdır. Bunun yanında başarılı bir eğitim programı için bu öğelerin birbirleri ile eşgüdümlü, ilişkisel yapıda olması gereklidir (Özdemir, Altıok, ve Baki, 2015).

Eğitim programının öğeleri olan hedefler, içerik, öğrenme-öğretme süreçleri ve ölçme değerlendirme arasında dinamik ilişkiler bulunmaktadır. Bunun anlamı öğelerden birinde meydana gelecek herhangi bir değişiklik, diğer öğeyi de etkiler demektir. Hedeflerin tüm öğelere başlangıç noktası olma özelliği ayrıcalıklıdır. Doğru belirlenen hedeflerle, doğru izlenen bir yolla, geçerli ve güvenilir bir ölçme değerlendirme işlemi ile tutarlı bir eğitim programı sağlanmış olur (Bümen, 2006).

Bireylerin tecrübe ve ilgi alanları üzerine yapılandırılan eğitim programları, hayata hazırlık açısından önemli bir planlamadır (Erdem ve Demirel, 2002). Eğitim programları tutarlı toplumlar, hayata iyi hazırlanmış bireyler yetiştirir. Böylece eğitim süreci tam anlamıyla gerçekleştirmiş olur.

Son yıllarda dünyadaki gelişmeler ışığında, eğitim alanında Türkiye’de de yapılandırmacılık felsefesinin etkilerini görürüz. Geliştirilen eğitim programlarına göz önünde bulundurularak yapılan öğretim programları yapılandırmacı felsefe doğrultusunda hazırlanmıştır. Böylece bilginin yapılandırılması, öğrenci merkezlik esas alınmıştır. Geliştirilen öğretim programları ders alanları ve öğrenci sınıf seviyesi göz önünde tutularak hazırlanmıştır.

2.1.1. Türkçe Öğretim Programı

Eğitim alanındaki reformlarla beraber, sürekli güncelleme çalışmalarına tabi tutulan öğretim programları, belirli aralıklarla evrensel gelişmeler ışığında değişimini sürdürmeye devam etmektedir. 2005 yılında hazırlanan Türkçe Öğretim Programı köklü değişiklikler içermektedir. Yapılandırmacı yaklaşım esas alınarak hazırlanan Türkçe Öğretim Programı (2005) son olarak 2015 yılında tekrar güncellenmiştir. 2015 yılında hazırlanan Türkçe Öğretim programında esas olarak, her programdaki temel amaç; Türkçenin anadil olarak doğru, etkili ve kurallarına uygun kullanımını gerçekleştirmenin yanında düşünme, anlama, sıralama, sınıflama, sorgulama, ilişki kurma, eleştirme, tahmin etme, analiz-sentez yapma, değerlendirme gibi zihinsel becerilerin geliştirilmesi amaçlanmıştır. İlkokul birinci sınıftan ortaokul sekizinci sınıfa kadar kazanımların yapısı ve hiyerarşisi, öğrencilerin; “sözlü iletişim”, “okuma” ve “yazma” alanlarında temel becerileri kazanmaları ile birlikte üst düzey bilişsel becerileri geliştirecek şekilde düzenlenmiştir.

Tablo 2.1. Türkçe Dersi Öğretim Programlarının Genel Amaçlar Yönünden Karşılaştırılması

	2002-İlköğretim Programı.	Temel Eğitim	2009-İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu (1-5.Sınıflar).
Dil Becerileri	<p>Öğrencilerin algıladıklarını (izleme, dinleme vb.), okuduklarını anlamlandırma gücüne sahip olmasını sağlamak.</p> <p>Öğrencilerin algıladıklarını (izleme, dinleme vb.), okuduklarını, incelediklerini, düşündüklerini ve tasarladıklarını sözlü veya yazılı olarak uygun bir şekilde (amaca, kurallara, vb.) anlatabilmesini sağlamak.</p> <p>Dinleme, okuma alışkanlığını zevkli bir biçimde vermek; estetik duygularının gelişmesinde katkıda bulunmak.</p> <p>Çeşitli etkinliklerle kelime hazinesini zenginleştirmek.</p>		<p>Dinleme, konuşma, okuma, yazma, görsel okuma ve görsel sunu becerilerini geliştirmek.</p> <p>Okuma alışkanlığı ve sevgisi verecek kazanımlar sunmak.</p> <p>Metinler arası bağlantı kurulması ile düşünme becerilerini geliştirerek söz varlıklarını zenginleştirmek.</p>
Ulusal Değerler	<p>Türk dilinin sevilmesi, kurallarının bilinmesi; Türkçeyi eğitim süresince şuurla, dikkatle ve güvenle kullanmaya yönlendirmek.</p> <p>Milli duygusunu ve milli coşkusunu kuvvetlendirmede kendisine düşeni yapma bilincine vardırılması.</p> <p>Türk (sözlü ve yazılı) ve dünya kültür eserleri vasıtasıyla, Türk kültürünü tanıma ve sahip olmalarına; Türkiye'yi ve Türk ulusunu, doğayı, yaşamı ve insanlığı sevmelerinde katkıda bulunmak.</p>		<p>Türk dilini sevdirmek, doğru ve etkili kullanımını sağlamak.</p> <p>Kişisel, sosyal, kültürel, ekonomik ve politik yönlerden gelişmelere katkıda bulunmak.</p> <p>Millî, manevî, ahlâkî, tarihî, kültürel, sosyal ve sanatsal değerlerin önemsenmesi; millî duygu ve düşüncelerini kuvvetlendirmek.</p> <p>Türk (sözlü ve yazılı eserlerle) ve dünya kültürünü tanımalarını sağlamak.</p>
Bilişsel Beceriler	<p>Bilime dayalı, eleştiren, doğru, yapıcı ve yaratıcı düşünen bireyler yetiştirmede Türkçe dersinin üzerine düşeni gerçekleştirmek.</p>		<p>Bilişsel gelişimlerine uygun düşecek şekilde anlama, sıralama, sınıflama, sorgulama, ilişki kurma, eleştirme, tahmin etme, analiz-sentez yapma ve değerlendirme gibi bilişsel becerilerini geliştirmek.</p> <p>Eleştirel ve yaratıcı düşünme, kendini ifade etme, iletişim kurma, iş birliği yapma, problem çözme ve girişimcilik becerilerinin gelişimine yardımcı olmak.</p> <p>Araştırma, keşfetme, yorumlama ve zihninde yapılandırma becerilerinin gelişimine yardımcı olmak.</p> <p>Bilgiye ulaşma, bilgiyi kullanma ve üretme becerilerini geliştirmek.</p> <p>Bilgi teknolojilerinden faydalanarak okuma, metinler arası bağlantı kurup anlam çıkarma ve öğrenme becerilerinin gelişimine yardımcı olmak.</p> <p>Kitle iletişim (radyo, televizyon, vb.) araçlarıyla iletilen mesajları sorgulama becerilerini geliştirmek.</p>

Eski (2002-İlköğretim Temel Eğitim Programı-geleneksel yaklaşımla oluşturulmuş) ve yeni (2009-İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu-yapılandırmacı yaklaşımla oluşturulmuş) Türkçe öğretim programları yukarıda tablo 1’de özetlenmeye çalışılmıştır (MEB, 2002, 2009).

Tablo 2.2. 2009 ve 2015 Türkçe Öğretim Programlarının Karşılaştırılması

2009-İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı	2015-Türkçe Dersi (1-8.Sınıflar) Öğretim Programı
Dinleme, konuşma, okuma, yazma, görsel okuma ve görsel sunu becerilerini geliştirmek,	Sözlü iletişim, okuma ve yazma becerilerini geliştirmek,
Türkçeyi sevmelerini, doğru, güzel ve etkili kullanmalarını sağlamak,	Türkçeyi, konuşma ve yazma kurallarına uygun olarak bilinçli, doğru ve özenli kullanmalarını sağlamak,
Düşünme, anlama, sıralama, sınıflama, sorgulama, ilişki kurma, eleştirme, tahmin etme, analiz-sentez yapma ve değerlendirme gibi zihinsel becerilerini geliştirmek,	Düşünme, anlama, sıralama, sınıflama, sorgulama, ilişki kurma, eleştirme, tahmin etme, yorumlama, analiz-sentez yapma ve değerlendirme becerilerini geliştirmek,
Metinler arası okuma becerilerini geliştirerek söz varlığını zenginleştirmek,	Okuduğu, dinlediği ve izlediğinden hareketle, söz varlığını zenginleştirerek dil zevki ve bilincine ulaşmalarını; duygu, düşünce ve hayal dünyalarını geliştirmelerini sağlamak,
Bilimsel, yapıcı, eleştirel ve yaratıcı düşünme, kendini ifade etme, iletişim kurma, iş birliği yapma, problem çözme ve girişimcilik gibi temel becerilerini geliştirmek,	Bilimsel, yapıcı, eleştirel ve yaratıcı düşünme, kendini ifade etme, iletişim kurma, iş birliği yapma, problem çözme ve girişimcilik gibi temel becerilerini geliştirmek,
Bilgiyi araştırma, keşfetme, yorumlama ve zihninde yapılandırma becerilerini geliştirmek, Okuma ve yazma sevgisi ile alışkanlığını kazanmalarını sağlamak,	Bilgiyi araştırma, keşfetme, yorumlama ve zihinde yapılandırma becerilerini geliştirmek, Okuma ve yazma sevgisi ile alışkanlığını kazanmalarını sağlamak,
Bilgi teknolojilerini kullanarak okuma, metinler arası anlam kurma ve öğrenme becerilerini geliştirmek,	Duygu ve düşünceleri ile bir konudaki görüşlerini veya tezini sözlü ve yazılı olarak etkili ve anlaşılır biçimde ifade etmelerini sağlamak,
Kitle iletişim araçlarıyla aktarılanları sorgulamalarını sağlamak,	Çoklu medya ortamlarında aktarılanları sorgulamalarını sağlamak,
Kişisel, sosyal ve kültürel yönlerden gelişmelerini sağlamak,	Kişisel, sosyal ve kültürel yönlerden gelişmelerini sağlamak,
Millî, manevi, ahlaki, tarihî, kültürel, sosyal, estetik ve sanatsal değerlere önem vermelerini sağlamak; millî duygu ve düşüncelerini güçlendirmek,	Millî, manevi, ahlaki, tarihî, kültürel, sosyal, estetik ve sanatsal değerlere önem vermelerini sağlamak; millî duygu ve düşüncelerini güçlendirmek,
Yazılı ve sözlü ürünlerle Türk ve dünya kültürünü tanıtmalarını sağlamak	Türk ve dünya kültür ve sanatına ait eserler aracılığıyla millî ve evrensel değerleri tanıtmalarını sağlamak,
Bilgiye ulaşma, bilgiyi kullanma ve üretme becerilerini geliştirmek,	Basılı materyaller ile çoklu medya kaynaklarından bilgiye erişme, bilgiyi kullanma ve üretme becerilerini geliştirmek,

Türkiye’de cumhuriyet tarihinden bu yana geliştirilen öğretim programları Türkçe dersi bakımından iki boyutta incelenebilir. Bunlar 1924, 1926, 1930, 1936, 1948, 1968, ilkokul programları, 1924, 1929, 1931, 1938, 1949, 1962 ortaokul programlarıdır. 1981 yılında ise ilkokul ve ortaokul programları İlköğretim Temel Eğitim Programı olarak ele almış müstakil bir

programdır (Coşkun, 2005). 2005 ve 2006 ve 2009 yıllarında ele alınan programlar ise tekrar ilkokul ve ortaokul programları olarak 1-5. sınıflar ve 6-8. sınıflar için ayrı ayrı hazırlanmıştır. 2015 yılında hazırlanan Türkçe Öğretim Programı ise 1 ve 8. Sınıflar olmak üzere tekrar birlikte müstakil olarak ele alınmıştır. “Türkçe Dersi Öğretim Programı’nda Türkçe öğretiminin yanında; düşünme, anlama, sıralama, sınıflama, sorgulama, ilişki kurma, eleştirme, tahmin etme, analiz-sentez yapma, değerlendirme gibi zihinsel becerilerin geliştirilmesi amaçlanmıştır” (MEB, 2015: 3).

En son hazırlanan Türkçe öğretim programının (2015) bir öncesinde yapılan programdan farkının daha net anlaşılması için (2009) Tablo 2’de genel amaçlar yönünden karşılaştırılması yapılmıştır (MEB, 2009: 10; MEB, 2015b: 5)

Türkçe Dersi (1-8. Sınıflar) Öğretim Programı, öğrencilerin hayat boyu kullanabilecekleri sözlü iletişim, okuma ve yazma ile ilgili dil becerilerini ve zihinsel becerileri kazanmaları, bu becerileri kullanarak kendilerini bireysel ve sosyal yönden geliştirmeleri, etkili iletişim kurmaları, Türkçe sevgisiyle, istek duyarak okuma ve yazma alışkanlığı edinmelerini sağlayacak şekilde bilgi, beceri ve değerleri içeren bir bütünlük içinde yapılandırılmıştır. Türkçe Dersi Öğretim Programı; dil becerilerinin ve yeterliliklerinin geliştirilmesini, diğer tüm alanlarda öğrenme, kişisel ve sosyal gelişme ile mesleki becerileri edinmenin ön şartı olarak kabul etmektedir (MEB, 2015: 3).

Türkçe Dersi Öğretim Programı’nda:

- Türkçeyi doğru, etkili ve güzel kullanma, eleştirel ve yaratıcı düşünme, iletişim, problem çözme, araştırma, bilgi teknolojilerini kullanma, girişimcilik ve karar verme gibi temel becerilere yer verilmiştir.
- Düşünme, anlama, sıralama, sınıflama, sorgulama, ilişki kurma, eleştirme, tahmin etme, analiz-sentez yapma ve değerlendirme gibi zihinsel beceriler ön plana çıkarılmıştır.
- Okuma ve yazma kazanımları metin içi, metin dışı ve metinler arası okuma yoluyla anlam oluşturmayı sağlayacak şekilde yapılandırılmıştır.
- Öğrencilerin yaş, düzey, dil ve zihin gelişimleri göz önünde bulundurularak dil bilgisi, yazım kuralları, okuduğunu anlama ve yazılı anlatım becerileri ile ilgili kazanımlar artan bir yoğunluk ve derinlik içinde yapılandırılmıştır.
- Tematik yaklaşım esas alınmış ve sınıf seviyeleri itibariyle temalar belirlenmiştir.
- İlk okuma-yazma öğretiminde “ses temelli cümle yöntemi” benimsenmiştir.
- Yazı öğretimine birinci sınıftan itibaren bitişik eğik yazıyla başlanması ve bütün yazı çalışmalarının bitişik eğik yazı harfleriyle yapılması ve bütün sınıf seviyelerinde sürdürülmesi benimsenmiştir (MEB, 2015: 4).

2.2. Ölçme ve Değerlendirme

Öğretim ortamlarında ölçme değerlendirme işlemleri, eğitim sürecinin olmazsa olmaz parçasıdır. Ölçme ve değerlendirme olmaksızın, bir eğitim sürecinin amacına ulaşmasını bekleyemeyiz. Eğitimin amacının bireydeki davranışları istenilen yönde, şekilde ve ölçüde değiştirmek olduğunu esas aldığımız bir süreçte, ölçme ve değerlendirme işlemi yapılmaz ise ulaşılmak istenen amaçtan sapmalar görülebilir. Eğitimde belirlenen bir noktadan başka bir noktaya ulaşma çabası vardır. Bu ulaşma çabası yürütülürken rotadan sapmalar görülmesi normaldir. Ölçme ve değerlendirme işlemleri, bu sapmaları belirleyip, önlemler alınmasını ve tekrar rotaya girilmesini sağlar.

Eğitim öğretim ortamlarında gerçekleştirilen her etkinlik belli bir amaç doğrultusunda yapılır. Yapılan planlamalar dâhilinde, izlenen yolda belirlenen hedeflere ulaşılmaya çalışılır. Kazanımlar ölçülüp, istenilen seviyeye ulaşıp ulaşılmadığı konusunda karar verme işlemi, yapılan çalışmaların yeterliliğini ortaya koyduğu gibi, verimliliği arttıracak önlemlerin alınması için de önem arz eder (Göçer, 2014).

Ölçme ve değerlendirme eğitimin her ögesini etkileyen, diğer öğelerin yapısını ve işleyişini düzenleyen önemli bir öğedir. Ölçme değerlendirmenin eğitimdeki yerini aşağıda tablo 2.3'te daha net görebiliriz.

Tablo 2.3. Ölçme değerlendirmenin eğitimdeki yeri (Balta Yurtdağülen, 2014: 44).

Ölçme Değerlendirme	Öğrenciye davranışını nasıl değiştireceği, nasıl geliştireceği hakkında bilgi verir.
	Yeterince başarılı olan öğrenciyi motive eder.
	Öğrenci hakkında verilecek kararlara dayanak olur.
	Öğretmenin kendi öğretimini ne derece etkili olduğunu anlamasına yardımcı olur.
	Uygulanan bir eğitimin başarılı olup olmadığı konusunda yöneticilere ve diğer ilgililere bilgi verir.

Nitelikli öğrenmeyi sağlamak ve eğitim öğretim ortamlarının verimli bir alana dönüşmesini sağlamak, hatadan ayıklanmış bir ölçme ve değerlendirme yapmakla sağlanabilir. Bu nedenle ölçme ve değerlendirme eğitim programlarının en kritik süreçlerinden biridir. Bu sürecin gereken özen gösterilerek dikkatle yönlendirilmesi gerekir (Göçer, 2014). Yönlendirilmesi gereken eğitim sürecinde ortaya çıkan ürünlerin belirli bir kalitesi olacaktır. Bu kalitenin derecesini ortaya çıkarma gereksinimi vardır. Kalite kontrol işini uzmanların yapması şarttır. Bunu göz ardı etmek hatalı tespitlere yol açacaktır. Eğitim sisteminin ürünü, öğrencilerde oluşan davranış değişikliğidir. Öğrencilerin programlarla belirlenen kazanımları

(bilgi, beceri, tutum, davranış, vb.) edinme derecelerinin; bunun eğitim sisteminin yararı açısından uzman kişilerce belirlenmesi şarttır. Uzman kişiler eğitim fakültelerinde bu alanda yetişmiş öğretmenlerdir (Alıcı ve ark., 2015).

Süreç içindeki ölçme ve değerlendirme çalışmalarında öğrenme eksikleri ve yanlışlıklar belirlendiğinde bu eksiklerin giderilmesi ve yanlışların düzeltilmesine yönelik düzenlemelerin öğrencilerin benlik algılarını olumsuz etkileyecek nitelikte ve yargılayıcı olmamasına dikkat edilmelidir. Bu nedenle eksiklerin giderilmesi ve yanlışların düzeltilmesi, öğrenciye müdahale şeklinde değil öğretim etkinliklerinin ve / veya içeriğin yeniden düzenlenmesi/öğretimi şeklinde olmalıdır (MEB, 2015: 14).

2.2.1. Türkçe Ölçme ve Değerlendirme

Türkçe öğretim programındaki kazanımların gerçekleşme düzeyini belirlemek, belirlenen durumdan yola çıkarak öğretim faaliyetlerini devam ettirmek için değerlendirme işlemine ihtiyaç duyulur (Göçer, 2014). Yenilenen Türkçe Öğretim Programında (2015: 13) ölçme ve değerlendirme uygulamalarının önemi şu şekilde vurgulanmıştır:

Ölçme ve değerlendirme öğrenme-öğretme sürecinin ayrılmaz bir parçasıdır. Ölçme ve değerlendirmenin amacı, öğrencinin kazanımlara ulaşma düzeyini belirlemeye ve dil becerilerini geliştirmeye katkı sağlamaktır. Öğrenme sürecinin başlangıcında öğrencilerin hazır bulunuşluk düzeylerinin belirlenmesi, süreç içinde öğrenme ve gelişiminin izlenmesi ile öğrenme sürecinin sonucunda kazanımların gerçekleşme düzeylerinin belirlenmesi birbirini destekleyen ve tamamlayan ölçme ve değerlendirme etkinlikleri olarak ele alınmalıdır. Anadili Türkçeyi seven ve anadilinin öneminin farkında olan bireyler yetiştirmek için bireyin seviyesinin belirlenip buna göre etkinlikler yapmak gerekir. Genel ve özel amaçlar belirtilen temel olan dört dil becerisini geliştirerek Türk Dilini sevdirmek, kuralları benimsetmek, Türkçenin özenli bir şekilde kullanılmasını sağlamak amaçlanmalıdır (Göçer, 2014).

Türkçe dersinde, amacı ile örtüşen bir ölçme değerlendirme işlemi yapabilmek için, geleneksel ölçme araçlarının yanında farklı ölçme araçları kullanarak değerlendirme yapmak gerekir. Değerlendirme; geleneksel yöntemlerle birlikte öğrencilerin derse etkin katılımları, sorumluluk almaları gibi diğer birçok durumu dikkate alınarak yapılmalıdır. Değerlendirme sürece yayılarak öğrencilerin sürekli aktif olması sağlanmalıdır. Ölçme ve değerlendirmenin öğrencilerin özgüven duygusunu geliştirici ve sorumluluk sahibi olmalarını sağlayıcı fonksiyonu da vardır. Verilen dönütler öğrencilerin hayata hazırlanmasına yardım eder. Değerlendirme eğitim sürecinin sonuna bırakılmadan, eğitim sürecine yayarak yapılmalıdır (Göçer, 2014). “Türkçe Dersi Öğretim Programının öğrenme alanlarının her birinde hazır bulunuşluk, süreç ve

sonuç değerlendirmeleri uygulama ve uygulamanın bağlamı içinde değerlendirilmelidir” (MEB, 2015: 13). lme ve değerlendirme kapsamında ortaya çıkan ürünün ve sürecin değerlendirilmesi  basamakta gerçekleşir: İlk basamak öğrenme ve öğretme süreci başlangıcında uygulanması gereken ön değerlendirme, ikinci basamak sürec boyunca, başlangıcından sonuna kadar uygulanması gereken ara değerlendirmeler, nc ve son basamak ise son değerlendirmedir. n değerlendirme, ğretim dönemlerinin başında yapılan hazır bulunuşluk düzeyini belirlemeye yönelik soru cevap şeklinde yapılır. Ara değerlendirme, şekillendirici ve istendik davranış değişikliğini geliştirmeye yöneliktir. Son değerlendirme ise dönem sonuna kadar sürec değerlendirme ile elde edilen verilerle, oluşan ürünün bir bütün olarak görülüp değerlendirme yapılmasıdır (Gcer, 2005).



şekil 2.1. Türkçe lme ve Değerlendirme (Gcer, 2014: 161).

Eğitim ğretim ortamlarında sonuç odaklı değerlendirme ile birlikte sürec odaklı değerlendirme yaparak çoklu bir değerlendirme anlayışı benimsemek gerekir. Sürec ve sonuç odaklı değerlendirme birbiri ile i içe yürütülmelidir. Bu şekilde çoklu değerlendirme yaklaşımı amacına ulaşır (Gcer, 2014).

ğrenme sürecinin sonunda yapılacak lme ve değerlendirme; kazanımların ne düzeyde gerçekleştiği, kazanımların kapsadığı bilgi ve becerilerin ne lde edinildiği ile ilgili bilgi edinmemizi sağlar. Sonuç değerlendirmede kazanımların öngördüğü bilgi ve becerilerin dengeli

bir şekilde temsil edilmesi gerekir. Sonuç değerlendirmenin daha çok bilgi yoğunluklu olması, okuldaki Türkçe öğretimi ve öğreniminin de giderek daha çok bilgi odaklı hâle gelmesi sonucunu doğurur. Türkçe öğretiminin ve öğreniminin programın öncelik ve önem verdiği; anlam çıkarma, analiz, sentez ve değerlendirme yapmayı gerektiren üst düzey sözlü iletişim, okuma ve yazma becerilerine odaklanması, önemli ölçüde sonuç değerlendirme etkinliklerinin yöntemine ve içeriğine bağlı olacaktır. Bu nedenle sonuç değerlendirmede içeriğin hem öğrenme alanları arasındaki dağılımında hem de her bir öğrenme alanı içinde bilgi ve becerilerin temsili dağılımında denge gözetilmesi gerekmektedir (MEB, 2015: 14).

“Öğrencinin dinlediği/izlediği bir metin, sunum veya medya içeriği hakkında soru sorması ve soruları cevaplama ile ilgili kazanımın gerçekleşme düzeyinin belirlenmesinde bir sınav formatı yerine, bu becerilerin kazanılmasını sağlayacak etkinliklerle bütünleşmiş ölçme ve değerlendirme çalışmaları yapılmalıdır” (MEB, 2015: 13). Süreç değerlendirme öğrencilerin eğitim öğretim yılı içerisinde ortaya koymuş olduğu performansı dikkate alarak, karar verme işidir (Göçer, 2014). “İlkokulda öğrencilerin dil becerilerinin gelişiminin sürekli olarak izlenmesi, her bir öğrenme alanında öğretmenin formel ölçme ve değerlendirme etkinliklerinden daha çok sınıf içi gözleme dayalı bir değerlendirme yapmasını gerektirir. Özellikle ilkokulun ilk üç sınıfında notla değerlendirme yapılmaması bu yaklaşımın uygulanmasını kolaylaştırır” (MEB, 2015: 13).

Türkçe Dersi Öğretim Programı’nda okuma öğrenme alanının kazanımları 1. sınıfta okumanın öğrenilmesine odaklanırken; 2, 3 ve 4. sınıflarda aşamalı bir şekilde okuduğunu anlama, metin türlerini ayırt etme, okuduklarını canlandırma, görsellerle metin ilişkisini kavrama, metni bütünlük içinde anlama, metnin bölümleri/sahneleri arasındaki ilişkileri kavrama, kelimeleri kullanıldığı bağlam içinde anlamlandırma, akıcı bir şekilde okuma, yazarın bir görüşü veya konuyu gerekçe ve kanıtlarla nasıl desteklediğini anlama gibi becerilerin geliştirilmesini amaçlamaktadır. Süreç içinde yapılan ölçme ve değerlendirme çalışmalarında öğrenciye bu becerilerin bilgisini sormak yerine, becerilerin ne ölçüde edinildiğini sınımayı sağlayacak uygulamalar ve öğrenme deneyimleri oluşturulmalıdır (MEB, 2015: 13).

Türkçe Öğretim Programında kazandırılması hedeflenen bilgi, beceri ve davranışların istenilen şekilde gerçekleşmesi yapılan öğrenme ve öğretme etkinlikleri ile ilgilidir. Etkinliklerin içeriği ve niteliği bu bakımdan önemlidir (Göçer, 2014).

Öğrenme-öğretme sürecinde gerçekleştirilen etkinliklerde belirlenen hedeflere ulaşma durumu, kullanılan aracın, seçilen yöntem, teknik ve öğretme stillerinin uygun ve verimli olup olmadığı, kitaplardaki ölçme- değerlendirme bölümleri ve öğretmenlerin uyguladıkları diğer değerlendirme çalışmalarıyla belirlenir. Öğrenme-öğretme çalışmalarını verimli kılmak,

öğrencilerin belirlenen kazanımları daha kolay edinmelerini sağlamak ve kazanımlara ulaşma düzeyini belirleyerek sürece yön vermek için etkinlik içi ve tema sonu ölçme-değerlendirme çalışmalarını ölçme-değerlendirmenin genel amaçlarını göz önünde bulundurarak yürütmek gerekir (Göçer, 2008).

Süreç içinde, ölçme ve değerlendirme çalışmalarında 2, 3 ve 4. sınıflarda yazım kurallarına uyma ve noktalama işaretlerini doğru kullanma, anlam bütünlüğü içinde olayları oluş sırasına göre yazma, sayfa düzenine dikkat etme, metne uygun başlık yazma, içeriğe ve bağlama uygun doğru kelimeler seçme, oluşturduğu metinlere uygun çizim, grafik ve görsel kullanma becerilerinin ne ölçüde geliştiğini belirlemeye yönelik ölçme ve değerlendirme çalışmaları yapılmalıdır. Öğrencilerin oluşturduğu metinler, öğretmen rehberliğinde kontrol edilerek metin üzerinde gerekli düzeltmelerin yapılması sağlanmalıdır. Ayrıca öğrencilerin kendi yazdıklarını kontrol ederek hatalarını belirleme ve düzeltmelerine yönelik uygulamalar yapılmalıdır. Yazma çalışmalarında öğretmenin yönlendirmesi ve desteği, ilk yıllarda daha fazla olmakla birlikte, sonraki yıllarda öğrencinin bağımsız çalışma ve karar verme becerilerini geliştirme amacıyla ihtiyatla ve kademeli olarak azaltılmalıdır (MEB, 2015: 13-14).

2.3. Öğretimde Eğitim Araçları

Öğretim; eğitimin plan dâhilinde, hedefler koyarak, kasıtlı ve kontrol altında yapılmasıdır. Öğretim faaliyetlerinin yürütülmesi için programa gereksinim duyulur. Bireye kazandırılması hedeflenen davranışlar, davranışı kazandırma yolları, kazanım olup olmadığını gösteren haritaya öğretim programı denir (Kılıç ve Seven, 2002). Öğretim programının uygulanması için çeşitli eğitim araçlarına ihtiyaç duyulmaktadır.

Eğitim araçları: “Örgün ve yaygın eğitim kurumlarında kullanılacak ders kitabı, öğrenci çalışma kitabı, öğretmen kılavuz kitabı ile öğretmen ve öğrencilere kaynak ve yardımcı olacak basılı ve elektronik ortamdaki eğitim materyalini, millî eğitimin genel amaçlarının gerçekleşmesine yararlı olacak diğer eserlerdir” (MEB, 2015a: 1). Öğretim programları göz önünde tutularak hazırlanan ders kitapları, en çok faydalanılan eğitim araçlarıdır.

Kazandırılması planlanan hedeflere daha kısa sürede ulaşmayı ve öğrenmenin kalıcı öğrenmenin sağlanması açısından eğitim araçlarının önemi büyüktür. Bundan dolayı öğretmenler eğitim ortamlarında, eğitim araçlarını mümkün olduğunca fazla kullanmalıdır (Demirel, 1999).

Eğitim araçları hazırlanırken en az bir alan eğitimcisi/uzmanı ile gereklilik durumuna göre dil, görsel tasarım, lme ve değerlendirme, rehberlik uzmanlarından Bakanlıkça oluşturulan en az üç kişilik komisyon tarafından;

- İçeriğin Anayasa ve kanunlara uygunluğu,
- İçeriğin bilimsel olarak yeterliliği,
- İçeriğin eğitim ve ğretim programının kazanımlarını gerçekleştirme yeterliliği,
- Görsel tasarımın ve içerik tasarımının, öğrenmeyi destekleyecek nitelikte olması ve öğrencilerin gelişim özelliklerine uygunluğu,

yönleri ile incelenerek değerlendirilir ve rapor düzenlenir (MEB, 2015a: 12).

evre şartları, dersin yapısı, ğretmen donanımı gibi unsurlardan dolayı öğretimde kullanılan araçlar çeşitlilik göstermektedir. Kitaplar, ğretim faaliyetlerinin en sık kullanılan ve ulaşılması kolay araçlardır. Farklı ğretim araçlarına nazaran daha işlevsel bir yapıdadır. Kitaplar arasında, ğretim amaçlı olarak en sık kullanılan da ders kitaplarıdır (Kılıç ve Seven, 2002).

2.3.1. Ders Kitabı

Ders kitapları: “Talim ve Terbiye Kurulu Bakanlıkınınca rgn ve yaygın eğitim ve ğretim kurumlarında okutulması uygun bulunan kitaplardır” (MEB, 2015a: 1).

Türkiye’de ders kitaplarının hazırlanmasında esas alınacak kriterler hazırlanan yönetmeliklerle ortaya konulmuştur. Gerek toplumsal ihtiyaçlar gerekse dünya çapındaki değişim ve gelişim neticesinde, yönetmelikler sıklıkla güncellenmiş ve değiştirilmiştir. Son yönetmelik 12/9/2012 tarihinde 28409 sayısıyla Resmi Gazete’de yayınlanmıştır. Sonrasında 21/11/2012 tarihli 28474 sayılı, 11/12/2012 tarihli 28494 sayılı ve 14/10/2015 tarihli ve 29502 sayılı Resmi Gazete’de yayımlanan değişiklerle, bugünkü son şeklini almıştır.

Bu yönetmeliğin amacı, Millî Eğitim Bakanlıkına bağlı örgün ve yaygın eğitim kurumlarında okutulacak ders kitabı, ğrenci çalışma kitabı, ğretmen kılavuz kitapları ile Bakanlıkça hazırlanacak, satın alınacak veya hibe yoluyla sağlanacak diğer eğitim araç-gereçlerinin Türk millî eğitiminin genel amaç ve temel ilkelerine uygun olarak niteliklerinin belirlenmesi, hazırlanması, hazırlatılması, incelenmesi, inceletilmesi, değerlendirilmesi, kabul, uygunluk süresi, ilanı, yayımlanması, dağıtımı, inceletme ve inceleme ücretleri ve ders kitapları üreten yayınevlerinde aranacak kriterlerle ilgili usul ve esasları düzenlemektir (MEB, 2015a: 1).

Öğrenci ve öğretmene değerlendirme fırsatı veren ders kitapları, ünitelerin ve konuların bitiminde, kazandırılması hedeflenen davranışların kazanılıp kazanılmadığını belirleyen ölçme araçları vererek, bir standart sağlar (Kılıç ve Seven, 2002). Ders kitaplarının hazırlanma aşamasında göz önünde bulundurulması gereken en önemli hususlardan birisi, ölçme ve değerlendirmenin temel ilke ve yöntemlerinin dikkate alınarak düzenlenmesidir.

Ders kitapları;

a) Anayasa ve kanunlara aykırı hususları içermez.

b) Bilimsel hata içermez.

c) Temel insan hak ve özgürlüklerini destekleyen ve her türlü ayrımcılığı reddeden bir yaklaşım sunar.

ç) Reklam niteliğinde öğeler içermez.

d) Eğitim ve öğretim programının amaçladığı kazanımları kapsar.

e) Görsel tasarım ve içerik tasarımı, öğrenmeyi destekleyecek nitelikte ve öğrencilerin gelişim özelliklerini dikkate alarak yapılır (MEB, 2015a: 3).

Ders kitapları, öğretim programlarının gösterdiği hedef kazanımlara ulaşmak açısından büyük önem taşır. Ders kitabına çabucak ulaşılabilmesi, öğrencilerin tamamı tarafından kullanılması, temalarla örtüşen metinlerden meydana gelmesi, öğrenci düzeyine uygunluğu, görsel çeşitliliği, öğrenci çalışma kitabıyla arasındaki uyum ve ölçme-değerlendirme bölümlerinin kapsamı önemi daha da artmaktadır (Göçer, 2008). Yenilenen Türkçe öğretim programı beraberinde, her biri bütünün bir parçası olan, birlikte işleyen; Ders Kitabı, Öğrenci Çalışma Kitabı ve Öğretmen Kılavuz Kitabı takımını getirmiştir. Eğitim süreci içerisinde bu öğeler birlikte işleyerek; zamanı verimli kullanmayı ve hedeflenen kazanımlara daha kolay ulaşma şansını sağlamışlardır.

2.3.1.1. Türkçe Ders Kitabı

2005 yılından beri Türkiye’de uygulanmakta olan programlarda yapılandırmacı yaklaşımın etkisi vardır. Buna bağlı olarak yapılandırmacı yaklaşımın benimsenerek hazırlandığı ilkökul programlarında, öğrenci çalışma kitapları önemli bir yer tutmaktadır. Öğrenci çalışma kitapları, yapılandırmacı yaklaşıma dayalı programların önemli bir uygulama

aracı olmuştur. Öğrenci çalışma kitapları, öğrencilerin yorumlamalarını, anlamlandırmalarını ve bilgileri kendi kendilerine yapılandırarak öğrenmelerini sağlar.

Yapılandırmacı yaklaşıma uygun olarak seçilen okuma metinleri Türkçe ders kitaplarını oluşturmaktadır. Türkçe ders kitaplarında seviyeye uygun, şiir veya nesir özelliği gösteren her dört okuma metni bir temayı oluşturmaktadır. Türkçe ders kitaplarında bu şekilde sekiz tema bulunmaktadır. Bu metinler; renkli, ilgi çekici görsellerle desteklenmiş, öğrencilerin hayal gücünü geliştirecek, bilgilendirici ve diğer derslerle bağdaştırıcı niteliktedir. 2. sınıf Türkçe ders kitaplarındaki metinler 3. ve 4. sınıf Türkçe ders kitaplarına kıyasla daha kısa, basit cümlelerden oluşmuş ve daha büyük yazı puntosu kullanılarak yazılmıştır. Burada dikkate alınan öğrencilerin seviyesidir (Ekinci ve Öter, 2008).

Türkçe Öğretim Programının değişmesiyle birlikte, Türkçe ders kitapları, öğrenci çalışma kitapları ve öğretmen kılavuz kitapları ile eşgüdümlü hazırlanarak, uygulamada duyulan ihtiyacı gidererek birlikteliği sağlamıştır (Ekinci ve Öter, 2008).

2.3.2. Öğrenci Çalışma Kitabı

Literatür incelendiğinde öğrenci çalışma kitaplarının birçok tanımını ve bu tanımların içerisinde çalışma kitapların işlevlerini görebiliriz.

Öğrenci çalışma kitabı: İlgili eğitim ve öğretim programlarında yer alan kazanım ve açıklamalar doğrultusunda, dersin öğrenilmesini kolaylaştıracak, öğrencilere yardımcı olacak çeşitli örnek, alıştırma, işlenen ünitelerle ilgili internet adresleri, okuma kaynakları ve diğer etkinlikleri kapsayan, yaprakları ayrı ayrı da kullanılabilen basılı/PDF formatında eser ile üniteleri görsel ve işitsel yönden destekleyen kaset, disket, CD gibi elektronik kayıt ortamlarını kapsayan settir (MEB, 2015a: 2).

Öğrenci çalışma kitabı, öğretim programında kazandırılması hedeflenen davranışlar ve yönergeler doğrultusunda; ders başında, ders süresince ve ders sonunda öğrenilen bilgi ve becerilerin pekişmesini sağlayacak ve öğrenmede kalıcılığa olanak tanıyacak çeşitli etkinlik örneklerini içerisinde barındıran basılı materyaldir (Doğu, 2010).

Eğitimde son derece önemli gelişmelerin kaydedildiği dünyada, sadece ders kitabına dayandırılmış öğretim uygulamaları yetersiz kalmaktadır. Ders kitabının daha iyi özümsemesi için yardımcı kaynaklarla takviye edilmesi gerekmektedir. Ders kitapları ile verilen teorik bilgi, öğrenci çalışma kitapları ve öğretmen kılavuz kitaplarındaki uygulamaya yönelik etkinliklerle desteklenince kazanımların kalıcılığını artmaktadır. Bu nedenle öğretmenler, eğitim sürecinde

öğrenci çalışma ve öğretmen kılavuz kitaplarını detaylı olarak inceleyerek, usta birer uygulayıcı olmaları gerekir (Ekinci ve Öter, 2008).

Öğrencilerin ders kitaplardan daha çok verim alması, kazandırılması planlana hedef-davranışlara daha çok yaklaşması için ihtiyaç duyduğu yardımcı kaynakların başında öğrenci çalışma kitapları gelir. Öğrenciler kendi başlarına öğrenci çalışma kitaplarındaki etkinlikleri yapabilirler. Öğrenci çalışma kitapları öğrencilerin davranışlarında kalıcılığı sağlayacak önemli bir pekiştirme aracıdır (Kılıç ve Seven, 2002).

Öğrenci çalışma kitabında bulunması gerekenler;

- Eğitim ve öğretim programlarında yer alan amaçlar doğrultusunda öğrencilere bilgi ve beceri kazandırılmasına yardımcı olacak ve öğrenmeyi pekiştirecek unsurlara yer verilir.
- Öğrenmeyi kolaylaştırmak amacıyla öğrencinin ilgisini çekecek örneklere yer verilir.
- Dersin özelliğine göre her konu işlendikten sonra o konuda amaçlanan bilgi, beceri, değer ve tutumların kazandırılıp kazandırılmadığını ölçmeye yarayacak çalışmalara yer verilir.
- Öğrencilerin hedef bilgi ve becerilerini geliştirmelerine yardımcı olacak çeşitli örnek, alıştırma, işlenen konular ve ünitelerle ilgili internet adresleri ve okuma kaynaklarına yer verilir.
- Dersin özelliğine göre bazı ünite veya konularda kullanılmak üzere ek olarak video kaseti, ses kaseti, slayt, CD, DVD, VCD, disket ve benzeri eğitim ve öğretimi destekleyici materyallere yer verilebilir.
- Dersin özelliğine göre inceleme, gezi, gözlem, deney ve uygulamalarla ilgili yapılacak ön hazırlıklara, alınacak sağlık ve güvenlik tedbirlerine, izlenecek iş ve işlem basamaklarına, zaman ve malzeme tasarrufu bakımından uyarı ve bilgilere yer verilir.
- Öğrenci çalışma kitabı, kitabı oluşturan unsurların ders kitabı ile bütünleştirilmesi hâlinde ders kitabı ile birlikte de hazırlanabilir. Bu şekilde hazırlanan kitapların kapak ve iç kapağında "Ders Kitabı ve Öğrenci Çalışma Kitabı" ibaresi yer alır (MEB, 2015a: 5).

olarak belirtilmiştir.

2.3.2.1. Türkçe Öğrenci Çalışma Kitabı

Türkçe dersinde kullanılan öğrenci çalışma kitapları, temaları oluşturan metinlerin analizini sağlayacak etkinlikler muhteva etmektedir. Türkçe çalışma kitabında yer alan bu etkinlikler, Türkçe ders kitaplarındaki okuma metinlerinin pekiştiricisi görevini görmektedir. Türkçe çalışma kitaplarında ki etkinlikleri; eşini bulma, metin oluşturma ve tamamlama, boşluk doldurma, görsellerden yola çıkarak metin oluşturma ya da bir fikri açıklama, karışık kelimelerden kurallı ve anlamalı cümleler meydana getirme, anahtar kelimelerden yola çıkarak

hikâye oluşturma, verilen bir metnin resmini çizme, eş ve zıt anlamlı kelimeleri bulma, metin ile ilgili soruları cevaplandırma, metinde geçen kelimelerin anlamlarını sözlükten bulma olarak sayabiliriz (Ekinci ve Öter, 2008).

