

**İLKÖĞRETİM İNGİLİZCE DERSİ HEDEFLERİ
KAZANIMLARI SBS SORULARI VE YAZILI SINAV
SORULARININ YENİ BLOOM TAKSONOMİSİNE GÖRE
DEĞERLENDİRİLMESİ**

ZEHRA SÜMEYYE GÖKLER

**ESKİŞEHİR OSMANGAZİ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**

**İLKÖĞRETİM İNGİLİZCE DERSİ HEDEFLERİ KAZANIMLARI
SBS SORULARI VE YAZILI SINAV SORULARININ YENİ BLOOM
TAKSONOMİSİNE GÖRE DEĞERLENDİRİLMESİ**

ZEHRA SÜMEYYE GÖKLER

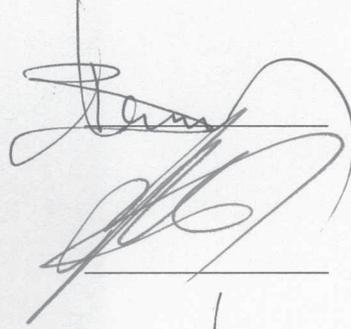
**ESKİŞEHİR OSMANGAZİ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM BİLİM DALI
YÜKSEK LİSANS TEZİ**

ESKİŞEHİR, 2012

ESKİŞEHİR OSMANGAZİ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

Zehra Sümeyye GÖKLER tarafından hazırlanan “İlköğretim İngilizce Dersi Hedefleri, Kazanımları, SBS Soruları ve Yazılı Sınav Sorularının Yeni Bloom Taksonomisine Göre Değerlendirilmesi” başlıklı bu çalışma, 23/01/2012 tarihinde *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Lisansüstü Eğitim ve Öğretim Yönetmeliği*'nin ilgili maddesi uyarınca yapılan **Tez Savunma Sınavı** sonucunda **başarılı** bulunarak, jürimiz tarafından Eğitim Programları ve Öğretim bilim dalında yüksek lisans tezi olarak kabul edilmiştir.

Jüri Başkanı : Prof. Dr. Bahaddin ACAT

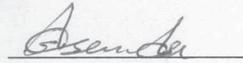


Danışman: Yrd. Doç. Dr. Ayşe AYPAY

Üye: Doç. Dr. Abdurrahman KILIÇ



Üye: Yrd. Doç. Dr. Asım ARI



Üye: Yrd. Doç. Dr. Pınar GİRMEN



Prof. Dr. Selahattin TURAN
Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürü

Önsöz

Yüksek lisans tezi olarak hazırlamış olduğum bu çalışmamda, engin bilgi ve desteğini hiçbir zaman esirgemeyen, zerafeti, duruşu ve çalışma azmiyle her zaman örnek alacağım kıymetli danışmanım Yrd. Doç. Dr. Ayşe Aypay'a sabrı ve hoşgörüsüyle yaptığı rehberlikten dolayı öncelikli olarak teşekkürlerimi sunmak isterim.

Tez konumun belirlenmesi ve tezimin her aşamasında yardımlarını esirgemeyerek yol gösteren ikinci danışmanım saygıdeğer Yrd. Doç. Dr. Asım Arı'ya,

Yüksek lisans eğitimini almaya başladığım andan itibaren desteğini hiçbir zaman esirgemeyen, çalışma ahlakını örnek aldığım değerli hocam Prof. Dr. M. Bahaddin Acat'a ayrıca teşekkür ederim.

Sınıflama sürecinde, uzak mesafelere rağmen, yaptığım çalışmaya kıymetli dönütleriyle destek veren ve benim için zaman ayıran Prof. Dr. Lorin W. Anderson'a teşekkürü bir borç bilirim. Ayrıca, bu süreçte her daim yanımda olan, dönütleriyle çalışmama yardımcı olan, ilköğretim sıralarından bugüne değin birlikte, aynı yolda, aynı kaderi paylaştığım biricik dostum Arş. Gör. Ayşe Soylu'ya,

Çalışma sürecinde bana kolaylık sağlayan okul idareleri ve kıymetli meslektaşlarıma,

Lisansüstü eğitimim sürecinde ders almış olduğum Saygıdeğer Hocalarım Prof. Dr. Ahmet Aypay'a, Prof. Dr. Mehmet Şişman'a, Prof. Dr. Şefik Yaşar'a, Yrd.

Doç. Dr. Ümit Çelen'e, Doç Dr. Zuhâl Çubukçu'ya vermiş oldukları emek için teşekkür ederim.

Son olarak, desteklerini aldığım her nefeste hissettiğim, hayattaki en kıymetli hazinem, annem Asiye Gökler ve babam Zekeriya Gökler'e sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

İlköğretim İngilizce Dersi Hedefleri Kazanımları SBS Soruları ve Yazılı Sınav Sorularının Yeni Bloom Taksonomisine Göre Değerlendirilmesi

Özet

Bu araştırma, 2006 yılında güncellenen İlköğretim İngilizce dersi öğretim programı 8. sınıf hedefleri ve kazanımları, 2009 yılı itibariyle Seviye Belirleme Sınavı (SBS) kapsamına alınan İngilizce soruları ve Düzce ilinde 2010-2011 eğitim öğretim yılının birinci dönemi sonunda İngilizce öğretmenlerinin uyguladığı yazılı sınav sorularının Yeni Bloom Taksonomisi (YBT)ne göre değerlendirilmesi amacıyla yapılmıştır.

Araştırma kapsamına İlköğretim 8. Sınıf İngilizce dersi hedefleri ve kazanımları ile SBS sorularının hepsi alınmıştır. Buna göre 8 hedef, 73 kazanım ve 51 SBS sorusu YBTye göre sınıflandırılmıştır. Ayrıca maksimum çeşitleme örnekleme yoluyla seçilen 30 okuldan İngilizce öğretmenlerinin uyguladığı toplam 747 yazılı sınav sorularının birer kopyası alınarak YBTye göre sınıflaması yapılmıştır.