2.4. Ölçme ve Değerlendirme Aracı Olarak TDÇK

Ders ve çalışma kitaplarının kolayca ulaşılır olması, Türkiye’de yaygın kullanılması, seviyeye uygunluğu, içerik zenginliği ve ölçme ve değerlendirme bölümleri önemini arttırmaktadır. Öğrencilere kazandırılması hedeflenen davranışların istenilen seviyede olup olmadığı, kullanılan eğitim aracının, seçilen öğretim yöntem ve tekniğin amaca uygun ve yararlı olup olmadığı, ders ve çalışma kitaplarındaki ölçme ve değerlendirme etkinlikleri ve uygulanan farklı değerlendirme çalışmalarıyla belirlenir. Etkili öğrenmeyi sağlamak, kazanım seviyesini yükseltmek için ders ve çalışma kitaplarındaki metin sonu değerlendirme çalışmaları çok önemlidir. Çünkü ders işlenişi sırasında ölçme ve değerlendirmeden elde edilen veriler ışığında tekrar yapılandırma işlemi gerçekleştirilebiliriz. Öğretim programlarında yer alan düşünce çerçevesinin ders ve çalışma kitaplarında ne kadar yer aldığı sorusu yapılan bu ölçme değerlendirme işleminden sonra cevap bulur. Ders ve çalışma kitapları bu amaca hizmet etmelidir (Çetin ve Çakır, 2013).

Ders ve çalışma kitaplarındaki etkinlik içi ve tema sonu değerlendirme çalışmaları, kalıcı öğrenmeyi sağlayacak uygulamalar muhteva etmektedir. Etkinlik içi ve tema sonu değerlendirme çalışmaları içerisinde var olan hikâye tamamlama, resimleme çalışması, kavram haritaları oluşturma vb. etkinliklerle yaparak-yaşayarak öğrenme sağlar. Bu çalışmalar, kalıcı öğrenmenin sağlanmasında önemli rol oynar. Etkinlik içi ve tema sonu ölçme-değerlendirme çalışmaları, sürecin içine yayılmış olması açısından ölçme ve değerlendirmenin önemli bir unsurudur. Ders ve çalışma kitaplarının bu sürece zemin hazırlaması göz önündedir (Göçer, 2008).

Yenilenen Türkçe Öğretim Programlarında ölçme ve değerlendirme etkinlikleri yapılandırmacı öğrenme yaklaşımına göre süreç ve sonuca dayalı olarak gerçekleştirilir. Türkçe dersinde kullanılan kitaplardaki ölçme ve değerlendirmeye yönelik etkinlikler bu yönde hazırlanmıştır (Ekinci ve Öter, 2008). Öğretmenler, ders ve çalışma kitaplarındaki ölçme ve değerlendirme etkinliklerini iki koldan sürdürürler. Bunlar, etkinlik içi değerlendirme ve tema sonu ölçme ve değerlendirme çalışmalarıdır (Göçer, 2008).

Etkinlik içi değerlendirme çalışmaları: Türkçe dersinin işlenişini şekillendiren ve dersin işlenişini yönlendiren etkinlikleri içerisinde barındırmaktadır. Etkinlik içi değerlendirme çalışmaları üç farklı biçimde karşımıza çıkmaktadır:

- **Ders işleniş öncesi sorular:** Bu sorular öğrenciyi zihinsel olarak metinde işlenecek konuya hazırlamaktadır. Böylece öğrencinin konuya hazır bulunuşluğu artmış olacak, dersin işleniş sırasında öğrencinin konuya yoğunlaşmasını arttıracaktır.
- **İşleniş sırasında değerlendirme soruları:** İşlenen konuya ders sırasında dikkat çekmek ve üst düzeyde, kalıcı bir öğrenme gerçekleştirmek için öğretmen tarafından işleniş sırasında sorulan sorular öğrenmeyi etkili kılacaktır.
- **İşleniş bitiminde değerlendirme soruları:** Konu kazanımlarının edinilme seviyesini belirleyen, metin sonundaki sorulardan oluşan ölçme ve değerlendirme sorularıdır.

Tema sonu ölçme ve değerlendirme çalışmaları: İşlenen metinlerle alakalı yapılan etkinliklerin sonunda ulaşılmaması istenilen kazanımların seviyesini belirlemek için çeşitli sorulardan oluşan ve tüm tema sonlarında olan ünite değerlendirmesi / tema sonu ölçme ve değerlendirme bölümlerini içerisinde barındırır.

2.5. Bilişsel Gelişim ve Üstbilgi

Öğretim programları hazırlanırken çocukların bilişsel gelişim düzeyi göz ardı edilemeyecek kadar önemli bir süzgeçtir. Öğretim programlarının önemli parçalarından; gerek ölçme ve değerlendirme olsun, gerekse de eğitim araçları olsun öğrencilerin bilişsel gelişimine dönük hazırlanmadığı sürece öğretimden bahsedilemez.

Çocuklarda bilişsel gelişim denince akla ilk Piaget ve uzun süren çalışmaları gelir. Çocuklardaki bilişsel gelişimi dönemlere ayıran Piaget (1953), somut işlemler döneminin çocuklarda yaklaşık 7-11 yaşları arasında olduğunu ve bu dönemin en göze çarpan özelliğinin çocukların somut işlemler yapabilmesi olarak nitelendirmiştir. Somut işlem çocukları mantıklı ve somut örneklerle desteklenebilir olduğu sürece yargıda bulunabilirler. 11 yaşından itibaren çocuklar artık somut işlem döneminden soyut işlem dönemine geçerler. Soyut işlemler dönemine giren bir çocuğun artık bir değerlendirme yapması için var olan sorunu somut bir şekilde görmesi şart değildir.

Piaget, bilişsel gelişimi çevreyi öğrenme etkinliğinde bir denge, dengesizlik ve yeni bir denge süreci olarak nitelendirir. Alt düzey bir dengeden üst düzey bir dengeye ilerleyiz mevzu bahistir. Çocuklara verilecek eğitimde bilişsel gelişim dönemleri üzerinde dikkatle durulması

gereken bir noktadır. Eğitim programlarının hazırlayıcıları programları hazırlarken, uygulayıcıları (öğretmenler) öğretim etkinliklerini gerçekleştirirken öğrencinin hangi gelişim döneminde olduğunu ve bu dönemin özelliklerini çok iyi bilmelidir. Çocukların hangi dönemlerde neyi, nasıl öğrenebileceklerinin farkında olunması, hazırlanacak eğitim programlarının çocuklar için daha faydalı ve etkin olmasını sağlar (Güngör, Akyol, Subaşı, Ünver, ve Koç, 2003).

Öğrencilerden, bilişsel gelişim seviyelerinin üzerindeki faaliyetlerde başarılı olmaları beklenemez. Özellikle ilköğretimin ilk kademesinde (1-4. Sınıf) etkinliklerdeki soyut kavramların, somut materyallerle desteklenerek yürütülmesi, ilköğretimin ikinci kademesinden (5-8.sınıf) başlayarak öğrencilerin genelleme, transfer gibi üst düzey zihinsel işlemleri kullanarak, soyut düşünmeye yönlendirilmeleri uygundur. Somut işlemler dönemine ki ilköğretimin birinci kademesinde olan çocuklar soyut işlemler dönemindeki ilköğretimin ikinci kademesindeki çocuklara göre daha aşağı düzeydirlir. Somut işlemler dönemindeki çocuklar somut kavramları anlamakla birlikte henüz soyut kavramları anlamayabilirler (Erden ve Akman, 2002; Güngör ve ark., 2003).

Son yıllarda sıkça karşımıza çıkan bir terim üstbilidir. Üstbilis, tek başına anlam bulmayan, bilis ile bağlantılı anlam kazanan bir terimdir. Sıklıkla bilisin "üstü" ve "ötesi" olarak ifade şekilleri ile karşılaşılsa da üstbilis esasen bilisin bir parçasıdır. Bu nedenle üstbilisi, içinde barındığı bilisten ayrı olarak, etkilenmemiş bir şekilde ifade etmek uygun olmayacaktır. Alanyazındaki çalışmalarda esas olarak "bilişsel farkındalık" olduğu kabul gören üstbilisinin, bireyin tüm farkındalıklarının esas kaynağı olan bilis ile ilişkisi görmezden gelinmiş, detaylı olarak incelenmemiştir (Akpınar, 2011).

Yapılan çalışmalar, üstbilis becerilerinin öğrencilerin başarısında etken olduğunu, üstbilis düzeyleri yüksek olan öğrencilerin daha başarılarının da yüksek olduğunu göstermektedir. Bu bakımdan üstbilis, öğrencilerin gelişiminde yararlı bir araçtır. Bu yönde, bütün öğretim süreçleri içerisinde üstbilis becerilerini destekleyen öğretim etkinlikleri yapılmalıdır. Geliştirilecek öğretim programlarında öğrencilerin üstbilisel gelişimlerini destekleyici etkinliklere ve kazanımlara da yer verilmesi yararlı olacaktır (Gökhan Özsoy, 2008).

2.6. Taksonomi

Taksonomi kelimesi Yunancada düzenleme anlamına gelen "taxis" ve kanun anlamına gelen "nomos" kelimelerinden türemiştir ve bilimsel sınıflandırma olarak anlamlandırılabilir. İsveçli Carl Linnaeus doğal dünyayı sınıflandırarak, taksonomiye kullanan ilk bilim adamı

olmuştur. Canlıların sınıflandırılması düşüncesinden doğan taksonomi, bilgiyi gruplama aşamasında hızlı bir genişleme göstermiştir. Bu yönüyle taksonomi; sistematik olarak geliştirilebilir, muhafaza edilebilir ve tekrar kullanılabilir niteliktedir. Durum böyleyken, bilgi dünyasında taksonomi çalışmaları araştırmacılar ve uygulayıcılar (öğretmen, eğitim uzmanı vb.) arasında uzun soluklu ve muazzam ilgi uyandırmıştır (Bloom ve ark., 1956; Cheung, Lee, ve Wang, 2005; Gilchrist, 2001; Krathwohl, 2002; Pepper, 2005; Woods, 2004).

Bilişsel alanın kapsadığı hedefleri oluşturup, değerlendirmek amacıyla birçok araştırmacı çeşitli sınıflama yaklaşımları geliştirmişlerdir. Bu sınıflamalar hedeflere yönelik soruların belirlenmesinde yarar gösterirler. Ensar'a (2002) göre; sınıflamalar (taksonomiler) soruların oluşumu ve netlik kazanması aşamasında sistem görevini üstlenirler. Bu sistemde eğitimler, olguları ve terimleri kolayca peş peşe düzenleyebilirler. Sınıflamalar (Taksonomiler) davranışa yönelik daha somut olarak ifade edilebildiğinden, öğrenci davranışlarını ayarlamak, ölçmek ve takip etmek daha kolaydır.

Sınıflamalar genellikle bilişsel, duyuşsal ve psikomotor alanlarda oluşturulmaktadır. Bilişsel alan bilginin kullanıldıktan sonra geri çağrılmasını ve düşünme becerilerinin geliştirilmesi ile alakalı hedefleri içinde barındırır. Bir başka ifade ile zihin yönünden farklılaşmalar ve gelişmeler ile alakalıdır. İkinci boyut olarak duygusal boyut ise tutum, motivasyon, saygı, sevgi, değer verme vb. gibi duygusal hedefleri kapsamaktadır. Son olarak bahsedilen devinişsel boyut psikomotor beceriler ile ilgilidir. Bu boyutlar birbirinden tamamen ayrı olarak düşünülemezler. Bilişsel alana yönelik taksonomi (sınıflama) Bloom ile özdeşleşmiş olup, bu konuda kapsamlı bir çalışma yürüten ilk bilim adamı Bloom'dur (Doğan, 2006; Öntaş, 2012).

1948 boyunca Amerikan Psikoloji Topluluğu Antlaşması'ndaki tartışmalar Bloom'un sonunda eğitim amaç ve hedeflerini sınıflandırma görevini üstlenen bir grup eğitimciye liderlik etmesine ön ayak olmuştur. Niyetleri öğrenme sürecinde önemli olduğu düşünülen düşünme davranışları için bir sınıflandırma yöntemi geliştirmektir. Neticede bu taslak üç bilgi alanından oluşan bir taksonomi oldu:

- 6 seviyeden oluşan bilişsel bilgi temelli alan
- 5 seviyeden oluşan etkili davranışsal temelli bilgi alanı
- 6 seviyeden oluşan psikomotor becerilere dayalı bilgi alanı.

1956'da, grup ilk kez başladıktan sekiz yıl sonra bilişsel alan çalışması tamamlandı ve çoğunlukla Bloom Taksonomisi diye bahsedilen el kitabı yayımlandı. Bu bölüm bilişsel alan üzerindeki etkisine odaklanıyordu. Bloom taksonomi teriminin kullanılması için ısrar ederken, gruptaki diğer üyeler eğitim camiasının terime olan yabancılığından dolayı bunu reddetti. Sonunda Bloom galip geldi ve terimin ismiyle sonsuza kadar birlikte anılmasını sağladı. Üniversite araştırmacıları için niyetlenen küçük temel cilt dünya genelindeki eğitimciler için referans olacak şekilde değiştirildi. Beklenmeyen bir şekilde; müfredat planlayanlar, yöneticiler, araştırmacılar ve farklı eğitim kademelerindeki öğretmenler tarafından kullanıldı. Diğer eğitim taksonomileri ve hiyerarşi sistemler geliştirilirken not edilmeli ki neredeyse 50 yıl sonra bile Bloom Taksonomisi genel geçer standartlara sahip olan taksonomi olarak kalmıştır (Flinders, Anderson, ve Sosniak, 1996; Forehand, 2010).

2.7. OBT

Bilgili öğrenciye inancı tam olan, öğrencinin bilgiyi tam olarak kavramasını isteyen ve öğrenciden durumların temelinde ne yattığını bilmesini isteyen öğretmenlerin, her biri farklı beklentidedir. Belirli aşamalara göre hazırlanan taksonomiler: "Öğrenciler tam olarak, net bir biçimde anladığı zaman veya aklında pürüzler kaldığı, anlamadığı zaman nasıl bir davranış sergiler?" sorusuna cevap ararken öğretmenlere yardımcı olacaktır. Bloom Taksonomisi bilişsel, duyuşsal ve psikomotor olarak adlandırılan üç temel düzeyden oluşan, hedeflerin aşamalı sınıflandırılmasına dayanan bir sistematik sınıflandırmadır (Bloom ve ark., 1956).

Eğitim öğretim faaliyetleri yürütülürken öğrenciye transfer edilmesi gereken kazanımlar temel olarak bilgi, beceri, tutum ve değerlerden oluşur. Bu kazanımlar ulaşılmak istenilen hedeflerden yola çıkılarak belirlenir. Bilgi kavramı, bilişsel alan kazanımlarını; beceri kavramı, devinişsel alan kazanımlarını; tutum ve değer kavramı ise duyuşsal alan kazanımlarını karşılamaktadır. Bilişsel alanın kapsamı öğrencilerde meydana gelen zihinsel değişimlerdir. Duyuşsal alanın kapsamı da (ilgi, tutum, motivasyon, saygı, sevgi, beğeni, değer verme vb.) öğrencide meydana gelen duygusal değişimlerdir. Devinişsel (Psikomotor) alanın kapsamı (motor beceriler, zihin, kas kontrolü, vb.) öğrenme esnasında ve sonrasındaki yetenekte meydana gelen değişimlerdir. Devinişsel boyutla ilgili hedefler genelde; resim, beden eğitimi, teknoloji tasarım vb. dersler ile atölye çalışması gerektiren derslerde kazandırılmak istenmektedir. Taksonomiye bütün bir parça olarak bakıldığında üç önemli boyuttan meydana geldiği görülür. Bunlar: bilişsel boyut, duyuşsal boyut ve devinişsel (Psikomotor) boyuttur. Bilişsel, devinişsel ve duyuşsal alan birbirlerinden etkilenen, birbirine bağımlı alanlardır. Öğrenme sürecinde önemli olan hedeflenen kazanımı hangi öğrenme alanının kapsadığıdır (Çolak,

2008; Doğan, 2006; Pickard, 2007). Bloom Taksonomisi eğitim süreci içerisinde yaygın olarak bilişsel alan ile ilgili kullanılmaktadır. Bloom taksonomisi, genel olarak eğitimde hedef kazanımların sınıflandırılması için kullanılsa da, ölçme değerlendirme amaçlı kullanılan soruların sınıflandırılması için de sık kullanılmaktadır.

Bloom taksonomisi 1956 yılında tamamlanmış ve basılı bir kitapla altı seviyede karşımıza çıkmıştır. Uygulama dışında diğer ana kategoriler alt kategorilere bölünmüştür. Bu altı seviye arasında aşamalı, basitten zora bir düzen vardır. Geliştirilen Bloom taksonomisinin en alt (temel) basamağında bilgi seviyesi vardır. Bu seviyeden daha zor seviyelere doğru çıktıkça sırasıyla; kavrama, uygulama, analiz, sentez ve değerlendirme basamakları birbirini takip etmektedir. Bloom'un bilişsel alan taksonomisinin katı hiyerarşik yapısı, bir seviyenin kendisinden sonra gelen seviyenin ön koşulu olmasıdır. Bilgi, kavrama, uygulama basamakları alt bilişsel seviyeler olarak kabul edilirken; analiz, sentez, değerlendirme üstbilişsel seviyeler olarak kabul edilir. Üst düzey bilişsel basamakların alt düzey bilişsel basamaklardan farkı daha genellenebilir olmalarıdır. Üst düzey bilişsel basamaklar tüm bilgi türlerini kapsar. Alt düzey bilişsel basamaklar, öğrenmeyi kolaylaştırmak için de kullanılabilir. Bloom taksonomisi ile ilgili çok sayıda alıntı yapılmış ve geniş kapsamlı olarak kullanılarak 22 dile çevrilmiştir (Anderson ve Krathwohl, 2001; Bloom ve ark., 1956; Krathwohl, 2002). Bloom taksonomisi geliştirilirken, temel olarak, tüm alanların sınıflamasını yapmak hedeflenmiş, fakat bu dönemde sadece bilişsel alanın sınıflaması yapılabilmektedir (Kahramanoğlu, 2013).

2.7.1. Bilgi

Bilgi basamağı hatırlama sürecini ifade eder. Özel bilgileri, genellemeleri, yol haritalarını, düzenekleri hatırlamak bilgi basamağının kapsamındadır. Ölçme açısından bakacak olursak gereken verinin akla getirilmesinden ibarettir. Bir problemin düzenlenmesi ve örgütlenmesi gerekliyse, ilişki kurma yola çıkma sürecinde bilgiye ihtiyaç duyulabilir. Bu durumda bilgi yoklaması yapılabilir. Bilgi yoklamasının yapıldığı süreçte bilgiyi etkili bir şekilde geri getirmek için işaret ve ipuçlarından yararlanılabilir. Bilgi basamağı "Bir Alana Özgü Bilgiler, Bir Alana Özgü Bilgilerle Uğraşmanın Araç ve Yöntemleri ve Bir Alandaki Evrenseller ve Soyutlamalar" olarak üç alt basamağa ayrılmıştır (Bloom ve ark., 1956).

Öğrenme çıktılarını niteleyen anahtar kelimeler: tanımlar, listeler, eşleştirir geri çağırır, adlandırır, seçer... (Dindar ve Demir, 2006).

2.7.2. Kavrama

Anlamanın temel basamağını kavrama ifade eder. Bu durumda kişi sınınan bilgiyi veya düşünceyi bilir ve bu bilgiyi ve düşünceyi, başka bilgi ve düşüncelerle ilişkilendirerek yahut ilişki kurmadan oluşturduğu sonuçları kullanabilir. Kavrama, “Çevirme, Yorumlama ve Öteleme” alt basamaklarını içerisine alır (Bloom ve ark., 1956).

Öğrenme çıktılarını niteleyen anahtar kelimeler: dönüştürür, savunur, farklı ifade eder, ayırt eder, açıklar, tahmin eder, geneller, sonuç çıkarır... (Dindar ve Demir, 2006).

2.7.3. Uygulama

Soyut bilgilerin (teorik bilgilerin) somut durumlarda kullanılması (uygulanması) basamağıdır. Soyut bilgiler; düşünceler, yol haritaları, kurallar, kuramlar şeklinde olabilir. Bu bilgileri kullanarak somut olarak gerçekleştirme söz konusudur (Bloom ve ark., 1956).

Öğrenme çıktılarını niteleyen anahtar kelimeler: transfer eder, geliştirir, hesaplar, hazırlar, organize eder, kullanır, çözer, ilişkilendirir, uygular, çalıştırır, değiştirir, üretir... (Dindar ve Demir, 2006).

2.7.4. Analiz

Bir sistemi, içerisinde barınan düşünce aşamalarına netlik kazandıracak şekilde ve düşünceler arasında ilişkiyi ortaya koyarak parçalarına ayırma. Bu parçalama işleminde ki amaç sisteme açıklık kazandırmak, nasıl ayrıştığını ortaya koymak ve bu ayrışma işleminde ki yolu açıklığa kavuşturmadır. Analiz basamağı, “Öğelere Dönük Analiz, İlişkilere Dönük Analiz ve Örgütlenme İlkelerine Dönük Analiz” alt basamaklarına ayrılmaktadır (Bloom ve ark., 1956).

Öğrenme çıktılarını niteleyen anahtar kelimeler: parçalarına böler, destekler, analiz eder, delil toplar, ayırır, sonuca varır... (Dindar ve Demir, 2006).

2.7.5. Sentez

Parçalanmış düşünceleri, öğeleri anlamlı bir bütün oluşturacak şekilde bir araya getirme basamağıdır. Burada oluşturulan bütün, daha önce var olmayan yeni bir sistem, yapı, düzen olmalıdır. Parçalar üzerinde uğraşıldığında birleşimden bu yeni yapı oluşmalıdır. Bu basamak ise “Özgün Bir İletişim Muhtevası Oluşturma, Bir Plan veya İşlemler Takımı Önerisi Oluşturma ve Bir Soyut ilişkiler Takımı Geliştirme” şeklinde üç bölümden oluşur (Bloom ve ark., 1956).

Öğrenme çıktılarını niteleyen anahtar kelimeler: önerir, birleştirir, geliştirir, organize eder, düzenler, ilişkilendirir... (Dindar ve Demir, 2006).

2.7.6. Değerlendirme

Belirlenen amaçlar doğrultusunda kullanılan verilerin ve yöntemlerin değeri konusunda yapılan sınama durumudur. Veri ve yöntemlerin ölçüte cevap verme derecesi hakkında sözel ve sayısal yargılardır. Bu ölçütler hâlihazırda ve yahut kişi tarafından belirlenmiş olabilir. Kendi içerisinde “İç Ölçütlerle Değerlendirme ve Dış Ölçütlerle Değerlendirme” olarak ikiye ayrılır (Bloom ve ark., 1956).

Öğrenme çıktılarını niteleyen anahtar kelimeler: karşılaştırır, sonuca varır, kanıtlar, tahmin eder, eleştirir, ölçer... (Dindar ve Demir, 2006).

Tablo 2.4. İlk Şekliyle Bloom Taksonomisinin Alt Boyutları ve Özellikleri (Anderson ve Krathwohl, 2014)

ANA VE ALT GRUPLAR

1. BİLGİ(TANIMA-HATIRLAMA)

Bilgi, özel bilgi ve genellemeleri, yöntem ve işlem yollarını, örüntü, yapı ve düzenleri hatırlamayı kapsar.

Ölçme açısından; hatırlama, uygun malzemeyi akla getirme yeterlidir.

1.1. Özellerin bilgisi: Özel ve diğerlerinden farklı bilgileri hatırlamayı içerir.

1.1.1. Terimlerin Bilgisi: Sözlü olan ve olmayan özel sembollere denk gelen karşılıklarının bilgisi.

1.1.2. Özel Olguların Bilgisi: Tarih, olay, kişi, yer, zaman vb. bilgisi.

1.2. Özellerle Uğraşma Yol ve Araçların Bilgisi: Düzene sokma, inceleme, yargıya varma ve eleştirme yöntem bilgisi.

1.2.1. Alışılanların (Teamül) Bilgisi: Fikir ve olguların işleniş ve sunulduğunda faydalanılan yolların bilgisi.

1.2.2. Yönelim ve Sıraların Bilgisi: Zaman olgusundaki, süreçlerin sapmaların ve yönelimlerin bilgisi.

1.2.3.Sınıflamaların ve Sınıfların Bilgisi: Çalışma alanı, gaye, problem için temel kabul edilen sınıfların, kümeleri, bölümlerin bilgisi.

1.2.4. Ölçütlerin Bilgisi: Prensiplerin, fiillerin, fikirlerin, olguların denenmesi veya eleştirilmesinde kullanılan kıstas bilgisi.

1.2.5. Yöntemlerin Bilgisi: Bir alanda kullanılan araştırma yöntem, teknik, işlem yollarının bilgisi.

1.3. Bir Alandaki Genel Doğruların ve Soyutlamaların Bilgisi: Olgu ve düşüncelerin düzenlenmesinde, örgütlenmesinde faydalanılan temel yaklaşım ve örüntü bilgisi.

1.3.1. İlke ve Genellemelerin Bilgisi: Olgulara dair gözlemlerin özünü veren belirli soyutlamaların bilgisi.

1.3.2. Kuramların ve Yapıların Bilgisi: Karmaşık bir olgu, problem ya da alan ile alakalı net sistematik bir bakış açısını yansıtan birbiri ile alakalı ilke ve genellemeler bilgisidir.

Tablo 2.4. İlk Şekliyle Bloom Taksonomisinin Alt Boyutları ve Özellikleri (Anderson ve Krathwohl, 2014)(devamı)

2. KAVRAMA

Anlamanın en alt basamağıdır. İletişime konu olan malzeme, düşünce ve aralarındaki ilişki bilinir. Sonuçları bilinçli veya bilinçsiz kullanılır.

2.1. Çevirme: Kavramın, farklı bir ifade ile sunulması.

2.2. Yorumlama: İletişime konu olanın açıklanması, özetlenmesi.

2.3. Öteleme: Ulaşılan bilgilerde Açığa çıkan yönelim ve eğilim uzantılarının tahmini.

3. UYGULAMA

Soyutlamaların belirli somut durumlara uyarlanmasıdır.

4. ANALİZ

Bir iletişimi hiyerarşisine netlik kazandıracak şekilde parçalarına ayırma.

4.1. Öğelerin Analizi: İletişimde yer alan öğelerin belirlenmesi.

4.2. İlişkileri Analizi: İletişim unsurları arasındaki bağlantı.

4.3. Örgütlenme İlkelerinin Analizi: İletişimin bütünlüğünü sağlayan sistem.

5. SENTEZ

Parçalardan bütün oluşturma.

5.1. Özgün Bir İletişim Meydana Getirme: Duygu, düşünce ve tecrübeleri iletişim haline getirme.

5.2. Bir Plan ya da İşlemler Takımı Oluşturma İşlemler Takımı Üretme: İş ve işlem planı üretme.

5.3. Soyut İlişkiler Takımına Ulaşma: Bilgileri sınıflama, açıklama, aralarında bağlantı kurma, sonuç çıkarma.

6. DEĞERLENDİRME

Değere ilişkin yargıda bulunma.

6.1. İç Ölçütlerle Değerlendirme: İç ölçütlere uygun olacak şekilde yargıda bulunma.

6.2. Dış Ölçütlerle Değerlendirme: Dış ölçütlere uygun olacak şekilde yargıda bulunma.

2.8. OB'T'nin Yenilenme İhtiyacı

Bloom Taksonomisi dünya üzerinde konuşulan her lisana çevrilmiş, tüm eğitim ortamlarına yansımıştır. Savaş sonrasında öne sürülen uzmanlaşma ve ayrışma ile kesinleşen Bloom Taksonomisi; "Nasıl bilinir?" sorusu üzerine düşünmemizi sağlamıştır. Branşı ne olursa olsun öğretmenler temelde öğrencilere düşünmeyi öğretir. Düşünme her alanda Bloom Taksonomisine göre düzenlenir ve sınıflandırılır. Bloom Taksonomisi en somut anlamda bilimsel bir çerçevede düzenli bir yapı oluşturmayı ifade eder. İnsan düşüncesini sınıflandıran birçok sınıflandırma yaklaşımı olmasına rağmen, Bloom Taksonomisi basit yapısı ile diğerlerinden ayrılır. OB'T Amerika başta olmak üzere, tüm dünya ülkelerinde ulusal eğitim programlarının geliştirilmesinde, eğitsel etkinliklerin planlanmasında, ölçme ve değerlendirme işlemlerinde temel oluşturmuştur. Bloom Taksonomisi geliştirildiği zamandan bu yana üst düzey zihinsel becerilerin faaliyete geçmesine yönelik eğitim programlarının hazırlanması ve yürütülmesinde büyük katkı sağlamıştır (Arı, 2011; Bekdemir ve Selim, 2008; Wineburg ve Schneider, 2013).

Bloom Taksonomisinin geliştirilmeye başlandığı zamanlarda eğitim programları daha çok davranışçı öğrenme yaklaşımının izlerini taşımaktaydı. Günümüzde davranışçı yaklaşımın bu izleri, OB'T'nin geliştirildiği zamanlardaki etkisini yitirmektedir. İlerleyen yıllarda hümanistik psikolojinin ön plana çıkmasıyla öğrenmenin tekrardan incelenmesinin ve kazanımların tekrar düzenlenmesinin gerekliliği doğmuş, dünya genelinde eğitim programlarının yeniden yorumlanmasına zemin hazırlamıştır. Müfredatlar yapısalcı kurama dayalı ve öğrenci merkezli olmuştur. 1956 yılında geliştirilen sınıflandırma yaklaşımı, yapılandırmacı yaklaşımın ön gördüğü öğrenci merkezli eğitim, ön planda olan bir aktif öğrenme, etkin bireysel katılım, öğrenenin öğrenme sorumluluğunu üstlenmesi, bilginin keşfedilip yapılandırılması gibi becerileri kendi yapısı ile bütünleştirememiştir. Artık Bloom'un geliştirdiği sınıflandırma yaklaşımı ile yapısalcı yaklaşımın ölçülmesini istediği üst düzey zihinsel beceriler tam anlamıyla ölçülememiştir (Amer, 2006; Anderson ve Krathwohl, 2001; Arı, 2011; Ayvaci ve Türkdoğan, 2010).

Alanyazında Bloom'un Taksonomisinin gözden geçirilme nedenleri arasında çeşitli sebepler ön plana çıkmaktadır. Bunlar şu şekilde toplanabilir:

1. OB'T'nin yenilenme nedenlerinden birisi, 21. yüzyılda meydana gelen yeni anlayışlar ve bilgi birikimleri doğrultusunda, dünyada yaşanan; bilişsel psikoloji, gelişim ve öğrenme psikolojisi, öğretim yöntem ve teknikleri, ölçme-değerlendirme alanlarındaki gelişmelerdir. Bununla beraber OB'T'nin geliştirildiği günden itibaren eğitimde birçok yenilik ve gelişim hareketi gözlenmiştir. Geçen bu süre zarfında öğrenme etkinliğinin nasıl gerçekleştiğine dair yeni saptamalar ve ortaya atılan yeni felsefeler hedeflerinin revize edilmesi gerekliliğini doğurmuş, programların irdelenmesine ve yeniden yorumlanmasına sebep olmuştur. En büyük gelişmelerden biri olarak adlandırılabilir olan hümanizm felsefesi ile yoğrulan eğitim modelleri ortaya çıkmıştır. Dünyada birçok araştırmacı bu konuda araştırma yapmıştır. Bu yaklaşımın etkisiyle öğretim, öğrenim ve öğrenme hedefleri tekrar biçimlenmiş; yapısalcı kuram davranışçı akımın yerini almıştır. Artık yaşanan gelişmeler ışığında, araştırma sonuçlarından elde edilen güncel bilgilerin Bloom Taksonomisine entegre edilmesi ihtiyacı doğmuştur. Öğrenci merkezliliği esas alan, üst düzey öğrenme ve düşünme yetkinliğinin kazandırılması gereğini savunan bu yaklaşımın öngördüğü üst düzey bilişsel becerilerin tam ve doğru bir şekilde ölçülebilmesi için OB'T'nin güncellenmesi zorunlu bir hal almıştır. Son zamanlarda ki toplumsal değişimler göz önüne alındığında, revize edilen Bloom Taksonomisi, günümüz eğitimcilerinin ihtiyaçlarını karşılamada daha uygun olduğu söylenebilir. Toplumsal gereksinimler zaman içerisinde değiştiği için güncellenmiş taksonomi günümüz eğitim programlarına temel olacak

şekilde düzenlenmiştir. Böylece değişen eğitim politikasına uyacak şekilde bir sınıflandırma yapılacak ve eğitim programlarının öngördüğü ana hedefler daha doğru, tutarlı ve günümüz ihtiyaçlarını karşılayacak düzeyde olacaktır (Amer, 2006; Anderson, 2005; Anderson ve Krathwohl, 2014; Arı, 2011; Ayvaci ve Türkdoğan, 2010; Bümen, 2006; Flinders ve ark., 1996; Forehand, 2010; Tutkun, Guzel, ve İlhan, 2012).

2. 1956'da geliştirilen OBİT ile ilgili eleştirilerin bir bölümü bilişsel süreçlerin basitten karmaşığa doğru, tek boyutlu olacak şekilde kategorilendirilmesidir. OBİT'de sadece bilişsel süreç boyutu yer almaktadır. Böylece bilgi boyutu, OBİT'de ikinci plana atılmıştır. Böylece Bloom Taksonominin uygulayıcısı olan çok sayıda öğretmen zorluk yaşamıştır. Üst düzey davranışların basit bir biçimde tek yönlü olarak, bilişsel süreçler şeklinde sıraya konulması, yaygın bir şekilde hata olarak görülmüştür (Anderson ve Krathwohl, 2014; Hasan, Naomee, ve Bilkis, 2013).

3. OBİT'nin bir diğer eleştiri alan yönü ise basamaklar arasındaki katı ve hiyerarşik yapıdır. Taksonomiye göre üstte yer alan bir hedefin tamamlanması için, altlarda yer alan hedefi tamamlamak şarttır. Ayrıca farklı hedeflerde birbirine zıt örnekler ve çelişkiler vardır. Bu hiyerarşik ve birikimli yapıda, bilişsel basamakların kolaydan zora doğru sürdüğünü ve bir alt basamak gerçekleşmeden bir üst basamağın gerçekleşemeyeceği çizgisi çok belirgindir. Bu çizgiden dışarı çıkılmaz, nedeni ise üst basamakta yer alan davranış, kendinden bir alttaki davranışı içermektedir. Bununla beraber üst basamaklardan değerlendirme kategorisinin, sentez kategorisini kapsadığı yönünde şüpheler vardır (Amer, 2006; Anderson ve Krathwohl, 2014; Arı, 2011; Bekdemir ve Selim, 2008; Krathwohl, 2002).

4. Bloom Taksonomisin diğer gözden geçirilme gerekçeleri, öğretmenlerin eğitim öğretim ortamlarında yine eğitim ve öğretim ile alakalı; faaliyetlerde, normlarda, uyarlama çalışmalarında, değerlendirme etkinliklerinde belli bir standart sağlamak ve eğitim verenlerin dikkatini yeniden sınıflandırma yaklaşımına çekmektir. Bu bir güncelleme çalışması olduğundan, öğretmenlerin ilgi ve odağı yinelenmiş olacaktır. Sınıflandırma yaklaşımının tarihsel alt yapısı ve düşünce zenginliği barındıran içeriği üzerine güncelleme yaparak, odak noktası olmasını sağlamak amaçlanmıştır (Anderson ve Krathwohl, 2001; Bümen, 2006).

2.9. Yenilenmiş (Revize edilmiş) Bloom Taksonomisi

OBİT eğitimciler tarafından çağın gereksinimlerini karşılamadığı gerekçesi ile eleştirilere maruz kalmıştır. 1995 yılından önce Bloom Taksonomisinin gözden geçirilmesine ihtiyaç duyulduğunu savunan David Krathwohl (OBİT yazarlarından), Addison Wesley Longman ve Virginia Blandford (Inc. Firması üst düzey editörü) tarafından bir takım toplantılar yapılmış, projeler geliştirilmiştir. Fakat 1995 yılına kadar çok az ilerleme kaydedilmiştir. Sonrasında

Amerika’da Bloom’un öğrencileri; Dr. Lorin Anderson (emekliliği öncesinde yapılan ısrarlarla güncelleştirmeye dâhil olmuştur) ve David Krathwohl önderliğinde bir grup OBT’nin güncellenmesi ve bunun gerekliliği üzerine bir dizi toplantılar gerçekleştirmişler ve planlama yapmışlardır. 1995 yılından sonraki beş yıllık süreçte alanının önde gelen sekiz ismi, yılda iki toplantı gerçekleştirdi. Bu süreçte görev alan uzmanlar; Richard Mayer, Paul Pintrich ve Merle Wittrock’tan oluşan bilişsel psikologlar, Lorin W. Anderson, Kate Cruikshank ve James Rath’s’tan oluşan program geliştirme ve öğretim uzmanları, Peter Airasian, David Krathwohl’dan oluşan ölçme-değerlendirme uzmanlarıdır. OBT’nin revize edilmesi süresince, bu yenilenmeyi sağlayacak 19 farklı şema tespit edilmiştir. Bu şemalardan 8 tanesi Revize Edilmiş Bloom Taksonomisi olarak iki veya daha çok boyutu ifade ederken, 11 tanesi OBT’ye benzer bir yapıda olup tek boyutluydu. Bu süreçte görev alan uzmanlar yenilenecek taksonomiye katkı koyacak bu şemaları ayrıntılı olarak inceleyerek, öğrenciyi merkeze alan müfredatların belirttiği gibi üst düzey bilişsel becerileri kategorilere ayıracak şekilde tekrar düzenlediler (Amer, 2006; Anderson, 2005; Anderson ve Krathwohl, 2001, 2014; Forehand, 2010; Pickard, 2007).

Bloom Taksonomisinin yenilenmesi işini üstlenen uzmanlar, revize işlemleri sırasında temel bir yaklaşımı esas almışlardır. Bu yaklaşımın sınırları şu şekilde olmuştur.

1. Bloom Taksonomisinin aslının gözden geçirilip, daha kapsamlı bir hale getirilmesi,
2. Evrensel bir dil kullanılması,
3. Günümüz psikolojik ihtiyaçlara ve eğitim kuramlarına uygun olması,
4. Uygulanabilir örneklerle yaklaşımın desteklenmesi (Anderson ve Krathwohl, 2014).

2.10. OB'T'de Yapılan Değişiklikler

Tablo 2.5. OB'T'de Yapılan Değişikliklerin Özetini (Anderson ve Krathwohl, 2014).

Vurgulama Alanında Yapılan Değişiklikler	Terminoloji Alanında Yapılan Değişiklikler	Yapı Alanında Yapılan Değişiklikler
1. YBT'de dikkatler taksonominin kullanım şekline çekilmek istenmiştir.	1. Taksonomi oluşturulan kategoriler hedeflerle uyumlu hale getirilmiştir.	1. Hedefler ad ve fiil bileşenleri olmak üzere ayrı ayrı nitelendirildi.
2. Taksonomi yenileyerek daha kapsamlı bir topluluğa ulaşmaya çalışılmış ve öğretmenler önemsenmiştir.	2. Bilgi boyutunu oluşturulan kategorilerin isimleri değiştirildi ve tekrar düzenlendi.	2. YBT'nin temelini iki boyutlu yapı oluşturulmaktadır.
3. Anlamaya açıklık kazandırmak, daha basit hale getirmek için değerlendirme görevinin örneklerinden faydalanılmıştır.	3. Bilişsel süreci oluşturulan kategorilerin, alt kategorileri eylemsel (fiil) olarak ifade edildi.	3. Taksonominin kullanışlılığı, kategorilerin hiyerarşik bir yapı oluşturulmasından daha ön planda tutulmuştur.
4. YBT'de kategorilerin alt basamakları vurgulanmıştır.	4. Kavrama ve sentez basamaklarının adı değiştirildi.	4. Sentez basamağının sırası değerlendirme basamağı ile değiştirilmiştir.

OB'T üzerinde yapılan tüm değişiklikleri on iki maddede özetlemek mümkündür. Bu değişiklikler kendi arasında gruplara dağıtılabilir. Bu grupları; vurgulama alanında yapılan değişiklikler, terminoloji alanında yapılan değişiklikler, yapı alanında yapılan değişiklikler olarak üç sınıfa ayırabiliriz. Yapılan on iki temel değişikliğin dört tanesi vurgulama alanında, dört tanesi terminoloji alanında, dört tanesi yapı alanında yapılan değişiklikler olarak gruplandırılabilir (Anderson ve Krathwohl, 2014).

2.10.1. Vurgulama Yönünden Yapılan Değişiklikler

1. YBT'de dikkatler taksonominin kullanım şekline çekilmek istenmiştir:

Yenilenen Taksonomi eğitimde ulaşmak istenilen hedeflerin yanında yapılan etkinlik ve kullanılan değerlendirme türlerinin hangi bilişsel süreçlere dâhil olduğunu belirleyerek daha etkili bir öğrenimin gerçekleştirilmesi amacı ile hazırlanmıştır. Yenilemede planlama, öğretim ve ölçme değerlendirme arasındaki eşgüdüm üzerine dikkat çekilmiştir. Bu açıdan OB'T'de görülen değerlendirme noktasında bir farklılık mevcuttur. Değerlendirme noktasında OB'T'de yer alan altı kategori ile ilgili olarak çok sayıda test örnekleri bulunmaktadır. Güncellenmiş taksonomide ise planlama ve öğretim boyutlarında işe yarar örnekler veren bölümlere yer verilmiştir. OB'T'de bu örnekler çok azdır. OB'T ile YBT arasındaki en önemli kullanım farklılığı budur (Anderson ve Krathwohl, 2014).

2. Taksonomiye yenileyerek daha kapsamlı bir topluluğa ulaşılmaya çalışılmış ve öğretmenler önemsenmiştir:

YBT daha geniş bir kitleye hitap ederken, eğitimin kademelerini referans almıştır. Yenilenen Taksonomi her sınıfta eğitim veren öğretmenlere kaynak olmuştur. Yenilenme sürecinde ilkokul, ortaokul ve lise öğretmenlerinin ihtiyaçları göz önünde bulundurulmuştur. OBT'nin ise odak noktası yükseköğretimdir. İlkokul, ortaokul ve liseden hemen hemen hiçbir örneği muhteva etmemektedir. Eğitim alanını ve etkinliklerini önemli bir şekilde etkilemiş olan OBT'nin yenilenmesi, Türkiye'de de önemli bir dikkat çekmiştir. Öyle ki; Bümen (2006) yaptığı bir çalışmayı "Program Geliştirmede Bir Dönüm Noktası: Yenilenmiş Bloom Taksonomisi" olarak adlandırmıştır. Çalışmanın bu şekilde adlandırılması verilen önemi vurgulamaktadır (Anderson ve Krathwohl, 2014).

Yenilenen Taksonominin en önemli kullanıcılarından öğretmenler ve program geliştiriciler çeşitli şekillerde taksonomiden yararlanırlar. Örneğin çözümleme kategorisinde yer alan bir hedefe ulaşmak için uygun etkinlikler sürdürülsün. Ancak kullanılan değerlendirme yöntemi, zihinsel olarak öğrencide sadece hatırlama düzeyini yoklasın. Taksonomi tablosu kullanılarak yapılan bir plan, bu aksaklığı görüp, ona göre önlem alınmasını sağlayacaktır (Anderson ve Krathwohl, 2014).

3. Anlamaya açıklık kazandırmak, daha basit hale getirmek için değerlendirme görevinin örneklerinden faydalanılmıştır:

Güncelleştirilmiş biçimde, çeşitli kategorilerin anlamlarına açıklık kazandıran ve onları temsil eden değerlendirme görevi örnekleri (örneğin, performans testleri, test maddeleri) bulunmaktadır. İlk şekliyle El kitabının yayımlanması ile bu güncelleştirme arasında geçen süre içinde madde yazma konusunda hayret verici bir ilerleme eksikliğinin olması nedeniyle ilk şekliyle taksonomiye bu açıdan geliştirmek için bir yol göremedik. İlk şekliyle Elkitabında test maddesi modellerine (özellikle seçmeli tip maddeler) özel bir yer verilerek sayfaların hemen hemen %40'ı bunlara ayrılmış olduğundan bu kaynak, madde tipleri için hâlâ iyi bir kaynaktır (Anderson ve Krathwohl, 2014).

4. YBT'de kategorilerin alt basamakları vurgulanmıştır:

Öğretim etkinlikleri aracılığı ile kazandırılması planlanan kazanımların hangi bilişsel basamakta yer aldığı bilinmesi öğretmen ve öğrenci açısından çok önemlidir. Öğretmen,

dersin hedef davranışlarının farklı bilişsel basamaklarda olup olmadığını bu sayede anlar. Söz gelimi bir ders için ulaşılmak istenen hedefler, aynı basamakta yer almaktan öte gidemiyorsa ve alt düzey zihinsel becerileri temsil ediyorsa burada bir sorun vardır (Anderson ve Krathwohl, 2014). YBT’de, tüm basamakların alt basamakları daha geniş ve anlaşılır bir şekilde sokulduğundan, hedefler daha isabetli bir şekilde yerine oturtulabilir.

OBT’de alt basamaklar yerine ana kategoriler üzerinde durulmuştur. Yenilenen Taksonomisi ise ana kategorilerin yanında, alt basamaklarını da detaylı bir şekilde ele almıştır. Yapılan tanımlar daha açık, net ve anlaşılır bir şekildedir (Anderson ve Krathwohl, 2014).

2.10.2. Terimler İle İlgili Dört Değişiklik

1. Taksonomiyi oluşturan kategoriler hedeflerle uyumlu hale getirilmiştir:

OBT’de hedeflerin düzenlenmesinde herhangi bir uyum ve tutarlılık sağlanması yapılmamıştır. Yenilenen Taksonomide ise hedefler düzenlenirken öğrencinin belli bir şey ile (ad), ilgili o şeyi yapabilme (fiil) becerisi kazandırması yaklaşımı temel alınmıştır. Burada yapılan şey ile yapılan iş uyumlu olması zorunluluğu vardır. Hedefin içerdiği adın (isimin) kaynağı bilgi basamağından gelir. OBT’de bu durum ilk ana basamağının yapısında görülür. Bilginin türü bir ad ifadesidir. Örneğin bunlar “uygulama” ve “çözümleme” olarak ifade edilirken, hedef belirtirken “uygulayabilme” ve “çözümleyebilme” şeklinde fiilimsi olmuşlardır. Yenilenen Taksonomide bu tutarsızlığı ortadan kaldırmak için ana basamaklar “uygulayabilme” ve “çözümleyebilme” şeklinde fiil yapısında ifade edilmiştir (Anderson ve Krathwohl, 2014).

2. Bilgi boyutunu oluşturan kategorilerin isimleri değiştirildi ve tekrar düzenlendi:

OBT’de yer alan bilişsel hedefler “Bilgi (Knowledge)” kategorisi ile başlamaktadır. Ancak bu hedef sadece anlamayı ve bilginin kullanımını muhteva etmektedir (Krathwohl, 2002). YBT’de yapılan önemli değişikliklerden biri de Bilgi Boyutu ile ilgilidir. Bilgi Boyutu yenilenme ile tüm bilişsel basamaklardaki hedeflerde var olmuştur. Örneğin bilişsel süreç boyutundaki hem anlama hem de çözümleme basamağındaki hedefler bilgi nesnesini içerir (Anderson ve Krathwohl, 2014).

OBT’nin oluşturulmasının ardından ortaya çıkan farklı yaklaşımlar üzerinde yapılan incelemeler ve yapılan, yenilenme sürecinde görev alan uzmanları “Bilgi” ana kategorisinin alt basamaklarını olgusal bilgi, kavramsal bilgi, işlemsel bilgi ve yeni bir alt basamak olan

üstbilişsel bilgi olarak belirlemeye sevk etti. Yenilenme sürecinde oluşturulan yeni basamağın faydalı olması beklenmektedir (Anderson ve Krathwohl, 2014).

3. Bilişsel süreci oluşturan kategorilerin, alt kategorileri eylemsel (fiil) olarak ifade edildi:

OBT’de bilgi basamağından sonra gelen ana kategoriler isim ya da isim cümlesi formundadır. Taksonomiye göre hedefler, öğretimde kullanılan etkinlikler ve değerlendirme yaklaşımları kategorilere uygun bir şekilde düzenlenmelidir. Bu düzenlemede ifade formunun fiil şeklinde düzenlenmesi sınıflandırma işini yapana büyük kolaylık sağlayacaktır. YBT’de göze çarpan ilk ve temel değişiklik tek boyutlu olan OBT’nin isim ve fiil formunda iki boyutla ifade edilmiş olmasıdır. Bu boyutlardan isim formu “Bilgi Boyutunu” oluştururken, fiil formu ise “Bilişsel Süreç Boyutunu” ifade etmektedir (Anderson ve Krathwohl, 2014).

OBT’nin alt basamaklarında isimlerin yerine belirlenen fiillerin getirilmesi ile iki kıstas belirlenmiştir. Bunlar:

1. Kullanılan fiiller zihinsel kuram ve bilimsel çalışmalarda yer alan zihinsel süreçleri temsil ediyordu.
2. Öğretmenlerin hedefleri ifade ederken ve planlama yaparken sıkça kullandığı eylemsel ifadeler göz önüne alındı (Anderson ve Krathwohl, 2014).

4. Kavrama ve sentez basamaklarının adı değiştirildi:

YBT’yi oluşturan ana kategorilerin içerisinde bulunan “Kavrama” başlığı “Anlama” olarak adlandırılırken, “Sentez “ başlığı “Yaratma” olarak değiştirilmiştir. Yaratma kavramı sentez kavramından daha kapsamlı bir ifade olduğundan böyle bir isim değişikliği yapılmıştır (Anderson ve Krathwohl, 2014; Krathwohl, 2002).

2.10.3. Yapı İle İlgili Dört Değişiklik

1. Hedefler ad ve fiil bileşenleri olmak üzere ayrılarak nitelendirildi:

OBT’de belirtilen bilginin görevi yenilenme sonucunda bileşenlerine ayrıldı. OBT’de ima edilen bilgi isim ve fiil bileşenleri olarak ayrıldı. İsim ile ilgili bileşende bilginin ismi değiştirilmedi. Fiil ile ilgili yönü ise “Hatırlatma” basamağını oluşturdu ve OBT’de ana kategorilerinden birisi olan “Bilgi” basamağının yerine geçti. Böylece ana basamakların hepsinin

isimleri fiil haline geldi. OBT’de ima edilen eylemler, fiil formuna getirilen bu basamaklar sayesinde anlatılmış oldu. Bilgileri edinme esnasında icra edilen ilk iş onu hatırlamadır. Bilişsel süreçlerle alakalı kategorilerden en az karmaşık yapıda olan Hatırlama, OBT’deki bilginin yerini almıştır (Anderson ve Krathwohl, 2014).

2. YBT’nin temelini iki boyutlu yapısı oluşturmaktadır:

YBT’deki ana düşünce OBT’nin ana düşüncesi ile aynı olmakla beraber YBT’de bilgi boyutu psikoloji alanında yaşanan gelişmeler ışığında dört kategori olarak revize edilmiştir. Yenilenme ile beraber bilgi boyutuna biliş üstü bilgisi (metacognitive knowledge) ilave edilmiştir. Biliş bilgisi, bilişinden kendisinin farkında olma yetisi ile alakalıdır (Krathwohl, 2002). OBT’den farklı olarak, YBT’de hedeflerin nasıl gerçekleştiğini izah eden, iki boyutlu bir belirtke tablosundan söz edilebilir. YBT’de, bilgi boyutu belirtke tablosunun dikey eksenini meydana getirirken, bilişsel süreç boyutu belirtke tablosunun yatay eksenini meydana getirmektedir. Bilgi ve bilişsel süreç kategorilerinin kesiştiği alanların oluşturduğu hücelere hedefler yerleşir (hedefler taksonominin ya da birden fazla hücrelerinde yer alabilir). Eylemleri kategorize etmek için uygun sütun ve isimleri veya isim öbeklerini kategorize etmek için uygun satırların ara kesit noktalarına karşılık gelen hücreler kullanılır (Amer, 2006; Anderson, 2005; Anderson ve Krathwohl, 2001; Krathwohl, 2002).

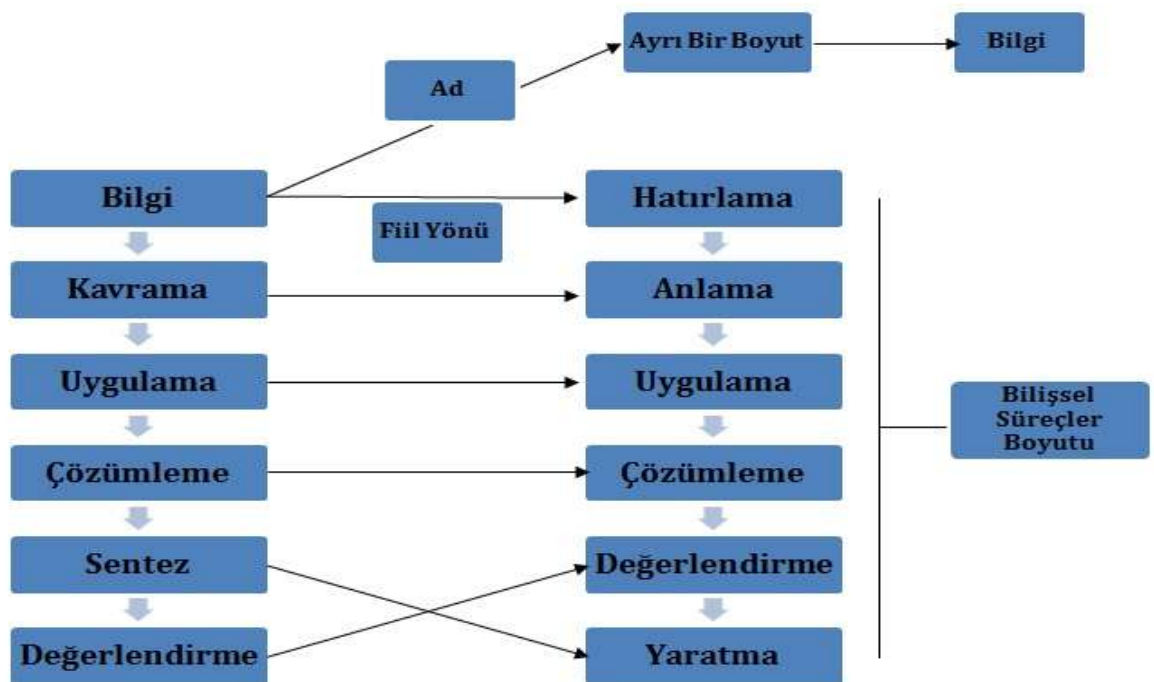
3. Taksonominin kullanılabilirliği, kategorilerin hiyerarşik bir yapı oluşturmasından daha ön planda tutulmuştur:

OBT’de kategoriler arasında birikimli ve hiyerarşik bir yapıdan söz edilir. Buradan yola çıkarak karmaşık bir şeyin öğrenilmesi, ondan önce gelen daha az karmaşıklık içeren tüm şeylerin öğrenilmesi gerekliliği sonucuna ulaşılmaktadır. Ancak OBT’de sözü edilen bu hiyerarşik yapının aksine kategorilerin arasında binişiklik olmadığı, bazı kategorilerin belirgin bir şekilde ayrıştığı görülmüştür. Bu sıkı bir kıstası sağlamamaktadır. OBT’nin oluşturulmasından sonra yapılan araştırmalarda; Kavrama, Uygulama ve Çözümlemenin kategorileri arasında birikimli ve sıkı bir hiyerarşik yapının mevcut olduğu görüşünü destekleyici bulgulara ulaşılmıştır. Ancak sentez ve değerlendirme kategorileri arasında sıkı bir hiyerarşik yapıyı destekleyici bulgulara rastlanmamıştır. Bununla beraber YBT’nin bu açıdan önemli bir özelliği vardır. Yenilenen taksonomide öğretmenlerin kullanacağı dile uyum göstermek için, altı basamağın, karmaşıklık düzeyi ile bağlantılı yargılara uygun düşecek bir derecede örtüşme, binişiklik sergilemesine müsaade edilmiştir (hiyerarşik bir yapı vardır). Bu

bakımdan, yenilenmiş taksonomi, öğretmenlerin sınıflandırmayı kullanımının verimliliğini, kategorilerin hiyerarşisinden daha çok önemsenmiştir (Anderson ve Krathwohl, 2014).

4. Sentez basamağının sırası değerlendirme basamağı ile değiştirilmiştir:

YBT'de, OBT'deki "sentez" olarak adlandırılan beşinci basamağın adı "yaratma" olarak değiştirilmiş ve bu basamak aynı zaman da, altıncı basamakta yer alan "değerlendirme" basamağı olarak adlandırılan basamakla sıralamada yer değiştirmiştir. Bunun nedeni "yaratma" bilişsel sürecinin, "değerlendirme" den daha üst düzey olduğunun kabul edilmesidir (Anderson ve Krathwohl, 2014; Krathwohl, 2002).



Şekil 2.2. Taksonominin ilk şeklienden güncelleştirilmiş biçimine geçilirken yapılan yapısal değişikliklerin özeti (Anderson ve Krathwohl, 2014: 356).

2.11. Yenilenmiş (Revize edilmiş) Bloom Taksonomisinin Yapısı

Tablo 2.6. YBT Belirtke Tablosu (Anderson ve Krathwohl, 2014: 131).

BİLGİ BİRİKİMİ BOYUTU	BİLİŞSEL SÜREÇ BOYUTU					
	1.HATIRLAMA	2.ANLAMA	3.UYGULAMA	4.ÇÖZÜMLEME	5.DEĞERLENDİRME	6.YARATMA
A.OLGUSAL BİLGİ						
B.KAVRAMSAL BİLGİ						
C.İŞLEMSEL BİLGİ						
D.ÜSTBİLİŞSEL BİLGİ						

2.11.1. Bilgi Boyutu

YBT'nin belirtke tablosunun bilgi birikimi (dikey eksen) boyutunda bilgi çeşitlerine yer verilmektedir. Bunlar; 1. basamakta olgusal bilgi, 2. basamakta kavramsal, 3. basamakta işlemsel bilgi ve 4. basamakta üstbilis bilgi olmak üzere temel olarak 4 adet bilgi basamağından meydana gelmektedir. Öğretim etkinliklerinin, hedeflerin ve değerlendirme sorularının isim boyutu bilişsel bilgi birikimi boyutunu meydana getirmektedir (Anderson ve Krathwohl, 2014; Bümen, 2006; Forehand, 2010; Yüksel, 2007).

2.11.2. Olgusal Bilgi

İlgilenilen becerileri anlayıp, çelişmeyen ve düzenli bir şekilde eylemde bulunmaya çabalarırken faydalanılan tüm temel öğeleri içerisine alan bir bilgi çeşididir (Anderson ve Krathwohl, 2014). Olgusal bilgi, bir disiplini tanıyabilmek veya o disiplinin içerisindeki problemleri çözmek amacı ile bilinmesi zorunlu olan temel olgu ve ilkelerin tümüdür (Demirel, 2015; Köğce, Aydın, ve Yıldız, 2009). Olgusal bilgi düzeyinde bulunan olgu ve ilkeler basit soyut düşünceler kalabilirken, genellikle somut kavramları ifade eden sembol ve bilgilerdir (Anderson ve Krathwohl, 2014; Demirel, 2015).

Herhangi bir bilginin kaynaklandığı alan çok fazla temel öge içerdiğinden, bir öğrenciden bu alandaki temel öğeleri edinmesi beklendik bir durum değildir. Kaldı ki gün geçtikçe sosyal bilimler, fen bilimleri ve beşeri bilimler alanına kaynaklık eden bilgiler hızla çoğalırken bu alanların uzmanlarından bile bu bilgilerin hepsini edinmesi beklenmez. Sonuç olarak eğitim alanından öğretilecek bilgiler seçme bilgiler olmalı ve sınıflama amaçları ile ötüşmelidir. Olgusal bilgi önemi olduğuna inanılan, seçme bilgi olan öğelerden oluşan ve bu yönüyle bir sonraki basamak olan Kavramsal Bilgiden ayrılan bilgilerdir. Olgusal Bilgi; Terimler

Bilgisi (Knowledge of Terminology) ve Özel Ayrıntı ve Öğelerin Bilgisi (Knowledge of Specific Details and Elements) olmak üzere iki alt kategoride incelenir (Anderson ve Krathwohl, 2014).

2.11.2.1. Terimler Bilgisi

Sözlü ve yazılı, hususi kodlamaların ve simgelerin (kelime, numara, işaret, şekil vb.) oluşturduğu bilgilerdir. Bu bilgiler bir disiplin alanına temel oluşturan; alfabe, bilimsel terimler, matematiksel simgeler, harita işaretleri olabilir (Demirel, 2015). Terminoloji ile ilgili bilgiler konu alanı ne olursa olsun, standart bir karşılığı bulunan sözel olarak, simge (sayı, resim, şekil vb.) ile veya isimlerle ifade edilebilen tüm şeyleri içerisine alır. Bilginin kaynaklandığı her alanda, belli bir anlamı karşılayan birçok terimsel ifade bulunmaktadır. Belli bir disiplin alanında uzmanlaşmış kimseler başkaları ile iletişim kurarken, kendi alanlarındaki bilgiler ile alakalı geliştirdikleri özel isim ve simgeleri kullanırlar. Çoğu zaman bu isim ve simgeleri kullanmaksızın oluşan problemi çözüme kavuşturmanın imkânı yoktur. Hatta bu isim ve simgeler olmaksızın düşünemezler (Anderson ve Krathwohl, 2001, 2014).

2.11.2.2. Özel Ayrıntı ve Öğelerin Bilgisi

Olay, yer, tarih, kişi ve kaynakça bilgilerini içerir. Burada söz konusu olan bilgi önemli, kesin ve özel bir bilgidir. Bazen olayın gerçekleşme zamanı ve önem derecesine göre bir sıralamadan da söz edilebilir (Demirel, 2015). Belirli bir disiplin alanında; belli kaynaklar, kitaplar, yazılar ve diğer bilgi kaynaklarından referans alınarak belirlenen; özel ayrıntı, öge bilgisi, olay, yer, zaman gibi önemli ve kesin bilgileri kapsayan bilgi bu kategoriye kaynaklık eder. Burada sadece daha kapsamlı bir açıdan bilgilerden ayrı olarak ayrılabilen bilgilerin ayrıntılı bir şekilde ele alınması söz konusudur (Anderson ve Krathwohl, 2001, 2014).

2.11.3. Kavramsal Bilgi

Kavramsal bilgi karmaşık yapıda ve düzenlenmiş bilgi formatındaki bilgi türlerinin sınıflandırma ve kategorize yapılan alandır (Anderson, 2005; Anderson ve Krathwohl, 2001). Ana hatları belirten şemaları, bilişsel örnekler ya da farklı bilişsel psikolojik modellerde ilişkilendirilen veya net bir şekilde ifade edilen modelleri kapsar. Bahsi edilen bu şema, model ve kuramlar, ilgili konunun nasıl düzenlendiği ve şekillendirildiği, değişik bilgi bölümlerinin daha düzenli bir şekilde birbirleri ile nasıl ilişkilendirildiği, bir araya getirildiği, birbirleri ile nasıl eşgüdüm sağladığı ile ilgili konularda kişilerin sahip olduğu bilgileri ifade eder (Anderson ve Krathwohl, 2001, 2014). Kavramsal bilginin üç basamağının bulunduğu görülmektedir. Bu alt

basamaklar; sınıflamalar ve kategoriler bilgisi, ilkeler ve genellemeler bilgisi, kuram ve genellemeler bilgisinde oluşur (Anderson ve Krathwohl, 2014).

2.11.3.1. Sınıflamalar ve Sınıfların Bilgisi

Belirli bir disiplin alanında faydalanılan kategoriler, sınıflar, bölümler ve sistem ile alakalı bilgileridir. Direk olarak gözleme, deneyerek veya buluş yoluyla ulaşılan bilgiler olmayıp, soyutlama faaliyeti sonucunda ulaşılan bilgilerdir (Demirel, 2015). Farklı disiplin alanlarında yararlanılan özel kategorileri, bölüm ve organizasyonları kapsayan bu kavram bilgisi alt basamağında, konu alanı genişledikçe alanda faaliyet gösterenler, olay ve olgularla alakalı bilgilerini tekrar düzenleyip organize etme de faydalanabilecekleri sınıflamalar ve sınıflar oluşturmayı avantajlı olarak görürler. Kavram bilgisi alt basamağı olan sınıflamalar ve sınıfların bilgisi türü bilgiler bir dereceye kadar daha geneldir (Anderson ve Krathwohl, 2001, 2014).

2.11.3.2. İlkeler ve Genellemeler Bilgisi

İlke ve genellemeler, öğrenme etkinlikleri sırasında anlamayı zorlaştırabilecek bilgileri kapsayabilir; öğrenciler örgütleme ve özetlemeyi planladıkları olgu ile alakalı detaylı bir düşünceye sahip değildirler. Bunun yanında eğer öğrenciler ilke ve genelleme bilgisine sahiplerse, konuya hâkim olabilir ve ilişki sağlayabilirler. Böylece konuyu kavrama aşamasında verim sağlanır (Demirel, 2015). İlke ve genellemeler alt basamağında, olay ve olgularla alakalı gözlemlerin özeti şeklinde özel soyutlama bilgisi mevcuttur. Bu soyutlama bilgisi, hangi yoldan gidileceği, hangi tarafa yönleneceği, tahmin ve açıklama yapılması açısından büyük önem taşır. Çok fazla sayıdaki özel olgu ve olaylar ilke ve genellemeler sayesinde bir araya getirilir; bunlar arasındaki hususi detaylar ortaya çıkar; detaylar arasındaki süreçler ve ilişkiler belirlenir. Bu sayede ilke ve genellemeler, alanında uzmanlarının bilinen şeyleri tutarlı, özlü ve kapsayıcı bir temele oturtmalarını sağlar (Anderson ve Krathwohl, 2001, 2014). Öğrenciler ilke ve genellemelerle kısaca ifade edilmeye ve düzenlenmeye çalışılan olay ve olguları yeterince tanımaz ise ilke ve genellemelerin öğrenciler tarafından anlaşılması zor bir hal alması kaçınılmaz olabilir (Anderson ve Krathwohl, 2014).

2.11.3.3. Kuramlar, Modeller ve Yapıların Bilgisi

Kuramlar, modeller ve yapıların bilgisi en geniş kapsamlı ve kavraması zor biçimlendirmelerdir. Aynı kategoride yer alan ilkeler, genellemeler, sınıflandırmalar gibi bilgiler ve aralarındaki ilişkilerle ilgilidir. Ayrı alanların bir olguyu yorumlama, açıklama, anlama ve

tanımlama amacıyla kullandıkları değişik model, kuram ve paradigma bilgisini muhteva eder (Anderson ve Krathwohl, 2001, 2014; Demirel, 2015). Çeşitli konularda yapılan araştırmaları ve incelemeleri şekillendirmede kullanmak için farklı paradigma ve epistemolojiler vardır. Öğrencilerin bu konuları kavrama ve düzenlemede ki farklı yolları ve konunun barındırdığı araştırma alanlarını öğrenmeleri gereklidir (Anderson ve Krathwohl, 2001, 2014).

2.11.4. İşlemsel Bilgi

Bir şeyin (değişime kapalı gündelik bir eylemden, yeni bir problemin çözümüne dek değişenler) nasıl yapılacağı, yapılırken hangi yol, hangi sıra izleneceği ile alakalı bilgi türüdür. Farklı türdeki işlemlerde hangi şartlarda, uygun zamanın hangisi olduğu konusunda belirlemeler yaparken kullanılan kısıtlamalar bilgisini de işlemsel bilgi kapsamaktadır (Anderson ve Krathwohl, 2014). İşlemsel bilgi üç alt basamakta biçimlendirilmiştir. Bunlar; konuya özel beceri ve algoritma bilgisi, özel teknik ve yöntemlerin bilgisi ile uygun yöntemlerin ne zaman, nasıl kullanılacağıyla ilgili ölçütlerin bilgisidir (Ayvacı ve Türkdöğän, 2010).

İşlemsel bilginin kendisinden önce gelen iki kategoriden (Olgusal bilgi ve kavramsal bilgi) önemli bir ayrım noktası; Olgusal bilgi ve kavramsal bilgi kategorisinin kapsamı bilgiyle alakalı “ne” sorusuna cevap ararken işlemsel bilgi kategorisinde, bilgi ile alakalı “nasıl” sorusunun cevabı aranmaktadır. Kavramsal bilgi kategorisindeki bilgiler “ürün” diyebileceğimiz şeyleri yansıtırken, İşlemsel bilgi kategorisinin, sadece işlemler bilgisini (hatırlanmasını) içerdiğinin unutulmaması önemlidir (Anderson ve Krathwohl, 2001, 2014).

2.11.4.1. Konuya Özel Beceri ve Algoritmalar Bilgisi

İşlemsel bilgide, bilinen işlem adımları dizini ya da belirli bir sıra söz konusudur. Bazen bu adımlar standart bir sıra takibi gerektirirken, kimi zaman da karışık bir sıra takibi gereklidir (Demirel, 2015). Karmaşık durumlarda; bir sonraki basamakta, hangi adımın atılacağı hakkında karar vermek gerekebilir. Bazen hep aynı sonuca ulaşılır; bazen durum böyle olmayabilir. Sürecin bazen kapalı bazen de kısmi bir değişime açık olabilmesi ihtimali göz önünde tutularak, bu alt basamakta sonucun genellikle sabit olduğu düşünülür (Anderson ve Krathwohl, 2001, 2014).

2.11.4.2. Konuya Özel Teknik ve Yöntemler Bilgisi

Konuya özel yöntem ve teknikler bilgisi basamağında; doğrudan gözlem yoluyla edinilen, deney ve keşif ürünü olmaktan ziyade daha çok kapsamlı bir düşünce ortaklığının,

anlaşmanın, alandaki ölçütlerin sonucu oluşan bilgiler bulunur. Genelde aynı sonucu veren özel beceri ve algoritmalarından değişik olarak, bazı işlem yöntemleri daha önce belirginleşmiş ve değişmeyen bir sonuca götürmez. Örneğin, araştırmayı modellerken literatürdeki bilimsel yöntemi hemen hemen sıralı bir düzen şeklinde takip edebiliriz, ancak sonuçta ulaşılan deneysel düzen modeli birçok etki altında şekillenerek büyük değişiklikler gösterebilir (Anderson ve Krathwohl, 2001, 2014).

2.11.4.3. Uygun İşlemlerin Ne Zaman Kullanılacağına Belirlenmesi ile İlgili Ölçütlerin Bilgisi

Konu alanına özel olan işlemleri bilmenin yanında bu işlemlerin ne zaman kullanılacağına ve sıkça bu işlemlerin geçmişte ne zaman kullanıldığına bilinmesi öğrencilerden beklenmektedir. Bu bakımdan bir araştırma ve inceleme etkinliğine başlamadan önce öğrencilerden, bu araştırma ve inceleme ile benzer çalışmalarda yararlanılan yöntem ve teknikleri bilmeleri beklenir (Anderson ve Krathwohl, 2001, 2014). Bir bakıma, elverişli işlemlerin ne zaman kullanılacağına bilinmesi, işlemleri kullanma becerisinden daha kolay ve bazen de daha az işlevsel olmakla beraber, işlemlerin yerinde kullanımı için bir başlangıç sayılabilir (Demirel, 2015).

2.11.5. Üstbilişsel Bilgi

Üstbilişsel bilgi, bilişle alakalı bilgiyi ve insanın kendi bilişinden haberdar olması anlamlarını taşımaktadır (Anderson ve Krathwohl, 2001, 2014). Üstbilişsel bilgi kategorisinde kişi kendi bilişini ifade eder. Bu bilgi kategorisini oluşturan alt basamaklar; stratejik bilgi, bağlamsal ve koşullarla ilgili yönler de dâhil olmak üzere bilişsel görevlerle ilgili bilgi ve kendi kendisi hakkında bilgi olmak üzere üç tanedir (Krathwohl, 2002). Kişinin burada kendi bilgisinin farkında olması neyi, en iyi şekilde nasıl öğrenebileceğini bilmesi ve bunu kendine has bir yolla yapması söz konusudur. Yapılan araştırmalarda elde edilen bulgular, öğrencilerin kendilerinin genel bilişleri ile alakalı daha çok bilgi sahibi oldukları, kendi düşüncelerinin daha farkında olduklarını ve bu haberdarlık ile harekete geçtikleri zaman daha iyi öğrenecekleri sonucunu ortaya koymuştur (Anderson ve Krathwohl, 2014).

2.11.5.1. Stratejik Bilgi

Stratejik bilgi, öğrenme, düşünme ve problem çözme ile ilgili amaçlara ulaşmak uygulanan yöntem ve tutulan yollara ilişkin bilgilerdir. Bu alt basamakta stratejiler, belirli bir çalışma kapsamında iş gören değil, birçok görevde ve konu kapsamında yararlanılabilen

stratejilerdir (Anderson ve Krathwohl, 2001, 2014). Farklı öğrenme stratejilerinin büyük bir bölümü üç kategoride ele alınabilir. Bunlar; tekrarlama, ayrıntılandırma ve örgütlemedir. Tekrarlama stratejilerinde, birine gönderilecek ve hatırlanması gereken olgu ve sözcükleri tekrarlamayı kapsar. Ayrıntılandırma stratejileri, bütünden ana düşünceyi çıkarma, yorumlama ve özet çıkarma gibi tekniklerin yanında hafıza işlemleri için türlü anımsatıcı ipuçlarından faydalanmayı kapsar. Örgütleme stratejileri ise değişik ana hatları saptama biçimlerini, zihinsel harita ya da kavram ağı çizmeyi ve not etmeyi içerir (Demirel, 2015).

2.11.5.2. Bağlamsal ve Koşullarla İlgili Yönler de Dâhil Olmak Üzere Bilişsel Görevler Bilgisi

Farklı stratejilerle alakalı bilginin yanında kişiler zihinsel görevlerle alakalı olarak da bilgi sahibi olurlar. Stratejilerin tümü gerekli olacak değildir. Stratejiler öğrencide anlayış geliştirme yönünden fayda sağlayan bilişsel araçlar olarak düşünülürse, farklı zihinsel görevlerin farklı araçlara ihtiyaç duyularak gerçekleştirildiği söylenebilir. Öğrencinin, farklı stratejilerin hangi şartlar altında ve hangi görevleri icra ederken kullanmasının en uygun olacağı ile ilgili de bilgi sahibi olması beklenir. Şartlar hakkında bilgiler, öğrencilerin üstbilişsel bilgiden faydalanabilecekleri durumlarla alakalı bilgilerdir (Anderson ve Krathwohl, 2001, 2014).

2.11.5.3. Kendi Kendisi Hakkında Bilgi

Bireyin kendi bilgisinin boyutlarından haberdar olması, onun kendisi ile ilgili bilgi sahibi olmasının önemli bir tarafını oluşturur. Kendi bilişiyle ilgili bilgisinin yanında bireylerde, kendi öğrenme güdeleri ile alakalı inançta vardır. Burada önemli olan şey, bireyin kendi kendisi ile ilgili bilgisinin üstbilişsel bilginin önemli bir tarafını oluşturduğundan ziyade; bu bilgideki doğruluk derecesidir (Anderson ve Krathwohl, 2001, 2014).

Tablo 2.7. YBT'nin Bilgi Birikimi Boyutu (Anderson ve Krathwohl, 2014).

ANA VE ALT GRUPLAR	ÖRNEKLER
A.OLGUSAL BİLGİ	
Bir konunun kapsamını tanıyabilen bir öğrencinin konu ile ilgili problemleri çözebilmesi için bilmesi gerekli temel bilgiler.	
AA. Terimler Bilgisi	Teknik kavramlar, noktalama işaretleri, abece bilgisi
AB. Özel Ayrıntı ve Öğelerin Bilgisi	Bir yazarın sunum ve yorum bakımından ünü ile ilgili bilgi
B.KAVRAMSAL BİLGİ	
Kapsamlı ve karmaşık bir olgunun temel parçaları arasında var olan ve olguyu oluşturan parçaları eşgüdümlü hareket ettiren bütün bağlardır.	
BA. Sınıflama ve Kategoriler Bilgisi	Farklı edebi türlerin bilgisi Cümleyi oluşturan öğeleri (zarf, sıfat vb.) bilgisi
BB. İlke ve Genellemeler Bilgisi	Cümle (kurallı, devrik) oluşturma temelindeki ilkelerin bilgisi
BC. Kuram, Model ve Yapıların Bilgisi	Yansıtma kuramı (konuşmanın doğadaki sesleri taklitten doğması) bilgisi
C.İŞLEMSEL BİLGİ	
Bir şeyin nasıl yapılacağına dair bilgidir. Problemlerin çözümünde izlenecek yol, yöntem ve tekniklerden nasıl yararlanacağı bilinir.	
CA. Alana Özel Beceri ve Algoritmaların Bilgisi	Yapı çözümlemesine bağlı sözcük anlamını ortaya çıkarırken, istifade edilen beceriler bilgisi.
CB. Alana Özel Teknik ve Yöntemlerin Bilgisi	Farklı edebi eleştiri yöntemleri bilgisi
CC. Uygun Yöntemlerin Ne Zaman ve Nasıl Kullanılacağıyla İlgili Ölçütlerin Bilgisi	Yazarken, farklı anlatım biçimlerinden hangisinden istifade edileceğinin belirlenmesi ile alakalı ölçütler bilgisi
D.ÜSTBİLİŞ BİLGİSİ	
Genel olarak bilişle alakalı bilgi, bireyin kendi bilişinden haberdar ve bilişle ilgili bilgi sahibi olması	
DA. Stratejik Bilgi	Başka bir biçimde ifade etme, özetleme vb. yöntemlerin bilgisi Okuma ile alakalı amaçlar saptama vb. planlama yapabilme bilgisi
DB. Bağlam ve Koşulları İçeren Bilişsel Görevler Bilgisi	Özet çıkarma, farklı olarak ifade etme vb. geliştirme stratejilerinin daha derinlerde bulunan bir kavrayışla sonuçlanabileceğinin bilgisi Ezber yapmanın yalnızca tekrar gerektirdiği bilgisi
DC. Kendi Hakkındaki Bilgisi	Kendi bilgi seviyesinin farkında olma bilgisi; oluşturacağı ürünle ilgili şişirilmemiş yargıya ulaşma

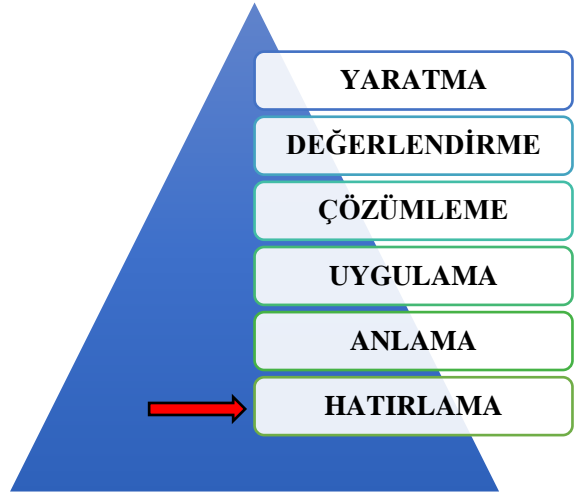
2.12. Bilişsel Süreç Boyutu

YBT'de mevcut bilişsel süreç boyutu sayısı muhafaza edilmiş ancak tekrar organize edilmiştir. OBT'de yer alan bilişsel süreç boyutları, YBT ile detaylı olarak ele alınarak önemi arttırılmıştır. Daha net bir şekilde ifade edecek olursak, altı kategoriden oluşan bilişsel süreç boyutunun on dokuz alt basamağı açık bir şekilde vurgulanmıştır (Krathwohl, 2002). YBT'de bilişsel süreç hatırlama, anlama, uygulama, çözümlenme, değerlendirme ve yaratma olacak şekilde altı basamaktan oluşmaktadır (Anderson ve Krathwohl, 2001). Bu basamaklarda yapılan önemli değişiklik üç kategorinin tekrar adlandırılmış, adları değişmeyen kategoriler hedeflerle tutarlı olması bakımından isim formundan fiil forma dönüştürülmüştür (Forehand, 2010). İlk şekliye bilgi basamağı fiil halde ilk sıradaki yerini korumuş, hatırlamak düzeyi tekrar adlandırılmıştır. Kavrama kategorisi anlamak olarak adlandırılmıştır. Uygulama, analiz ve değerlendirme kategorilerinin isim formları, fiili karşılayacak şekilde yeniden düzenlenmiştir (Bümen, 2006). Sentez basamağı yaratma olarak adlandırılmış, değerlendirme basamağı ile yer değiştirerek en son üstbilişsel düzey olarak belirtilmiştir (Anderson, 2005). Bilişsel süreç boyutu daha detaylı bir şekilde aşağıda açıklanmıştır.

2.12.1. Hatırlama

Öğretim faaliyetlerinin amacı öğrenciye verilen bilginin, verildiği şekli gibi, bellekte tutulma süresinin uzatılması ise hatırlama bununla ilgili bilişsel süreç kategorisidir. Hatırlama söz konusu olduğunda öğrencinin kendisine sunulan bilgiyi, materyali veya öğretim hedefini uzun süreli bellekten aynen geri getirme işi gerçekleşir. Bilişsel süreç boyutlarından hatırlama basamağı; ayrı ayrı olgusal, kavramsal, işlemsel ve üstbilişsel bilgi boyutlarına dâhil olabileceği gibi birkaçının kombinasyonundan da meydana gelebilir (Anderson ve Krathwohl, 2014). Hatırlama kategorisi; tanıma ve zihinde yeniden canlandırma olarak iki alt basamaktan meydana gelir (Anderson, 2005). Bilginin hatırlanması, anlamlı öğrenme ve karmaşık sorunları (problem) çözme işi için temel oluşturur (Demirel, 2015; Mayer, 2002).

1. hakkında ne hatırlıyorsun?
2. yı nasıl tanımlarsın?
3. yı nasıl adlandırırsın?
4. nın nasıl farkına varırsın?
5.dan hangisini seçersin?
6. olduğunda, ne olurdu? Açıkla.
7. nasıldır?
8. nerededir?
9. hangisidir?
10. kimdir?
11. nedendir?
12. nedir?
13. ne zamandır?
14. nın özünü nasıl belirtirsin?
15. sırayla listele.



Şekil 2.3. Bilişsel Beceri Basamaklarına Göre Sınıflamada Yararlanılan Soru Kökleri Piramidi (Hatırlama) (Anderson ve Krathwohl, 2001).

2.12.1.1. Tanıma

Tanıma (diğer bir deyişle tanımlama), uzun süreli bellekte bulunan bilgiyi bulmayı içerir ve sunulmuş bilgiler, materyaller, öğretim hedefleri ile sınırlıdır (Mayer, 2002). Tanımlama sürecinde öğrenci kendisine sunulan bilgi parçasının kendisinde sunulan halinin aynısının ya da benzerinin olup olmadığını belirlemek için uzun süreli bellekle ilişki kurup, belleğini kontrol etme işlevini gerçekleştirir (Anderson, 2005). Öğrenci burada çalışma hafızasında yer alan haliyle kendisine sunulan bilgi parçasının birebir aynısını veya ona çok yakın benzeri şekilde bir bilgi parçasının olup olmadığını belirleme amacıyla uzun süreli hafızayı gözden geçirme işlemi yapar. Öğrenciye taze bir bilgi sunulduğunda o, bu bilginin önceden kazandığı bir bilgiyle alakalı olup olmadığını kestirmek amacı ile bir eşleştirme yapıp yapılmayacağına bakar (Anderson ve Krathwohl, 2001, 2014). Burada bir karar söz konusudur, öğrenci taze bilgiler aldığı zaman, öğrenci bir eşleştirme için yoklanan öğrenilen bilgidен muafiyetine karar verir (Demirel, 2015).

2.12.1.2. Hatırlama

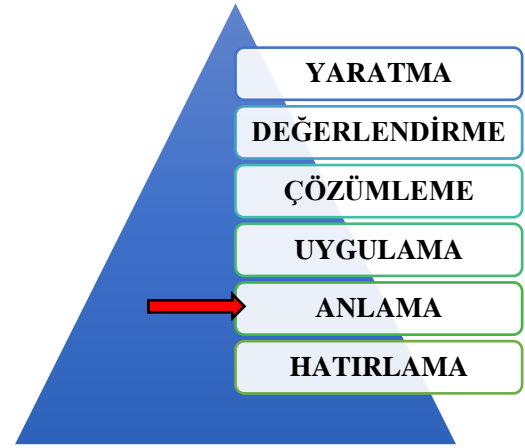
Bilgi hatırlaması, öğrencinin uzun süreli bellekteki erişimini kapsar. Bu erişim isteği genelde bir soru ile harekete geçer. Burada yapılan işlem öğrencinin, bilgiye ulaşmak için uzun süreli belleği bir tarama süzgecinden geçirip aktif belleğe çekmesi işlemidir (Anderson ve Krathwohl, 2001, 2014). Bilginin uzun süreli bellekten, aktif belleğe getirilme işlemi geri çağırma olarak nitelendirilir. Alanyazın incelendiğinde “Çeşitli şiirler yazan şairleri hatırlayın.”

örneği buna uygun bir örnek olarak karşımıza çıkar. Bunu karşılayan soru “Hafif Süvari Alayının Hücumu şiirini kim yazdı?” şeklinde olabilir (Mayer, 2002).