Araştırmanın verileri nitel araştırma yöntemlerinden biri olan doküman incelemesi ile elde edilmiştir. 2006 İngilizce dersi öğretim programına Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı'nın (TTKB) internet sitesinden; 2009, 2010 ve 2011 yılları SBS sorularına ise Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü Sınav Hizmetleri Daire Başkanlığı'nın sitesinden ulaşılmıştır. Ayrıca, İngilizce öğretmenlerince uygulanan yazılı sınav sorularının birer kopyası Düzce il merkezinde ve Akçakoca, Cumayeri, Çilimli, Gölyaka, Gümüşova, Kaynaşlı ve

Yığılca ilçelerinde yer alan ve maksimum çeşitleme örnekleme yoluyla seçilen toplam 30 okuldan elde edilmiştir.

Araştırma verileri öncelikle araştırmacı tarafından “A Taxonomy for Learning, Teaching, and Assessing- A Revision of Bloom’s Taxonomy of Educational Objectives” kitabındaki ölçütlere göre YBT tablosuna yerleştirilmiş ve iki aşamalı uzman görüşünden geçirilmiştir. Prof. Dr. Lorin W. Anderson’un uzman görüşleri neticesinde sınıflamaya son şekli verilmiş, elde edilen bulguların yüzde ve frekansları alınarak değerlendirilmesi yapılmıştır.

Araştırma sonucunda, hedefler, kazanımlar, SBS soruları ve yazılı sınav sorularının YBT bilişsel basamaklarına göre alt düzey bilişsel basamaklarda toplandığı görülmüştür. Ayrıca, bilgi boyutunda üstbilişsel bilgiye sadece hedeflerde yer verildiği, kazanımlar, SBS soruları ve yazılı sınav sorularında bu bilgi türüne yer verilmediği görülmüştür.

Anahtar Kelimeler: Yeni Bloom Taksonomisi, İlköğretim İngilizce Dersi Öğretim Programı, İngilizce Dersi Yazılı Sınav Soruları

Evaluation of English Lesson Objectives Functions SBS Questions and Exam Questions in Primary School According to Revised Bloom Taxonomy

Abstract

This research is aimed at evaluating 8th grades objectives and functions of English Language Lesson Curriculum revised in 2006, English questions which have first been included in 2009 of SBS and teacher-made exam questions applied at the end of the first semester of 2010-2011 educational year in Düzce according to Revised Bloom's Taxonomy (RBT).

The whole of 8th grade English lesson objectives and functions with SBS questions were included in the research. In such a case, 8 objectives, 73 functions and 51 SBS questions were classified according to RBT. Furthermore, photocopied totally 787 teacher-made English lesson exam questions were chosen using maximum variation sampling and classified according to RBT.

The data of this research have been obtained through document analysis which is one of the qualitative research method. 2006 English lesson curriculum was obtained through the website of Board of Education; 2009, 2010 and 2011 SBS questions were obtained through the website of Ministry of Education General Directorate of Educational Technologies Department of Examinations. Furthermore, sample photocopies of teacher-made exams were obtained from 30 schools using maximum variation sampling in Düzce city centre and Akçakoca, Cumayeri, Çilimli, Gölyaka, Gümüşova, Kaynaşlı and Yığılca districts.

First of all, the data were classified on RBT table by the researcher according to the criteria presented in the book “A Taxonomy for Learning, Teaching, and Assessing- A Revision of Bloom’s Taxonomy of Educational Objectives”. Then, expert views were taken two times. The classification were finalized after Prof. Dr. Lorin W. Anderson’s expert views. In the analysis of collected data, frequencies and percentages were used.

At the end of the research, it is determined that the vast majority of the objectives and functions in English lesson curriculum, SBS questions and teacher-made exam questions has been classified under the lower cognitive stages. In addition to this, it is determined that only objectives were classified under metacognitive knowledge, on the other hand, functions, SBS questions and teacher-made exam questions weren’t classified under metacognitive knowledge in the knowledge dimension.

Key words: Revised Bloom’s Taxonomy, Primary School English Language Teaching Curriculum, English Lesson Teacher-made Exam Questions

İçindekiler

Önsöz.....	i
Özet	iii
Abstract	v
İçindekiler.....	vii
Tablolar ve Şekiller Dizini	xiv
I GİRİŞ	1
1.1 Problem Durumu	1
1.2 Eğitim Programı.....	2
1.2.1 Hedef ve Davranışlar.....	6
1.2.1.1 Programın Dikey Boyutu.....	7
Uzak hedefler.	7
Genel hedefler.	7
Özel hedefler.	7
1.2.1.2 Programın Yatay Boyutu.....	8
1.2.2 Öğretme Öğrenme Süreci	9
1.2.3 Ölçme ve Değerlendirme Süreci	9
1.2.3.1. Ölçme Teknikleri.....	10
Yazılı sınavlar.....	11
Sözlü sınavlar.	11
Kısa cevap gerektiren sınavlar.	12

Doğru yanlış sınavlar.....	13
Çoktan seçmeli sınavlar.....	14
Eşleştirmeli sınavlar.	14
1.2.3.2 Değerlendirme Teknikleri	15
1.3 Türkiye’de Yabancı Dil Eğitimi Tarihi	17
1.4 8.Sınıflar İngilizce Dersi Uygulamadaki Öğretim Programı	18
1.5 İlköğretimde Ölçme ve Değerlendirme	25
1.6 İlköğretimden Ortaöğretime Geçişte SBS	25
1.7 Taksonomi Kavramı	26
1.8 Orijinal Bloom Taksonomisi	28
1.8.1 Bilme	29
1.8.1.1 Özellikler Bilgisi	30
Terminoloji Bilgisi.	30
Özel Olgular Bilgisi.....	30
1.8.1.2 Özellikleri Ele Alma Araç ve Yollarının Bilgisi	31
Eğilimler Bilgisi.	31
Yönelim ve Düzen Bilgisi.	32
Sınıflama ve Kategori Bilgisi.	32
Ölçüt Bilgisi.	33
Yöntem Bilgisi.	33
1.8.1.3 Bir Alanda Evrenselleştirme ve Soyutlama Bilgisi	34