2.12.2. Anlama

Öğrenilenlerin kalıcı olmasını sağlamak, öğretimin temel amaç olduğunda hatırlama kategorisindeki bir bilginin kalıcılığının sağlanması için hedeflerin üzerinde daha çok vurgulama yapılabilir. Amaç öğretimde transfer artışını sağlamak ise hatırlama dışında kalan diğer beş kategoriye (anlama, uygulama, çözümlenme, değerlendirme, yaratma) yoğunlaşmalıdır (Anderson ve Krathwohl, 2014; Mayer, 2002). Öğrenci henüz öğrendiği bilgiler ve ön bilgiler arasında bağlantı kurduğunda anlar. Burada henüz öğrendiği bilgiler ile mevcut şemaların ve zihinsel sistem iç içe geçer (Mayer, 2002). Anlama kategorisi, öğrenme etkinliği sırasında sözel, yazıyla veya şekillerle verilen iletilerin öğrenen kişi tarafınca kategorilendirilmesi, yorumlanması, farklı biçimde ifade edilebilmesi, özetlenmesi, önceden öğrendikleri ile kıyaslama yapılabilmesi ve uzun süreli bellekteki bilgilerin açıklanabilmesidir (Forehand, 2010). Öğrenme faaliyetlerinde üzerinde yoğunlaşılacak, vurgulanan hedeflerin büyük bir kısmını kapsayan sınıflama kategorisi anlama basamağındadır. Bu basamağı meydana getiren bilişsel süreç alt kategorileri yorumlama, örneklendirme, sınıflama, özetleme, sonuç çıkarma, karşılaştırma ve açıklamadır (Anderson, 2005; Anderson ve Krathwohl, 2014).

1.nın anlamını nasıl açıklarsın?
2. ile arasındaki farkı nasıl anlarsın?
3.yı nasıl genellersin?
4.yı nasıl ifade edersin?
5.dan ne anladsın?
6.yı nasıl gözlemlersin?
7.yı nasıl adlandırırsın?
8.yı nasıl tanımlarsın?
9.yı tekrar ifade edecek misin?
10.detaylandır.
11. Eğer..... olsaydı, ne olurdu?
12.nın ana fikri nedir?
13.hakkında ne söyleye bilirsin?



Şekil 2.4. Bilişsel Beceri Basamaklarına Göre Sınıflamada Yararlanılan Soru Kökleri Piramidi (Anlama) (Anderson ve Krathwohl, 2001).

2.12.2.1. Yorumlama

Yorumlama alt basamağına alternatif terimler olarak açıklama, izah etme, göstermek, çevirmek sıralanabilir. Burada bir öğrenciye sunulan bir bilginin başkasına çevirebilmesi söz

konusudur (Mayer, 2002). Öğrenci bilginin, özgün bir şeklini veya ifadesini, farklı bir biçime dönüştürebilir hale geldiğinde yorumlamış olur. Yorumlama, sözcükleri sözcüklerle (farklı bir biçimde ifade etme), şekilleri sözcüklere, sözcükleri şekillere, rakamları sözcüklere, sözcükleri rakamlara, müzik ezgilerini seslere çevirmeyi vb. kapsayabilir. Yorumlamaya alternatif terimler çevirme, farklı ifadeyle söyleme, temsil etme ve netlik kazandırma kelimeleri olabilir (Anderson ve Krathwohl, 2001, 2014).

2.12.2.2. Örneklendirme

Örneklendirme alt kategorisinde (örnek gösterme, örneklerle dayanak oluşturma) öğrencilerden özel veya genel bir kavramın ya da ilkenin örneğini bulmasını ister (Mayer, 2002). Örneklendirmede, genel veya özel kavramın ya da ilkenin diğerlerinden ayırt edici özelliğinin belirlenmesi (örneğin, bir karenin dört eşit kenarının olması) ve bu özelliklerin özgün bir durumda kullanılmasını (verilen dört dörtgen arasından, hangisinin kare olduğunu seçmek) faaliyetleri vardır. Örneklendirme terimine alternatif olan kelimeler gösterimleme ve somutlamadır (Anderson ve Krathwohl, 2001, 2014; Demirel, 2015).

2.12.2.3. Sınıflama

Sınıflama (kategorilere koyma veya grublama da denilebilir), bir öğrencinin belli bir kategori (kavram veya ilke) içerisinde olan bir şeyi (belli bir durum ya da örnek) açıklamasını içerir (Mayer, 2002). Sınıflama alt kategorisi, örneklendirme alt kategorisi ile entegre ve birbirini tamamlayıcıdır. Örneklendirme, başlangıç noktası genel bir kavram ya da ilkedir. Öğrenciden durum veya örnek bulması istenir; ancak sınıflamanın başlangıç noktası özel bir durum ya da örnektir. Öğrenciden genel bir kavram veya prensip bulması istenir. Sınıflama alt basamağına alternatif terimler kategorileme ve bir başlık altına koyma olarak adlandırılabilir (Anderson ve Krathwohl, 2001, 2014).

2.12.2.4. Özetleme

Özetleme de (özünü çıkarma veya genelleme de denilebilir) sunulan bilginin ifade edilmesi ya da bütünü özetleme gibi süreç söz konusudur (Mayer, 2002).

2.12.2.5. Sonuç Çıkarma

Sonuç çıkarmada verilen bilginin içerisinde, kendisini belli eden bir örüntünün meydana çıkarılması söz konusudur. Öğrenci meydana çıkarılan durumu açıklığa kavuşturur ve buradan bir kavram veya ilkeye ulaşır (Anderson ve Krathwohl, 2014).

2.12.2.6. Karşılaştırma

Karşılaştırma, bilindik bir durum ile daha az bilinen bir durumun nasıl benzeştiğinin yargısına varma sürecidir. Bu süreç olaylar, düşünceler, problemler, durumlar veya ikiden fazla obje arasındaki benzerlik ya da farkı ayırt etmeyi kapsar. Karşılaştırma alt kategorisi bir obje, olay ya da düşünce ile başka bir obje, olay ya da düşünceyi meydana getiren modeller, öğeler arasında tıpatıp benzerlik bulmayı kapsar (Anderson ve Krathwohl, 2014; Demirel, 2015). Karşılaştırma teriminin yerine farkları ortaya koyma, eşleme ve birebir örtme terimleri kullanılabilir (Anderson ve Krathwohl, 2001, 2014).

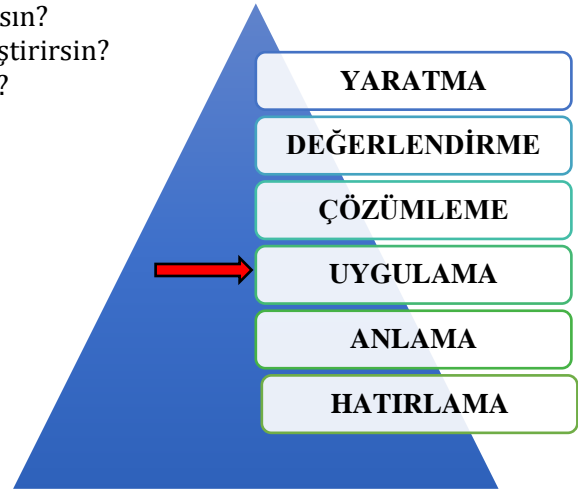
2.12.2.7. Açıklama

Açıklama alt kategorisi (yapılandırma olarak da geçer), öğrenenin bilgiyi bilişsel olarak yapılandırması ve dizge ile ilgili sebep-sonuç ilişkisini kullanmasından meydana gelir (Mayer, 2002). Bu kategori, öğrenci bir sistemdeki sebep-sonuç bağlantıları ile ilgili modeli oluşturabilir ve bundan faydalanabilir duruma geldiğinde gerçekleşmiş olur. Oluşturulan model, sıklıkla doğa bilimlerinde karşılaşıldığı gibi planlı bir kuramdan çıkarılmış veya sosyal ve beşeri bilimlerde sıklıkla karşılaşıldığı gibi araştırmalardan elde edilen sonuçlara ve tecrübelere yaslandırılmış olabilir. Açıklama tam anlamıyla, düzenekteki önemli parçaların veya zincir halkaları şeklinde düşünülecek olayların, arasındaki sebep-sonuç bağlantıları ile alakalı bir modelin meydana getirilmesi ve oluşan bu modelin, düzeneğin bir bölümü ya da zincirin bir halkasında yapılacak bir değişikliğin diğer bölümleri ne şekilde etkileyeceğinin saptanmasında kullanılmasını kapsar. Açıklama yerine kullanılacak farklı terim bir modelin tasarlanmasıdır (Anderson ve Krathwohl, 2001, 2014).

2.12.3. Uygulama

Uygulama, egzersiz yapma ya da problem çözme için yönergelerin kullanılması ve bilginin kullanımı ile alakalıdır. Uygulama basamağı iki zihinsel süreci kapsar: çalıştırmak; bir egzersiz (öğrencinin tanıdığı bir alıştırma) olduğunda ve uygulama; bir problem (öğrencinin tanıdığı bir sorun) görevi söz konusu ise (Mayer, 2002). Uygulama, eğitim-öğretim ortamındaki sunulan her bir bölümü birleştirerek çelişkisiz ve kullanışlı bir bütünlük oluşturma ile alakalı bir basamaktır. Burada ki kilit nokta, araştırma yaparak, problem çözümünü sağlayacak süreci saptamaktır (Ayvacı ve Türkdöğän, 2010). Bu süreçle beraber öğrenciden beklenen daha önce karşılaştığı bir durumun üstesinden gelmesi veya hiç karşılaşmadığı bir durum üzerinde öğrendiklerinden faydalanmasıdır. Gerçekleştirme ve yerine getirme olmak üzere iki kategoriden oluşmaktadır (Anderson ve Krathwohl, 2014).

1.yı işletmek için, hangi eylemleri yaparsın?
2.yı sunmak için,yı nasıl geliştirirsin?
3.yapmak için başka hangi yolu seçersin?
4.olsaydı, sonuç ne olurdu?
5.yı nasıl gösterirsin?
6.yı nasıl sunarın?
7.yı nasıl değiştirirsin?
8.yı nasıl modifiye edersin?
9.yı nasıl geliştirirsin?
10. neden böyle işler?
11.yıya nasıl çevirirsin?
12. için hangi örnekleri bulabilirsin?
13.yı nasıl çözerdin?



Şekil 2.5. Bilişsel Beceri Basamaklarına Göre Sınıflamada Yararlanılan Soru Kökleri Piramidi (Uygulama) (Anderson ve Krathwohl, 2001).

2.12.3.1. Yapma

Yapma (yürütme olarak da geçer), öğrenci alışkın olduğu bir vazifeyi uyguladığında oluşur (Mayer, 2002). Öğrenci alışkın olduğu bir vazifeye karşı karşıya geldiğinde işlemi rutin olarak gerçekleştirir. Bilindik bir durum olması, uygun işlemin seçilmesinde ipucu sağlanması konusunda avantaj sağlar. Yapma sıklıkla teknik ve yöntemden ziyade beceriler ve algoritmaların kullanımıyla alakalıdır. Beceriler ve algoritmaların iki vasfı vardır, bu vasıflar onları kullanmaya elverişli bir zemin sağlar. Bunların ilki, genelde belirli bir düzen içinde devam eden basamak silsilelerinden meydana gelir. Bir diğeri ise, aşamalar doğru şekilde yapıldığında, sonucu öncesinde saptanmış cevaptır. Yapma teriminin alternatifi gerçekleştirmedi (Anderson ve Krathwohl, 2001, 2014).

2.12.3.2. Yararlanma

Yararlanma (kullanma, sağlama adıyla da karşımıza çıkar), öğrenenin alışık olmadığı bir veya daha fazla talimatı gerçekleştirilmesiyle oluşur. Bu durumda, yalnızca uygulamayla ilgili zihinsel süreçlere yaslandırılan düzenlemenin tersine, sağlama anlama ve uygulamayla bağlantılı zihinsel süreçleri de kapsar (Mayer, 2002). Yararlanma, öğrencinin alışık olmadığı bir vazifeyi tamamlamak amacıyla bir işlem seçtiği ve ondan yararlandığı zaman gerçekleşir. Seçme eylemi gerektiği için, öğrencilerin karşılaştıkları problem çeşidi ile alakalı olacak şekilde ve tanınmakta olan işlemler serisi üstünde bir düşünceye sahip olması gereklidir. Bu için, yararlanma, anlama ve yaratma vb. farklı zihinsel süreç kategorileri ile bağlantılı olarak kullanılmaktadır (Anderson ve Krathwohl, 2001, 2014).

2.12.4. Çözümleme

Çözümleme, bir öğretim aracını meydana getiren bölümlerin, birbirleriyle olan eşgüdümünün ve bütünü meydana getiren kısımların ne şekilde çalıştığının saptanmasına dair bir süreçtir. Eğitim ortamlarındaki etkileşimlerin çözümlemesiyle ilgili öğrenci becerilerini ve zihinsel süreçlerinin geliştirilmesiyle alakalı çok sayıda çalışma alanını kapsamaktadır (Anderson ve Krathwohl, 2001). Çözümlemede, materyali kendisini oluşturan parçalara ayırma ve bir parçanın diğerleriyle ya da bütünüyle ilişkisi söz konusudur (Mayer, 2002). Çözümleme kategorisi, ayırma, düzenleme ve irdeleme ile alakalı bilişsel süreçleri kapsar. Çözümleme kapsamında kategorileşen hedefler, bir mesajın bir konuyla alakalı veya mühim bölümlerindeki iletileri ayırmayı (ayırma), mesajın bölümlerinin nasıl düzenlenmiş (birleştirilmiş) olduğunu (örgütme) ve mesajın ardındaki iletiyi saptamayı (irdeme, atfetme) içerir. Çözümlemeyi kendi kendine yapabilme önem arz ederken, eğitim açısından çözümleme anlama kategorisinin bir devamı ya da değerlendirme ve yaratma kategorisi ile alakalı bir giriş olarak değerlendirilmesi olarak gösterilmesi daha basittir (Anderson ve Krathwohl, 2001, 2014).

1.ya göre.....yı nasıl sınıflandırabilirsin?
2.nın farklı bölümlerini nasıl kıyaslayabilirsin?
3.için ne açıklamaların var?
4.ile.....birbirine nasıl bağlı?
5.nın artı ve eksilerini tartış.
6.nın bölümlerini nasıl düzenlersin?
7.nın analizi nedir?
8.dan ne anlarsın? (parçalarına ayırarak)
9.yı hangi fikirler geçerli kılar?
10.yı nasıl açıklarsın.
11.hakkında ne belirtebilirsin.
12.ile ilgili problem nedir?
13.sence neden böyle?



Şekil 2.6. Bilişsel Beceri Basamaklarına Göre Sınıflamada Yararlanılan Soru Kökleri Piramidi (Çözümleme) (Anderson ve Krathwohl, 2001).

2.12.4.1. Ayırma

Ayırt etmede (alternatif terimler ayırma, seçme, parçalarına bölme, odaklama), öğrencinin sunulan materyalin kısımlarını konuyla ilgili veya ilgisiz ya da önemli veya önemsiz olarak ayırması söz konusudur (Mayer, 2002). Burada, bütün bir yapının parçalarını bağlantı kuvveti ve önem arz etme bakımından ayırma söz konusudur. Bu basamak, öğrenci konu ile ilgili bilgiyi ilgisiz bilgiden veya önemli bilgiyi önemsiz bilgiden ayırdığı ve yoğunluğunu ilişkili ve önemli bilgiye yönlendirdiğinde gerçekleşir. Ayırt etme basamağı, anlama ile ilgili

zihinsel süreçlerden ayrıdır; çünkü organizasyonun yapısı ve bölümlerin bütün ile ne şekilde bir uyum içinde olduğunun saptanması ile alakalıdır. Ayırıştırma, ne ilişkili, önemli ya da ne ilişkisiz, ne önemsiz kanısına varmada daha geniş bir bağlamdan faydalanma bakımından karşılaştırmadan farklıdır. Örnek verecek olursak, elma ve mandalinalar meyve bağlamında ayırt edilirken içindeki çekirdekler ilişkili, ancak renk ve şekil ilişkisizdir. Karşılaştırmada ise çekirdek, renk ve şeklin tümü ilişkilidir (Anderson ve Krathwohl, 2001, 2014).

2.12.4.2. Örgütlenme

Örgütlenme (alternatif terimler bağlantı düzenleme, bulma, bütünleştirme, özetleme, ayırıştırma veya yapılandırma), öğeleriyle somut bağı olan bütün içinde, uygun öğelerin veya işlevlerin nasıl saptanması gerektiğini kapsar (Mayer, 2002). Örgütlenme, bir aktarımın veya durumun elemanlarının tanınmasını ve istikrarlı bir yapı içerisinde nasıl uyduğunu tanımlamayı içerir. Öğrenci örgütlenme aşamasında, kendisine sunulan kısmi bilgiler arasında sistemli ve istikrarlı bir bağlantı oluşturur. Örgütlenme genelde ayırıştırma ile beraber oluşur. İlk olarak öğrenci önem arz eden öğeyi tanır, sonrasında yapının içerisindeki en uygun olanına verir (Demirel, 2015).

2.12.4.3. İrdeleme

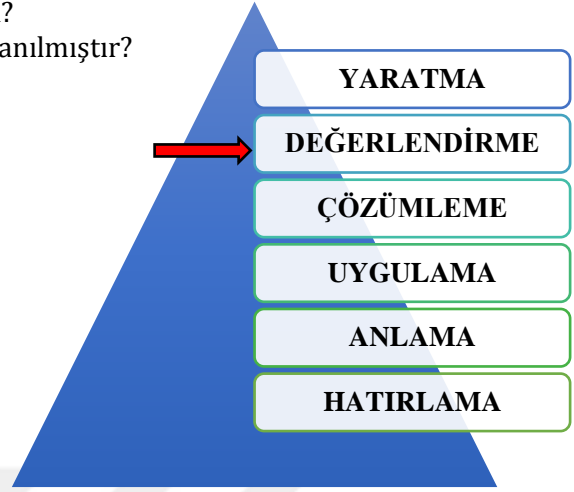
İrdeleme (bağlama, tahlil etme olarak da adlandırılır), öğrencinin kendisine sunulan bilgide asıl olarak ne anlatılmak istendiğini, içerdiği değerleri, önyargıları, bakış açılarını saptayabilmesini kapsar (Mayer, 2002). İrdeleme, öğrencinin iletişiminin altındaki görüşü, yanlışlıkları ve değerleri ortaya çıkardığında gerçekleşir. İrdelemede öğrenci, yapılandırmayı yapının bozulması yönünde yapar ve kendisine verilen bilgi ile niyeti saptar. Verilen materyali anlama ve kavrama noktasında irdeleme, yorumlamadan farklı olarak materyalde yazarın niyetini veya bakış açısını saptamak amacıyla bu temel anlama ve kavramanın ilerisine geçmeyi içerir (Anderson ve Krathwohl, 2001, 2014).

2.12.5. Değerlendirme

Değerlendirme, normlara ve ölçütlere göre yargılamaları kapsayan kategoridir. Bu kategoride kullanılan normlar; kalite, etkinlik, etkililik, tutarlılık ile alakalı ölçütlerdir. Bu ölçütler başkaları tarafından da öğretmenler tarafından da saptanıp uygulanabilir. Zihinsel süreçler incelendiğinde daha çok değerlendirme (karar verme) basamağının ağır bastığı göz önündedir. Ancak ulaşılan sonuçların değerlendirmeye yönelik olup olmadığının sağlanması

yapılmalı ve ona göre karar verilmelidir (Anderson ve Krathwohl, 2014). Bu basamak kontrol ve yargılama bilişsel sürecini içerir (Mayer, 2002).

1.ölçmek için hangi kriteri kullanırsın?
2.değerlendirmek için hangi bilgi kullanılmıştır?
3.da hangi seçeneği tercih ederdin?
4.nın gerçeklerini, nasıl belirlersin?
5.nın en önemli kısmı nedir?
6. için ne önerirsin?
7.nasıl puanlarsın?
8.ya dair fikrin ne?
9.yı nasıl doğrularsın?
10.ya öncelik vermek için hangi bilgiyi kullanırsın?
11.yı oranla.
12.nın önemini derecelendir.
13.nın değerini sapta.



Şekil 2.7. Bilişsel Beceri Basamaklarına Göre Sınıflamada Yararlanılan Soru Kökleri Piramidi (Değerlendirme) (Anderson ve Krathwohl, 2001).

2.12.5.1. Denetleme

Denetleme (alternatif terimler koordine, tespit, izleme veya test etme), öğrencinin işlem veya ürün üzerindeki istikrarsızlığı veya hatalı düşünceleri, ürün veya işlemin iç tutarlılığının var olup olmadığını ya da uygulanan yöntemin etkililiğinin saptanmasını kapsar. Yaratma basamağındaki zihinsel süreç olan planlama ve uygulama basamağındaki zihinsel süreç olan sağlama ve denetleme birleştirildiğinde planın nasıl daha iyi işleyeceği saptanır (Mayer, 2002). Denetlemede, bir süreç ya da ürünün, bu süreç ya da üründe iç tutarlılık noksanlığı ya da hatalı düşünce veya görüş olup olmadığı bakımından kontrol edilmesi söz konusudur. Denetleme, öğrencinin ön bulgulardan yola çıkarak elde edilecek bir sonuç bulunup bulunmadığını, verilerin varsayımı destekleyip desteklemediğini, sunulan materyallerin aralarındaki tutarsız parçalar kapsayıp kapsamadığı test edildiği zaman gerçekleşir. Zihinsel süreçlerle alakalı yaratma kategorisi içerisinde bulunan planlama ve uygulama kategorisi içerisinde bulunan yararlanma ile bir araya geldiğinde denetleme, planın ne ölçüde iyi çalıştığının saptanmasını içerir (Anderson ve Krathwohl, 2001, 2014).

2.12.5.2. Eleştirme

Eleştirme (alternatif terim yargılama), öğrencinin ürün, dış koşullar veya süreç arasındaki çelişkileri saptamasını ya da sunulan problem için yöntemin uygun olup olmadığını sınanmasını kapsar (Mayer, 2002). Eleştirmede, işlem veya ürünün dış ölçütler ya da normlara

göre yargılanması söz konusudur. Eleştirmede ürünün negatif ve pozitif yönler dikkate alınarak ve bir bakıma da olsa o özelliklere dayalı bir kaniya varılır (Anderson ve Krathwohl, 2001, 2014).

2.12.6. Yaratma

Yaratma, elemanların bir bütünü meydana getirecek biçimde, kısımları orijinal bir şekilde düzenlemeyi kapsar. Yaratma genelde önceden edinilen bilgilere istinaden gerçekleşmekte ve tecrübeler (kendisinin) ile organize edilmektedir. Bu basamakta hiç düşünülmemiş bir vazifeyi tamamlama gibi bir davranış gösterilemez. Bunun nedeni, öğrencinin düşünebileceği bir taslağın meydana getirilmesi ve bu biçimde belirli bir çerçeveye göre düzenlenmiş olmasıdır. Bu kategoride yaratıcı düşünme becerisine gereksinim duyulur ve bu beceri de geliştirilir (Anderson ve Krathwohl, 2014). İstikrarlı bir şekilde ya da işlevsel bir bütünü birleştiren öğeleri ortaya koyarak yeni bir yapı veya biçimde öğeler oluşturma söz konusudur. Yaratma kategorisinin amacı öğrenci tarafından özgün bir ürün oluşturmaktır (Mayer, 2002).

Yaratma süreci, üçe bölünebilir.

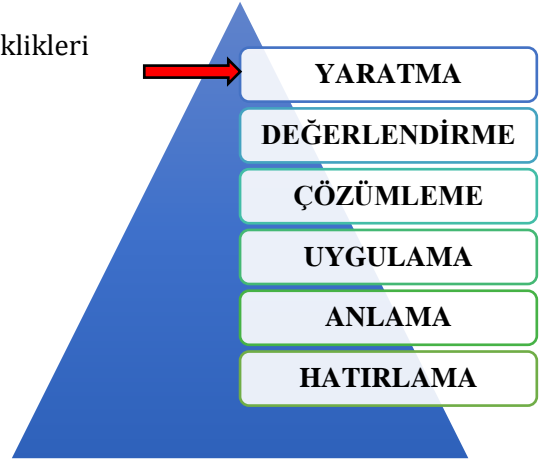
1. Problemin açıklanması: vazife öğrenci tarafından anlaşılmaya çalışılır ve uygun çözüm yolu meydana getirilir.

2. Çözüm planı oluşturma: olabilecekler öğrenci tarafından araştırılır, fonksiyonel bir plan modeller.

3. Çözümü yürütme: planlama tamamlanır.

Bu aşamaları çözüm metodunu modelleme ve uygulama planlanması izler. Neticede çözüm yapılandırılırken plan yürür ve üretimi olur (Demirel, 2015).

1. için hangi alternatifi önerirsin?
2.yı gözden geçirmek için hangi değişiklikleri yaparsın?
3.nın sebebini nasıl açıklarsın?
4.da nasıl bir plan geliştirirsin?
5. ile ne yaratabilirsin?
6. ile ilgili hangi gerçekleri toplarsın?
7.sonucunu tahmin et.
8. Eğer olsaydı, sonuç ne olurdu?
9.yı nasıl betimlersin?
10. için bir yol geliştir.
11. için gerçekleri nasıl derlersin?
12. sebebini nasıl açıklarsın?
13. yı nasıl geliştirirsin?



Şekil 2.8. Bilişsel Beceri Basamaklarına Göre Sınıflamada Yararlanılan Soru Kökleri Piramidi (Yaratma) (Anderson ve Krathwohl, 2001).

2.12.6.1. Oluşturma

Oluşturma (alternatif terim olarak hipotez oluşturma kullanılabilir), kıstaslara dayanan farklı bulguları içerir (Mayer, 2002). Oluşturma basamağı, problemin benzerine ve belirli kıstasları sağlayan alternatiflere ya da varsayımlara ulaşılmasını sağlar. Genelde bir problemin ilk baştaki temsil yöntemi olabilecek çözüm yollarını çağırır; fakat tekrar tanımlama veya problemin yeni bir temsiline ulaşma yeni çözüm yollarını çağırır. Bu basamakta önbilgiler ve hâlihazırdaki bilgiler, teorilerin çizgilerini aştığında açık uçlu bir düşünce söz konusu olur. Yaratıcı düşüncenin çekirdeği bundan ibarettir (Anderson ve Krathwohl, 2001, 2014).

2.12.6.2. Planlama

Planlama (alternatif terim olarak tasarlama kullanılabilir), birtakım vazifeleri gerçekleştirmek amacıyla bir model meydana getirilmesi ile alakalıdır. Planlamada, öğrencinin yardımcı hedefler kurması söz konusudur (problem çözerken gerçekleştirilecek vazifeleri alt vazifelere bölmek gibi) (Mayer, 2002). Planlama, problemdeki kıstasları karşılayan bir çözüm önerisini (problemin çözümü için geliştirilmiş bir plan) kapsar. Planlamada, çözüm için adımların birer birer atılması ve reel çözümü yakalamak söz konusu değildir. Öğrenci özel ve sınırlı amaçlar çizebilir veya vazifeyi işbölümlerine ayırabilir. Öğretmenler yaratma basamağında üretim bakımından hedeflerini vurgulamak yerine, sıkça bu planlama hedefleri atlamaktadırlar. Bunun devamında yaratma sürecinin sonuncu alt kategorisi olan üretmeye geçerek hedefleri yazarlar. Burada planlama ile alakalı hedeflerin, üretme ile alakalı hedeflerle kaynaştığı ya da yok sayıldığı kanısı oluşur. Bu durumda planlama, ürünün meydana getirilmesi esnasında üstü kapalı bir şekilde gerçekleşebilir (Anderson ve Krathwohl, 2001, 2014).

2.12.6.3. Üretme

Üretme (alternatif terim olarak yapılandırma kullanılabilir), bir ürün keşfetmeyi kapsamaktadır. Üretimde, öğrenci tarafından hizmet edilen amaca yönelik işe dönük tanımlama yapılır ve bunu karşılayacak bir ürün meydana getirilir (Mayer, 2002). Bunun yanında üretim, belirli vasıflardaki problemleri çözmek amacıyla bir plan uygulanmasını içerir. Yaratma da özgünlük söz konusu olabilir de. Bu durum üretim alt basamağı içinde geçerlidir (Anderson ve Krathwohl, 2001, 2014).

YBT'de mevcut bilişsel süreç boyutuna ait ana kategoriler birer cümle ile özetlenecek olursa: bilginin uzun süreli bellekten geri getirilmesi hatırlatma; sözel, yazınsal ve şekil iletişimini kapsayan eğitim ile alakalı mesajları anlamlandırma kavrama; problemin çözümünde veya bir durumda işlem yapma ya da işlemi kullanma uygulama; bileşenlerine ayırma, tüm parçaların birbiriyle, bütünlükle veya amaç ile bağlantılarını ortaya çıkarma çözümleme; kıstasa ve/veya normlara göre kaniya varma değerlendirme; anlamlı bir bütünlük ya da özgün bir ürün meydana getirmek amacı ile parçaları birleştirme yaratma ifade edilebilir (Demirel, 2015).

Tablo 2.8. YBT'nin Bilişsel Süreç Boyutu (Anderson ve Krathwohl, 2014).

ANA GRUPLAR VE BİLİŞSEL SÜREÇLER	ALTERNATİF İSİMLER	TANIMLAR
1.HATIRLAMA		
Bilginin uzun süreli bellekten geri getirilmesidir.		
1.1 Tanıma	Belirleme	Bilginin uzun süreli bellekte bulunup bulunmadığı belirlemek için tarama yapıp, bulunan bilgi uzun süreli bellekten geri getirilir.
1.2 Hatırlama	Bilgiye erişme	
2.ANLAMA		
Öğrenme esnasında sözlü, yazılı ya da grafik biçimlerinde ifade edilen mesajları anlamlandırmadır.		
2.1 Yorumlama	Açıklık getirme, başka bir ifadeyle anlatma, çevirme	Farklı bir şekilde ifade etme
2.2 Örneklendirme	Gösterimleme, somutlama	İlgili kavram ve ilkeye özel örnek veya durum bulmak
2.3 Sınıflama	Gruplara ayırma, ilgili gruba yerleştirme	Bir şeyi bir sınıfa dâhil edebilme
2.4 Özetleme	Kısaca ifade etme, genelleme	Konuyu temsil edici bir şekilde önemli yerlere vurgu yaparak toparlayabilme
2.5 Sonuç çıkarma	Çıkarılma, öteleme, kestirme	Sunulan bilgiden yola çıkarak genel bir kaniya ulaşabilme
2.6 Karşılaştırma	Benzerlik veya fark arama, eşleme, örtme	İki veya daha fazla sayıda durum, düşünce vb. arasındaki benzerlikleri veya farklılıkları ortaya çıkarabilme
2.7 Açıklama	Modeller tasarlama	Bir sistemde var olan sebep sonuç ilişkilerinin yansıtıldığı model oluşturabilme
3.UYGULAMA		
Problem çözümünde uygun işlem den yararlanma, işlemi uygulama.		
3.1 Yapma	İcra etme	İşlemi, tanınan bir göreve uygulama
3.2 Yaralanma	Kullanma	Uygun bir durumda tanınan bir işlem den yararlanma
4.ÇÖZÜMLEME		
Gereçleri, onu meydana getiren parçalara ayırma, bu parçaların birbirleri arasında ve gerecin tümü ile nasıl bir bağ oluşturduğunu saptama.		
4.1 Ayırıştırma	Ayır etme, ayıklama, seçme, elekten geçirme, ayırma	Bütünü oluşturan parçaları ilişki durumu ve önemlilik açısından seçip ayırıştırma kapsar.
4.2 Örgütlenme	Tamamını görme, ana hatları saptama, özleştirme, yapılandırma	Bir bütünü oluşturan parçaların uygunluk ve işlevsellik derecesi.
4.3 İrdeleme	Atfetmek, yükleme	İletişime sunulan materyalin içerisinde kendisini belli eden yanlılıkları, niyeti belirleme.

Tablo 2.8. YBT'nin Bilişsel Süreç Boyutu (Anderson ve Krathwohl, 2014). (devamı)

5. DEĞERLENDİRME

Belirli norm ve standartlara göre düşünce geliştirme.

5.1 Denetleme	Sınama, görme (bulma), koordinasyon sağlama	Bir ürün veya işlemin, o ürün ve işleme uygun olup olmadığı ya da eksikliklerin mevcudiyeti açısından sınılanması.
5.2 Eleştirme	Tenkit etme (yargılama), kritik etme	Ürün ya da işlemin dışarıdan norm ve standartlara göre yargılanması.

6. YARATMA

Parçaları yeni bir sistem dâhilinde birleştirerek bütüncül ve işlevsel bir yapı ortaya çıkarma.

6.1 Oluşturma	Alternatif ortaya koyma	Belirli ölçütlerden yola çıkarak yeni hipotezler ortaya koyma.
6.2 Planlama	Düzene koyma (tasarı oluşturma)	Görevleri sonuca ulaştırmak için yarar sağlayacak bir plan oluşturma.
6.3 Üretme	Yeni şeyler ortaya koyma (yapma)	Problem çözmek için yapılan planın gerçekleştirilmesi, icat etme.

3. YÖNTEM

Bu bölüm araştırmanın modeli, çalışma grubu, veri toplama araçları ve verilerin analizi hakkında bilgiler içermektedir.

3.1. Araştırma Modeli

Araştırma, nitel araştırma modelinin özelliklerine göre tasarlanmıştır. Nitel araştırma; araştırmanın konusunun doğal ortamda incelendiği, araştırmacının doğrudan doğruya araştırma alanına dâhil olduğu, birbiriyle çok yakından ilişkili olan değişkenlerin birlikteliğini (birbirinden ayırmadan incelenmesini) ön plana çıkaran, katılımcıların algı ve deneyimleri ile ilgilenen, esnek yapısıyla araştırma sürecinde değişik yöntemlerin (görüşme, gözlem ve doküman incelemesi) birlikte kullanılmasına olanak tanıyan, toplanan verilerden yola çıkarak anlamlı bir yapıya ulaşma (tümevarım) amacı olan, çalışma konusu ile alakalı olarak hitap ettiği kitleye betimsel ve gerçekçi bir resim sunmayı amaçlayan bir bilimsel araştırma türüdür (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Bu çalışmada da MEB'e bağlı devlet okullarında okutulan ilköğretim Türkçe ders ve çalışma kitabında yer alan etkinlikleri, bilişsel beceri basamakları yönünden bütüncül bir bakış açısı ile, ayrıntılı bir şekilde ve konuyla ilgili farklı açılardan incelenmiştir.

Araştırmada, nitel araştırma modelinin desenlerinden belge (doküman) incelemesi kullanılmıştır. Doküman incelemesi, olguyu yansıtan belgelerin (araştırmaya kaynaklık eden) incelenmesi ile verilere ulaşılmasıdır (Karasar, 2014). Araştırmanın konusu, hangi veri kaynağının kullanılacağına belirleyicisidir. Bu araştırmanın eğitim alanından bir konu edindiği için ders ve çalışma kitapları doküman incelemesine kaynak oluşturmaktadır.

3.2. Araştırmanın Çalışma Grubu

Nitel çalışmalar genelde kasıtlı bir biçimde belirlenmiş küçük örneklerle yürütülür. Amaçlı bir şekilde örneklem belirlenmesindeki mantık, araştırmanın daha derinlemesine yapılmasına olanak sağlayarak bilgi zenginliği içeren durumlar oluşturmaktır. Bilgi bakımından zengin durumları çalışmak araştırmaya deneysel genellemelerden ziyade derinlemesine anlam yüklenmesini sağlar (Patton, 2014). Bu araştırmanın örnekleme belirlenirken bu durum göz önüne alınmıştır. Araştırmanın amacı doğrultusunda, bilgi zenginliği içeren örneklem seçmek için ders kitapları ve çalışma kitapları önemli görülmüştür. Bu bakımdan araştırmanın evrenini, Türkiye Cumhuriyeti'ne bağlı devlet okullarında okutulan TDÇK'de bulunan etkinlikler oluşturmaktadır. Araştırmanın çalışma grubunu (örneklemi) ise Türkiye Cumhuriyeti'ne bağlı devlet okullarında 2016- 2017 yılında okutulan ilköğretim düzeyindeki 2, 3 ve 4. sınıf TDÇK'de

bulunan etkinlikler oluşturmaktadır (2016-2017 yılında Türkiye’de, MEB’e bağlı ilkokul düzeyindeki okullarda okutulacak kitaplar ülke genelinde ortaktır).

Araştırmanın çalışma grubunu belirlerken nitel araştırmalarda kullanılan amaçlı örnekleme yöntemlerinden tipik durum örnekleme kullanılmıştır. Tipik durum örneklemesinde bir yeniliğin veya yeni oluşturulmuş bir uygulamanın gözler önüne serilip tanıtımı yapılması amacıyla yeniliğin veya uygulamanın etki ettiği bir durum arasından en ilişkili olanının seçimi söz konusudur. Buradaki amaç tipik durumları çalışma grubu olarak evren hakkında genel bir kanaata varmak değildir. Amaç belirli bir konu ile ilgili bilgi sahibi olmak ve bu konuda (yenilik, yeni uygulama, alan vb.) yeterince bilgi sahibi olmayanları aydınlatmaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Araştırmada yeni bir uygulama olan YBT ile ölçme ve değerlendirme açısından önemli bir kaynak olarak görülen ve bu bakımdan bilişsel beceri sınıflamasına tabi tutulması gereken ders ve çalışma kitapları ilişkili görülmüştür. Bu durum araştırmanın çalışma grubunun bu örnekleme yöntemi (tipik) ile seçilmesinde etkili olmuştur. Türkiye’de ders kitaplarının ücretsiz olarak devlet tarafından dağıtılmaya başlamasından itibaren farklı kaynakların kullanımına kısıtlamalar getirilmiştir. Bununla beraber ders kitapları kullanımını zorunlu olan, yaygın ve ortak materyaller olmuştur. Bu materyaller öğretim sürecine yayılmış, ölçme ve değerlendirme etkinlikleri açısından en önemli kaynaklardır. Bu araştırmanın çalışma grubu belirlenirken bu durum göz önünde tutulmuştur.

Araştırmanın çalışma grubu hakkında bazı açıklamalar yapılması gerekmektedir: Çalışma kapsamına 1. sınıf TDÇK’de bulunan etkinlikler dâhil edilmemiştir. Bunun nedeni 1. sınıf TDÇK’de bulunan etkinliklerin ilk okuma yazma öğretimi kapsamında genellikle harflerin kavratılmasına yönelik olmasıdır. Diğer bir konu ise araştırma kapsamında incelenen kitapların “Türkçe ders ve öğrenci çalışma kitapları” olarak ders kitabı ve çalışma kitabının birlikte basılmış olması ile ilgilidir. Aslında çalışma grubunu oluşturan kitapların ders kitapları bölümünde etkinlik bulunmamakta sadece Türkçe okuma metinleri yer almaktadır. Etkinliklerin tamamı öğrenci çalışma kitabı bölümünde yer almaktadır. Fakat kitaplar birlikte basılmış (tek bir kitap halinde Türkçe ders ve öğrenci çalışma kitabı olarak) olduğundan bir ayırım yapılmadan orijinal başlığı altında araştırmada yer almıştır.

Aşağıda, tablo 3.1’de araştırmanın çalışma grubunun (2016-2017 Eğitim Öğretim Yılı MEB İlkokul 2, 3 ve 4. Sınıf TDÇK’de Yer Alan Etkinlikler) sınıflara göre dağılımı verilmektedir.

Tablo 3.1. 2016-2017 Eğitim Öğretim Yılı MEB İlkokul 2, 3 ve 4. Sınıf TDÇK'de Yer Alan Etkinliklerin Sayısı

Kitap	Etkinlik Sayısı
İlköğretim Türkçe Ders ve Öğrenci Çalışma Kitabı 1. Kitap (2. Sınıf)	
İlköğretim Türkçe Ders ve Öğrenci Çalışma Kitabı 2. Kitap (2. Sınıf)	172
İlköğretim Türkçe Ders ve Öğrenci Çalışma Kitabı 3. Kitap (2. Sınıf)	
İlköğretim Türkçe Ders ve Öğrenci Çalışma Kitabı 1. Kitap (3. Sınıf)	
İlköğretim Türkçe Ders ve Öğrenci Çalışma Kitabı 2. Kitap (3. Sınıf)	165
İlköğretim Türkçe Ders ve Öğrenci Çalışma Kitabı 3. Kitap (3. Sınıf)	
İlköğretim Türkçe Ders ve Öğrenci Çalışma Kitabı 1. Kitap (4. Sınıf)	
İlköğretim Türkçe Ders ve Öğrenci Çalışma Kitabı 2. Kitap (4. Sınıf)	238
İlköğretim Türkçe Ders ve Öğrenci Çalışma Kitabı 3. Kitap (4. Sınıf)	
Toplam Etkinlik Sayısı	575

3.3. Verilerin Toplanması

Araştırma verilerinin toplanması, bu çalışmada, MEB'e bağlı devlet okullarında okutulan 2., 3. ve 4. sınıf Türkçe TDÇK'de bulunan etkinliklerin YBT'nin bilgi birikimi ve bilişsel beceri basamaklarına göre sınıflandırılması anlamına gelmektedir. Bu amaca yönelik olarak, veri toplama aracı literatür taramasının yapılmasının ardından oluşturulmuştur. Böylece YBT derinlemesine incelenmiş, ulaşılan kaynaklar veri toplama araçlarına yansıtılmaya çalışılmıştır.

Öncelikle Bloom'un editörlüğünde hazırlanan "Taxonomy of Education Objectives- Book 1 Cognitive Domain" kitabı gözden geçirilmiş ve Durmuş Ali Özçelik tarafından çevrilen "Öğrenme Öğretim ve Değerlendirme ile İlgili Bir Sınıflama Bloom'un Eğitimin Hedefleri İle İlgili Sınıflamasının Güncelleştirilmiş Biçimi" kitabında bulunan "YBT Belirtke Tablosu", MEB'e bağlı devlet okullarında okutulan 2., 3. ve 4. sınıf Türkçe Ders ve Çalışma Kitabında bulunan etkinliklerin tabloda gösterilmesine uygun düşecek şekilde şekil yönünden biçimlendirilmiştir (bkz. Ek-1).

Sonrasında etkinliklerin YBT Belirtke Tablosuna uygun ve doğru bir şekilde yerleştirilmesi için iki adet anahtar tablo hazırlanmıştır. Anahtar tablolar:

1. Etkinliklerin Bilgi Boyutu Basamaklarına Göre Sınıflama Tablosunda Gösterilmesinde Yararlanılan Anahtar Tablo (bkz. Ek-2).

2. Etkinliklerin Bilişsel Beceri Basamaklarına Göre Sınıflama Tablosunda Gösterilmesinde Yararlanılan Anahtar Tablo (bkz. Ek-3).

olarak adlandırılmıştır. İlk anahtar tablo, etkinliklerin YBT'nin bilgi boyutuna yönelik YBT Belirtke Tablosuna yerleştirilmesini kolaylaştırıp, doğruluğunu arttırmak amacı ile

oluşturulmuştur. İkinci anahtar tablo ise, etkinliklerin YBT'nin bilişsel süreç boyutuna yönelik YBT Belirtke Tablosuna yerleştirilmesini kolaylaştırıp, doğruluğunu arttırmak amacı ile oluşturulmuştur.

Verilerin toplanması aşamasında güvenilirliğin sağlanabilmesi için YBT konusunda biri Sınıf Eğitimi alanından (Türkçe Öğretimi üzerine çalışmalar yürütmüş), bir diğeri de Eğitim Programları ve Öğretimi alanından iki öğretim görevlisinden ve dört öğretmenden (Türkçe, İngilizce, Sınıf Eğitimi, Bilişim Teknolojileri branşlarından) destek alınmıştır. Ayrıca veri toplama araçları ve verilerin analizi çalışmalarında, biri Eğitim Programları ve Öğretimi, biri İngiliz Dili ve Eğitimi, biri Mütercim ve Tercümanlık alanından üç öğretim görevlisi ile çalışılmıştır. Verilen dönütler ile araştırmacı tarafından tüm veri toplama araçları tekrar tekrar kontrol edilmiş ve gerekli düzeltmeler yapılmıştır.

1. Etkinliklerin Bilgi Boyutu Basamaklarına Göre Sınıflama Tablosunda Gösterilmesinde Yararlanılan Anahtar Tablo

Etkinliklerin bilgi boyutu basamaklarına göre sınıflama tablosunda gösterilmesinde yararlanılan anahtar tablo hazırlanırken, Durmuş Ali Özçelik tarafından çevrilen “Öğrenme Öğretim ve Değerlendirme ile İlgili Bir Sınıflama Bloom'un Eğitimin Hedefleri İle İlgili Sınıflamasının Güncelleştirilmiş Biçimi” kitabında bulunan “Bilgi Birikimi Boyutu” tablosunun ana ve alt gruplara ait başlıklara ait açıklamalar daha anlaşılır bir hale getirilmiştir. Sonrasında, tabloda her alt basamağa yönelik verilen genel örnekler Türkçe Dersine yönelik örneklerle güncellenmiştir. Böylece etkinlikler YBT Belirtke Tablosunda bilgi birikimi boyutuna göre uygun yerlere yerleştirilirken, sınıflandırılmada kolaylaştırıcı, doğrulayıcı ve çabuklaştırıcı bir anahtar tablo sağlanmıştır.

2. Etkinliklerin Bilişsel Beceri Basamaklarına Göre Sınıflama Tablosunda Gösterilmesinde Yararlanılan Anahtar Tablo

Etkinliklerin bilişsel beceri basamaklarına göre sınıflama tablosunda gösterilmesinde yararlanılan anahtar tablo hazırlanırken Bloom'un başında bulunduğu grup tarafından 1956'da yayımlanan “Taxonomy of Education Objectives- Book 1 Cognitive Domain” adlı orijinal kaynak gözden geçirilerek ön bilgiler toplanmıştır. Ardından Durmuş Ali Özçelik tarafından çevrilen “Öğrenme Öğretim ve Değerlendirme ile İlgili Bir Sınıflama Bloom'un Eğitimin Hedefleri İle İlgili Sınıflamasının Güncelleştirilmiş Biçimi” kitabı ve YBT'nin editörlerinde David R. Krathwohl'un 2002 yılında yayınladığı “A Revision of Bloom's Taxonomy: An Overview” makalesi detaylı

olarak incelenmiştir. Bu üç temel kaynak anahtar tablonun bilişsel beceri boyutunu oluşturması açısından temel görülmüştür.

İlk olarak Durmuş Ali Özçelik tarafından çevrilen “Öğrenme Öğretim ve Değerlendirme ile İlgili Bir Sınıflama Bloom'un Eğitimin Hedefleri İle İlgili Sınıflamasının Güncelleştirilmiş Biçimi” kitabında bulunan “Bilişsel Süreç Boyutu” tablosunun ana gruplara ait başlıklara ait açıklamalar daha anlaşılır bir hale getirilmiştir. Sonrasında detaylı bir kaynak taraması ile bilişsel süreç boyutunun ana kategorilerine ait beceriler, bir eylem belirtecek şekilde tabloya yerleştirilmiştir. Bu becerilerin asıl olarak nitelemek istediği eylemleri Türkçeye çevirirken İngilizceden İngilizceye sözlük kullanılmıştır. Böylece ana kategorilerin asıl olarak belirtmek istediği eylemlerden sapmalar en aza indirilmeye çalışılmıştır (Anlam kayması durumunda çeviri yapılan sözcüğün Türkçedeki karşılığı, İngilizcedeki karşılığında farklı bir bilişsel basamağa dâhil olabilmekte, bu da araştırmanın güvenilirliğine zarar vermektedir. Bunu önlemek için, sınıflandırmaya tabi tutulan her etkinlikte sadece anahtar tablo ölçüt olarak alınmamış, boyutların ana basamağının mantığı göz önünde tutulmuştur). Sonrasında tabloda, etkinliklerin YBT'nin bilişsel süreç boyutuna yönelik YBT Belirtke Tablosuna yerleştirilmesini kolaylaştırıp, doğruluğunu arttırmak için (yine belirtilen kaynaklar esas alınarak) soru kökleri oluşturulmuştur. Böylece etkinlikler YBT Belirtke Tablosunda bilişsel süreç boyutuna göre uygun yerlere yerleştirilirken, sınıflandırılmada kolaylaştırıcı, doğrulayıcı ve çabuklaştırıcı bir anahtar tablo sağlanmıştır.

Sınıflandırma işlemleri sırasında, anlam kayması sonucu oluşabilecek hataların düzeltilmesine yönelik örnek: “Adapt”, hem uygulama hem de yaratma basamağının becerileri arasında yer almaktadır. Bu kelimenin basamağın kastettiği anlam ile ilişkilendirilmesi için İngilizceden İngilizceye sözlükte incelenmesi gerçekleştirilmiştir.

Adapt: “to change something so that it is suitable for a different use or situation”

Uydurmak: “bir şeyi yeni bir duruma veya kullanıma uydurmak, uymasını sağlamak”
(Uygulama Basamağı)

Adapt: “to change a book or play so that it can be made into a film or television programme”

Uyarlamak: “uyarlamak; örneğin bir kitabı bir film yapmak” (Yaratma Basamağı)
(Cambridge Dictionary, 2016).

Araştırma kapsamında sınıflandırmaya tabi tutulacak etkinlikler; YBT Belirtke Tablosuna kolayca yerleştirmek, yapılacak işlemlerde kolaylık sağlamak ve “Bulgular ve Yorumlar” bölümünün anlaşılabilmesini sağlamak için kodlamaya tabi tutulmuştur.

Örnek etkinlik kodu: 2S.2K.3T.4E.

Kodun açılımı şu şekildedir:

2S: Ders ve Çalışma kitabının sınıf seviyesi (2. TDÇK).

2K: Ders ve Çalışma kitabının sayısı (2. kitap).

3T: Etkinliğin bulunduğu tema (3. tema).

4E: Etkinlik numarası (4. etkinlik).

Etkinlikler YBT'ye göre sınıflandırılırken, bu etkinliklerin hangi bilgi birikimi boyutuna dâhil olduğu ve öğrencinin etkinlik sırasında yararlandığı bilişsel becerilerin (düşünme becerilerinin) YBT'deki basamaklardan hangisinin kapsamında olduğu saptanmıştır. Yapılan bu işlem Bloom Taksonomisinin kullanım amaçlarından eğitim hedeflerinin ve ölçme-değerlendirme yöntemlerinin sınıflandırılmasından farklı bir uygulama değildir.

Bazı durumlarda bir etkinlik birden fazla aşamadan oluşmaktadır. Tek bir aşamadan oluşmayan etkinlikler, birden fazla bilişsel sürecin boyutuna dâhil olabilmektedir. Etkinliğin bir aşaması birden çok bilişsel işlem içeriyorsa, söz konusu etkinlik için bilişsel basamaklardan sadece en üst düzey olanı göz önünde bulundurulmuştur.

3.4. Verilerin Analizi

Araştırma kapsamında toplanan veriler, betimsel analize tabi tutulmuştur. Bu analiz yönteminde, araştırma kapsamında toplanan verilerin, önceden saptanmış temalara göre özünün yansıtılması ve yorumlarda bulunulması söz konusudur. Burada amaçlanan şey, dışarıdan bakıldığında anlaşılması zor olan karmaşık verileri, düzenli bir biçimde ve yorum katılarak hedef kitleye ulaştırmaktır. Öncelikle açık net ve sistemli bir şekilde betimlenen veriler yorumlanarak, sebep sonuç ilişkisi yansıtılarak bazı sonuçlar elde edilir. Araştırmacı ulaşılan bu sonuçlar arasında bağlantı kurabilir, sonuçlara anlam yüklemesi yapıp tahminlerde bulunabilir ve buna benzer yorumlar yapabilir (Yıldırım ve Şimşek, 2013).

“Betimsel analiz dört aşamadan oluşmaktadır. Bu aşamaları şu şekilde sıralamak mümkündür:

- a. Betimsel analiz için bir çerçeve oluşturma
- b. Tematik çerçeveye göre verilerin işlenmesi
- c. Bulguların tanımlanması
- d. Bulguların yorumlanması” (Yıldırım ve Şimşek, 2013).

Araştırma kapsamında elde edilen veriler betimsel analizin aşamaları doğrultusunda şekillendirilip analize tabi tutulmuştur.

a. Betimsel analiz için bir çerçeve oluşturma

Bu aşamada araştırmanın kuramsal çerçevesinden yola çıkarak, verilen hangi tema kapsamında düzenleneceği kesinleştirilir (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Yapılan bu çalışmada, araştırmanın kuramsal çerçevesi olan YBT’den yola çıkılarak, YBT’nin, bilgi birikimi ve bilişsel süreç boyutlarında yer alan ana kategoriler betimsel analiz çerçevesi olarak belirlenmiştir.

b. Tematik çerçeveye göre verilerin işlenmesi

Bu aşamada, önceden oluşturulan betimsel analiz çerçevesi kapsamında elde edilen veriler düzenlemeye tabi tutulur. Verilerin anlamlı ve mantıklı bir şekilde birleştirilir. Sadece gerekli verilerin seçimi söz konusu olabilir (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Araştırmaya konu edinilen etkinlikler bu kapsamda sınıflandırmaya tabi tutulmuştur. Etkinlikler ölçme ve değerlendirme yönünden, bilgi birikimi ve bilişsel süreç boyutlarının alt kategorilerine yerleşecek şekilde YBT Belirtke Tablosuna işlenmiştir.

c. Bulguların tanımlanması

Bu aşamada elde edilen verilerin tanımlanması ve desteklenmesi (alanyazın ile) söz konusudur (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Araştırma kapsamında toplanan veriler tanımlanarak üzerinde yorum yapmaya elverişli hale getirilmiştir. Araştırma kapsamına alınan etkinliklerin, YBT’nin boyutları açısından sınıflandırmaya tabi tutulması sonucu elde edilen veriler, araştırmanın alt problemlerine uyacak şekilde düzenlenmiştir. Etkinliklerin YBT’nin boyutlarının, hangi basamaklarına ait olduğu SPSS 24 (Statistical Package for the Social Sciences) istatistik programı kullanılarak analize tabi tutulmuş (sıklık, yüzde ve iki değişken için iki yönlü kay-kare testi) sayısallaştırma yoluna gidilmiştir. Elde edilen sayısal veriler tablo ve

grafiklere yansıtılarak somutlaştırılmıştır. Bu şekilde, araştırma kapsamında toplanan veriler, betimsel analize tâbi tutulmuştur.

d. Bulguların yorumlanması

Nitel çalışmalarda, araştırmacı sadece elde ettiği bulguları tanımlamakla yetinmez, “Bu ne anlama gelir?” sorusunu sorarak, anlam çıkarmaya başlar. Burada kendi bakış açısı ve anlayışı doğrultusunda yorum yapar (Patton, 2014). Araştırma kapsamında bu aşamaya kadar sayısallaştırılarak, tablo ve grafiklerle ifade edilen veriler detaylı bir şekilde yorumlanmıştır. Önceden tanımlanan bulgular üzerine yorum yaparken, alanyazın ile ilişkilendirilmiştir.



4. BULGULAR

Bu bölümde veri toplama süreci sonucunda ulaşılan bulgulara ve bunlara ilişkin yorumlara yer verilmiştir. Bulgular ve yorum, araştırmanın alt problemlerine göre sınıflandırılarak ayrı ayrı ele alınmıştır.

Araştırmanın çalışma grubunu oluşturan, Türkiye Cumhuriyetine bağlı devlet okullarında 2016- 2017 yılında okutulan ilkökul düzeyindeki 2, 3 ve 4. sınıf TDÇK'de bulunan etkinliklerinin tamamı, YBT'de yer alan bilgi birikimi gruplarına ve bilişsel beceri basamaklarına göre incelenmiştir.

4.1. İlkokul 2. Sınıf TDÇK'de Yer Alan Etkinliklerin YBT'de Bulunan Bilgi Birikimi Boyutu ve Bilişsel Süreç Boyutu Basamaklarına Göre Dağılımına İlişkin Bulgular

Araştırmanın ilk alt problemi şu şekildedir. İlkokul 2. sınıf TDÇK'de yer alan etkinliklerin YBT'de bulunan bilgi birikimi boyutu ve bilişsel süreç boyutu basamaklarına göre nasıl dağılım göstermektedir?

Araştırmanın çalışma grubunu oluşturan, 2016- 2017 yılında okutulan ilkökul düzeyindeki 2. sınıf TDÇK'de bulunan etkinliklerinin tamamı, YBT'de yer alan bilgi birikimi grupları ve bilişsel beceri basamaklarına göre incelenmiş ve aşağıdaki tablo 4.1'de bulunan sonuçlara ulaşılmıştır.

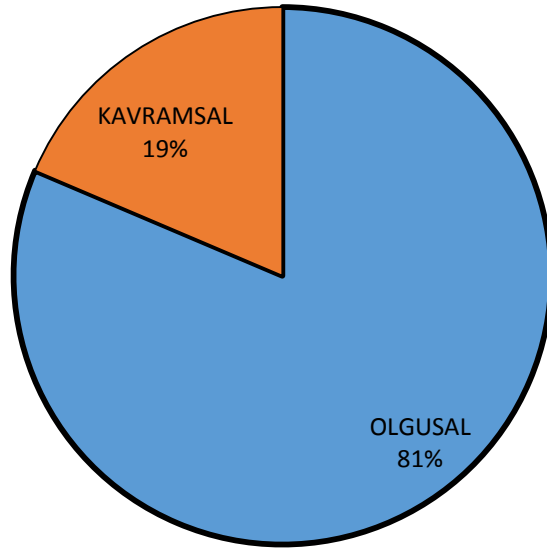
Tablo 4.1. İlkokul 2. sınıf TDÇK'de yer alan etkinliklerin YBT'de bulunan bilgi birikimi boyutu ve bilişsel süreç boyutu basamaklarına dağılımı.

2.sınıf	f		Toplam	%
	Olgusal	Kavramsal		
Hatırlama	59	10	69	40,1
Anlama	56	0	56	32,6
Uygulama	12	7	19	11,0
Çözümleme	1	0	1	0,6
Değerlendirme	11	0	11	6,4
Yaratma	1	15	16	9,3
Toplam	140	32	172	100
%	81,4	18,6		

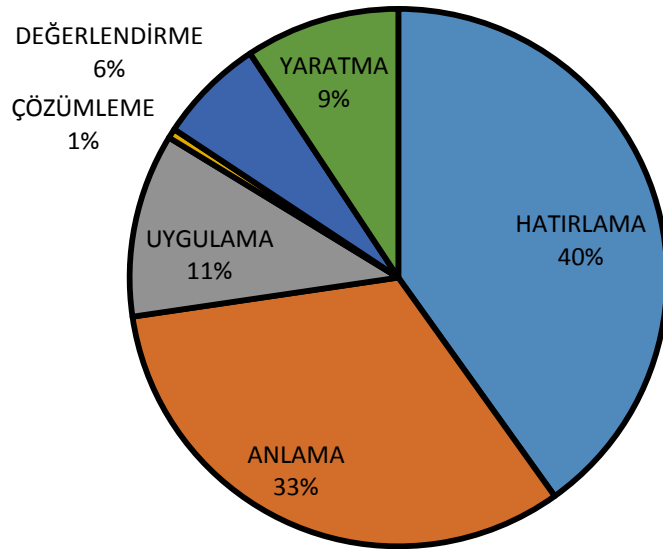
2016- 2017 yılında okutulan, ilkökul 2. sınıf düzeyindeki kitaplar; TDÇK (1. Kitap), TDÇK (2. Kitap), TDÇK (3. Kitap) olmak üzere 3 kitap halindedir. Bu üç kitapta toplam 172 adet etkinlik bulunmaktadır.

İlkokul 2. sınıf düzeyindeki TDÇK, YBT'nin bilgi birikimi boyutu açısından incelendiğinde; 172 etkinliğin, bilgi birikimi boyutlarından (olgusal bilgi, kavramsal bilgi, işlemsel bilgi, üstbilişsel bilgi) sadece olgusal bilgi ve kavramsal bilgi grubunda bulunan etkinlikler olduğu görülmektedir. İlkokul 2. sınıf düzeyindeki Türkçe Ders ve Öğrenci Çalışma Kitaplarında bulunan 172 etkinliğin 140'ı (f= 140) olgusal bilgi birikimi grubuna, 32'si (f= 140) ise kavramsal bilgi grubuna dâhildir. Olgusal bilgi birikimi grubuna dâhil olan 140 (f= 140) etkinliğin, toplam etkinlik sayısına (172) oranı %81,4 iken, kavramsal bilgi birikimi grubuna dâhil olan 32 (f= 32) etkinliğin, toplam etkinlik sayısına (172) oranı ise %18,6'tür.

İlkokul 2. sınıf düzeyindeki TDÇK, YBT'nin bilişsel beceri boyutu açısından incelendiğinde; 172 etkinliğin, bilişsel beceri boyutu açısından (hatırlama, anlama, uygulama, çözümlenme, değerlendirme, yaratma) her bir basamağa, farklı oranlarda dâhil olduğu görülmektedir. İlkokul 2. sınıf düzeyindeki TDÇK 'de bulunan 172 etkinliğin 69'u (f= 69) hatırlama basamağına, 56'sı (f= 56) anlama basamağına, 19'u (f= 19) uygulama basamağına, 1'i (f= 1) çözümlenme basamağına, 11'i (f= 11) değerlendirme basamağına, 16'sı (f= 16) yaratma basamağı kapsamında olan etkinliklerdir. Bilişsel beceri basamaklarına dâhil olan; 69 (f= 69) hatırlama basamağı etkinliğinin, toplam etkinlik sayısına (172) oranı %40,1 iken, 56 (f= 56) anlama basamağı etkinliğinin, toplam etkinlik sayısına (172) oranı %32,6'dır. 19 (f= 19) uygulama basamağı etkinliğinin, toplam etkinlik sayısına (172) oranı %11,0 iken, 1 (f= 1) çözümlenme basamağı etkinliğinin, toplam etkinlik sayısına (172) oranı %0,6'dır. 11 (f= 11) değerlendirme basamağı etkinliğinin, toplam etkinlik sayısına (172) oranı %6,4 iken, 16 (f= 16) yaratma basamağı etkinliğinin, toplam etkinlik sayısına (172) oranı %9,3'tür.



Grafik 1.1. İlkokul 2. sınıf TDÇK’de yer alan etkinliklerin YBT’de bulunan bilgi birikimi boyutu basamaklarına dağılımı.



Grafik 1.2. İlkokul 2. sınıf TDÇK’de yer alan etkinliklerin YBT’de bulunan bilişsel süreç boyutu basamaklarına dağılımı.

4.2. İlkokul 3. Sınıf TDÇK’de Yer Alan Etkinliklerin YBT’de Bulunan Bilgi Birikimi Boyutu ve Bilişsel Süreç Boyutu Basamaklarına Göre Dağılımına İlişkin Bulgular

Araştırmanın ikinci alt problemi şu şekildedir: İlkokul 3. sınıf TDÇK’de yer alan etkinliklerin YBT’de bulunan bilgi birikimi boyutu ve bilişsel süreç boyutu basamaklarına göre nasıl dağılım göstermektedir?

Araştırmanın çalışma grubunu oluşturan, 2016-2017 yılında okutulan ilkokul düzeyindeki 3. sınıf Türkçe ders ve öğrenci çalışma kitaplarında bulunan etkinliklerinin tamamı, YBT’de yer alan bilgi birikimi grupları ve bilişsel beceri basamaklarına göre incelenmiş ve aşağıdaki tablo 4.2’de bulunan sonuçlara ulaşılmıştır.

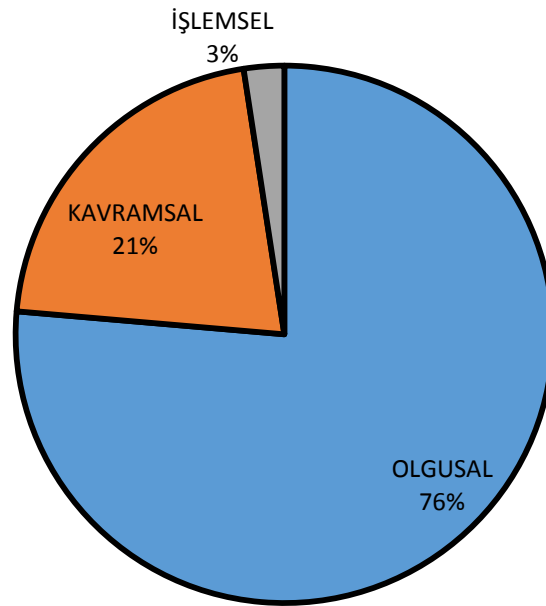
Tablo 4.2. İlkokul 3. sınıf TDÇK’de yer alan etkinliklerin YBT’de bulunan bilgi birikimi boyutu ve bilişsel süreç boyutu basamaklarına dağılımı.

3. sınıf	f			Toplam	%
	Olgusal	Kavramsal	İşlemsel		
Hatırlama	51	6	0	57	34,5
Anlama	41	2	1	44	26,7
Uygulama	5	8	1	14	8,5
Çözümleme	3	0	1	4	2,4
Değerlendirme	23	2	1	26	15,8
Yaratma	3	17	0	20	12,1
Toplam	126	35	4	165	100
%	76,4	21,2	2,4		

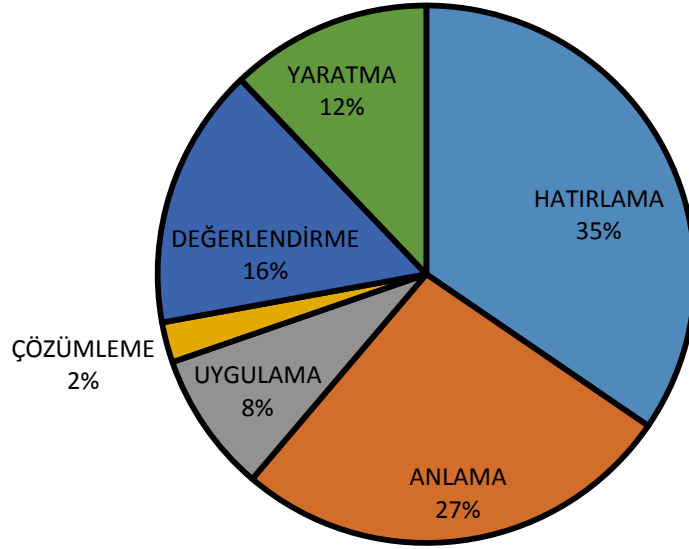
2016- 2017 yılında okutulan, ilkokul 3. sınıf düzeyindeki kitaplar; TDÇK (1. Kitap), TDÇK (2. Kitap), TDÇK (3. Kitap) olmak üzere 3 kitap halindedir. Bu üç kitapta toplam 165 adet etkinlik bulunmaktadır.

İlkokul 3. sınıf düzeyindeki TDÇK, YBT’nin bilgi birikimi boyutu açısından incelendiğinde; 165 etkinliğin, bilgi birikimi boyutlarından (olgusal bilgi, kavramsal bilgi, işlemsel bilgi, üstbilişsel bilgi) sadece olgusal bilgi, kavramsal bilgi ve işlemsel bilgi grubunda bulunan etkinlikler olduğu görülmektedir. İlkokul 3. sınıf düzeyindeki TDÇK’de bulunan 165 etkinliğin 126’sı (f= 126) olgusal bilgi birikimi grubuna, 35’i (f= 35) kavramsal bilgi grubuna, 4’ü (f= 4) ise işlemsel bilgi grubuna dâhildir. Olgusal bilgi birikimi grubuna dâhil olan 126 (f= 140) etkinliğin, toplam etkinlik sayısına (165) oranı %76,4, kavramsal bilgi birikimi grubuna dâhil olan 35 (f= 35) etkinliğin, toplam etkinlik sayısına (165) oranı ise %21,2 iken, işlemsel bilgi birikimi grubuna dâhil olan 4 (f= 4) etkinliğin, toplam etkinlik sayısına (165) oranı ise %2,4’dür.

İlkokul 3. sınıf düzeyindeki TDÇK, YBT'nin bilişsel beceri boyutu açısından incelendiğinde; 165 etkinliğin, bilişsel beceri boyutu açısından (hatırlama, anlama, uygulama, çözümlenme, değerlendirme, yaratma) her bir basamağa, farklı oranlarda dâhil olduğu görülmektedir. İlkokul 3. sınıf düzeyindeki Türkçe Ders ve Öğrenci Çalışma Kitaplarında bulunan 165 etkinliğin 57'si (f= 57) hatırlama basamağına, 44'ü (f= 44) anlama basamağına, 14'ü (f= 14) uygulama basamağına, 4'ü (f= 4) çözümlenme basamağına, 26'sı (f= 26) değerlendirme basamağına, 20'si (f= 20) yaratma basamağı kapsamında olan etkinliklerdir. Bilişsel beceri basamaklarına dâhil olan; 57 (f= 57) hatırlama basamağı etkinliğinin, toplam etkinlik sayısına (165) oranı %34,5 iken, 44 (f= 44) anlama basamağı etkinliğinin, toplam etkinlik sayısına (165) oranı %26,7'dir. 14 (f= 14) uygulama basamağı etkinliğinin, toplam etkinlik sayısına (165) oranı %8,5 iken, 4 (f= 4) çözümlenme basamağı etkinliğinin, toplam etkinlik sayısına (165) oranı %2,4'dür. 26 (f= 26) değerlendirme basamağı etkinliğinin, toplam etkinlik sayısına (165) oranı %15,8 iken, 20 (f= 20) yaratma basamağı etkinliğinin, toplam etkinlik sayısına (165) oranı %12,1'tür.



Grafik 1.3. İlkokul 3. sınıf TDÇK'de yer alan etkinliklerin YBT'de bulunan bilgi birikimi boyutu basamaklarına dağılımı.



Grafik 1.4. İlkokul 3. sınıf TDÇK’de yer alan etkinliklerin YBT’de bulunan bilişsel süreç boyutu basamaklarına dağılımı.

4.3. İlkokul 4. Sınıf TDÇK’de Yer Alan Etkinliklerin YBT’de Bulunan Bilgi Birikimi Boyutu ve Bilişsel Süreç Boyutu Basamaklarına Göre Dağılımına İlişkin Bulgular

Araştırmanın üçüncü alt problemi şu şekildedir: İlkokul 4. sınıf TDÇK’de yer alan etkinliklerin YBT’de bulunan bilgi birikimi boyutu ve bilişsel süreç boyutu basamaklarına göre nasıl dağılım göstermektedir?

Araştırmanın çalışma grubunu oluşturan, 2016- 2017 yılında okutulan ilkokul düzeyindeki 4. sınıf TDÇK’de bulunan etkinliklerinin tamamı, YBT’de yer alan bilgi birikimi grupları ve bilişsel beceri basamaklarına göre incelenmiş ve aşağıdaki tablo 4.3’de bulunan sonuçlara ulaşılmıştır.

Tablo 4.3. İlkokul 4. sınıf TDÇK’de yer alan etkinliklerin YBT’de bulunan bilgi birikimi boyutu ve bilişsel süreç boyutu basamaklarına dağılımı.

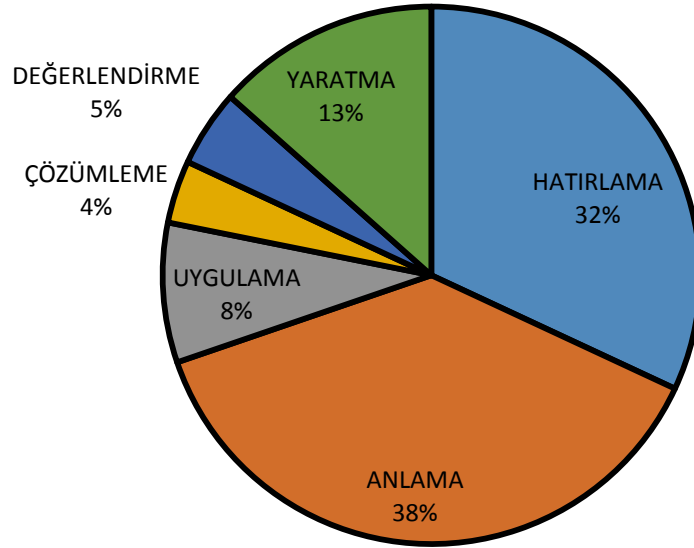
4.sınıf	f		Toplam	%
	Olgusal	Kavramsal		
Hatırlama	62	14	76	31,9
Anlama	73	17	90	37,8
Uygulama	13	7	20	8,4
Çözümleme	5	4	9	3,8
Değerlendirme	11	0	11	4,6
Yaratma	6	26	32	13,4
Toplam	170	68	238	100
%	71,4	28,6		

2016- 2017 yılında okutulan, ilkokul 4. sınıf düzeyindeki kitaplar; TDÇK (1. Kitap), TDÇK (2. Kitap), TDÇK (3. Kitap) olmak üzere 3 kitap halindedir. Bu üç kitapta toplam 238 adet etkinlik bulunmaktadır.

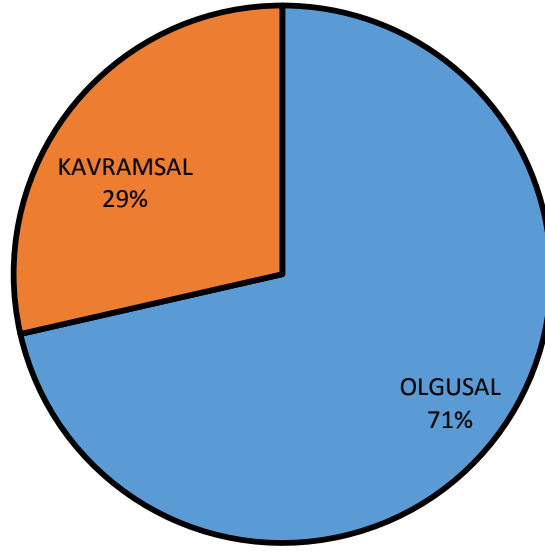
İlkokul 4. sınıf düzeyindeki TDÇK, YBT’nin bilgi birikimi boyutu açısından incelendiğinde; 238 etkinliğin, bilgi birikimi boyutlarından (olgusal bilgi, kavramsal bilgi, işlemsel bilgi, üstbilişsel bilgi) sadece olgusal bilgi ve kavramsal bilgi grubunda bulunan etkinlikler olduğu görülmektedir. İlkokul 4. sınıf düzeyindeki TDÇK’de bulunan 238 etkinliğin 170’i (f= 170) olgusal bilgi birikimi grubuna, 68’i (f= 68) ise kavramsal bilgi grubuna dâhildir. Olgusal bilgi birikimi grubuna dâhil olan 170’i (f= 140) etkinliğin, toplam etkinlik sayısına (238) oranı %71,4 iken, kavramsal bilgi birikimi grubuna dâhil olan 68 (f= 68) etkinliğin, toplam etkinlik sayısına (238) oranı ise %28,6’dır.

İlkokul 4. sınıf düzeyindeki TDÇK, YBT’nin bilişsel beceri boyutu açısından incelendiğinde; 238 etkinliğin, bilişsel beceri boyutu açısından (hatırlama, anlama, uygulama, çözümleme, değerlendirme, yaratma) her bir basamağa, farklı oranlarda dâhil olduğu görülmektedir. İlkokul 4. sınıf düzeyindeki TDÇK’de bulunan 238 etkinliğin 76’sı (f= 76) hatırlama basamağına, 90’ı (f= 90) anlama basamağına, 20’si (f= 20) uygulama basamağına, 9’u (f= 9) çözümleme basamağına, 11’i (f= 11) değerlendirme basamağına, 32’si (f= 32) yaratma basamağına dâhildir. Bilişsel beceri basamaklarına dâhil olan; 76 (f= 76) hatırlama basamağı etkinliğinin, toplam etkinlik sayısına (238) oranı %31,9 iken, 90 (f= 90) anlama basamağı etkinliğinin, toplam etkinlik sayısına (238) oranı %37,8’dir. 20 (f= 20) uygulama basamağı etkinliğinin, toplam etkinlik sayısına (238) oranı %8,4 iken, 9 (f= 9) çözümleme basamağı etkinliğinin, toplam etkinlik sayısına (238) oranı %3,8’dir. 11 (f= 11) değerlendirme basamağı

etkinliğinin, toplam etkinlik sayısına (238) oranı %4,6 iken, 32 (f= 32) yaratma basamağı etkinliğinin, toplam etkinlik sayısına (238) oranı %13,4'tür.



Grafik 1.5. İlkokul 4. sınıf TDÇK'de yer alan etkinliklerin YBT'de bulunan bilgi birikimi boyutu basamaklarına dağılımı.



Grafik 1.6. İlkokul 4. sınıf TDÇK’de yer alan etkinliklerin YBT’de bulunan bilişsel süreç boyutu basamaklarına dağılımı.

4.4. İlkokul 2. Sınıf TDÇK’de Yer Alan Etkinliklerin YBT’de Bulunan Alt Düzey Bilişsel Beceri Basamakları İle Üst Düzey Bilişsel Beceri Basamakları Arasında Dağılımına İlişkin Bulgular

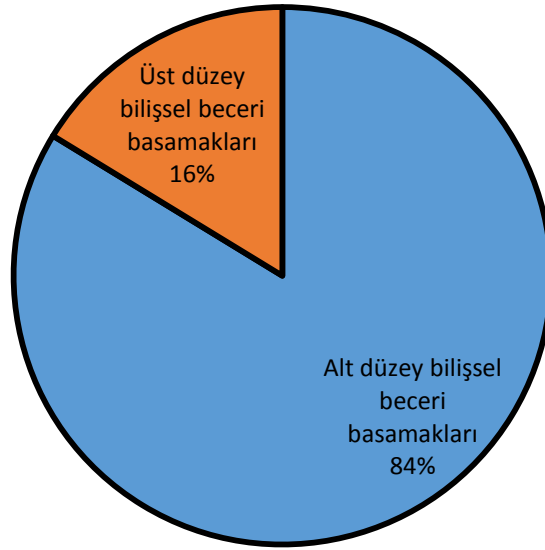
Araştırmanın dördüncü alt problemi şu şekildedir: İlkokul 2. sınıf TDÇK’de yer alan etkinliklerin YBT’de bulunan alt düzey bilişsel beceri basamakları ile üst düzey bilişsel beceri basamakları arasında dağılımı nasıldır?

Araştırmanın çalışma grubunu oluşturan, 2016- 2017 yılında okutulan ilkokul düzeyindeki 2. sınıf TDÇK’de bulunan etkinliklerinin tamamı, YBT’de yer alan alt düzey bilişsel beceri basamakları ile üst düzey bilişsel beceri basamaklarına göre sınıflandırılmış ve aşağıdaki tablo 4.4’de bulunan sonuçlara ulaşılmıştır.

Tablo 4.4. İlkokul 2. sınıf TDÇK'de yer alan etkinliklerin YBT'de bulunan alt düzey bilişsel beceri basamakları ile üst düzey bilişsel beceri basamaklarına dağılımı.

	2.sınıf	f	Toplam	%
Alt düzey bilişsel beceri basamakları	Hatırlama	69	144	83,7
	Anlama	56		
	Uygulama	19		
Üst düzey bilişsel beceri basamakları	Çözümleme	1	28	16,3
	Değerlendirme	11		
	Yaratma	16		
	Toplam	172		

İlkokul 2. sınıf düzeyindeki TDÇK'de bulunan etkinlikler, YBT'nin bilişsel beceri boyutunun, alt düzey bilişsel beceri basamakları (hatırlama, anlama, uygulama) ile üst düzey bilişsel beceri basamakları (çözümleme, değerlendirme, yaratma) açısından incelendiğinde; 172 etkinliğin, 144'ünün (f=144) alt düzey bilişsel beceri basamakları ile ilgili etkinlikler (69'u (f= 69) hatırlama basamağı, 56'sı (f= 56) anlama basamağı, 19'u (f= 19) uygulama basamağı) olduğu, 28'inin (f=28) üst düzey bilişsel beceri basamakları ile ilgili etkinlikler (1'i (f= 1) çözümleme basamağı, 11'i (f= 11) değerlendirme basamağı, 16'sı (f= 16) yaratma basamağı) olduğu görülmektedir. Alt düzey bilişsel beceri basamaklarına dâhil olan; 144 (f= 144) etkinliğin, toplam etkinlik sayısına (172) oranı %83,7 iken, üst düzey bilişsel beceri basamaklarına dâhil olan 28 (f= 28) etkinliğin, toplam etkinlik sayısına (172) oranı %16,3'dür.



Grafik 1.7. İlkokul 2. sınıf TDÇK’de yer alan etkinliklerin YBT’de bulunan alt düzey bilişsel beceri basamakları ile üst düzey bilişsel beceri basamaklarına dağılımı.

4.5. İlkokul 3. Sınıf TDÇK’de Yer Alan Etkinliklerin YBT’de Bulunan Alt Düzey Bilişsel Beceri Basamakları İle Üst Düzey Bilişsel Beceri Basamakları Arasında Dağılımına İlişkin Bulgular

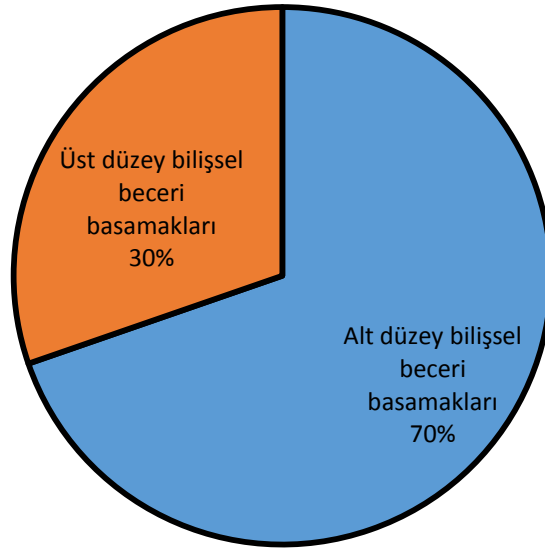
Araştırmanın beşinci alt problemi şu şekildedir: İlkokul 3. sınıf TDÇK’de yer alan etkinliklerin YBT’de bulunan alt düzey bilişsel beceri basamakları ile üst düzey bilişsel beceri basamakları arasında dağılımı nasıldır?

Araştırmanın çalışma grubunu oluşturan, 2016- 2017 yılında okutulan ilkökul düzeyindeki 3. sınıf TDÇK’de bulunan etkinliklerinin tamamı, YBT’de yer alan alt düzey bilişsel beceri basamakları ile üst düzey bilişsel beceri basamaklarına göre sınıflandırılmış ve aşağıdaki tablo 4.5’de bulunan sonuçlara ulaşılmıştır.

Tablo 4.5. İlkokul 3. sınıf TDÇK'de yer alan etkinliklerin YBT'de bulunan alt düzey bilişsel beceri basamakları ile üst düzey bilişsel beceri basamaklarına dağılımı.

3.sınıf		f	Toplam	%
Alt düzey bilişsel beceri basamakları	<i>Hatırlama</i>	57	115	69,7
	<i>Anlama</i>	44		
	<i>Uygulama</i>	14		
Üst düzey bilişsel beceri basamakları	<i>Çözümleme</i>	4	50	30,3
	<i>Değerlendirme</i>	26		
	<i>Yaratma</i>	20		
Toplam		165		

İlkokul 3. sınıf düzeyindeki TDÇK'de bulunan etkinlikler, YBT'nin bilişsel beceri boyutunun, alt düzey bilişsel beceri basamakları (hatırlama, anlama, uygulama) ile üst düzey bilişsel beceri basamakları (çözümleme, değerlendirme, yaratma) açısından incelendiğinde; 165 etkinliğin, 115'inin (f=115) alt düzey bilişsel beceri basamakları ile ilgili etkinlikler (57'si (f= 57) hatırlama basamağı, 44'ü (f= 44) anlama basamağı, 14'ü (f= 14) uygulama basamağı) olduğu, 50'sinin (f=50) üst düzey bilişsel beceri basamakları ile ilgili etkinlikler (4'ü (f= 4) çözümleme basamağı, 26'sı (f= 26) değerlendirme basamağı, 20'si (f= 20) yaratma basamağı) olduğu görülmektedir. Alt düzey bilişsel beceri basamaklarına dâhil olan; 115 (f= 115) etkinliğin, toplam etkinlik sayısına (165) oranı %69,7 iken, üst düzey bilişsel beceri basamaklarına dâhil olan 50 (f= 50) etkinliğin, toplam etkinlik sayısına (165) oranı %30,3'dür.



Grafik 1.8. İlkokul 3. sınıf TDÇK’de yer alan etkinliklerin YBT’de bulunan alt düzey bilişsel beceri basamakları ile üst düzey bilişsel beceri basamaklarına dağılımı.

4.6. İlkokul 4. Sınıf TDÇK’de Yer Alan Etkinliklerin YBT’de Bulunan Alt Düzey Bilişsel Beceri Basamakları İle Üst Düzey Bilişsel Beceri Basamakları Arasında Dağılımına İlişkin Bulgular

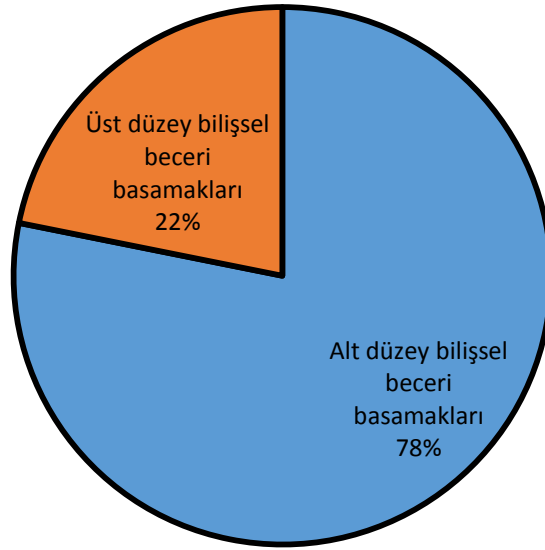
Araştırmanın altıncı alt problemi şu şekildedir: İlkokul 4. sınıf TDÇK’de yer alan etkinliklerin YBT’de bulunan alt düzey bilişsel beceri basamakları ile üst düzey bilişsel beceri basamakları arasında dağılımı nasıldır?