İlke ve Genellemeler Bilgisi	34
Yapı ve Teoriler Bilgisi	34
1.8.2 Kavrama	35
1.8.2.1 Çevirme	36
1.8.2.2 Yorumlama	37
1.8.2.3 Öteleme	37
1.8.3 Uygulama	38
1.8.4 Analiz	41
1.8.4.1 Parçaların Analizi	41
1.8.4.2 İlişkilerin Analizi	42
1.8.4.3 Organizeli İlkelerin Analizi	42
1.8.5 Sentez	43
1.8.5.1 Orijinal İleti	44
1.8.5.2 Plan ve İşlemler Dizisi	44
1.8.5.3 Soyut Bağlar Dizisi	45
1.8.6 Değerlendirme	46
1.8.6.1 İçsel Değerlendirme	47
1.8.6.2 Dışsal Değerlendirme	47
1.9 OBTDeki Eksiklikler ve Yenilenme Sebepleri	49
1.10 YBT ile Yapılan Yenilikler	51
1.11 YBTnin Yapısı	53

1.11.1 Bilgi Boyutu	53
1.11.1.1 Olgusal bilgi	55
1.11.1.2 Kavramsal bilgi	56
1.11.1.3 İşlemsel bilgi	57
1.11.1.4 Üstbilişsel bilgi.....	58
1.11.2 Bilişsel Süreç Boyutu	59
1.11.2.1 Hatırlamak	64
1.11.2.2 Anlamak	64
1.11.2.3 Uygulamak	66
1.11.2.4 Çözümlemek.....	66
1.11.2.5 Değerlendirmek	67
1.11.2.6 Yaratmak	68
1.12 Problem Cümlesi	69
1.13 Alt Problemler	69
1.14 Araştırmanın Önemi	70
1.15 Sınırlılıklar	73
1.16 Tanımlar.....	73
1.17 Kısaltmalar.....	74
II İLGİLİ ARAŞTIRMALAR	75
2.1 Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar	75
2.2 Yurtdışında Yapılan Çalışmalar	82

III YÖNTEM.....	87
3.1 Araştırma Modeli.....	87
3.2 Çalışma Grubu.....	88
3.3 Verilerin Toplanması.....	88
3.4 Verilerin Analizi.....	89
3.5 Çalışmanın Geçerliği ve Güvenirliği.....	90
3.6 YBT Sınıflama Kategorileri ve Örnekleri.....	93
3.6.1 Olgusal Bilgiyi Hatırlamak Seviyesi ve Örnekleri.....	93
3.6.2 İşlemsel Bilgiyi Hatırlamak Seviyesi ve Örnekleri.....	95
3.6.3. Olgusal Bilgiyi Anlamak Seviyesi ve Örnekleri.....	95
3.6.4 İşlemsel Bilgiyi Anlamak Seviyesi ve Örnekleri.....	98
3.6.5 Kavramsal Bilgiyi Anlamak Seviyesi ve Örnekleri.....	98
3.6.6 Kavramsal Bilgiyi Uygulamak Seviyesi ve Örnekleri.....	100
3.6.7 İşlemsel Bilgiyi Uygulamak Seviyesi ve Örnekleri.....	102
3.6.8 Üstbilişsel Bilgiyi Uygulamak Seviyesi ve Örnekleri.....	103
3.6.9 Olgusal Bilgiyi Çözümlemek Seviyesi ve Örnekleri.....	104
3.6.10 Olgusal Bilgiyi Yaratmak Seviyesi ve Örnekleri.....	105
IV BULGULAR VE YORUM.....	106
4.1 Hedeflerin Sınıflandırılması ile Elde Edilen Bulgular.....	106
4.2 Kazanımların Sınıflandırılması ile Elde Edilen Bulgular.....	110
4.3 SBS Sorularının Sınıflandırılması ile Elde Edilen Bulgular.....	115

4.3.1 2009 Yılı SBS Sorularının Sınıflandırılması ile Elde Edilen Bulgular ...	115
4.3.2 2010 Yılı SBS Sorularının Sınıflandırılması ile Elde Edilen Bulgular ...	118
4.3.3 2011 Yılı SBS Sorularının Sınıflandırılması ile Elde Edilen Bulgular ...	121
4.3.4 SBS Sorularının Yıllara göre Dağılımı ile Elde Edilen Bulgular	123
4.4 Yazılı Sınav Sorularının Sınıflandırılması ile Elde Edilen Bulgular	132
V SONUÇ TARTIŞMA VE ÖNERİLER	162
5.1. Sonuç	162
5.2 Tartışma	168
5.3 Öneriler	171
5.3.1.Uygulamaya Yönelik Öneriler	172
5.3.2. Yapılacak Araştırmalara Yönelik Öneriler.....	173
KAYNAKLAR.....	175
EKLER	188
Ek 1	188
Ek 2.....	189
Ek 3.....	191
Ek 4.....	192
Ek 5.....	193
Ek 6.....	194
Ek 7.....	195
Ek 8.....	199

Ek 9.....200

Tablolar ve Şekiller Dizini

Tablo 1.1 Sentez Basamağı Plan ve İşlemler Dizisi Örneği.....	45
Tablo 1.2 OBİ Yapısı	48
Tablo 1.3 YBT Bilgi Boyutu Ana ve Alt Kategorileri	53
Tablo 1.4 YBT Bilişsel Boyut Ana ve Alt Kategorileri	59
Tablo 4.1 8. Sınıf İngilizce Dersi Öğretim Programı Hedeflerinin YBT “Taksonomi Tablosu” Üzerinde Dağılımı.....	106
Tablo 4.2 8. Sınıf İngilizce Dersi Öğretim Programı Kazanımlarının YBT “Taksonomi Tablosu” Üzerinde Dağılımı.....	111
Tablo 4.3 2009 Yılı 8. Sınıf SBS Sorularının YBT “Taksonomi Tablosu” Üzerinde Dağılımı.....	115
Tablo 4.4 2010 Yılı 8. Sınıf SBS Sorularının YBT “Taksonomi Tablosu” Üzerinde Dağılımı.....	118
Tablo 4.5 2011 Yılı 8. Sınıf SBS Sorularının YBT “Taksonomi Tablosu” Üzerinde Dağılımı.....	121
Tablo 4.6 2009, 2010, 2011 Yılları 8. Sınıf SBS Sorularının YBT “Taksonomi Tablosu” Üzerinde Dağılımı.....	124
Tablo 4.7 Düzce İl ve İlçe Merkez Okullarında Uygulanan İngilizce Dersi 8. Sınıf 1. Dönem 3. Yazılı Sınav Sorularının YBT “Taksonomi Tablosu” Üzerinde Dağılımı	133
Tablo 4.8 8. Sınıf İngilizce Dersi Hedefler, Kazanımlar, SBS Soruları ve Yazılı Sınav Sorularının YBT “Taksonomi Tablosu” Üzerinde Dağılımı.....	140
Tablo 4.9 8. Sınıf İngilizce Dersi Hedefler, Kazanımlar, SBS Soruları ve Yazılı Sınav Sorularının YBT “Taksonomi Tablosu” Üzerinde Yüzdelerle Dağılımı	146