Araştırmanın çalışma grubunu oluşturan, 2016- 2017 yılında okutulan ilkökul düzeyindeki 4. sınıf TDÇK’de bulunan etkinliklerinin tamamı, YBT’de yer alan alt düzey bilişsel beceri basamakları ile üst düzey bilişsel beceri basamaklarına göre sınıflandırılmış ve aşağıdaki tablo 4.6’da bulunan sonuçlara ulaşılmıştır.

Tablo 4.6. İlkokul 4. sınıf TDÇK'de yer alan etkinliklerin YBT'de bulunan alt düzey bilişsel beceri basamaklar ile üst düzey bilişsel beceri basamaklarına dağılımı.

	4.sınıf	f	Toplam	%
Alt düzey bilişsel beceri basamakları	<i>Hatırlama</i>	76	186	78,2
	<i>Anlama</i>	90		
	<i>Uygulama</i>	20		
Üst düzey bilişsel beceri basamakları	<i>Çözümleme</i>	9	52	21,8
	<i>Değerlendirme</i>	11		
	<i>Yaratma</i>	32		
	Toplam	238		

İlkokul 4. sınıf düzeyindeki TDÇK'de bulunan etkinlikler, YBT'nin bilişsel beceri boyutunun, alt düzey bilişsel beceri basamakları (hatırlama, anlama, uygulama) ile üst düzey bilişsel beceri basamakları (çözümleme, değerlendirme, yaratma) açısından incelendiğinde; 238 etkinliğin, 186'sı (f=186) alt düzey bilişsel beceri basamakları ile ilgili etkinlikler (76'sı (f= 76) hatırlama basamağı, 90'ı (f= 90) anlama basamağı, 20'si (f= 20) uygulama basamağı) olduğu, 52'sinin (f=52) üst düzey bilişsel beceri basamakları ile ilgili etkinlikler (9'u (f= 1) çözümleme basamağı, 11'i (f= 11) değerlendirme basamağı, 32'si (f= 32) yaratma basamağı) olduğu görülmektedir. Alt düzey bilişsel beceri basamaklarına dâhil olan; 186 (f= 186) etkinliğin, toplam etkinlik sayısına (238) oranı %78,2 iken, üst düzey bilişsel beceri basamaklarına dâhil olan 52 (f= 52) etkinliğin, toplam etkinlik sayısına (238) oranı %21,8'dir.



Grafik 1.9. İlkokul 4. sınıf TDÇK’de yer alan etkinliklerin YBT’de bulunan alt düzey bilişsel beceri basamakları ile üst düzey bilişsel beceri basamakları arasında dağılımı.

4.7. İlkokul 2, 3 ve 4. Sınıf TDÇK’de Yer Alan Etkinliklerin YBT’de Bulunan Alt Düzey Bilişsel Beceri Basamakları ile Üst Düzey Bilişsel Beceri Basamakları Arasında Sınıf Seviyesine Göre Farklılığın Dağılımına İlişkin Bulgular

İlkokul 2, 3 ve 4. sınıf TDÇK’de yer alan etkinliklerin YBT’de bulunan alt düzey bilişsel beceri basamakları ile üst düzey bilişsel beceri basamakları arasındaki dağılımı, sınıf seviyesine göre farklılık göstermekte midir?

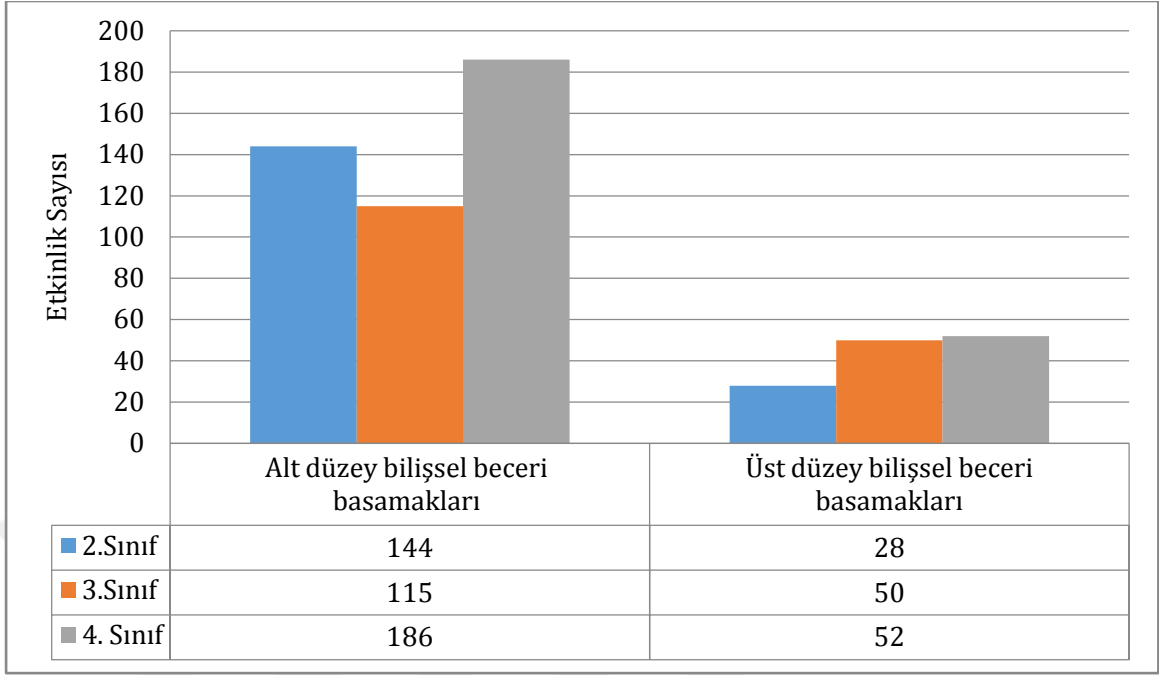
Araştırmanın çalışma grubunu oluşturan, 2016- 2017 yılında okutulan ilkokul düzeyindeki 2, 3 ve 4. sınıf TDÇK’de bulunan etkinliklerinin tamamı, YBT’de yer alan alt düzey bilişsel beceri basamakları ile üst düzey bilişsel beceri basamaklarına göre sınıflandırılmış ve aşağıdaki tablo 4.7’de bulunan sonuçlara ulaşılmıştır.

Tablo 4.7. İlkokul 2, 3 ve 4. sınıf TDÇK’de yer alan etkinliklerin YBT’de bulunan alt düzey bilişsel beceri basamakları ile üst düzey bilişsel beceri basamakları arasındaki dağılımının, sınıf seviyesine göre farklılığı (Kay-Kare Testi Sonuçları).

Değişkenler		Sınıf				X ²	p
		2. sınıf	3. sınıf	4.sınıf	Toplam		
Düzye							
Alt düzey bilişsel beceri basamakları	N	144	115	186	445	9,60	0,08
	%	83,7	69,7	78,2	77,4		
Üst düzey bilişsel beceri basamakları	N	28	50	52	130		
	%	16,3	30,3	21,8	22,6		
Toplam	N	172	165	238	575		
	%	100	100	100	100		

İlkokul 2, 3 ve 4. sınıf düzeyindeki TDÇK’de bulunan etkinliklerin, YBT’nin bilişsel beceri boyutunun, alt düzey bilişsel beceri basamakları (hatırlama, anlama, uygulama) ile üst düzey bilişsel beceri basamakları (çözümleme, değerlendirme, yaratma) açısından farklılık gösterip göstermediği ya da sınıf seviyesi ile ilişkili olup olmadığına ilişkin kay-kare testi sonuçları tablo 4.7’de verilmiştir.

Tablo incelendiğinde İlkokul 2, 3 ve 4. sınıf düzeyindeki TDÇK’de bulunan etkinliklerin bulunduğu TDÇK’lerinin sınıf seviyeleri ile bu kitaplarda bulunan etkinliklerin YBT’nin bilişsel süreç boyutunda bulunan düzeyler (alt düzey zihinsel becerileri veya üst düzey zihinsel beceriler) arasında bir ilişki olup olmadığını belirlemek için yapılan iki değişken için iki yönlü kay-kare testi sonucuna göre sınıf düzeyi ile etkinlik düzeyi (alt düzey-üst düzey) arasında anlamlı bir ilişki yoktur. ($X^2_{(2)}=9,60$, $p>0,05$).



Grafik 1.10. İlkokul 2, 3 ve 4. sınıf TDÇK’de yer alan etkinliklerin YBT’de bulunan alt düzey bilişsel beceri basamakları ile üst düzey bilişsel beceri basamakları arasındaki dağılımının, sınıf seviyesine göre farklılığı.

5. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu bölümde araştırmanın bulgularından çıkarılan sonuçlar ve bu çalışma doğrultusunda yapılan diğer çalışmaların ne derece örtüştüğü yer almaktadır.

Piaget (1953), somut işlemler döneminin çocuklarda ortalama 7-11 yaşları arasında kapsadığını savunmuştur. Bu dönemin en belirgin özelliği çocukların somut işlemler yapabilmeleridir. Bu dönem çocukları mantıklı ve somut örneklerle desteklenebilir olduğu sürece muhakeme yapabilirler. Çocuklar 11 yaşından sonra somut işlem döneminden soyut işlem dönemine geçerler. Soyut işlemler dönemindeki çocukların muhakeme yapabilmeleri için problemi somut olarak görmesi gerekmez.

YBT'nin bilgi birikimi boyutunda gruplar arasında derinlemesine giden bir aşamalık söz konusudur; olgusal bilgi grubunda bir konu alanında ki temel somut bilginin ezberlenmesi söz konusu iken, kavramsal bilgi de bu bilgi parçacıkları arasındaki ilişki ile ilgili daha derinlere ulaşma çabası görülür. Bu iki bilgi grubu da "ne" sorusunun cevabını ararken işlemsel bilgi grubunda ise "nasıl" sorusunun cevabı aranır. Burada sadece somut bilgi parçalarının hatırlanmasından ziyade daha soyut bir durum (somut bilgi parçalarının kullanımı) söz konusudur. Üstbilişsel bilgi ise tamamen biliş ile ilgilidir. Burada tam anlamı ile soyutlama söz konusudur. Öğrenci kendi bilgileri ve düşüncelerinden sorumludur (Anderson ve Krathwohl, 2014).

Somut işlemler dönemindeki 7-11 yaş grubundaki çocuklar okul çağındaki çocuklardır. Türkiye'de 66 ayını dolduran çocuklar ilkokula kayıt edilir. 7- 11 yaş grubundaki çocuklar ilkokulda öğrenim görmektedirler. Araştırmanın amacı doğrultusunda incelenen, ilkokullarda okutulan Türkçe ders kitaplarının somut işlemler dönemindeki çocuklara yönelik bilgi barındıran kaynaklar olması yerinde olacaktır. Henüz soyut işlem döneminde olmayan ilkokul çocuklarının soyut bilgiler barındıran üstbilişsel bilgi grubuna dâhil kaynak kitaplar kullanması yersiz olacaktır. İşlemsel bilgi grubuna dâhil olan etkinliklerin ağır bastığı bilgiyi barındıran kaynaklar da amaca hizmet etmez. İlkokullarda okutulan kitapların daha çok somut bilgiler barındırması (olgusal ve kavramsal bilgi grubuna dâhil) yerinde olacaktır.

Bunun yanında öğretim programlarının temel taşlarından, öğrenme ve öğretme faaliyetlerinin önemli bir unsuru olan ölçme ve değerlendirme öğesinin, en önemli uygulama araçları arasında olan ders ve çalışma kitapları kapsamındaki etkinliklerin, eğitim ilkelerinden; temel becerilerin yanında üst düzey zihinsel becerileri de kazandırma ilkesini barındırıp

barındırmadığı çok önemlidir. Türkçe Öğretim Programının asıl amacı, Türkçenin anadil olarak doğru, etkili ve kurallarına uygun kullanılması olmakla birlikte; düşünme, anlama, sıralama, sınıflama, sorgulama, ilişki kurma, eleştirme, tahmin etme, analiz-sentez yapma, değerlendirme gibi zihinsel becerilerin geliştirilmesidir. Bu becerilerin büyük çoğunluğu üst düzey zihinsel beceriler kapsamı altındadır.

YBT'nin bilişsel süreç boyutu; bazı konu alanlarının içerdiklerinin ne dereceye kadar öğrenilmiş olması ve belli bir süre kalıcı olabilmesinden ziyade öğrenilenlerin kalıcılığı ve transferi üzerinde durmaktadır (Anderson ve Krathwohl, 2014). Bilişsel süreç boyutu sadece alt düzey zihinsel becerilerden oluşmaz, üst düzey zihinsel beceriler üzerine vurgu yapar. Bu açıdan bakıldığında Türkçe Öğretim Programının asıl amacı ile örtüşmektedir. İlkokullarda okutulan TDÇK'de bulunan etkinliklerin alt düzey zihinsel becerilerin yanında dengeli bir şekilde üst düzey zihinsel becerileri de ölçmesi beklenir.

Gelişim psikolojisi alanının bulgularına, Türkçe öğretim Programının amaçlarına ve YBT'nin temel ilkelerine bakıldığı zaman; araştırmadan elde edilen bulgulara dayanılarak, ilkokul 2, 3 ve 4. sınıf TDÇK'de yer alan öğretim etkinliklerinin somut bilgiler içeren bilgi birikimi grubuna (olgusal ve kavramsal bilgi) dâhil olması ve bilişsel beceri boyutu açısından alt düzey ve üst düzey zihinsel beceri basamaklarına dengeli bir şekilde dağılması beklenir.

Araştırmadan elde edilen bulgular neticesinde, ilkokul 2. sınıf TDÇK'de yer alan etkinlikler; YBT'nin bilişsel beceri boyutunu oluşturan tüm basamaklarına (sırasıyla; hatırlama, anlama, uygulama, çözümlenme, değerlendirme, yaratma) çeşitli oranlarda dağıldığını, bilgi boyutunu oluşturan tüm gruplardan (sırasıyla; olgusal bilgi, kavramsal bilgi, işlemsel bilgi, üstbilişsel bilgi) sadece ilk iki gruba (olgusal bilgi, kavramsal bilgi) dağıldığını göstermektedir., ilkokul 2. sınıf düzeyindeki Türkçe Ders ve Öğrenci Çalışma Kitaplarında bulunan etkinlikler, YBT'nin bilişsel beceri boyutunun, alt düzey bilişsel beceri basamakları (hatırlama, anlama, uygulama) ile üst düzey bilişsel beceri basamakları (çözümlenme, değerlendirme, yaratma) açısından analiz edildiğinde; etkinliklerin büyük oranda üst düzey bilişsel becerileri ölçmesinden ziyade alt düzey bilişsel becerileri ölçtüğü anlaşılmaktadır.

Gelişim psikolojisi alanının bulguları, Türkçe Öğretim Programının amaçları ve YBT'nin temel ilkeleri göz önünde tutularak; ilkokul 2. sınıf TDÇK'de yer alan etkinliklerin somut bilgiler içeren bilgi birikimi grubuna (olgusal ve kavramsal bilgi) dâhil olması ve bilişsel beceri boyutu açısından alt düzey ve üst düzey zihinsel beceri basamaklarına dengeli bir şekilde dağılması beklentisi, araştırmadan elde edilen bulgular ile karşılaştırıldığında etkinliklerin somut bilgiler

içeren bilgi birikimi grubuna (olgusal ve kavramsal bilgi) dağıldığı, ancak; kavramsal bilgi grubundan ziyade büyük oranda olgusal bilgi grubuna dâhil olduğu, soyut bilgiler içeren işlemsel ve üstbilişsel bilgi grubuna dâhil etkinlik olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bunun yanında etkinlikler bilişsel beceri boyutunun tüm basamaklarına çeşitli oranlarda dağılmasına rağmen, alt düzey zihinsel beceri basamakları ve üst düzey zihinsel beceri basamaklarına dengeli bir şekilde dağılmadığı; etkinliklerin üst düzey zihinsel beceri basamaklarından ziyade alt düzey zihinsel beceri basamaklarına dağıldığı sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırmadan elde edilen bulgular neticesinde, ilkokul 3. sınıf TDÇK'de yer alan etkinlikler; YBT'nin bilişsel beceri boyutunu oluşturan tüm basamaklarına (sırasıyla; hatırlama, anlama, uygulama, çözümlenme, değerlendirme, yaratma) çeşitli oranlarda dağıldığını, bilgi boyutunu oluşturan tüm gruplardan (sırasıyla; olgusal bilgi, kavramsal bilgi, işlemsel bilgi, üstbilişsel bilgi) sadece ilk üç gruba (olgusal bilgi, kavramsal bilgi, işlemsel bilgi) dağıldığını göstermektedir. İlkokul 3. sınıf düzeyindeki Türkçe Ders ve Öğrenci Çalışma Kitaplarında bulunan etkinlikler, YBT'nin bilişsel beceri boyutunun, alt düzey bilişsel beceri basamakları (hatırlama, anlama, uygulama) ile üst düzey bilişsel beceri basamakları (çözümlenme, değerlendirme, yaratma) açısından analiz edildiğinde; etkinliklerin büyük oranda üst düzey bilişsel becerileri ölçmesinden ziyade alt düzey bilişsel becerileri ölçtüğü anlaşılmaktadır.

Gelişim psikolojisi alanının bulguları, Türkçe Öğretim Programının amaçları ve YBT'nin temel ilkeleri göz önünde tutularak; ilkokul 3. sınıf TDÇK'de yer alan etkinliklerin somut bilgiler içeren bilgi birikimi grubuna (olgusal ve kavramsal bilgi) dâhil olması ve bilişsel beceri boyutu açısından alt düzey ve üst düzey zihinsel beceri basamaklarına dengeli bir şekilde dağılması beklentisi, araştırmadan elde edilen bulgular ile karşılaştırıldığında etkinliklerin somut bilgiler içeren bilgi birikimi grubuna (olgusal, kavramsal bilgi) dağıldığı, bunun yanında kısmen soyut bilgiler içeren işlemsel bilgi grubuna dâhil etkinlikler olduğu ancak; işlemsel ve kavramsal bilgi grubundan ziyade büyük oranda olgusal bilgi grubuna dâhil olduğu, soyut bilgiler içeren üstbilişsel bilgi grubuna dâhil etkinlik olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bunun yanında etkinlikler bilişsel beceri boyutunun tüm basamaklarına çeşitli oranlarda dağılmasına rağmen, alt düzey zihinsel beceri basamakları ve üst düzey zihinsel beceri basamaklarına dengeli bir şekilde dağılmadığı; etkinliklerin üst düzey zihinsel beceri basamaklarından ziyade alt düzey zihinsel beceri basamaklarına dağıldığı sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırmadan elde edilen bulgular neticesinde, ilkokul 4. sınıf TDÇK'de yer alan etkinlikler; YBT'nin bilişsel beceri boyutunu oluşturan tüm basamaklarına (sırasıyla; hatırlama, anlama, uygulama, çözümlenme, değerlendirme, yaratma) çeşitli oranlarda dağıldığını, bilgi

boyutunu oluşturan tüm gruplardan (sırasıyla; olgusal bilgi, kavramsal bilgi, işlemsel bilgi, üstbilişsel bilgi) sadece ilk iki gruba (olgusal bilgi, kavramsal bilgi) dağıldığını göstermektedir. İlkokul 4. sınıf düzeyindeki Türkçe Ders ve Öğrenci Çalışma Kitaplarında bulunan etkinlikler; YBT'nin bilişsel beceri boyutunun, alt düzey bilişsel beceri basamakları (hatırlama, anlama, uygulama) ile üst düzey bilişsel beceri basamakları (çözümleme, değerlendirme, yaratma) açısından analiz edildiğinde; etkinliklerin büyük oranda üst düzey bilişsel becerileri ölçmesinden ziyade alt düzey bilişsel becerileri ölçtüğü anlaşılmaktadır.

Gelişim psikolojisi alanının bulguları, Türkçe Öğretim Programının amaçları ve YBT'nin temel ilkeleri göz önünde tutularak; ilkokul 4. sınıf TDÇK'de yer alan etkinliklerin somut bilgiler içeren bilgi birikimi grubuna (olgusal ve kavramsal bilgi) dâhil olması ve bilişsel beceri boyutu açısından alt düzey ve üst düzey zihinsel beceri basamaklarına dengeli bir şekilde dağılması beklentisi, araştırmadan elde edilen bulgular ile karşılaştırıldığında etkinliklerin somut bilgiler içeren bilgi birikimi grubuna (olgusal ve kavramsal bilgi) dağıldığı, ancak; kavramsal bilgi grubundan ziyade büyük oranda olgusal bilgi grubuna dâhil olduğu, soyut bilgiler içeren işlemsel ve üstbilişsel bilgi grubuna dâhil etkinlik olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bunun yanında etkinlikler bilişsel beceri boyutunun tüm basamaklarına çeşitli oranlarda dağılmasına rağmen, alt düzey zihinsel beceri basamakları ve üst düzey zihinsel beceri basamaklarına dengeli bir şekilde dağılmadığı; etkinliklerin üst düzey zihinsel beceri basamaklarından ziyade alt düzey zihinsel beceri basamaklarına dağıldığı sonucuna ulaşılmıştır.

MEB'e bağlı devlet okullarında okutulan, ilkokul 2, 3 ve 4. sınıf TDÇK'de yer alan etkinliklerin sınıf düzeyi bakımından YBT'de bulunan, üst düzey zihinsel beceriler ve alt düzey zihinsel becerileri ölçme potansiyeli anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Gelişim psikolojisi alanının bulgularına, Türkçe Öğretim Programının amaçlarına ve YBT'nin temel ilkelerine bakıldığı zaman; araştırmadan elde edilen bulgulara dayanılarak öğretim etkinliklerinin somut bilgiler içeren bilgi birikimi grubuna (olgusal ve kavramsal bilgi) dâhil olması, bilişsel beceri boyutu açısından alt düzey ve üst düzey zihinsel beceri basamaklarına dengeli bir şekilde dağılması beklentisi tüm sınıf düzeylerinde oluşan bir beklentidir. Bu bakımdan TDÇK'ler tüm sınıf düzeylerinde bilgi birikimi boyutunun beklentilerini karşılayarak genellikle olgusal ve kavramsal bilgi gruplarında yoğunlaşmıştır. Fakat üst düzey zihinsel becerileri ölçme bakımından tüm sınıf düzeylerinde yetersiz kalmış ve alt düzey zihinsel beceri gereken etkinliklerde yoğunlaşmıştır.

Yapılan bu araştırmanın sonuçlarını genel olarak söylemek gerekirse;

İlkokul 2, 3 ve 4. sınıf TDÇK'de yer alan etkinlikler sıklıkla alt düzey zihinsel becerileri ölçmektedir. Bu bakımdan TDÇK'de bulunan etkinlikler öğrencileri ezbere yönlendiren etkinliklerdir. Öğrencileri oluşturmaya, eleştirmeye, değerlendirmeye vb. karmaşık zihinsel süreçlere yönelten etkinlik sayısı azdır. Akyol (2001) yaptığı çalışmada ilköğretim okulları 5. sınıf Türkçe Kitaplarında ki okuma metinleriyle ilgili soruların analizini yapmış ve okuma metinleriyle ilgili soruları; soruluş amaçlarına, hazırlanış şekillerine (klasik, essey, vb.) ve cevap kaynaklarına (metin içi, metin dışı ve metinler arası) göre analiz etmiştir. Araştırma verileri, soruların büyük bir çoğunluğunun öğrencileri ezbere yönlendirdiğini, değerlendirme, sonucu tahmin etme gibi düşünme ve yargılamayı gerektiren sorulara ya hiç yer verilmediğini ya da oldukça az yer verildiğini göstermektedir.

Yapılan bu çalışma sonucunda tüm sınıf düzeyindeki kitaplardaki etkinlikler, YBT'nin bilişsel süreç boyutundaki basamaklara homojen bir şekilde dağılım göstermezken (etkinlikler alt düzey basamaklarda yoğunlaşmıştır); YBT'nin bilgi birikimi boyutunda bulunan gruplara, öğrencinin gelişim düzeyine (somut işlemler döneminde bulunan 2, 3 ve 4. sınıf öğrencileri) uygun şekilde (ilk iki grupta yoğunlaşmıştır) dağılım göstermiştir. Savaş (2014) tarafından, bir yayınevinin yaygın olarak kullanılan ortaokul Türkçe ders kitaplarındaki dinleme etkinliklerinin Güncelleştirilmiş Bloom Sınıflaması'nda yer alan bilişsel beceri basamaklarına dağılımını belirleme amacı ile yapılan araştırma sonucunda; dağılımda belirgin bir düzensizlik ve belli basamaklarda (özellikle alt düzey olanlarda) yoğunlaşma olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Çevik (2010) tarafından yapılan tez çalışmasında MEB tarafından hazırlanan, 2000-2008 yıllarında okutulan 9., 10. ve 11. sınıf fizik ders kitaplarında yer alan soruların incelenmiş, üç kitapta bulunan toplam 1227 soru çözümlenmiştir. Çözümleme sonuçlarına göre; kitaplarda bulunan 1227 sorunun %87'si alt düzey bilişsel beceri gerektiren bilgi, kavrama ve uygulama basamağına ait sorulardan oluşurken, soruların %13'ü ise üst düzey bilişsel beceri gerektiren analiz, sentez ve değerlendirme basamaklarına ait olduğu saptanmıştır. Kahramanoğlu (2013), çalışmasında 6., 7. ve 8. sınıf fen dersinde kullanılan ders kitaplarındaki ünite sonu değerlendirme sorularının alt düzey düşünme becerilerini ölçtüğü sonucuna ulaşmıştır.

Güfta ve Zorbaz (2008) yaptıkları çalışmada ilköğretim ikinci kademe Türkçe derslerinde kullanılan yazılı sınav sorularının genel olarak düzeyleri ile bu sorular içerisinde okuduğunu anlama, dil bilgisi ve yazılı anlatım sorularının düzeyleri belirlenmeye çalışılmıştır. Sorular içerik çözümlemesiyle, OBT'ye bilişsel alanına göre tasnif edilmiştir. Araştırma sonuçlarına göre

Türkçe dersi yazılı sınavlarında, büyük oranda alt bilişsel düzeylerde soru sorulduğu tespit edilmiştir.

Araştırmanın sonuçları doğrultusunda:

Öğretmenlere;

1. Öğretmenler; eğitim alanındaki güncel gelişmeleri takip etmeli, taksonomi üzerinde yapılan güncellemelerin (bilgi birikimi ve bilişsel beceriler boyutu) öğretimdeki rolü hakkında kendisini geliştirmeli ve duyarlılık sahibi olup; öğretim etkinliklerini (Türkçe kitaplarındaki etkinlikler haricindeki) bu yönde düzenleyerek en fazla verimi almaya gayret etmelidir. Böylece ders kitaplarındaki eksikliklerin giderilmesi sağlanacaktır.

MEB'e;

2. MEB tarafından hazırlanan öğretim programları; gelişim psikolojisinin temel ilkelerini ve eğitim alanında yaşanan güncel değişimleri, bilimsel araştırmalar sonucunda ulaşılan bilgileri göz önünde bulundurmalıdır. Bu bağlamda Türkçe Öğretim Programlarının ışığında şekillenecek olan TDÇK'deki etkinlikler amacına uygun olacaktır.

3. Türkçe Öğretim Programlarının temel ilkeleri, kullanım alanı en geniş olan TDÇK'ye tamamen yansıtılmalıdır.

4. TDÇK hazırlanırken alanında uzman (gelişim psikolojisi, eğitim, tasarım vb.) kişiler ön planda olmalıdır. Ayrıca TDÇK'nin hazırlanması sürecinde öğretmenler sürecin her aşamasında çalışmaya dâhil edilmelidir.

5. Tüm dünyada yaygın olarak kullanılan ders kitaplarının hazırlanma ilkeleri göz önünde tutularak, toplumun ve çağın gereğini karşılayacak, Türkçe dilinin inceliklerini barındıran ders ve çalışma kitapları hazırlanmalıdır.

6. YBT alanında yapılan bilimsel çalışmalar MEB tarafından toplanıp, derlenip, düzenlenip bir süzgeç oluşturabilir; TDÇK bu süzgeçten geçirilerek yıllık güncellemeye tabi tutulabilir.

7. Yapılan bu ve buna benzer araştırmaların sonucu; TDÇK'deki etkinliklerin YBT'nin boyutları açısından dengeli bir dağılım göstermediğini ortaya koymuştur. Bu araştırmaların sonuçları MEB tarafından önemsenmeli ve bu konuda kitap hazırlama komisyonunda değerlendirilmek üzere raporlar toplatılmalıdır.

Araştırmacılara;

8. İlkokul 2, 3 ve 4. sınıf TDÇK'de bulunan etkinliklerin YBT'nin bilgi boyutu ve bilişsel beceri boyutu açısından incelendiği bu araştırmada tema sonu ölçme ve değerlendirme etkinliklerine, öğretmenlerin hazırladığı veya diğer kaynaklardan edindiği etkinliklere yer verilmemiştir. TDÇK'de bulunan etkinliklerin bilgi birikimi boyutu ve bilişsel beceri boyutu açısından eksikliklerini giderme ve tamamlayıcı olması bakımından tema sonu ölçme ve değerlendirme etkinliklerinin, öğretmenlerin hazırladığı veya diğer kaynaklardan edindiği etkinliklerin bilgi birikimi boyutu ve bilişsel beceri boyutu açısından tespit edilmesine yönelik bir bilimsel araştırma alana katkı sağlayacaktır.

9. Öğretim etkinliklerinde kullanılan herhangi bir ölçme değerlendirme aracının bilgi boyutu bilişsel beceri basamakları açısından dengeli bir dağılım içerisinde düzenlenip düzenlenmediği önemli bir konudur. Böyle bir düzenlemenin var olup olmadığının tespitini amaçlayan yıllık bilimsel araştırmalar yapılabilir.

10. Gün geçtikçe yenilenen, farklı yaklaşım ve uygulamaların yer aldığı eğitim (YBT'ye alternatif yaklaşımlar) ve psikoloji (Piaget'in bilişsel gelişim kuramına alternatif yaklaşımlar, Gardner'in Beş Zihin Modeli, vb.) alanlarındaki gelişmeler ön göz önünde tutularak ölçme ve değerlendirme etkinlikleri irdelenebilir.

önerileri getirilebilir.

KAYNAKLAR

- [1]. Akpunar, B. (2011). Biliş ve Üstbiliş (Metabiliş) Kavramlarının Zihin Felsefesi Açısından Analizi. *Turkish Studies - International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 6(4), 353-365.
- [2]. Akyol, H. (2001). İlköğretim Okulları 5. Sınıf Türkçe Kitaplarında ki Okuma Metinleriyle İlgili Soruların Analizi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 7(2), 169-178.
- [3]. Alıcı, D., Başol, G., Çakan, M., Kan, A., Karaca, E., Özbek, Ö. Y., ve Yaşar, M. (2015). *Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme*. (S. Tekindal, Ed.) (3. Baskı). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- [4]. Amer, A. (2006). Reflections on Bloom's Revised Taxonomy. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 4(1), 213-230.
- [5]. Anderson, L. W. (2005). Objectives Evaluation and The improvement of Education. *Studies in Educational Evaluation*, 31(2), 102-113.
- [6]. Anderson, L. W., ve Krathwohl, D. R. (Ed.). (2001). *A Taxonomy For Learning Teaching and Assessing. A Revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives*. New York: Longman.
- [7]. Anderson, L. W., ve Krathwohl, D. R. (Ed.). (2014). *Öğrenme Öğretim ve Değerlendirme ile İlgili Bir Sınıflama: Bloom'un Eğitimin Hedefleri İle İlgili Sınıflamasının Güncelleştirilmiş Biçimi*. (D. A. Özçelik, Çev.) (2. Baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- [8]. Arı, A. (2011). Bloom ' un Gözden Geçirilmiş Bilişsel Alan Taksonomisinin Türkiye ' de ve Uluslararası Alanda Kabul Görme Durumu. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 11(2), 749-772.
- [9]. Ayvaci, H. Ş., ve Türkdoğan, A. (2010). Yeniden Yapılandırılan Bloom Taksonomisine Göre Fen ve Teknoloji Dersi Yazılı Sorularının İncelenmesi. *Türk Fen Eğitimi Dergisi*, 7(1), 13-25.
- [10]. Balta Yurtdagülen, N. A. (2014). *İlköğretim Okullarında Uygulanan Sınavlarda Tam Öğrenmenin (Bloom Taksonominin) Kullanılmasının Önemi*. Yeditepe Üniversitesi, İstanbul.
- [11]. Bekdemir, M., ve Selim, Y. (2008). Revize Edilmiş Bloom Taksonomisi ve Cebir Öğrenme Alanı Örneğinde Uygulaması. *Erzincan Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(2), 185-196.
- [12]. Bloom, B. S., Engelhart, M. D., Furst, E. J., Hill, W. H., ve Krathwohl, D. R. (1956). *Taxonomy of educational objectives: The classification of educational goals. Handbook I: Cognitive domain*. (B. S. Bloom, Ed.). New York: McKay.
- [13]. Bümen, N. T. (2006). Program Geliştirmede Bir Dönüm Noktası: Yenilenmiş Bloom Taksonomisi. *Eğitim ve Bilim*, 31(142), 3-14.
- [14]. Cambridge Dictionary. (2016). 12 Aralık 2016 tarihinde dictionary.cambridge.org/dictionary/turkish adresinden erişilmiştir.
- [15]. Cheung, C. F., Lee, W. B., ve Wang, Y. (2005). A multi-facet taxonomy system with applications in unstructured knowledge management. *Journal of Knowledge Management*, 9(6), 76-91.
- [16]. Coşkun, E. (2005). İlköğretim Dördüncü ve Beşinci Sınıf Öğretmen ve Öğrencilerinin Yeni Türkçe Dersi Öğretim Programıyla İlgili Görüşleri Üzerine Nitel Bir Araştırma. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 5(2), 421-476.

- [17]. Çetin, S., ve Çakır, M. (2013). 2007 Biyoloji Öğretim Programındaki Ölçme ve Değerlendirme Anlayışının Ortaöğretim Ders Kitaplarına Yansımalarının Değerlendirilmesi. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(2).
- [18]. Çevik, Ş. (2010). *Ortaöğretim 9., 10. ve 11. Sınıf Fizik Ders Kitaplarında Bulunan Sorular ile 2000-2008 Yılları Arasında Öğrenci Seçme ve Yerleştirme Sınavlarında Sorulan Fizik Sorularının Bloom Taksonomisi Açısından İncelenmesi ve Karşılaştırılması*. Dicle Üniversitesi, Diyarbakır.
- [19]. Çolak, K. (2008). *Tarih Dersi Sınav Sorularının Bloom Taksonomisi'nin Bilişsel Alan Düzeyi Açısından Sınıflandırılması*. Karadeniz Teknik Üniversitesi, Trabzon.
- [20]. Demir, P. (2015). *Yenilenmiş Bloom Taksonomisi'ne Göre 2005 Yılı Sosyal Bilgiler Öğretim Programında Yer Alan Kazanımlar ve Seviye Belirleme Sınav Soruları*. Samsun Üniversitesi, Samsun.
- [21]. Demirel, Ö. (1999). *İlköğretim Okullarında Türkçe Öğretimi* (1. Baskı). İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.
- [22]. Demirel, Ö. (2003). *Öğretimde Planlama ve Değerlendirme; Öğretme Sanatı* (6. Baskı). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- [23]. Demirel, Ö. (2015). *Eğitimde Program Geliştirme: Kuramdan Uygulamaya* (22. Baskı). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- [24]. Dindar, H., ve Demir, M. (2006). Beşinci Sınıf Öğretmenlerinin Fen Bilgisi Dersi Sınav Sorularının Bloom Taksonomisine Göre Değerlendirilmesi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*.
- [25]. Doğan, M. (2006). Davranışların Ölçülmesi. In H. Atılgan (Ed.), *Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme* (s.s. 140-155). Ankara: Anı Yayıncılık.
- [26]. Doğu, Y. (2010). *İlköğretim Altıncı Sınıf Türkçe Dersi Öğrenci Çalışma Kitabındaki Etkinliklerin Uygulanabilirliğinin Öğretmen Görüşleri Doğrultusunda Değerlendirilmesi (Aksaray Örneği)*. Selçuk Üniversitesi, Konya.
- [27]. Dursun, A. (2014). *Ygs 2013 Matematik Soruları İle Ortaöğretim 9.Sınıf Matematik Sınav Sorularının Bloom Taksonomisi ve Öğretim Programına Göre Değerlendirilmesi*. İstanbul Aydın Üniversitesi-Yıldız Teknik Üniversitesi, İstanbul.
- [28]. Ekinci, A., ve Öter, M. (2008). *İlköğretim Okulları Ders Kitapları, Öğrenci Çalışma Kitapları ve Öğretmen Kılavuz Kitaplarının Branşlara Göre İncelenmesi Çalıştayları Raporu*. 19 Ocak 2017 tarihinde http://www.dicle.edu.tr/merkez/duabpo/oygem/dosya/DERS_KITAPLAR_INCELEME_RA_PORU.pdf adresinden erişilmiştir.
- [29]. Ensar, F. (2002). *İlköğretim 6. Sınıf Türkçe Ders Kitaplarındaki Metin Altı Soruları Üzerine Bir İnceleme*. Gazi Üniversitesi, Ankara.
- [30]. Erdem, E., ve Demirel, Ö. (2002). Program Geliştirmede Yapılandırmacılık Yaklaşımı. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23(23), 81-87.
- [31]. Erden, M., ve Akman, Y. (2002). *Gelişim ve Öğrenme* (11. Baskı). Ankara: Cantekin Matbaacılık.

- [32]. Erman, E. (2008). *2003 - 2006 Yılları Arasında Yapılan Orta Öğretim Kurumlarına Öğrenci Seçme Sınavı'nda Yer Alan Tarih Bilimi Sorularının Bloom Taksonomisine Göre Değerlendirilmesi*. Gazi Üniversitesi, Ankara.
- [33]. Flinders, D. J., Anderson, L. W., ve Sosniak, L. A. (1996). Bloom's Taxonomy: A Forty-Year Retrospective. *History of Education Quarterly*, 36(1), 76.
- [34]. Forehand, M. (2010). *Bloom's Taxonomy*. Emerging Perspectives on Learning, Teaching and Technology. 14 Şubat 2017 tarihinde http://epltt.coe.uga.edu/index.php?title=Bloom's_Taxonomy adresinden erişilmiştir.
- [35]. Gilchrist, A. (2001). Corporate taxonomies: report on a survey of current practice. *Online Information Review*, 25(2), 94-103.
- [36]. Göçer, A. (2005). *İlköğretim II. Kademe Türkçe Öğretiminde Ölçme ve Değerlendirme*. Atatürk Üniversitesi, Erzurum.
- [37]. Göçer, A. (2008). İlköğretim Türkçe Ders Kitaplarının Ölçme ve Değerlendirme Açısından İncelenmesi. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 11(1), 197-210.
- [38]. Göçer, A. (2014). *Süreç (Performans) ve Sonuç (Ürün) Değerlendirme Yöntem ve Araçlarıyla Türkçe Eğitiminde Ölçme ve Değerlendirme* (1. Baskı). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- [39]. Gökhan Özsoy. (2008). Üstbiliş. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6(4), 713-740.
- [40]. Gökler, Z. S., Aypay, A., ve Arı, A. (2012). İlköğretim İngilizce Dersi Hedefleri Kazanımları SBS Soruları ve Yazılı Sınav Sorularının Yeni Bloom Taksonomisine Göre Değerlendirilmesi. *Eğitimde Politika Analizi Dergisi*, 1(2), 115-133.
- [41]. Görgeç, İ. (2000). "Eğitime Giriş" Dersi Programının Eğitim Durumları Ögesinin Değerlendirilmesi. *Muğla Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1(2), 1-13.
- [42]. Güfta, H., ve Zorbaz, Z. K. (2008). İlköğretim İkinci Kademe Türkçe Dersi Yazılı Sınav Sorularının Düzeyleri Üzerine Bir Değerlendirme. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 17(2), 205-218.
- [43]. Güngör, A., Akyol, A. K., Subaşı, G., Ünver, G., ve Koç, G. (2003). *Gelişim ve Öğrenme*. (A. Ulusoy, Ed.) (2. Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.
- [44]. Hasan, M., Naomee, I., ve Bilkis, R. (2013). Reflection of Bloom'S Revised Taxonomy in the Social Science Questions of Secondary School Certificate Examination. *The International Journal of Social Sciences*, 14(1), 47-56.
- [45]. Kahramanoğlu, E. (2013). *İlköğretim Fen ve Teknoloji Ders Kitaplarının Bloom Taksonomisi Açısından Değerlendirilmesi*. İstanbul Üniversitesi, İstanbul.
- [46]. Kala, A. (2015). *KPSS Biyoloji Alan Bilgisi Sorularının Alan Bilgisi Yeterlikleri Çerçevesinde Yenilenmiş Bloom Taksonomisi ile Analizi: 2013 Yılı Örneği*. Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- [47]. Karasar, N. (2014). *Bilimsel araştırma yöntemi: kavramlar, ilkeler, teknikler* (27. Baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- [48]. Kılıç, A., ve Seven, S. (2002). *Konu Alanı Ders Kitabı İncelemesi* (2. Baskı). Ankara: Pegem A Yayıncılık.