Tablo 4.10 8. Sınıf İngilizce Dersi Öğretim Programı Hedefleri ve Kazanımlarının YBT “Taksonomi Tablosu” Üzerindeki Dağılımı.....	149
Tablo 4.11 Hedefler ve Kazanımların Olduğu Basamaklarda SBS Soruları ve Yazılı Sınav Sorularının Dağılımı.....	154
Tablo 4.12 Hedefler ve Kazanımların Olduğu Bilişsel Boyut Basamaklarında SBS Soruları ve Yazılı Sınav Sorularının Dağılımı	158
Tablo 4.13 Hedefler ve Kazanımların Olduğu Bilgi Boyutunda SBS Soruları ve Yazılı Sınav Sorularının Dağılımı	160
Şekil 1: Uygulama Kategorisi Problem Çözme Aşamaları (Bloom, 1956).....	39
Şekil 2: Tek Boyutlu OBT ve İki Boyutlu YBT Tablosu (Bloom, 1956; Anderson vd., 2001).....	51

I GİRİŞ

Bu bölümde; araştırmada ele alınan problem açıklanmış, problemle ilgili literatür bilgileri verilmiş, problem cümlesi, alt problemler ve araştırmanın önemi ifade edilerek, sınırlılıklar, tanımlar ve kısaltmalara yer verilmiştir.

1.1 Problem Durumu

İnsanın eğitimi doğum öncesi dönemden itibaren başlamakta ve ölümüne kadar sürmektedir. İnsanoğlunu böylesine ilgilendiren eğitim konusu ülkelerin gündeminden hiçbir zaman düşmemekte, dolayısıyla eğitim belli bir düzen halinde, sistemli olarak gerçekleştirilmektedir. Eğitimde sisteme ve düzene olan ihtiyaç eğitim programlarının meydana gelmesine neden olmuştur. Eğitim programları hedef, öğrenme yaşantıları (öğrenme öğretme süreci) ve değerlendirme durumları (ölçme değerlendirme süreci) olmak üzere üç boyutta inşa edilmiştir (Ertürk,1993; Tan, Kayabaşı ve Erdoğan, 2002). Eğitim sistemini yakından ilgilendiren eğitim programları ve boyutlarının anlaşılması son derece önemlidir.

YBT hedefleri, hedeflere bağlı etkinlikleri ve soru maddelerini sınıflandırmakta hem bilişsel açıdan hem de bilgi türü bakımından eğitimcilere ve araştırmacılara farklı bir yön çizmektedir. Hedeflerin, etkinliklerin ve soru maddelerinin alt ve üst düzey bilişsel basamaklara göre ve üstbilişsel bilgi türüne göre sınıflandırılmasına olanak sağlayan taksonomi tablosu öğretmenlere kolaylık sağlamakta, ortak bir dil oluşturmaya zemin hazırlamaktadır (Anderson vd., 2001).

Üst düzey bilişsel süreçleri ön plana çıkaran YBTnin eğitim programları ve ders programları tasarırken işe koşulması, konuyla ilgili araştırmalar yapılması, sürecin izlenmesi önem kazanmaktadır.

Yabancı dil öğretimi iki asırdır eğitim gündeminden düşmeyen bir konudur. Okullarda halen en son 2006 yılında güncellenen İngilizce öğretim programı kullanılmakta, kitaplar bu programa göre hazırlanmakta, dersler bu programa göre işlenmektedir.

2009 yılı itibariyle ortaöğretime geçiş aşamasında yapılan SBS kapsamına yabancı dil bölümü de eklenmiştir. Bu durum yabancı dil öğrenen geniş bir ilköğretim öğrenci kitlesini yakından ilgilendirmektedir.

Araştırmanın problemi kapsamında, öncelikle öğretim, eğitim, eğitim programı ve öğretim programı kavramlarının tanımları verilmiş, eğitim programının öğelerinden, ülkemizde yabancı dil öğretimi ve SBS'den, taksonomi kavramından, OBT ve YBTden bahsedilmiştir.

1.2 Eğitim Programı

Eğitim kurumlarında gerçekleştirilen planlı, programlı, denetimli ve örgütlenmiş etkinliklere “öğretim” denilir (Çubukçu, 2008). Eğitim yalnızca sınıf ortamında yapılan öğretime göre daha geniş kapsamlıdır. Zira eğitim öğrenmenin olduğu her durum için söz konusudur. Eğitimde bilgi dâhil her türlü tecrübe üzerinde durulur. Bu tecrübeler eğitsel olabilir ya da olmayabilir. Öğretim ise

güdümlüdür, planlıdır, programlı ve desteklidir (Küçükahmet, 1997). Ertürk'e (1993) göre öğretme herhangi bir öğrenmeyi kılavuzlama veya sağlama faaliyetidir.

Öğretim, davranışlarımızda belli değişikliklerin meydana gelmesi için öğretim ortamlarının hazırlanmasıdır. Bu amaç değil, öğrenmeyi gerçekleştirmek için işe koşulan bir araçtır (Tan vd., 2002).

Eğitimin tanımı yapılırken kullanılan istendik ifadesi söz konusu değişimin önceden tasarlandığını göstermek, kasıt kelimesi de önceden tasarlanmış bir değişikliği sadece bir tesadüf eseri olarak yaratan ve belki farkında bile olunmayan durumları dışarıda tutmak için kullanılmıştır. Eğitim planlı ya da plansız olabilmekle birlikte plansız eğitimin gelişigüzelliğinin yanında planlı eğitim artırılmış bir kültürel muhtevaya dayalı, öğrenci yaşantılarını kültüre yönelticidir ve düzene sokulmuştur. Bu anlamda, daha etkili ve kaliteli bir eğitim için eğitimde plan fikrine ağırlık vermeli ve planlı eğitimin sınırlarını genişletmeye olanca gücü ile uğraşmalıdır (Ertürk, 1993). Burada karşımıza daha farklı kavramlar çıkmaktadır: program, öğretim programı ve eğitim programı.

Program, okul içi ve okul dışı durumlarda istenilen yöndeki çıktılara ulaşmak için okulun giriştiği çabaların tümü olarak tanımlanmaktadır (Tan vd., 2002).

Program öngörülen faaliyetleri, faaliyetlerin aşamalarını, bunların nasıl yapılacağını, kimlerin görev alacağını belirten ayrıntılı bir akış şemasıdır (Tan vd., 2002). Alıcıgüzel (1979), programı yapılması gereken bir işin bölümlerini, her bölümün nasıl yapılacağını ve yapılış zamanını gösteren bir tasarı olarak tanımlamıştır. Profesyonel anlamda eğitimin planlı, organize olması gerekliliği

eğitimin her aşamasında programa bağlanmasını zorunlu kılmaktadır (Küçükahmet, 1997).

Öğretim programı, genellikle belli bilgi kategorilerinden oluşan ve bir kısım okullarda beceriye ve uygulamaya ağırlık tanıyan bilgi ve becerinin eğitim programının amaçları doğrultusunda ve planlı bir biçimde kazandırılmasına yönelik programdır. Öğretim-öğrenme süreçleriyle ilgili tüm faaliyetleri kapsar (Çubukçu, 2008; Küçükahmet, 1997).

Öğretim programı, bir dersin özel hedeflerini ve bu özel hedeflere ulaşılmak için yararlanabilecek öğretme-öğrenme etkinliklerinin, amaca elverişli bir sıra ve düzen içinde veren kaynaktır. Programın düzenlenip planlanması sırasında, sınıf içindeki her bir öğrenme-öğretme sürecinin incelenmesi programın geliştirilmesi açısından oldukça önemlidir. Öğretim programında önce, ilgili dersin özel hedeflerini oluşturan bilişsel, duyuşsal ve psiko-motor özelliklere yer verilir. Bir sonraki aşamada, bu insan niteliklerinden her biri, ilgili niteliği oluşturan öğeler veya onun gözlenebilir işaretçileri olan kritik davranışlar ile tanımlanır. Öğretim programında, daha sonra dersin özel hedeflerinde kapsanan niteliklerin öğeleri veya kritik davranışlarının öğretilmesinde birer araç olarak kullanılacak öğretme-öğrenme etkinliklerine yer verilir. Programda bu etkinlikler, benzer ortamlarda gerçekleştirilme açısından üniteler halinde gruplanarak verilir. Bu ünitelerde, programda sağlayacakları öğrenmelerin aşamalılığına, yani bir biri üzerine kurulma durumuna göre sıralanır. Böylece bir derste tüm ünitelerdeki davranışların öğrenilmesini sağlayacak öğrenme-öğretme etkinlikleriyle öğrenme işi gerçekleştirilir (Tan vd., 2002).

Eğitim programı, öğrenene, okulda ya da okul dışında planlanmış etkinlikler yoluyla sağlanan öğrenme yaşantıları düzeneğidir (Demirel, 2006). Ertürk (1993), eğitim programını eğitim durumları ya da eğitim yaşantıları düzeni olarak tanımlamıştır. Varış'a (1996) göre öğretim, ders dışı kol faaliyetleri, özel günlerin kutlanması, geziler, kısa kurslar, rehberlik, sağlık vb hizmetler ve fonksiyonları eğitim programının kapsamı içinde düşünölmektedir. Çubukçu (2008) ise eğitim programınının, öğrencilerin yaşantılarını düzenleme anlamında kullanıldığını ve bu anlamıyla okul içi ve dışı her türlü etkinlikleri içine aldığını belirtmiştir. Erden'e (1998) göre eğitim programı, bir eğitim kurumunun amaçları doğrultusunda düzenlenmiş "planlı" eğitim faaliyetlerinin tümüdür. En geniş anlamda eğitim programı bir eğitim kurumunda çocuklar, gençler ve yetişkinler için sağlanan milli eğitimin ve kurumun amaçlarının gerçekleşmesine dönük tüm faaliyetleri kapsar. Daha açık bir ifadeyle, eğitim programı, öğretim-öğrenme süreçlerini kapsayan öğretim programı ve öğretim programı dışındaki faaliyetlerin programlarının tümüdür (Küçükahmet, 1997).

Eğitim programlarının bir amacının olması, planlı ve istendik bir değişim sürecini ifade etmesi bu programların sistemli bir yaklaşımla ele alınıp gerçekleştirilmesini zorunlu kılmaktadır (Bilen, 2002; Küçükahmet, 1997). Bu anlamda, öğretim programı hazırlanırken herşeyden önce bireylerin gelişim süreçleri ve ihtiyaçları göz önünde bulundurularak hedefler belirlenmelidir. Belirlenen bu hedefler doğrultusunda öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeyleri dikkate alınarak öğrenme yaşantıları oluşturulmalı ve son olarak uygulanan programın eksik ve fazlalıklarını ortaya koymak, bir sonraki programa alt yapı hazırlamak üzere değerlendirme yapılmalıdır. Buradan sonuçla, eğitim programının üç temel ögesi

hedef ve davranışlar, öğrenme öğretme süreci ve ölçme değerlendirme süreci olarak sıralanabilir (Ertürk,1993).

1.2.1 Hedef ve Davranışlar

Eğitimde hedef, yetiştirdiğiniz insanda bulunmasını uygun gördüğünüz, eğitim yoluyla kazandırılabilir nitelikte istendik özellikler olarak tanımlanmaktadır (Ertürk, 1993).

Çubukçuya (2008) göre, eğitim etkinlikleri içinde kazandırılması düşünülen kritik ve önemli olanlarının (bilgiler, yetenekler, beceriler, tutumlar, ilgiler, alışkanlıklar vb.) önceden belirlenmesi gerekmektedir.