- [49]. Kılıç, D. (2010). *Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Tarih Konuları İle İlgili Soru Sorma Becerilerinin Bloom Taksonomisine Göre Değerlendirilmesi*. Marmara Üniversitesi.
- [50]. Koç, G., ve Demirel, M. (2004). Davranışçılıktan Yapılandırmacılığa: Eğitimde Yeni Bir Paradigma. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 27, 174–180.
- [51]. Korkmaz, F., ve Ünsal, S. (2016). Bloom'un yenilenmiş taksonomisine göre bir sınav analizi. *Turkish Journal of Education*, 5(3), 82.
- [52]. Köğçe, D., Aydın, M., ve Yıldız, C. (2009). Bloom Taksonomisinin Revizyonu: Genel Bir Bakış. *İlköğretim Online*, 8(3), 1–7.
- [53]. Krathwohl, D. R. (2002). A Revision of Bloom's Taxonomy: An Overview. *Theory Into Practice*, 41(4), 212–218.
- [54]. MEB. (2002). *İlköğretim Okulu Ders Programları: Türkçe - Yazı Yazma Programı 6-7-8*. Milli Eğitim Basımevi.
- [55]. MEB. (2009). *İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu (1-5.Sınıflar)*. Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü Basım Evi.
- [56]. MEB. (2015a). *Millî Eğitim Bakanlığı Ders Kitapları ve Eğitim Araçları Yönetmeliği*. Ankara.
- [57]. MEB. (2015b). *Türkçe Dersi (1-8.Sınıflar) Öğretim Programı*. Ankara: Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı.
- [58]. Mayer, R. E. (2002). Rote Versus Meaningful Learning. *Theory Into Practice*, 41(4), 226–232.
- [59]. Öntaş, T. (2012). Eğitimde Ölçme-Değerlendirme ve Taksonomi. Ankara: Özel Ankara Maya İlk ve Orta Okulu. 01.03.2017 tarihinde http://www.academia.edu/2239768/EĞİTİMDE_ÖLÇME_-DEĞERLENDİRME_VE_TAKSONOMİ adresinden erişilmiştir.
- [60]. Özdemir, M. S., Altıok, S., ve Baki, N. (2015). Bloom'un Yenilenmiş Taksonomisine Göre Sosyal Bilgiler Öğretim Programı Kazanımlarının İncelenmesi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 4(3), 363–375.
- [61]. Patton, M. Q. (2014). *Nitel Araştırma ve Değerlendirme Yöntemleri*. (M. Bütün ve S. D. Beşir, Çev.) (3. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- [62]. Pepper, S. (2005). The TAO of Topic Maps Seamless Knowledge in Practice. *Strategy*. Retrieved from <http://www.ontopia.net/>
- [63]. Piaget, J. (1953). The origins of intelligence in children. *Journal of Consulting Psychology*, 17(6), 467–467.
- [64]. Pickard, M. J. (2007). The New Bloom's Taxonomy: An Overview for Family and Consumer Sciences. *Journal of Family and Consumer Sciences Education*, 25(25), 45–55.
- [65]. Savaş, Ö. (2014). *Ortaokul Türkçe Ders Kitaplarındaki Dinleme Etkinliklerinin Güncelleştirilmiş Bloom Sınıflaması'na Göre Üst Düzey Bilişsel Beceriler Açısından Değerlendirilmesi*. Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu.
- [66]. Şenses, A. (2008). *İlköğretim 6. Sınıf Sosyal Bilgiler Ders Kitaplarındaki Soruların Kapsam-Geçerlik ve Bloom Taksonomisi'ne Göre Analizi*. Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Tokat.

- [67]. Tolan, Y. (2011). *Seviye Belirleme Sınavı (SBS) sorularının Fen ve Teknoloji Dersi Öğretim Programına uygunluğu ve Bloom Taksonomisine göre incelenmesi*. Atatürk Üniversitesi, Erzurum.
- [68]. Tutkun, O. F., Guzel, D., ve İlhan, H. (2012). Bloom's Revized Taxonomy and Critics on It. *The Online Journal of Counselling and Education*, 1(3), 23-30.
- [69]. Wilen, W. W. (1991). *Questioning Skills, for Teachers. What Research Says to the Teacher?* (Third). Washington, D.C.: National Education Association: ERIC Document Reproduction no: ED 332983.
- [70]. Wineburg, S., ve Schneider, J. (2013). Was Bloom"s Taxonomy Pointed in the Wrong Direction? Bloom Taksonomisi Yanlış Yönü mü İşaret Etti? *Turkish History Education Journal*, 2(2), 228-239.
- [71]. Woods, E. (2004). Building a corporate taxonomy: Benefits and challenges. *Ovum*, 1(2), 1-17. 10 Kasım 2016 tarihinde <http://scholar.google.com/scholar?hl=envebtG=Searchveq=intitle:Building+a+corporate+taxonomy+benefits+and+challenges#0> adresinden erişilmiştir.
- [72]. Yeşilyurt, E. (2012). Öğretmen Adaylarının Bilişsel Alanla İlgili Sınama Durumu Soruları Yazma Yeterliklerinin Değerlendirilmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 20(2), 519-530.
- [73]. Yıldırım, A., ve Şimşek, H. (2013). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri* (9. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- [74]. Yüksel, S. (2007). Bilişsel Alın Sınıflamasında (Taksonomi) Yeni Gelişmeler ve Sınıflamalar. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 5(3), 479-509.

EKLER

Ek.1. YBT Belirtke Tablosu

YENİLENMİŞ BLOOM TAKSONOMİSİ BELİRTKE TABLOSU*							
BİLİŞSEL SÜREÇ BOYUTU							
BİLGİ BİRİKİMİ BOYUTU	HATIRLAMA	ANLAMA	UYGULAMA	ÇÖZÜMLEME	DEĞERLENDİRME	YARATMA	
OLGUSAL BİLGİ							
KAVRAMSAL BİLGİ							
İSLEMSEL BİLGİ							
ÜSTBİLİŞSEL BİLGİ							

*Anderson, L. W., & Krathwohl, D. R. (Editörler). (2014). Öğrenme Öğretim ve Değerlendirme ile ilgili Bir Sınıflama: Bloom'un Eğitimin Hedefleri ile ilgili Sınıflamasının Güncelleştirilmiş Bıçımı. (D. A. Özçelik, Çev.) (2. Baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Etkinlik kodları; anahtar tablolardan yararlanılarak belirtke tablosundaki Bilgi Birikimi Boyutu ile Bilgi Süreç Boyutunun kesişim noktalarına yazılacaktır.

Ek.2. Etkinliklerin Bilgi Boyutu Basamaklarına Göre Sınıflama Tablosunda Gösterilmesinde Yararlanılan Anahtar Tablo

Etkinliklerin Bilgi Boyutu Basamaklarına Göre Sınıflama Tablosunda Gösterilmesinde Yararlanılan Anahtar Tablo.

ANA VE ALT GRUPLAR	ÖRNEKLER
A.OLGUSAL BİLGİ	
Bir konunun kapsamını tanıyabilen bir öğrencinin konu ile ilgili problemleri çözebilmesi için bilmesi gerekli temel bilgiler.	
AA. Terimler Bilgisi	Teknik kavramlar, noktalama işaretleri, abece bilgisi
AB. Özel Ayrıntı ve Öğelerin Bilgisi	Bir yazının sıvan ve yorum bakımından bütü ile ilgili bilgi
B.KAVRAMSAL BİLGİ	
Kapsamlı ve karmaşık bir olgunun temel parçaları arasında var olan ve olguyu oluşturan parçaları eşgüdümli hareket ettiren bütün bağlardır.	
BA. Sınıflama ve Kategoriler Bilgisi	Farklı edebi türlerin bilgisi Cümleyi oluşturan öğeleri (zarf, sıfat vb.) bilgisi
BB. İlke ve Genellemeler Bilgisi	Cümle (kurallı, devrik) oluşturma temelindeki ilkelerin bilgisi
BC. Kuram, Model ve Yapıların Bilgisi	Yansıma kuramı (konuşmanın doğadaki sesleri taklitten doğması) bilgisi
C.İŞLEMSEL BİLGİ	
Bir şeyin nasıl yapılacağına dair bilgidir. Problemlerin çözümünde izlenecek yol, yöntem ve tekniklerden nasıl yararlanacağı bilinir.	
CA. Alana Özel Beceri ve Algoritmaların Bilgisi	Yapı çözümlemesine bağlı sözcük anlamını ortaya çıkarırken, istifade edilen beceriler bilgisi.
CB. Alana Özel Teknik ve Yöntemlerin Bilgisi	Farklı edebi eleştiri yöntemleri bilgisi
CC. Uygun Yöntemlerin Ne Zaman ve Nasıl Kullanılacağıyla İlgili Ölçütlerin Bilgisi	Yazarken, farklı anlatım biçimlerinden hangisinden istifade edileceğinin belirlenmesi ile alakalı ölçütler bilgisi
D.ÜSTBİLİŞ BİLGİSİ	
Genel olarak bilişle alakalı bilgi, bireyin kendi bilişinden haberdar ve bilişle ilgili bilgi sahibi olması	
DA. Stratejik Bilgi	Başka bir biçimde ifade etme, özetleme vb. yöntemlerin bilgisi Okuma ile alakalı amaçlar saptama vb. planlama yapabilme bilgisi
DB. Bağlan ve Koşulları İçeren Bilişsel Görevler Bilgisi	Özet çıkarma, farklı olarak ifade etme vb. geliştirme stratejilerinin daha derinlerde bulunan bir kavrayışla sonuçlanabileceğinin bilgisi Ezber yapmanın yalnızca tekrar gerektirdiği bilgisi
DC. Kendi hakkındaki bilgisi	Kendi bilgi seviyesinin farkında olma bilgisi; oluşturacağı ürünle ilgili şişirilmesini yargıya ulaşma

Yararlanılan Kaynaklar:

Anderson, L. W., ve Krathwohl, D. R. (Editörler). (2014). *Öğrenme Öğretim ve Değerlendirme ile İlgili Bir Sınıflama: Bloom'un Eğitimin Hedefleri ile İlgili Sınıflamasının Güncelleştirilmiş Biçimi*. (D. A. Özçelik, Çev.) (2. Baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Ek.3. Etkinliklerin Bilişsel Beceri Basamaklarına Göre Sınıflama Tablosunda Gösterilmesinde Yararlanılan Anahtar Tablo

Etkinliklerin Bilişsel Beceri Basamaklarına Göre Sınıflama Tablosunda Gösterilmesinde Yararlanılan Anahtar Tablo.

BİLİŞSEL SÜREÇ BOYUTU	BECERİLER	ÖRNEK SORULARAR
1.HATIRLAMA	Bu kategoride, sunulan bilgimin uzun süre eli bellekten çağırılması, hatırlama ve ezber söz konusudur.	
Tanuma	Aklarımak	..... hakkında ne hatırlıyorsun ?
Hatırlama	Tanımlamak	..... yı nasıl tanımlarsın?
	Resmetmek (ezber)	..... yı nasıl adlandırarsın?
	Bir e bir söylemek (şynsm)	..... nun nasıl farkına varırsın?
	Arayıp bulmak (var olan keşif)	..... dan hangisini seçersin?
	Belirtmek	..... olduğunda, ne olurdu? Açıkla
	Listelemek	..... nasıldır?
	Yerini tespit etmek	..... nerededir?
	Eğleştirmek	..... hangisidir?
	Ezberlemek	..... kimdir?
	Adlandırmak	..... nedendir?
	Hatırlamak	..... nedir?
	Ezber e söylemek	..... ne zamandır?
	Kayıdetmek	..... nun özünü nasıl belirtırsın?
	Bilmek	..... sırayla liste
	Seçmek	
	İfade etmek	
	Sıraya koymak	
2.AN LAMA	Bu kategoride, öğrenme esnasında sözlü, yazılı ya da grafik biçimlerinde ifade edilen mesajları yorumlamak ve özetlemek söz konusudur.	
Yorumlama	Düzenlemek	..... nun anlamını nasıl açıklarsın?
Örnekleştirme	İlişkilendirmek	..... ile arasındaki farkı nasıl anlarsın?
Sınıflama	Kategorilere ayırmak	..... yı nasıl genellersin?
Özetleme	Dönüştürmek	..... yı nasıl ifade edersin?
Sonuç çıkarma	Ayrıntılı tanımlamak	..... dan ne anlarsın?
Karşılaştırma	Tartışmak	..... yı nasıl gözlemlersin?
Açıklama	Açıklama yapmak	..... yı nasıl adlandırırsın?
	Örnekleştirme	..... yı nasıl tanımlarsın?
	Tespit etmek	..... yı tekrar ifade edebilecek mısın?
	Yorumlamak	..... detaylarıdır.
	Yerleştirmek	Eğer olsaydı, ne olurdu?
	Birbirine uydurmak (birleştirmek)	..... nun ana fikri nedir?
	Başka sözcüklerle anlatmak	..... hakkında ne söyleye bilirsin?
	Rapor etmek	

	<p>İncelemek</p> <p>Saralamak</p> <p>Özetlemek</p> <p>Çeviri yapmak</p>	
<p>3.UYGULAMA</p> <p>Bu kategoride, problem çözümü için önceki deneyimlerden faydalanarak, uygun olan somut bir işlemden yararlanma, işlemleri uygulamaya söz konusudur.</p> <p>Yapma</p> <p>Yaratılma</p>	<p>Uyarlama</p> <p>Uygulama</p> <p>Tahmin yürütme</p> <p>Koordine etme(egüdümlenme)</p> <p>İspat etme</p> <p>Geliştirme</p> <p>Oyulaştırma</p> <p>Kullanma (öğrenilme)</p> <p>Kurulumunu yapma</p> <p>Sorgulama (yoklama)</p> <p>Anımsatma (değer verme)</p> <p>Resimleştirme (somatlaştırma)</p> <p>Gerçekleştirme</p> <p>Bilgilendirme</p> <p>Görüşme</p> <p>Beceriyle yapma</p> <p>Üzerinde değişiklik yapma</p> <p>Kullanılabilir</p> <p>Düzenlenmede bulunma</p> <p>Uygulama</p> <p>Tahmin etme</p> <p>Hazırlama</p> <p>Meydana çıkarma</p> <p>Faydalanma</p>	<p>►yı işletmek için, hangi eylemleri yaparsın?</p> <p>►yı sanamak için, .....yı nasıl geliştirirsin?</p> <p>►yı yapmak için başka hangi yolu seçersin?</p> <p>►okuydu, sonuç ne oldu?</p> <p>►yı nasıl gösterirsin?</p> <p>►yı nasıl sunarın?</p> <p>►yı nasıl geliştirirsin?</p> <p>►yı nasıl modifiye edersin?</p> <p>►yı nasıl geliştirirsin?</p> <p>►neden böyle işler?</p> <p>►yı .....ya nasıl çevirirsin?</p> <p>►için hangi örnekleri bulabilirsin?</p> <p>►yı nasıl çözersin</p>
<p>4.ÇÖZÜMLEME</p> <p>Bu kategoride, materyallerin, onu meydana getiren parçalara ayrılması, bu parçaların birbirleri arasında ve materyalin tümü ile nasıl bir bağ oluşturduğunu saptama söz konusudur.</p> <p>Ayrıştırma</p> <p>Örgütlenme</p> <p>İsdeleme</p>	<p>Çözümleme</p> <p>Değerlendirme</p> <p>Detaylandırma</p> <p>Kararlaştırma</p> <p>Hesap etme (ölçüp biçip)</p> <p>Kategorilere ayırma (sınıflama)</p> <p>Gruplandırma</p>	<p>►ya göre, .....yı nasıl sınıflandırabilirsin?</p> <p>►nın farklı bölümlerini nasıl kayaslayabilirsin?</p> <p>►için ne açıklanabilir var?</p> <p>►ile .....birbirine nasıl bağlı?</p> <p>►nın artı ve eksilerini tartış.</p> <p>►nın bölümlerini nasıl düzenlersin?</p> <p>►nın analizi nedir?</p> <p>►dan ne anlarsın? (parçalarını ayrılarak)</p>

	<p>Kıyaslamak Karşılaştırmak (aradaki farkı göstermek üzere) Arasında ilişki kurmak (iki şey/somut/raşam) Eleştirmek Savunmak Keşfedip ortaya çıkarmak Parçalara ayırıp incelemek Ayrım yapmak (farkı görmek) Muhasebesini yapmak (test edip) Kontrol etmek (denetleme) Sayım yapıp, listelemek İnceleme yapmak Çözümne ulaşmak Özet çıkarmak (kısaltmak) Sorumak</p>	<p>►yı hangi fikirler geçerli kalar? ►yı nasıl açıklarsın. ►hakkında ne belirtebilirsin. ►ile ilgili problem nedir? ►sence neden böyle?</p>
<p>5. DEĞERLENDİRME Bu kategoride, belirli norm ve standartlara göz önünde bulundurularak fikir ve materyaller hakkında karara varma söz konusudur.</p> <p>Denetleme Eleştirme</p>	<p>Bir şeyin niteliğini tayin etmek (değerlendirmek) Bir araya getirmek (birleştirmek) İnşa etmek (kurulamak) Seçmek (uygun bulmak) Karşılaştırmak (üstünlük derecesini göstererek) Yapılandırmak Tartışmak Değerini belirlemek Açık ve kesin ifade etmek Oluşturmak (meydana getirmek) Varsayınarda bulunmak (hipotez) Entegre etmek Karara varmak Doğrulamak Kontrol etmek Örgütlemek Yordama Tavsiye etmek Önem sırasına göre sıralamak Neticelendirmek Öneri sunmak Tavsiye etmek Bijçindendirmek Birleştirmek</p>	<p>►ölmek için hangi kriferi kullanırsın? ►değerlendirmek için hangi bilgi kullanılmıştır? ►da hangi seçeneği tercih ederdin? ►nın gerçeklerini, nasıl belirlersin? ►nın en önemli kısmı nedir? ►için ne önerirsin? ►nasıl puanlırsın? ►ya dair fikrin ne? ►yı nasıl doğrularsın? ►ya öncelik vermek için hangi bilgiyi kullanırsın? ►yı oranla. ►nın önemini derecelendir. ►nın değerini saptar.</p>

6. YARATMA		
Bu kategoride, parçaları yeni bir sistem dahilinde birleştirerek bütüncül ve işlevsel bir yapı meydana getirme söz konusudur.		
<p>Oluşturma</p> <p>Planlama</p> <p>Üretme</p>	<p>Uyandırmak</p> <p>Öğörmek</p> <p>Birlikte çalışmak</p> <p>Kaynaştırmak (kombine etmek)</p> <p>İletişime girmek</p> <p>Eser yaratmak (müzik için kompozisyon)</p> <p>Oluşturmamak</p> <p>Yaratmak</p> <p>Dizayn etmek (tasarlamak)</p> <p>Kolaylaştırmak (kolaylık getirmek)</p> <p>Önceden tahmin etmek</p> <p>Üretmek</p> <p>Öğretmek</p> <p>Modelini yapmak</p> <p>Müzakere etmek</p> <p>Organize etmek</p> <p>Rol yapmak</p> <p>Plan yapmak</p> <p>Öneri getirmek</p> <p>Uydurmak (iki şeyi birbirine)</p> <p>Güncelleştirmek</p> <p>Dönüştürmek</p> <p>Yaplandırmak</p> <p>Bir şeyi başka bir şeyin yerine kullanmak</p>	<p>..... için hangi alternatifleri önerirsiniz?</p> <p>.....'yı gözden geçirmek için hangi değişiklikleri yaparsınız?</p> <p>.....'nın sebebini nasıl açıklarsınız?</p> <p>.....'da nasıl bir plan geliştirirsiniz?</p> <p>..... ile ne yaratabilirsiniz?</p> <p>..... ile ilgili hangi gerçekleri toplarsınız?</p> <p>.....sonucunu tahmin et.</p> <p>Eğer olsaydı, sonuç ne olurdu?</p> <p>.....'yı nasıl betimlersiniz?</p> <p>..... için bir yol geliştir.</p> <p>..... için gerçekleri nasıl derlersiniz?</p> <p>..... sebebini nasıl açıklarsınız?</p> <p>.....'yı nasıl geliştirirsiniz?</p>

Yararılan Kaynaklar:

Anderson, L. W., ve Krathwohl, D. R. (Editörler). (2014). *Öğrenme Öğretimi ve Değerlendirme ile İlgili Bir Sıfırdan Bloom'ın Eğitimde Hedefleri ile İlgili Bir Sıfırdan Güncelleştirilmiş Bütüncül*. (D. A. Özyeşil, Çev.) (2. Baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Bloom, B. S., Engelhart, M. D., Furst, E. J., Hill, W. H., ve Krathwohl, D. R. (1956). *Taxonomy of educational objectives: The classification of educational goals*. Handbook I: Cognitive domain. (B. S. Blooms, Ed.). New York: McKay.

Krathwohl, D. R. (2002). A Revision of Bloom's Taxonomy: An Overview. *Theory Into Practice*, 41(4), 212-218.

Ek.4. Bilgi Birikimi ve Bilişsel Beceri Açısından Sınıf Düzeyine Göre Tasnif Edilmiş Etkinlik Örnekleri

2. Sınıf Etkinlikleri

2S.1K.1T.1E Kodlu Etkinlik

1. ETKİNLİK Aşağıdaki kelimeleri okuduğunuzda aklınıza gelen ilk iki kelimeyi bitişik eğik yazıyla yazınız.

öğretmen _____

esen _____

Bilgi Birikimi Boyutu: Olgusal bilgi grubu

Bilişsel Süreç Boyutu: Hatırlama basamağı

Değerlendirme: Olgusal bilgi bir konunun kapsamını tanıyabilen bir öğrencinin konu ile ilgili problemleri çözebilmesi için bilmesi gerekli temel bilgileri içerir. Bunlar teknik kavramlar, noktalama işaretleri, abece bilgisi vb. olabilir. Bu bilgi grubu oldukça düşük düzeyli bir soyutlamayı gerektirir. 2S.1K.1T.1E kodlu etkinlikte öğrenciden soyutlama düzeyi düşük, temel yazma becerisini kullanarak boşluklara yazması istenmiştir. Bu nedenle bu etkinlik olgusal bilgi grubuna dâhildir. Bilişsel süreç boyutu açısından ise okuduğunuzda aklınıza gelen ilk iki kelimeyi yazın denilerek, bilginin uzun süreli bellekten geri getirilmesi, çağrışım yapılması istenmiştir. Ayrıca etkinlik, anahtar tablodaki: hatırlama, ezbere söyleme gibi becerileri içerdiğinden hatırlama basamağına uygundur.

2S.1K.2T.5E Kodlu Etkinlik

5. ETKİNLİK Aşağıdaki cümlelerde -ler, -lar eki almış bazı kelimeler yanlış yazılmıştır. Bunları bularak doğrularını yazınız.

Türk'ler herkese adaleti yaymıştır.

Fransız'lar ve Türkler, iki dost millettir.

Kuşlar yuvadan uçtu.

Arkadaşım Yavuz'lara misafirlige gittik.

Bilgi Birikimi Boyutu: Olgusal bilgi grubu

Bilişsel Süreç Boyutu: Anlama basamağı

Değerlendirme: Olgusal bilgi, bir konunun kapsamını tanıyabilen bir öğrencinin konu ile ilgili problemleri çözebilmesi için bilmesi gerekli temel bilgileri içerir. Bunlar; teknik kavramlar, noktalama işaretleri, abece bilgisi vb. olabilir. Bu bilgi grubu oldukça düşük düzeyli bir soyutlamayı gerektirir. 2S.1K.2T.13E kodlu etkinlikte öğrenciden soyutlama düzeyi düşük, temel yazma becerisini kullanarak boşluklara yazı yazması istenmiştir. Bu nedenle bu etkinlik olgusal bilgi grubuna dâhildir. Etkinlik, bilişsel süreç boyutu açısından bakıldığında anlama basamağına dâhildir. "Aşağıda verilen şiirden yararlanarak, cumhuriyetin getirdiği yenilikleri yazınız" denilerek şiirin okuyup anlaşılması, üzerine açıklama yapılması, başka cümlelerle ifade edilip yorumlanması istenmiştir. Şiiri okuyup anlayan öğrencinin buradan yola çıkarak cumhuriyetin getirdiği yenilikleri tespit edip, açıklaması amaçlanmıştır. Ayrıca etkinlik, anahtar tablodaki: açıklama, sonuç çıkarma, tespit etme, yorumlama vb. beceriler ile bağdaştığından anlama basamağına uygundur.

2S.1K.3T.21E Kodlu Etkinlik

1. ETKİNLİK

Aşağıdaki şiiri dinlerken boşlukları uygun kelimelerle tamamlayınız.

DİŞLERİMİZ

On altısı alt çenemde

Üst çenemde

Otuz iki var.

Günde üç kez

İnci gibi parıldan.

Isırın

..... dişlerim parçalan.

..... dişlerim değinmen.

Öğütün yediklerimi.

Tükürüğümle ıslatarak

Yoğurunun hamur yapan.

Ali Yüce

Bilgi Birikimi Boyutu: Olgusal bilgi grubu

Bilişsel Süreç Boyutu: Hatırlama basamağı

Değerlendirme: Olgusal bilgi, bir konunun kapsamını tanıyabilen bir öğrencinin konu ile ilgili problemleri çözebilmesi için bilmesi gerekli temel bilgileri içerir. Bunlar; teknik kavramlar, noktalama işaretleri, abece bilgisi vb. olabilir. Bu bilgi grubu oldukça düşük düzeyli bir soyutlamayı gerektirir. 2S.1K.3T.21E kodlu etkinlikte öğrenciden soyutlama düzeyi düşük, temel yazma becerisini kullanarak boşluklara yazı yazması istenmiştir. Bu nedenle bu etkinlik olgusal bilgi grubuna dâhildir. Bilişsel süreç boyutu açısından ise dinlerken boşluklara uygun kelimelerle tamamlayınız denilerek çağrışım yapılması istenmiştir. Ayrıca etkinlik, anahtar tablodaki: hatırlama, ezbere söyleme, tanıma, belirtme gibi becerileri içerdiğinden hatırlama basamağına uygundur.

2S.2K.4T.16E Kodlu Etkinlik

3. ETKİNLİK

Okuduğunuz metinle ilgili aşağıya üç soru ve bu soruların yanıtlarını yazınız.

1. soru: _____

Yanıt: _____

2. soru: _____

Yanıt: _____

3. soru: _____

Yanıt: _____


Bilgi Birikimi Boyutu: Kavramsal bilgi grubu

Bilişsel Süreç Boyutu: Uygulama basamağı

Değerlendirme: Kavramsal bilgi, kapsamlı ve karmaşık bir olgunun temel parçaları arasında var olan ve olguyu oluşturan parçaları eşgüdümlü hareket ettiren bütün bağlardır. Belirli bir konu alanının nasıl düzenlendiği ve yapılandırıldığı; farklı bilgi parçacıklarının nasıl sistematik bir şekilde ilişkili olduğu, bütünleştiği, bu parçacıkların birbiri ile nasıl çalıştığı ile ilgilidir. 2S.2K.4T.16E kodlu etkinlikte “üç soru yazınız” denilerek soru cümlesi kurabilme bilgisi yoklanmaktadır. Burada soru cümlesinin nasıl yapılandırıldığına bilinmesi söz konusudur. Bu bakımdan 2S.2K.4T.16E kodlu etkinlik kavramsal bilgi grubuna dâhildir. Bilişsel süreç boyutu açısından incelendiğinde ise etkinlikte; okunulan metinden faydalanılarak sorular oluşturulması ve soruların cevaplanması istenmiştir. Bu durum 2S.2K.4T.16E kodlu etkinliğin, bilişsel süreç boyutu açısından uygulama basamağına ait olduğunu gösterir. Ayrıca etkinlik, anahtar tablodaki: kullanma (öğrenileni), yapma, yararlanma, uygulama, sorgulama, faydalanma gibi temel beceriler ile bağdaşmaktadır.

2S.2K.5T.22E Kodlu Etkinlik

5. ETKİNLİK Okuduğunuz “Sonbahar” adlı şiiri beğenip beğenmediğinizi nedenleriyle birlikte bitişik eğik yazıyla yazınız.



Bilgi Birikimi Boyutu: Olgusal bilgi grubu


Bilişsel Süreç Boyutu: Değerlendirme basamağı

Değerlendirme: Olgusal bilgi, bir konunun kapsamını tanıyabilen bir öğrencinin konu ile ilgili problemleri çözebilmesi için bilmesi gerekli temel bilgileri içerir. Bunlar teknik kavramlar, noktalama işaretleri, abece bilgisi vb. olabilir. Bu bilgi grubu oldukça düşük düzeyli bir soyutlamayı gerektirir. 2S.2K.5T.22E kodlu etkinlikte öğrenciden soyutlama düzeyi düşük, temel yazma becerisini kullanarak boşluklara yazı yazması istenmiştir. Bilişsel süreç boyutu açısından incelendiğinde etkinlikte; “Sonbahar” adlı şiirin beğenilip beğenilmediği hakkında öğrenciden bir değerlendirme yapması istenilmiştir. Burada bir değerlendirme ve karara varma söz konusudur. Bu bakımdan etkinlik değerlendirme basamağına uygundur. Ayrıca etkinlik,

anahtar tablodaki: karara varma, eleştirme, değerlendirme gibi temel beceriler ile bağdaşmaktadır.

2S.2K.5T.24E Kodlu Etkinlik

7 ETKİNLİK Aşağıya en çok sevdiğiniz renkleri ve mevsimleri anlatan bir şiir yazınız.



Bilgi Birikimi Boyutu: Kavramsal bilgi grubu

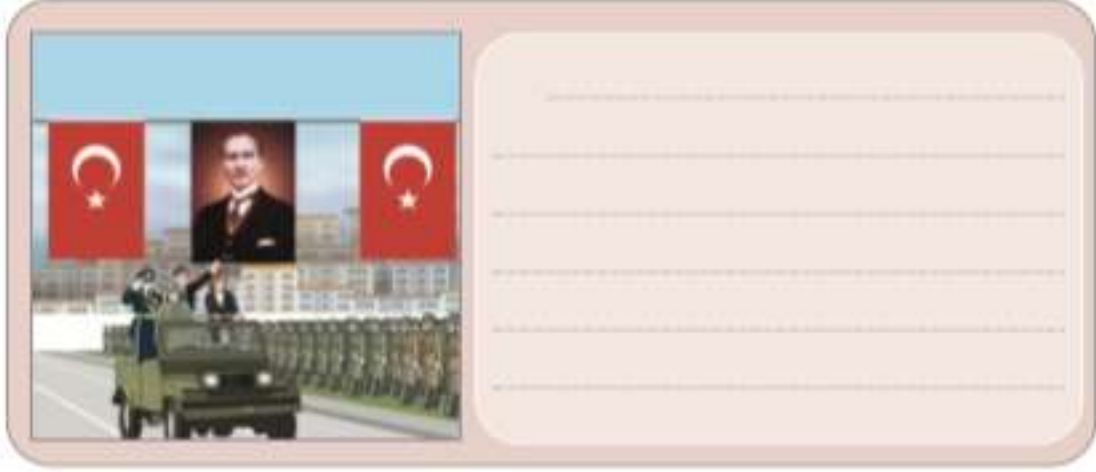
Bilişsel Süreç Boyutu: Yaratma basamağı

Değerlendirme: Kavramsal bilgi, kapsamlı ve karmaşık bir olgunun temel parçaları arasında var olan ve olguyu oluşturan parçaları eşgüdümlü hareket ettiren bütün bağlardır. Belirli bir konu alanının nasıl düzenlendiği ve yapılandırıldığı; farklı bilgi parçacıklarının nasıl sistematik bir şekilde ilişkili olduğu, bütünleştiği, bu parçacıkların birbiri ile nasıl çalıştığı ile ilgilidir. 2S.2K.5T.24E kodlu etkinlikte “şiir yazınız” denilerek şiir yazabilme yetkinliği yoklanmaktadır. Burada şiir yazmanın nasıl yapılandırıldığının bilinmesi söz konusudur. Bu bakımdan 2S.2K.5T.24E kodlu etkinlik kavramsal bilgi grubuna dâhildir. Bilişsel süreç boyutu açısından incelendiğinde ise etkinlikte; şiir (ürün) oluşturulması ve ortaya koyulması istenmiştir. Yaratma basamağında da yeni şeyler ortaya koyma, üretme söz konusudur. Bu bakımdan etkinlik yaratma basamağına uygundur. Ayrıca etkinlik, anahtar tablodaki: eser yaratmak (müzik/şiir/kompozisyon), oluşturma, üretme gibi temel beceriler ile bağdaşmaktadır.

2S.2K.6T.4E Kodlu Etkinlik

4. ETKİNLİK

“Bayram Yeri” adlı metnin görsellerinden ve metinde anlatılanlardan yararlanınız. Gördüğünüz bir bayram yerini betimleyiniz.



Bilgi Birikimi Boyutu: Olgusal bilgi grubu

Bilişsel Süreç Boyutu: Anlama basamağı

Değerlendirme: Olgusal bilgi bir konunun kapsamını tanıyabilen bir öğrencinin konu ile ilgili problemleri çözebilmesi için bilmesi gerekli temel bilgileri içerir. Bunlar; teknik kavramlar, noktalama işaretleri, abece bilgisi vb. olabilir. Bu bilgi grubu oldukça düşük düzeyli bir soyutlamayı gerektirir. 2S.2K.6T.4E kodlu etkinlikte öğrenciden soyutlama düzeyi düşük, temel yazma becerisini kullanarak boşluklara yazması istenmiştir. Bu nedenle bu etkinlik olgusal bilgi grubuna dâhildir. Etkinlik bilişsel süreç boyutu açısından bakıldığında anlama basamağına dâhildir. “Bayram Yeri” adlı metinden ve metnin görsellerinden yararlanarak, betimleme yapılması istenmiştir. Metni okuyup anlayan ve görselleri inceleyen öğrencinin buradan yola çıkarak betimleme ve detaylı açıklaması yapması amaçlanmıştır. Ayrıca etkinlik, anahtar tablodaki: açıklama, yorumlama, ilişkilendirme vb. beceriler ile bağdaştığından anlama basamağına uygundur.

2S.3K.7T.8E Kodlu Etkinlik

2 ETKİNLİK

"Hepimizin Oyuncakları" adlı metinde neler anlatılıyor? Tahmin ediniz ve tahminlerinizi aşağıya yazınız.

Bence bu metinde

anlatılmaktadır.

Bilgi Birikimi Boyutu: Olgusal bilgi grubu

Bilişsel Süreç Boyutu: Anlama basamağı

Değerlendirme: Olgusal bilgi, bir konunun kapsamını tanıyabilen bir öğrencinin konu ile ilgili problemleri çözebilmesi için bilmesi gerekli temel bilgileri içerir. Bunlar; teknik kavramlar, noktalama işaretleri, abece bilgisi vb. olabilir. Bu bilgi grubu oldukça düşük düzeyli bir soyutlamayı gerektirir. 2S.3K.8T.4E kodlu etkinlikte öğrenciden soyutlama düzeyi düşük, temel yazma becerisini kullanarak boşluklara yazması istenmiştir. Bu nedenle bu etkinlik olgusal bilgi grubuna dâhildir. Bilişsel süreç boyutu açısından incelendiğinde ise etkinlikte; okunulan metinden faydalanılarak açıklama yapması istenmiştir. Anlama basamağında öğrencinin bir yerden yola çıkarak betimleme ve detaylı açıklaması yapması amaçlanır. Bu durum 2S.3K.8T.4E kodlu etkinliğin, bilişsel süreç boyutu açısından anlama basamağına ait olduğunu gösterir. Ayrıca etkinlik, anahtar tablodaki: açıklama, yorumlama, ilişkilendirme vb. beceriler ile bağdaştığından anlama basamağına uygundur.

2S.3K.7T.23E Kodlu Etkinlik

7 ETKİNLİK Bulduğunuz yerin belediye başkanına oyun alanlarıyla ilgili bir mektup yazınız.

...../...../.....

Adres: Adı-Soyadı

Bilgi Birikimi Boyutu: Kavramsal bilgi grubu

Bilişsel Süreç Boyutu: Yaratma basamağı

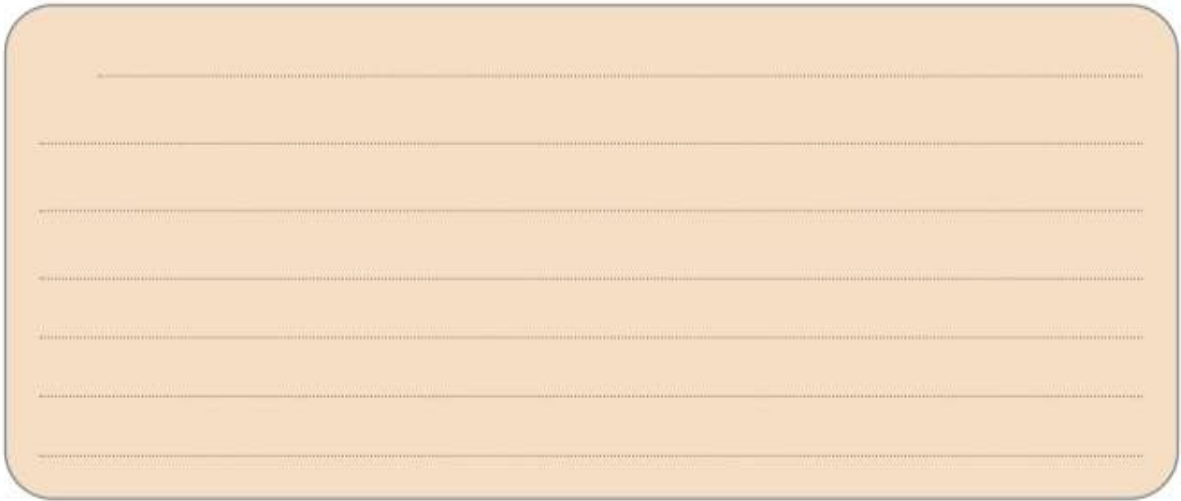
Değerlendirme: Kavramsal bilgi, kapsamlı ve karmaşık bir olgunun temel parçaları arasında var olan ve olguyu oluşturan parçaları eşgüdümlü hareket ettiren bütün bağlardır. Belirli bir konu alanının nasıl düzenlendiği ve yapılandırıldığı; farklı bilgi parçacıklarının nasıl sistematik bir şekilde ilişkili olduğu, bütünleştiği, bu parçacıkların birbiri ile nasıl çalıştığı ile ilgilidir. 2S.3K.7T.23E kodlu etkinlikte “mektup yazınız” diyerek mektup yazabilme yetkinliği yoklanmaktadır. Burada mektup yazmanın nasıl yapılandırıldığının bilinmesi söz konusudur. Bu bakımdan 2S.3K.7T.23E kodlu etkinlik kavramsal bilgi grubuna dâhildir. Bilişsel süreç boyutu açısından incelendiğinde ise; etkinlikte mektup (ürün) oluşturması ve ortaya koyması istenmiştir. Yaratma basamağında da yeni şeyler ortaya koyma, üretme söz konusudur. Bu

bakımdan etkinlik yaratma basamağına uygundur. Ayrıca etkinlik, anahtar tablodaki: eser yaratmak (müzik/şiiir/kompozisyon), oluşturma, üretme gibi temel beceriler ile bağdaşmaktadır.

2S.3K.8T.7E Kodlu Etkinlik

1. ETKİNLİK

Sınıfa getirmiş olduğunuz görsellerden de faydalanarak ülkemizin güzellikleri hakkındaki düşüncelerinizi bitişik eğik yazıyla yazınız.



Bilgi Birikimi Boyutu: Olgusal bilgi grubu

Bilişsel Süreç Boyutu: Değerlendirme basamağı

Değerlendirme: Olgusal bilgi, bir konunun kapsamını tanıyabilen bir öğrencinin konu ile ilgili problemleri çözebilmesi için bilmesi gerekli temel bilgileri içerir. Bunlar; teknik kavramlar, noktalama işaretleri, abece bilgisi vb. olabilir. Bu bilgi grubu oldukça düşük düzeyli bir soyutlamayı gerektirir. 2S.3K.8T.7E kodlu etkinlikte öğrenciden soyutlama düzeyi düşük, temel yazma becerisini kullanarak boşluklara yazı yazması istenmiştir. Bilişsel süreç boyutu açısından incelendiğinde ise etkinlikte; görsellerden yararlanılarak ülkemizin güzellikleri hakkında öğrenciden bir değerlendirme yapması istenmiştir. Burada bir değerlendirme ve karara varma söz konusudur. Bu bakımdan etkinlik değerlendirme basamağına uygundur. Ayrıca etkinlik, anahtar tablodaki: karara varmak eleştirme, değerlendirme gibi temel beceriler ile bağdaşmaktadır.

3. Sınıf Etkinlikleri

3S.1K.1T.12E Kodlu Etkinlik

5. ETKİNLİK

Çevrenizdeki insanlar görgü kurallarına ne kadar uyuyor? Aşağıdaki soruları cevaplandırarak çevrenizdekileri değerlendiriniz.

	Evet	Ara Sıra	Hayır
Eleştiriği yerinde ve zamanında yapabiliyorlar mı?			
Kıyafetlerinin yer ve zamana uygun olmasına dikkat ediyorlar mı?			
Başkalarını rahatsız edici davranışlardan kaçınabiliyorlar mı?			
Verilen sözü tutabiliyorlar mı?			
Oturuş ve kalkışa dikkat ediyorlar mı?			
Gerektiğinde özür dileyebiliyorlar mı?			
Kalabalık yerlerde yüksek sesle konuşuyorlar mı?			
Çevrenizdeki kişiler hoşgörülü ve iyimser mi?			

Genel değerlendirilmem:

.....

.....

.....

.....

Bilgi Birikimi Boyutu: Olgusal bilgi grubu

Bilişsel Süreç Boyutu: Değerlendirme basamağı

Değerlendirme: Olgusal bilgi, bir konunun kapsamını tanıyabilen bir öğrencinin konu ile ilgili problemleri çözebilmesi için bilmesi gerekli temel bilgileri içerir. Bunlar teknik kavramlar, noktalama işaretleri, abece bilgisi vb. olabilir. Bu bilgi grubu oldukça düşük düzeyli bir soyutlamayı gerektirir. 3S.1K.1T.12E kodlu etkinlikte öğrenciden soyutlama düzeyi düşük, temel yazma becerisini kullanarak boşluklara yazı yazması istenmiştir. Bilişsel süreç boyutu açısından incelendiğinde ise etkinlikte; çevredeki insanların görgü kurallarına uyup uymadığını, verilen derecelendirme ölçeği ile değerlendirmesi istenmiştir. Burada bir değerlendirme ve karara varma söz konusudur. Bu bakımdan etkinlik değerlendirme basamağına uygundur.

Ayrıca etkinlik, anahtar tablodaki: karara varma, eleştirme, değerlendirme gibi temel beceriler ile bağdaşmaktadır.

3S.1K.1T.16E Kodlu Etkinlik

4. ETKİNLİK

Aşağıdaki cümlelerin anlamlarını inceleyiniz. Doğru davranışlara "D", yanlış davranışların yanına da "Y" harfi yazınız.

- Yaya kaldırımlarında sağdan yürürüm.
- Oyunlarımızı park veya bahçe gibi güvenli yerlerde oynatmalıyız.
- Yollarda oyun oynamak tehlikeli değildir.
- Araçlara her zaman sağdan biner, sağdan inerim.
- Kazasız günler yaşamak için trafik kurallarına uymak gerekir.