Hedeflerin saptanmasında, önce toplumsal gerçek, konu alanı ve insanı temele alarak aday hedefler belirlenir. Aday hedefler, eğitim psikolojisi, eğitim felsefesi, eğitim ekonomisi ve eğitim sosyolojisi süzgeçlerinden geçirilerek olası hedefler elde edilir. Olası hedefler, öğrencinin hazırbulunuşluk düzeyinden ve yapılan yatırımlardan geçirilerek bir ders de gerçekleştirilebilecek hedefler saptanır, ilgili derste gerçekleştirilecek hedefler, zaman ve yeterlik açısından yeniden yazılarak ölçüt dayanaklı hedefler haline getirilerek kullanılır (Tan vd., 2002).

Programın birinci boyutu olan hedefler dikey ve yatay olmak üzere iki aşamada ele alınır. Dikey boyutta hedefler uzak, genel ve özel hedefler olarak belirlenir. Yatay boyutta ise aşamalı olarak üç alanda sınıflandırılmaktadır. Bunlar Bilişsel, Duyuşsal ve Devinişsel (Psikomotor) alanlardır (Demirel, 2009).

1.2.1.1 Programın Dikey Boyutu

Uzak hedefler. Uzak hedefler en genel seviyede eğitim sisteminin yetiştirmeyi ve ortaya çıkartmayı tasarladığı ideal insan tipini belirler (Yılmaz ve Sünbül, 2004). Eğitimde uzak hedef politik felsefeyi ve ülkenin eğitime bakış açısını yansıtır (Tyler, 1950; Ertürk, 1993; Bilen, 2002), kaynağını ve dayanaklarını anayasadan alır (Yılmaz ve Sünbül, 2004).

Genel hedefler. Uzak hedeflerin oldukça genel ve soyut anlamlar içermesi, eğitim plan ve uygulamalarında sorunlara ve karmaşaya neden olmaktadır. İfadelerin soyut ve oldukça genel olmasından dolayı farklı anlamlar çıkarılabilmekte farklı uygulamalara yol açmaktadır. Planlamada ve uygulamada uzak hedefleri daha anlaşılır hale getirmek için genel hedefler hazırlanmaktadır (Yılmaz ve Sünbül, 2004).

Uzak hedeflere kıyasla daha ayrıntılıdır ve tek tek sayılmıştır. Genel hedefler Milli Eğitimin hedefleri ve okulun hedefleri olarak ikiye ayrılabilir. Eğitim genel hedefleri eğitim felsefesini, okulun genel hedefleri ise okulun işlevini belirtir (Yılmaz ve Sünbül, 2004).

Genel hedefler özel hedeflere göre daha soyut ve genel özellikleri belirtir ayrıca toplumun beklenti ve ihtiyaçları ile eğitim felsefesi ön planda tutulur (Erden, 1998).

Özel hedefler. Bir ders düzeyinde öğrencilerin kazanması gereken özellik ve davranışlara özel hedefler denir (Yılmaz ve Sünbül, 2004). Bilen (2002), özel hedefleri bir disiplin ya da çalışma alanında öğrenciye kazandırılması uygun bulunan

bilgi, beceri, yetenek, ilgi, tutum ve alışkanlıklar gibi özellikler olarak tanımlamaktadır. Özel hedefler, uzak hedeflere ve genel hedeflerle ilişkili ancak onlardan daha ayrıntılı hazırlanmıştır. Belli bir öğrencinin yetiştirilmesi için gerekli eğitim durumlarının kararlaştırılmasında ve değerlendirilmesinde yakından işe koşulacak hedeflerdir (Ertürk, 1993).

Özel hedeflerin sahip olması gereken belli başlı bazı nitelikler vardır. Özel hedefler öğrenciyi merkeze almalı, açık ve anlaşılır olmalı, bir içerikle bağlantılı olmalı ve genelleme yapılabilecek nitelikte kapsamlı, özel bir duruma uygulanabilecek şekilde sınırlı olmalıdır. Ancak bu özelliklere sahip olsalar bile hedeflerin davranışsal tanımlamaları yapılmamışsa gözlenebilen özelliklere kavuşamazlar (Bilen, 2002).

1.2.1.2 Programın Yatay Boyutu

Programın yatay boyutu üç alanda sınıflandırılmaktadır: Bilişsel, duyuşsal ve devinişsel (psikomotor) alanlardır (Demirel, 2009).

Bilişsel alan, zihinsel öğrenmelerin çoğunlukta olduğu alanlardır. Bu alanın alt basamakları Hatırlamak, Anlamak, Uygulamak, Çözümlmek, Değerlendirmek ve Yaratmaktır (Anderson vd., 2001).

Duyuşsal alan, sevgi, korku, ilgi, tutum gibi duygusal yönlerin baskın olduğu alandır. Bu alanın basamakları alma, tepkide bulunma, değer verme, örgütleme ve kişilik haline getirmedir (Krathwohl, Bloom ve Masia, 1964).

Devinişsel alan ise zihin kas koordinasyonunu gerektiren becerilerin baskın olduğu alandır. Bu alanın alt basamakları algılama, kurulma, kılavuzla yapma, mekanikleşme, beceri haline getirme, uyum ve yaratmadır (Grobman, 1970).

1.2.2 Öğretme Öğrenme Süreci

Hedefler, gözlenebilir öğrenci davranışları türünden ifade edildikten sonra, sıra bu hedeflere ulaşmak için öğretme durumlarının tasarlanmasına gelir (Tan vd., 2002). Eğitim programının öğelerinden, davranış değişikliği oluşturulan aşama öğrenme yaşantıları oluşturulan aşamadır ve istendik öğrenmelerin oluşturulmasında öğretme öğrenme süreci son derece önemlidir (Senemoğlu, 2009).

Öğrenme öğretme sürecinde hedefe ulaştırıcı içeriğin, içeriği kazandıracak yöntem, teknik ve araçların belirlenmesi gerekir. Yapılan araştırmalarda öğrencinin başarılı olabilmesi için öğretmenin mümkün olduğunca konuya uygun öğretim yöntem ve tekniklerini seçmesinin öğrencide istendik yönde başarıyı artırdığı ortaya çıkmıştır (Tan vd.). Bu anlamda, öğrenme öğretme sürecinde öğretmen sürecin rotasını çizmektedir.