Bilgi Birikimi Boyutu: Olgusal bilgi grubu

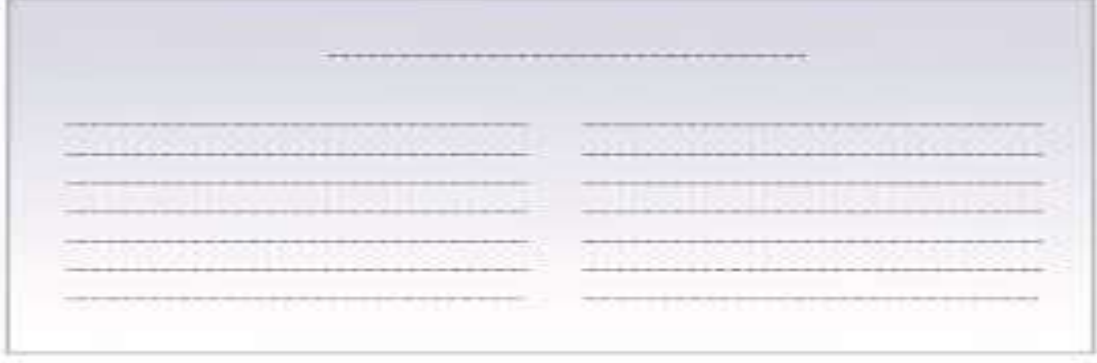
Bilişsel Süreç Boyutu: Hatırlama basamağı

Değerlendirme: Olgusal bilgi bir konunun kapsamını tanıyabilen bir öğrencinin konu ile ilgili problemleri çözebilmesi için bilmesi gerekli temel bilgileri içerir. Bunlar teknik kavramlar, noktalama işaretleri, abece bilgisi vb. olabilir. Bu bilgi grubu oldukça düşük düzeyli bir soyutlamayı gerektirir. 2S.1K.1T.1E kodlu etkinlikte öğrenciden soyutlama düzeyi düşük bir beceri olan, işaretleme yapması istenmiştir. Bu nedenle bu etkinlik olgusal bilgi grubuna dâhildir. Bilişsel süreç boyutu açısından ise etkinlikte; bilginin uzun süreli bellekten geri getirilmesi, çağrışım yapılması, hatırlanan bilgiler ile doğru veya yanlış şeklinde tespit edilmesi söz konusudur. Bu bakımdan etkinlik hatırlama basamağına dâhildir. Ayrıca etkinlik, anahtar tablodaki: hatırlama, tanıma, belirtme gibi becerileri içerdiğinden hatırlama basamağına uygundur.

3S.1K.1T.28E Kodlu Etkinlik

9. ETKİNLİK

Öğrendiğiniz yeni kelimeleri kullanarak "Aile" konulu bir şiir yazınız.



Bilgi Birikimi Boyutu: Kavramsal bilgi grubu

Bilişsel Süreç Boyutu: Yaratma basamağı

Değerlendirme: Kavramsal bilgi, kapsamlı ve karmaşık bir olgunun temel parçaları arasında var olan ve olguyu oluşturan parçaları eşgüdümlü hareket ettiren bütün bağlardır. Belirli bir konu alanının nasıl düzenlendiği ve yapılandırıldığı; farklı bilgi parçacıklarının nasıl sistematik bir şekilde ilişkili olduğu, bütünleştiği, bu parçacıkların birbiri ile nasıl çalıştığı ile ilgilidir. 3S.1K.1T.28E kodlu etkinlikte "şiir yazınız" denilerek şiir yazabilme yetkinliği yoklanmaktadır. Burada şiir yazmanın nasıl yapılandırıldığının bilinmesi söz konusudur. Bu bakımdan 3S.1K.1T.28E kodlu etkinlik kavramsal bilgi grubuna dâhildir. Bilişsel süreç boyutu açısından incelendiğinde ise etkinlikte; şiir (ürün) oluşturulması ve ortaya koyulması istenmiştir. Yaratma basamağında da yeni şeyler ortaya koyma, üretme söz konusudur. Bu bakımdan etkinlik yaratma basamağına uygundur. Ayrıca etkinlik, anahtar tablodaki: eser yaratmak (müzik/şiir/kompozisyon), oluşturma, üretme gibi temel beceriler ile bağdaşmaktadır.

3S.1K.2T.1E Kodlu Etkinlik

1. ETKİNLİK

Aşağıda, Atatürk'ün aile bireylerinin resimleri verilmiştir. Aile bireylerinin isimlerini resimlerin altına yazınız.



Bilgi Birikimi Boyutu: Olgusal bilgi grubu

Bilişsel Süreç Boyutu: Hatırlama basamağı

Değerlendirme: Olgusal bilgi, bir konunun kapsamını tanıyabilen bir öğrencinin konu ile ilgili problemleri çözebilmesi için bilmesi gerekli temel bilgileri içerir. Bunlar teknik kavramlar, noktalama işaretleri, abece bilgisi vb. olabilir. Bu bilgi grubu oldukça düşük düzeyli bir soyutlamayı gerektirir. 3S.1K.2T.1E kodlu etkinlikte öğrenciden soyutlama düzeyi düşük, temel yazma becerisini kullanarak boşluklara yazı yazması istenmiştir. Bu nedenle bu etkinlik olgusal bilgi grubuna dâhildir. Bilişsel süreç boyutu açısından ise resmin altına isim yazın denilerek bilginin uzun süreli bellekten geri getirilmesi, çağrışım yapılması istenmiştir. Ayrıca etkinlik, anahtar tablodaki: hatırlama, ezbere söyleme, tanıma gibi becerileri içerdiğinden hatırlama basamağına uygundur.

3S.1K.2T.10E Kodlu Etkinlik

3. ETKİNLİK

Aşağıdaki kelimelere, belirtilen ekleri getirerek yeni kelimeler türetiniz.

Kelimeler	-lı	-lık	-sız
oğac			
doğ			
fidan			

Bilgi Birikimi Boyutu: Kavramsal bilgi grubu

Bilişsel Süreç Boyutu: Uygulama basamağı

Değerlendirme: Kavramsal bilgi, kapsamlı ve karmaşık bir olgunun temel parçaları arasında var olan ve olguyu oluşturan parçaları eşgüdümlü hareket ettiren bütün bağlardır. Belirli bir konu alanının nasıl düzenlendiği ve yapılandırıldığı; farklı bilgi parçacıklarının nasıl sistematik bir şekilde ilişkili olduğu, bütünleştiği, bu parçacıkların birbiri ile nasıl çalıştığı ile ilgilidir. 3S.1K.2T.10E kodlu etkinlikte “Aşağıdaki kelimelere, belirtilen ekleri getirerek yeni kelimeler türetiniz” denilerek sözcüğü oluşturan ekler bilgisi (yapım eki), türeme yoklanmaktadır. Burada eklerle kelimelerin yeniden nasıl yapılandırıldığının bilinmesi söz konusudur. Bu bakımdan 3S.1K.2T.10E kodlu etkinlik kavramsal bilgi grubuna dâhildir. Bilişsel süreç boyutu açısından incelendiğinde ise etkinlikte; önceden edinilmiş yapım eki ile yeni kelimeler türetme bilgilerin kullanılarak türemiş kelimelerin yazılması istenmiştir. Bu durum 3S.1K.2T.10E kodlu etkinliğin, bilişsel süreç boyutu açısından uygulama basamağına ait olduğunu gösterir. Ayrıca anahtar tablodaki; kullanma (öğrenileni), yapma, yararlanma, uygulama, üzerinde değişiklik yapma, faydalanma gibi temel becerileri bu etkinlikte bağdaştırmak mümkündür.

3S.1K.2T.19E Kodlu Etkinlik

5 ETKİNLİK

Cumhuriyet Bayramı'nda gördüklerinizi boş bırakılan yere resimleyiniz.



Bilgi Birikimi Boyutu: Olgusal bilgi grubu

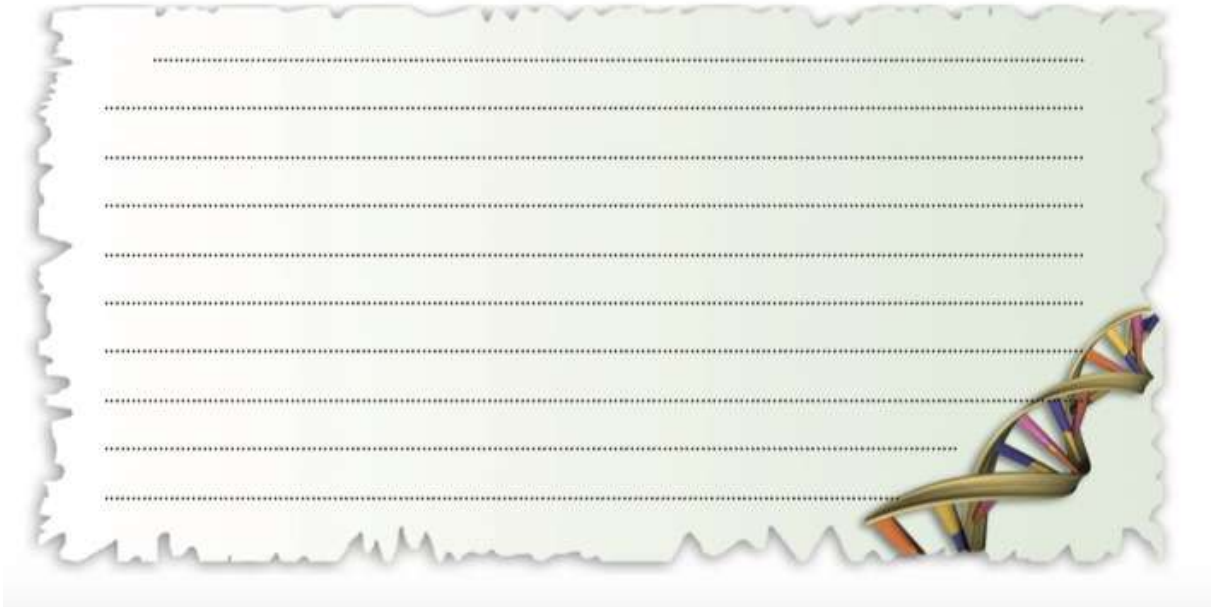
Bilişsel Süreç Boyutu: Anlama basamağı

Değerlendirme: Olgusal bilgi, bir konunun kapsamını tanıyabilen bir öğrencinin konu ile ilgili problemleri çözebilmesi için bilmesi gerekli temel bilgileri içerir. Bunlar; teknik kavramlar, noktalama işaretleri, abece bilgisi vb. olabilir. Bu bilgi grubu oldukça düşük düzeyli bir soyutlamayı gerektirir. 3S.1K.2T.21E kodlu etkinlikte öğrenciden soyutlama düzeyi düşük, temel yazma becerisini kullanarak boşluklara yazı yazması istenmiştir. Bu nedenle bu etkinlik olgusal bilgi grubuna dâhildir. Etkinlik bilişsel süreç boyutu açısından bakıldığında anlama basamağına dâhildir. “Atatürk’e ait aşağıdaki anıyı okuyunuz, çıkardığınız sonucu yazınız” denilerek anının okuyup anlaşılması, üzerine açıklama yapılması, başka cümlelerle ifade edilip yorumlanması istenmiştir. Anıyı okuyup anlayan öğrencinin buradan yola çıkarak sonuç çıkarması amaçlanmıştır. Ayrıca etkinlik, anahtar tablodaki: açıklama, sonuç çıkarma, tespit etme, yorumlama vb. beceriler ile bağdaştığından anlama basamağına uygundur.

3S.2K.5T.14E Kodlu Etkinlik

4. ETKİNLİK

Hangi hastalığın çaresini bulmak istersiniz? Niçin?



Bilgi Birikimi Boyutu: Olgusal bilgi grubu

Bilişsel Süreç Boyutu: Çözümleme basamağı

Değerlendirme: Olgusal bilgi, bir konunun kapsamını tanıyabilen bir öğrencinin konu ile ilgili problemleri çözebilmesi için bilmesi gerekli temel bilgileri içerir. Bunlar; teknik

kavramlar, noktalama işaretleri, abece bilgisi vb. olabilir. Bu bilgi grubu oldukça düşük düzeyli bir soyutlamayı gerektirir. 3S.2K.5T.14E kodlu etkinlikte öğrenciden soyutlama düzeyi düşük, temel yazma becerisini kullanarak boşluklara yazı yazması istenmiştir. Bu nedenle bu etkinlik olgusal bilgi grubuna dâhildir. Bilişsel süreç boyutu açısından incelendiğinde ise etkinlikte “Hangi hastalığın çaresini bulmak istersiniz? Niçin?” denilerek bir çözümleme yapılması istenmiştir. Burada öğrencinin çaresini bulmak istediği hastalığı nedenleri ile detaylandırması ve irdelemesi söz konusudur. Ayrıca etkinlik, anahtar tablodaki: detaylandırma, karşılaştırma, irdeleme, değerlendirme gibi becerileri içerdiğinden çözümleme basamağına uygundur.

3S.1K.3T.18E Kodlu Etkinlik

Bilgi Birikimi Boyutu: Kavramsal bilgi grubu

2. ETKİNLİK

Okuduğunuz metinle ilgili üç soru hazırlayınız. Sorularınızı sıra arkadaşınızın yanıtlamasını sağlayınız.

1. soru : _____
Yanıt : _____

2. soru : _____
Yanıt : _____

3. soru : _____
Yanıt : _____

Bilişsel Süreç Boyutu: Uygulama basamağı

Değerlendirme: Kavramsal bilgi, kapsamlı ve karmaşık bir olgunun temel parçaları arasında var olan ve olguyu oluşturan parçaları eşgüdümlü hareket ettiren bütün bağlardır. Belirli bir konu alanının nasıl düzenlendiği ve yapılandırıldığı; farklı bilgi parçacıklarının nasıl sistematik bir şekilde ilişkili olduğu, bütünleştiği, bu parçacıkların birbiri ile nasıl çalıştığı ile ilgilidir. 3S.1K.3T.18E kodlu etkinlikte “üç soru hazırlayınız” denilerek soru cümlesi kurabilme bilgisi yoklanmaktadır. Burada soru cümlesinin nasıl yapılandırıldığına bilinmesi söz konusudur. Bu bakımdan 3S.1K.3T.18E kodlu etkinlik kavramsal bilgi grubuna dâhildir. Bilişsel süreç boyutu açısından incelendiğinde ise etkinlikte; okunulan metinden faydalanılarak sorular oluşturulması ve soruların cevaplanması istenmiştir. Bu durum 3S.1K.3T.18E kodlu etkinliğin, bilişsel süreç boyutu açısından uygulama basamağına ait olduğunu gösterir. Ayrıca etkinlik, anahtar tablodaki: kullanma (öğrenileni), yapma, yararlanma, uygulama, sorgulama, faydalanma gibi temel beceriler ile bağdaşmaktadır.

3S.1K.3T.21E Kodlu Etkinlik

5. ETKİNLİK

Aşağıdaki yönergelerden yararlanarak sevdiğiniz bir kitapla ilgili duygu ve düşüncelerinizi yazınız.

1. Okuduğunuz kitabın adı: _____
2. Kitabı okurken hissettikleriniz: _____
3. Kitabı tavsiye eder misiniz? Niçin? _____

Bilgi Birikimi Boyutu: Olgusal bilgi grubu

Bilişsel Süreç Boyutu: Değerlendirme basamağı

Değerlendirme: Olgusal bilgi, bir konunun kapsamını tanıyabilen bir öğrencinin konu ile ilgili problemleri çözebilmesi için bilmesi gerekli temel bilgileri içerir. Bunlar; teknik kavramlar, noktalama işaretleri, abece bilgisi vb. olabilir. Bu bilgi grubu oldukça düşük düzeyli bir soyutlamayı gerektirir. 3S.1K.3T.21E kodlu etkinlikte öğrenciden soyutlama düzeyi düşük, temel yazma becerisini kullanarak boşluklara yazı yazması istenmiştir. Bilişsel süreç boyutu açısından incelendiğinde ise etkinlikte; görsellerden yararlanılarak ülkemizin güzellikleri hakkında öğrenciden bir değerlendirme yapması istenmiştir. Burada bir değerlendirme ve karara varma söz konusudur. Bu bakımdan etkinlik değerlendirme basamağına uygundur. Ayrıca etkinlik, anahtar tablodaki: karara varma, eleştirme, değerlendirme gibi temel beceriler ile bağdaşmaktadır.

konusudur. Bu bakımdan etkinlik değerlendirme basamağına uygundur. Ayrıca etkinlik, anahtar tablodaki: karara varma, eleştirme, değerlendirme gibi temel beceriler ile bağdaşmaktadır.

4. Sınıf Etkinlikleri

4S.1K.1T.17E Kodlu Etkinlik



Etkinlik

Rüzgârın yolculuğuyla ilgili bir öykü ya da şiir yazınız.

Bilgi Birikimi Boyutu: Kavramsal bilgi grubu

Bilişsel Süreç Boyutu: Yaratma basamağı

Değerlendirme: Kavramsal bilgi, kapsamlı ve karmaşık bir olgunun temel parçaları arasında var olan ve olguyu oluşturan parçaları eşgüdümlü hareket ettiren bütün bağlardır. Belirli bir konu alanının nasıl düzenlendiği ve yapılandırıldığı; farklı bilgi parçacıklarının nasıl sistematik bir şekilde ilişkili olduğu, bütünleştiği, bu parçacıkların birbiri ile nasıl çalıştığı ile ilgilidir. 4S.1K.1T.17E kodlu etkinlikte “öykü ya da şiir yazınız” denilerek öykü ya da şiir yazabilme yetkinliği yoklanmaktadır. Burada öykü ya da şiir yazmanın nasıl yapılandırıldığının

bilinmesi söz konusudur. Bu bakımdan 4S.1K.1T.17E kodlu etkinlik kavramsal bilgi grubuna dâhildir. Bilişsel süreç boyutu açısından incelendiğinde ise etkinlikte; öykü ya da şiir yazınız denilerek (ürün) oluşturulması ve ortaya koyulması istenmiştir. Yaratma basamağında da yeni şeyler ortaya koyma, üretme söz konusudur. Bu bakımdan etkinlik yaratma basamağına uygundur. Ayrıca etkinlik, anahtar tablodaki: eser yaratma (müzik/şiir/kompozisyon), oluşturma, üretme gibi temel beceriler ile bağdaşmaktadır.

4S.1K.2T.1E Kodlu Etkinlik

1. Etkinlik

Anahtar sözcüklerle anlamlarını eşleştiriniz.

1. Ritmi, yürüyen bir kimsenin veya topluluğun adımlarını hatırlatan müzik parçası.
2. Güç bir işe girerken kişinin kendinde bulunduğu güveni çekinmezlik, atılganlık, yiğitlik.
3. Savaşta olağanüstü başarılar göstererek düşmanı yenen komutanlara verilen unvan.
4. Düz, açık ve geniş yer, meydan, saha.
5. Korku, çekinme ve kuşku duymadan inanma ve bağlanma duygusu

güven

alan

cesaret

gazi

marş

Bilgi Birikimi Boyutu: Olgusal bilgi grubu

Bilişsel Süreç Boyutu: Hatırlama basamağı

Değerlendirme: Olgusal bilgi, bir konunun kapsamını tanıyabilen bir öğrencinin konu ile ilgili problemleri çözebilmesi için bilmesi gerekli temel bilgileri içerir. Bunlar; teknik kavramlar, noktalama işaretleri, abece bilgisi vb. olabilir. Bu bilgi grubu oldukça düşük düzeyli bir soyutlamayı gerektirir. 4S.1K.2T.1E kodlu etkinlikte öğrenciden soyutlama düzeyi düşük, eşleştirme becerisini kullanarak belirleme yapması istenmiştir. Bu nedenle bu etkinlik olgusal bilgi grubuna dâhildir. Bilişsel süreç boyutu açısından ise “anahtar sözcüklerle anlamlarını eşleştirin” denilerek bilginin uzun süreli bellekten geri getirilmesi, çağrışım yapılması istenmiştir. Ayrıca etkinlik, anahtar tablodaki: hatırlama, eşleştirme, tespit etme, seçme gibi becerileri içerdiğinden hatırlama basamağına uygundur.

4S.1K.2T.9E Kodlu Etkinlik



Etkinlik

Aşağıdaki paragrafta bazı yazım yanlışları yapılmıştır. Yanlışları bulup renkli kalemle belirleyiniz. Doğrusunu siz yazınız.

“Mustafa Kemal, Galata rıhtımı nda bandırma Vapurı na bindi. Anadoluya geçecekti. Kaptanın Karadeniz e ilk çıkışıydı. Sinopa uğrayıp Samsun a gideceklerdi.”

Bilgi Birikimi Boyutu: Olgusal bilgi grubu

Bilişsel Süreç Boyutu: Uygulama basamağı

Değerlendirme: Olgusal bilgi, bir konunun kapsamını tanıyabilen bir öğrencinin konu ile ilgili problemleri çözebilmesi için bilmesi gerekli temel bilgileri içerir. Bunlar; teknik kavramlar, noktalama işaretleri, abece bilgisi vb. olabilir. Bu bilgi grubu oldukça düşük düzeyli bir soyutlamayı gerektirir. 4S.1K.2T.9E kodlu etkinlikte öğrenciden soyutlama düzeyi düşük, temel yazma becerisini kullanarak boşluklara yazı yazması istenmiştir. Bu nedenle bu etkinlik olgusal bilgi grubuna dâhildir. Bilişsel süreç boyutu açısından incelendiğinde ise etkinlikte; öğrenciden önceki bilgilerden (yazım kuralları) faydalanarak düzeltme yapması istenmiştir. Uygulama basamağında uygun bir durumda tanınan bir işlemde yararlanma söz konusudur. Burada yazım kuralları bilgisinden yararlanarak düzeltme söz konusudur. Bu durum 4S.1K.2T.9E kodlu etkinliğin, bilişsel süreç boyutu açısından uygulama basamağına ait olduğunu gösterir. Ayrıca etkinlik, anahtar tablodaki: düzeltme, üzerinde değişiklik yapma, düzenlemede bulunma gibi temel beceriler ile bağdaşmaktadır.

4S.1K.3T.14E Kodlu Etkinlik



Etkinlik

Aşağıdaki resimlerden yararlanarak noktalı yerlere bir salata tarifi yazınız.



.....

.....

.....

Bilgi Birikimi Boyutu: Kavramsal bilgi grubu

Bilişsel Süreç Boyutu: Yaratma basamağı

Değerlendirme: Kavramsal bilgi, kapsamlı ve karmaşık bir olgunun temel parçaları arasında var olan ve olguyu oluşturan parçaları eşgüdümlü hareket ettiren bütün bağlardır. Belirli bir konu alanının nasıl düzenlendiği ve yapılandırıldığı; farklı bilgi parçacıklarının nasıl sistematik bir şekilde ilişkili olduğu, bütünleştiği, bu parçacıkların birbiri ile nasıl çalıştığı ile ilgilidir. 4S.1K.3T.14E kodlu etkinlikte “tarif yapınız” denilerek tarif yazabilme yetkinliği yoklanmaktadır. Burada tarif yazmanın nasıl yapılandırıldığının bilinmesi söz konusudur. Bu bakımdan 4S.1K.3T.14E kodlu etkinlik kavramsal bilgi grubuna dâhildir. Bilişsel süreç boyutu açısından incelendiğinde ise; etkinlikte tarif (ürün) oluşturulması, ortaya koyulması istenmiştir. Yaratma basamağında da yeni şeyler ortaya koyma, üretme söz konusudur. Bu bakımdan etkinlik yaratma basamağına uygundur. Ayrıca etkinlik, anahtar tablodaki: eser yaratma (müzik/şiir/kompozisyon), oluşturma, üretme gibi temel beceriler ile bağdaşmaktadır.

4S.1K.3T.20E Kodlu Etkinlik

Etkinlik

Aşağıdaki sözcüklerle ilgili bir kavram haritası oluşturunuz.

baba anne nine

Bilgi Birikimi Boyutu: Kavramsal bilgi grubu

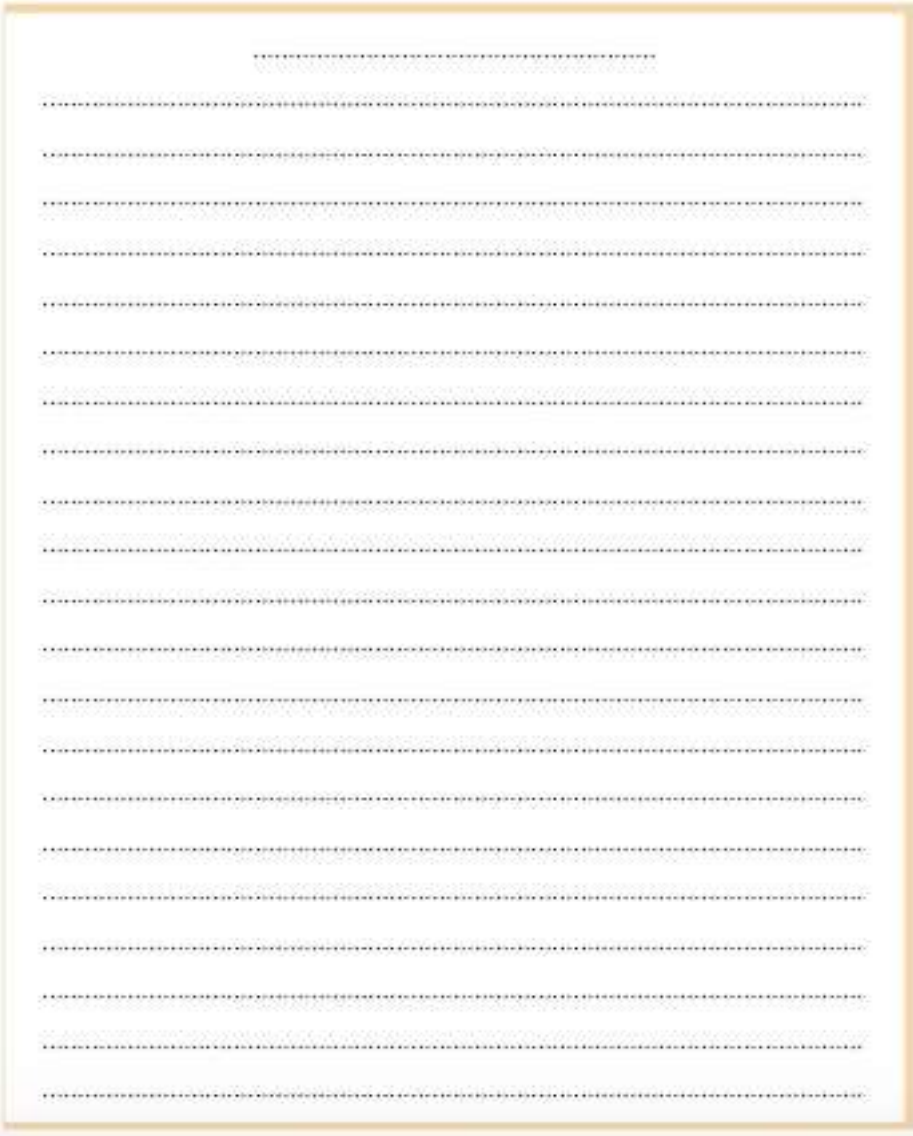
Bilişsel Süreç Boyutu: Anlama basamağı

Değerlendirme: Kavramsal bilgi, kapsamlı ve karmaşık bir olgunun temel parçaları arasında var olan ve olguyu oluşturan parçaları eşgüdümlü hareket ettiren bütün bağlardır. Belirli bir konu alanının nasıl düzenlendiği ve yapılandırıldığı; farklı bilgi parçacıklarının nasıl sistematik bir şekilde ilişkili olduğu, bütünleştiği, bu parçacıkların birbiri ile nasıl çalıştığı ile

ilgilidir. 4S.1K.3T.20E kodlu etkinlikte kavram haritası bilgisi vurgulanmaktadır. Burada kavram haritasının nasıl yapılandırıldığına bilinmesi söz konusudur. Etkinlik bilişsel süreç boyutu açısından bakıldığında anlama basamağına dâhildir. Kavram haritası ile ilişkilendirilecek üç kelime verilmiştir. Kelimeler arasında ilişki kurulup, yerleştirme yapılması beklenmektedir. Bu işlemler anlama becerisini gerektirir. Ayrıca etkinlik, anahtar tablodaki: ilişkilendirme, sonuç çıkarma, tespit etme, sıraya koyma vb. beceriler ile bağdaştığından anlama basamağına uygundur.

4S.1K.2T.30E Kodlu Etkinlik

3. Etkinlik
İstediğiniz konuda bir tiyatro metni yazınız.



Bilgi Birikimi Boyutu: Kavramsal bilgi grubu

Bilişsel Süreç Boyutu: Yaratma basamağı

Değerlendirme: Kavramsal bilgi, kapsamlı ve karmaşık bir olgunun temel parçaları arasında var olan ve olguyu oluşturan parçaları eşgüdümlü hareket ettiren bütün bağlardır. Belirli bir konu alanının nasıl düzenlendiği ve yapılandırıldığı; farklı bilgi parçacıklarının nasıl sistematik bir şekilde ilişkili olduğu, bütünleştiği, bu parçacıkların birbiri ile nasıl çalıştığı ile ilgilidir. 2S.3K.7T.23E kodlu etkinlikte “tiyatro metni yazınız” denilerek tiyatro yazabilme yetkinliği yoklanmaktadır. Burada tiyatro yazmanın nasıl yapılandırıldığının bilinmesi söz konusudur. Bu bakımdan 4S.1K.2T.30E kodlu etkinlik kavramsal bilgi grubuna dâhildir. Bilişsel süreç boyutu açısından incelendiğinde ise etkinlikte; tiyatro (ürün) oluşturulması, ortaya koyulması istenmiştir. Yaratma basamağında da yeni şeyler ortaya koyma, üretme söz konusudur. Bu bakımdan etkinlik yaratma basamağına uygundur. Ayrıca etkinlik, anahtar tablodaki: eser yaratma (müzik/şiir/kompozisyon), oluşturma, üretme gibi temel beceriler ile bağdaşmaktadır.

4S.2K.4T.16E Kodlu Etkinlik



Etkinlik

Aşağıda bazı yazım hataları yapılmıştır. Yazım hatası olan sözcükleri çizerek belirtiniz. Metnin altındaki satırlara doğrusunu yazınız.

Patatesin, tütünün, kakaonun ana vatani amerika kıtasıdır. Çay; Çin-
den, Kahve; yemen'den, kiraz, fındık Anadoludan yayılmıştır bütün dün-
ya'ya. Peki ya Buğdayın ana vatani neresidir? Boş zamanlarınızda ansik-
lopedi karıştırmaya ne dersiniz?

Bilgi Birikimi Boyutu: Olgusal bilgi grubu

Bilişsel Süreç Boyutu: Uygulama basamağı

Değerlendirme: Olgusal bilgi, bir konunun kapsamını tanıyabilen bir öğrencinin konu ile ilgili problemleri çözebilmesi için bilmesi gerekli temel bilgileri içerir. Bunlar; teknik kavramlar, noktalama işaretleri, abece bilgisi vb. olabilir. Bu bilgi grubu oldukça düşük düzeyli bir soyutlamayı gerektirir. 4S.2K.4T.16E kodlu etkinlikte öğrenciden soyutlama düzeyi düşük, temel yazma becerisini kullanarak boşluklara yazması istenmiştir. Bu nedenle bu etkinlik olgusal bilgi grubuna dâhildir. Bilişsel süreç boyutu açısından incelendiğinde ise etkinlikte; önceki bilgilerden (yazım kuralları) faydalanarak düzeltme yapılması istenmiştir. Uygulama basamağında uygun bir durumda tanınan bir işlemde yararlanma söz konusudur. Burada yazım kuralları bilgisinden yararlanarak düzeltme söz konusudur. Bu durum 4S.2K.4T.16E kodlu etkinliğin, bilişsel süreç boyutu açısından uygulama basamağına ait olduğunu gösterir. Ayrıca etkinlik, anahtar tablodaki: düzeltme, üzerinde değişiklik yapma, düzenlemede bulunma gibi temel beceriler ile bağdaşmaktadır.

4S.2K.5T.15E Kodlu Etkinlik

Etkinlik

Aşağıdaki dizelerde koyu yazılmış sözcüklerin anlamlarına dikkat ediniz. Hangi (gerçek ya da mecaz) anlamda kullanıldıklarını belirterek yazınız.

Davranın, halaya **durun** koçaklar. (gerçek dışı anlamda)
Çal davul çal, güm güm **oynasın yürek**. (.....)
Üfle zurna üfle, uzun uzun **çek**. (.....)
Ana, kız el ele, babayla **oğul**. (.....)

Bilgi Birikimi Boyutu: Kavramsal bilgi grubu

Bilişsel Süreç Boyutu: Çözümleme basamağı

Değerlendirme: Kavramsal bilgi, kapsamlı ve karmaşık bir olgunun temel parçaları arasında var olan ve olguyu oluşturan parçaları eşgüdümlü hareket ettiren bütün bağlardır. Belirli bir konu alanının nasıl düzenlendiği ve yapılandırıldığı; farklı bilgi parçacıklarının nasıl sistematik bir şekilde ilişkili olduğu, bütünleştiği, bu parçacıkların birbiri ile nasıl çalıştığı ile ilgilidir. 4S.2K.5T.15E kodlu etkinlikte gerçek ve mecaz anlamı ayırt edebilme yetkinliği yoklanmaktadır. Burada kelimelerin anlam bakımından nasıl yapılandırıldığının bilinmesi söz konusudur. Bu bakımdan 4S.2K.5T.15E kodlu etkinlik kavramsal bilgi grubuna dâhildir. Bilişsel süreç boyutu açısından ise etkinlikte gerçek ve mecaz anlam açısından kelimeleri ayırma,

sınıflama ve gruplama söz konusudur. Bu durumda çözümlene basamağına dâhil bir etkinliktir. Ayrıca etkinlik, anahtar tablodaki; gruplandırma, ayırım yapma, karşılaştırma gibi becerileri içerdiğinden çözümlene basamağına uygundur.

4S.2K.6T.25E Kodlu Etkinlik

5. Etkinlik

Sevdiğiniz bir masal kahramanının özelliklerini tanıtınız.

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

Bilgi Birikimi Boyutu: Olgusal bilgi grubu

Bilişsel Süreç Boyutu: Hatırlama basamağı

Değerlendirme: Olgusal bilgi, bir konunun kapsamını tanıyabilen bir öğrencinin konu ile ilgili problemleri çözebilmesi için bilmesi gerekli temel bilgileri içerir. Bunlar; teknik kavramlar, noktalama işaretleri, abece bilgisi vb. olabilir. Bu bilgi grubu oldukça düşük düzeyli bir soyutlamayı gerektirir. 4S.2K.16T.25E kodlu etkinlikte öğrenciden soyutlama düzeyi düşük, temel yazma becerisini kullanarak boşluklara yazması istenmiştir. Bu nedenle bu etkinlik olgusal bilgi grubuna dâhildir. Bilişsel süreç boyutu açısından ise “Sevdiğiniz bir masal kahramanının özelliklerini tanıtınız” denilerek bilginin uzun süreli bellekten geri getirilmesi, çağrışım yapılması istenmiştir. Ayrıca etkinlik, anahtar tablodaki: hatırlama, ezberleme, tanıma, tanımlama, ifade etme, belirtme gibi becerileri içerdiğinden hatırlama basamağına uygundur.

4S.3K.8T.7E Kodlu Etkinlik

7. Etkinlik

Okuduğunuz öyküden (çevre bilinci, çevre kirliliği ve çevre kirliliğinin canlıları nasıl tehdit ettiğiyle ilgili) hangi sonuçları çıkardınız? Aşağıya yazınız.

Çevre Kirliliği

The diagram consists of a central banner at the top with the text 'Çevre Kirliliği'. From the bottom of this banner, three lines extend downwards to the top corners of three separate orange rectangular boxes. Each box is filled with horizontal dotted lines, intended for students to write their answers to the question above.

Bilgi Birikimi Boyutu: Olgusal bilgi grubu

Bilişsel Süreç Boyutu: Anlama basamağı

Değerlendirme: Olgusal bilgi, bir konunun kapsamını tanıyabilen bir öğrencinin konu ile ilgili problemleri çözebilmesi için bilmesi gerekli temel bilgileri içerir. Bunlar; teknik kavramlar, noktalama işaretleri, abece bilgisi vb. olabilir. Bu bilgi grubu oldukça düşük düzeyli bir soyutlamayı gerektirir. 4S.3K.8T.7E kodlu etkinlikte öğrenciden soyutlama düzeyi düşük, temel yazma becerisini kullanarak boşluklara yazması istenmiştir. Bu nedenle bu etkinlik olgusal bilgi grubuna dâhildir. Etkinlik bilişsel süreç boyutu açısından bakıldığında anlama basamağına dâhildir. “Okuduğunuz öyküden, (çevre bilinci, çevre kirliliği ve çevre kirliliğinin canlıları nasıl tehdit ettiği ile ilgili) nasıl bir sonuç çıkardınız ” denilerek anının okuyup anlaşılması, çevre ile ilişki kurulması, üzerine açıklama yapılması, başka cümlelerle ifade edilip yorumlanması istenmiştir. Anıyı okuyup anlayan öğrencinin buradan yola çıkarak sonuç çıkarması amaçlanmıştır. Ayrıca etkinlik, anahtar tablodaki: açıklama, sonuç çıkarma, tespit etme, yorumlama, ilişkilendirme vb. beceriler ile bağdaştığından anlama basamağına uygundur.

4S.3K.8T.8E Kodlu Etkinlik

Etkinlik

Aşağıdaki “göl” sözcüğüyle ilgili akrostişi inceleyiniz. Siz de “çevre” konusyla ilgili bir akrostiş çalışması yapınız.

Göl kışın donar taş gibi,
Önce kaybolur sesi,
Leyleklerle gelir neşesi.

Ç.....
E.....
V.....
R.....
E.....

Bilgi Birikimi Boyutu: Kavramsal bilgi grubu

Bilişsel Süreç Boyutu: Yaratma basamağı

Değerlendirme: Kavramsal bilgi, kapsamlı ve karmaşık bir olgunun temel parçaları arasında var olan ve olguyu oluşturan parçaları eşgüdümlü hareket ettiren bütün bağlardır. Belirli bir konu alanının nasıl düzenlendiği ve yapılandırıldığı; farklı bilgi parçacıklarının nasıl sistematik bir şekilde ilişkili olduğu, bütünleştiği, bu parçacıkların birbiri ile nasıl çalıştığı ile ilgilidir. 4S.3K.8T.8E kodlu etkinlikte “akrostiş yazınız” denilerek akrostiş yazabilme yetkinliği yoklanmaktadır. Burada akrostiş yazmanın nasıl yapılandırıldığının bilinmesi söz konusudur. Bu bakımdan 4S.3K.8T.8E kodlu etkinlik kavramsal bilgi grubuna dâhildir. Bilişsel süreç boyutu açısından incelendiğinde ise etkinlikte; akrostiş (ürün) oluşturulması, ortaya koyulması istenmiştir. Yaratma basamağında da yeni şeyler ortaya koyma, üretme söz konusudur. Bu bakımdan etkinlik yaratma basamağına uygundur. Ayrıca etkinlik, anahtar tablodaki: eser yaratma (müzik/şiir/kompozisyon), oluşturma, üretme gibi temel beceriler ile bağdaşmaktadır.

ÖZGEÇMİŞ

Adı Soyadı: Hakan Ulum

Doğum Tarihi: 14.02.1985

Doğum Yeri: Adana

Unvanı: Öğretmen

İletişim: hakanulum@hotmail.com

hakanulum@gmail.com

Telefon: 05444870506

Öğrenim Durumu:

Derece	Alan	Üniversite	Yıl
Lisans	Sınıf Öğretmenliği/Eğitimi	Celal Bayar Üniversitesi	2007
Y. Lisans	Eğitim Yönetimi ve Denetimi (Tezsiz)	Hoca Ahmet Yesevi Üniversitesi	2011
Y. Lisans	Psikoloji (Tezli)	Çağ Üniversitesi	2016
Y. Lisans	Sınıf Eğitimi (Tezli)	Mersin Üniversitesi	.....

Görevler:

Görev Unvanı	Görev Yeri	Yıl
Öğretmen	Şibliye İlköğretim Okulu/Ş.URFA	2007-2010
Öğretmen	Emine Belkıs Akyüz İlköğretim Okulu/Ş.URFA	2010-2011
Öğretmen	Yenice Atatürk İlkokulu/TARSUS	2011-2015
Müdür Yrd.	Çamalan Şehit Burhan Yıldırım İlkokulu/TARSUS	2015-...

Yüksek Lisans Proje Çalışması:

Okul Yöneticilerinin Benimsedikleri Yönetim Yaklaşımlarının Öğretmenlerin Mesleki Gelişimlerine Etkisi/Danışman: Prof. Dr. Ş. Şule Erçetin/Mayıs 2011. Eğitim Yönetimi ve Denetimi. Hoca Ahmet Yesevi Üniversitesi.

Yüksek Lisans Tezi:

Ulum, H. (2016). *Çocuklarda Bilgisayar Oyunu Bağımlılığı İle Duygu Ayarlayabilme Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. Çağ Üniversitesi, Yenice/Tarsus.

ESERLER

Bildiriler

Uluslararası Bilimsel Toplantılarda Sunulan ve Bildiri Özetleri Kitabında Basılan Bildiriler

Taşkaya, SM. ve Ulum, H. (2015).“Sınıf Öğretmenlerinin Öğrencilerin Konuşma Becerilerini Geliştirmek İçin Kullandığı Etkinlikler”, *14. Uluslararası Katılımlı Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu, 21-23 Mayıs 2015, Bartın*, 2015, s. 150.

Taşkaya, SM. ve Ulum, H. (2015).“Sınıf Öğretmenlerinin Öğretim Yöntemlerine İlişkin Durumları”, *3. Uluslararası İlkokul Eğitimi Konferansı, 08-09-10 Ekim 2015, Nevşehir*, 2015, s. 78.

Akbaşlı, S. Üredi, L. ve Ulum, H. (2015).“Okullarda Benimsenen Yönetim Yaklaşımları ve Öğretmenlerin Mesleki Gelişimine Etkisi” *6. Uluslararası Eğitim Yönetimi Formu, 5-7 Kasım 2015, K.K.T.C*, 2015, s. 102-103.

Üredi, L. Akbaşlı, S. ve Ulum, H. (2015).“Öğretimde Eğitim Platformlarının Kullanımına İlişkin Sınıf Öğretmenlerinin Görüşlerinin İncelenmesi”, *6. Uluslararası Eğitim Yönetimi Formu, 5-7 Kasım 2015, K.K.T.C*, 2015, s. 104-105.

Üredi, L. ve Ulum, H. (2016).“Öğretmenlerin Kişilik Özellikleri İle Mesleki Doyumları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi: Mersin İli Örneği”, *15. Uluslararası Katılımlı Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu, 11-14 Mayıs 2016, Muğla*, 2016.

Akbaşlı, S. ve Ulum, H. (2016).“ Okul Yöneticilerinin Çocuk Cinsel İstismarını Bildirmeye Yönelik Tutumları”, *3.Uluslararası Avrasya Eğitim Araştırmaları Kongresi, 31 Mayıs-3 Haziran 2016, Muğla*, 2016.

Makaleler (Uluslararası Hakemli Dergiler)

Üredi, L., Akbaşı, S., ve Ulum, H. (2016). Investigating the primary school teachers' perspectives on the use of education platforms in teaching. Educational Research and Reviews, 11(15), 1432-1439.

Akbaşı, S., Üredi, L., ve Ulum, H. (2016). Development Research Managerial Approaches Adopted at Schools and Their Effects on the Professional Development of Teachers. International Journal of Development Research, 06(07), 8610-8615.

Sertifikalar

1. İlköğretimde Kaynaştırma ve Drama (Anadolu Üniversitesi)

Yabancı Dil

2015 YDS/İngilizce/57,5 (E Seviyesi)