1.2.3 Ölçme ve Değerlendirme Süreci

Programın yatay boyutunun son basamağı ölçme ve değerlendirme basamağıdır. Bir programın amacına ulaşıp ulaşmadığı “değerlendirme” sonucunda anlaşılır. Her tür programda uygun değerlendirme süreçleri seçilerek program sonunda elde edilenlerin belirlenmesi gerekmektedir. Bu değerlendirme hem biten bir faaliyetin son aşaması hem de başlayacak olan faaliyetlerin ilk aşamasını oluşturmaktadır (Küçükahmet, 1997).

Ölçme bir betimleme işidir ve bir nesnenin belirli özelliklere sahip olup olmadığını ya da ne kadar sahip olduğunu gözlemlemek, yapılan gözlem sonucunu sayılarla ya da sembollerle ifade etmek olarak tanımlanmaktadır (Tekin, 1994; Turgut, 1993). İngilizce dersinde bir öğrencinin başarısının test edilip puanlanması ölçme örneğidir. Değerlendirme ise elde edilen ölçümü bir ölçütle karşılaştırarak, ölçülen nitelik hakkında bir değer yargısına varmak olarak tanımlanmaktadır (McDonald, 2002; Turgut, 1993). Örneğin, İngilizce dersinde yapılan ölçme işlemi sonrasında elde edilen ölçüme göre öğrencinin başarılı olduğu ya da başarısız olduğu, dersi geçtiği ya da dersten kaldığı yargısına ulaşmak değerlendirmedir. Örnekten de anlaşılacağı üzere değerlendirme yapabilmek için öncelikle ölçme yapmak gerekmektedir, yani ölçme değerlendirmenin önkoşuludur.

Yukarıda yapılan açıklamalardan da anlaşılacağı üzere ölçme ve değerlendirme birbirinden bağımsız iki kavram değildir. Okullarda öğrencilerin belirlenen kazanımları kazanıp kazanmadıkları kazandıysa ne kadar kazandıkları, önceden belirlenen hedefler doğrultusunda ne aşamaya geldiği çeşitli ölçme teknikleri kullanılarak değerlendirilmektedir.

1.2.3.1. Ölçme Teknikleri

Hedefler niteliklerine göre bilişsel, duyuşsal ve devinişsel (psikomotor) olmak üzere üçe ayrılır (Pickard, 2007). Eğitimsel hedefler belirlenirken bu üç boyut dikkate alınmaktadır. Her hedefe ulaşma düzeyini belirlemek için çeşitli ölçme teknikleri kullanılmaktadır. YBT ile bilişsel hedefler sınıflandırıldığından dolayı aşağıda bilişsel hedeflerin ağırlıklı olarak ölçüldüğü ölçme teknikleri üzerinde durulmuştur.

Yazılı sınavlar. Kompozisyon türü sınavlar olarakta bilinen yazılı sınavlar, öğrencilere yazdırılan ya da yazılı olarak verilen, soruların önceden belirlenmiş süre zarfında öğrencilerden yazılı olarak cevaplanmasının istendiği geleneksel eğitim anlayışında sıkça kullanılan bir yöntemdir (Küçükahmet, 2002; Tan vd., 2002; Tekin, 1994; Turgut, 1993; Yılmaz ve Sünbül, 2004). Yazılı sınavların başlıca özellikleri şöyle sıralanabilir:

- Öğrenci soruları cevaplarırken sınırlandırılmamaktadır.
- Hazırlanması ve uygulanması kolay olmasına rağmen puanlaması zordur ve zaman alır.
- Az sayıda soru sorulmasından dolayı geçerliği ve güvenilirliği düşüktür.
- Puanlaması öznel, puanlayıcı yanlılığını katabilir.
- Şans başarısı yoktur, kopya şansını zayıflatır.
- Üst düzey ve karmaşık zihinsel hedeflerle ilgili özellikleri ölçer.
- Öğrenci cevapları kesin doğru ya da kesin yanlış şeklinde sınıflandırılmaz.

Sözlü sınavlar. Sözlü sınavlar, soruların sözlü olarak yöneltildiği ve cevapların da yine sözlü olarak istendiği, okullarda genellikle öğretmenlerin öğrencileri tahtaya kaldırarak birkaç tane soru yöneltmesi ve verilen cevaba göre not vermesi şeklinde olduğu sınav türüdür (Küçükahmet, 2002; Tan vd., 2002; Tekin, 1994; Turgut, 1993; Yılmaz ve Sünbül, 2004). Sözlü sınavların başlıca özellikleri şöyle sıralanabilir:

- Cevapların sözlü olarak verilmesinden kaynaklanan sözlü ifade yeteneği, ses tonu, jest ve mimikler gibi değişkenlerin puanlamaya karışması olasıdır. Bu durum geçerliği düşürür.
- Hazırlanması kolay olmasına rağmen öğrencileri birebir dinlemek zaman alıcıdır.
- Öğretmenle öğrenci arasında karşılıklı ve devamlı bir etkileşim vardır.
- Her öğrenciye farklı soru sorulmalıdır ki bu durumda farklı soruların hazırlanmasını gerektirir.
- Öğrenci kişilik özellikleri puanlamayı etkileyebilir.
- Cevaplar sözlü olarak istendiği için öğrencinin önceki soruları gözden geçirme fırsatı yoktur.
- Cevaplama tamamlandıktan hemen sonra verilen cevapların genel bir değerlendirilmesinin yapılması güvenilirliği düşürür.
- Sözlü ifade becerisini geliştirmeyi ve ölçmeyi hedefleyen derslerde kullanılması uygundur.

Kısa cevap gerektiren sınavlar. Cevabın bir kelime, bir cümle, bir ibare, bir rakam ile sınırlı olduğu soruların yazılı halde direk cevap isteyen sorular ya da boşluk doldurma şeklinde verildiği sınav türüdür. Kısa cevap gerektiren sınavlar cevapların kısalığı ile yazılı sınavlardan ayrılırlar (Turgut, 1993). Bu sınavların özellikleri şöyle sıralanabilir:

- Hazırlanması, uygulanması ve puanlanması kolaydır.
- Öğrenci vereceği cevapta sınırlandırılmamıştır, cevabı düşünerek verir.

- Puanlama objektifliği yüksek, öğrencinin doğru olanı tahmin etme olanağı olmadığı için şans başarısı düşüktür.
- Alt düzey hedef alanları ile ilgili ölçmeye olanak verir. Ancak öğretmenler bilme ve anlamadan daha üst düzey davranışları ve daha derin bilgileri ölçebilirler.
- Çok sayıda soru sorulabilmesi nedeniyle geçerliği ve güvenilirliği yüksektir.
- Her yaştaki öğrenciye uygulanabilir.

Doğru yanlış sınavlar. Öğrencilerden bazıları doğru bazıları yanlış olan önermeleri okuyup her maddeyi doğru ya da yanlış olarak sınıflandırmalarının beklendiği sınav türüdür (Küçükahmet, 2002; Tan vd., 2002; Tekin, 1994; Turgut, 1993; Yılmaz ve Sünbül, 2004). Doğru yanlış sınavların özellikleri şöyle sıralanabilir:

- Test maddelerinden bazıları doğru, bazıları yanlış olarak verildiği için öğrenciye tahmin etme şansını verir. Bu özelliği ile doğru yanlış sınavlar en yüksek şans başarısının olduğu sınavlardır.
- Hazırlanması, uygulanması ve puanlanması kolaydır. Tamamen objektiftir.
- Cevaplaması fazla zaman almadığı için fazla sayıda soru sorulabilir. Bu durum geçerliği artırır.
- Genellikle alt düzey hedeflere yönelik ölçme yapılır ancak maddelerin yazılması esnasında yaratıcı olunursa daha üst düzey hedeflere yönelik ölçme yapmakta mümkündür.

- Öğretimin her basamağında kullanılabilir.
- Şans başarısını gidermek için düzeltme formülü (bir yanlış cevap bir doğru cevabı götürür gibi) kullanılabilir. Ayrıca cümle yanlışsa yanlış olan kısmın çizilmesinin istenmesi ya da doğrusunun yazılmasının istenmesi şans başarısını gidermek için kullanılabilir.

Çoktan seçmeli sınavlar. Öğrenciden bir sorunun doğru cevabının verilen seçeneklerden bulup işaretlemesinin istendiği 3, 4 ya da 5 seçenekli sınav türüdür (Tekin, 1994; Turgut, 2003). Çoktan seçmeli sınavların özellikleri şöyle sıralanabilir:

- Doğru cevap seçenekler arasında verilir. Seçeneklerdeki her bir maddenin kesin doğru ya da kesin yanlış olarak belirlenmesi gerekmektedir.
- Hazırlanması zor ve zaman alıcıdır ancak puanlaması kolay ve objektiftir.
- Geçerliği ve güvenilirliği yüksek sınavlardır.
- Hem alt hem de daha üst biliş seviyelerine yönelik sorular sorulabilir.
- Şans başarısı vardır bunu ortadan kaldırmak için düzeltme formülü (üç yanlış bir doğruyu götürür gibi) kullanılır.
- Çoktan seçmeli sınavlarla çok çeşitli bilgi, beceri ve yetenek ölçülebilir bu nedenle pek çok alanda uygulanabilir. Ancak öğrencilerin cevabı bulabilme, organize ve kompoze edebilme yetenekleri ölçülmez.

Eşleştirmeli sınavlar. Birbiriyle ilişkili olan bilgilerin iki grup halinde verilip eşleştirilmesinin beklendiği sınav türüdür (Küçükahmet, 2002). Bu sınavlar çoktan

seçmeli sınavların bir başka biçimi olarak düşünülebilir (Tan vd., 2002).

Eşleştirmeli sınavların özellikleri şöyle sıralanabilir:

- Sorular ve seçenekler iki grup halinde verilir.
- Seçenekler verildiği için şans olasılığı vardır. Bu olasılığı düşürmek için cevap seçeneklerinin sayısı soru sayısına göre artırılır.
- Madde kökleri ile seçenekler içerik ve uzunluk bakımından benzer olmalıdır.
- Özellikle olgusal bilgilerin ölçülmesinde etkilidir.

Ölçme teknikleri arasında tek bir tekniği seçip ölçülmek istenilen bütün davranışlar için sadece o tekniği kullanmak doğru değildir. Her bir tekniğin diğer tekniklere göre artısı olmakla beraber sınırlılıkları da vardır (Özçelik, 2009). Bu anlamda, en doğru yaklaşım ölçülmek istenen davranışa göre uygun ölçme tekniğini uygulamaktır. Tek bir tekniği kullanmak zorunlu değildir. Farklı ölçme teknikleri bir arada kullanılabilir ki bu durumda bir tekniğin sınırlılığı diğer teknikle kapatılabilir.

1.2.3.2 Değerlendirme Teknikleri

Değerlendirme amacına göre üç aşamada yapılmaktadır: Programa başlamadan önce, uygulama esnasında ve program sonunda (Demirel, Seferoğlu ve Yağcı, 2003).

Programın başlangıcında yapılan değerlendirme türü tanılayıcı değerlendirmedir. Öğrencilerin belli bir konu, ders ya da ünite ile ilgili önkoşul niteliğindeki giriş davranışlara sahip olup olmadığına bakılır ya da hedeflerde

geliştirilmesi planlanan davranışların öğrencilerde önceden olup olmadığı tesbit edilir (Yılmaz ve Sünbül, 2004).

Programı uygulama esnasında yapılan biçimlendirici değerlendirmedir. Ünitelerin her birinin sonunda ya da bir ders saati sonunda yapılır. Zira bu sayede her bir ünite ile ilgili öğrenme eksiklikleri ve güçlükleri ortaya çıkarılacak ve gerekli düzenlemeler yapılacaktır (Yılmaz ve Sünbül, 2004). Bu sayede ünitenin daha iyi kavratılabilmesi için gerekli önlemler ve düzenlemeler yapılmış olacak, öğrencilere dönütler verilebilecektir. Ayrıca bu değerlendirme, programa sürekli dönütler sağlamak ve iyileştirici önlemlerin alınması içinde bir kontrol sistemi oluşturmaktadır (Demirel vd., 2003). Bu değerlendirme türünde öğrencilere not verilmez (Yılmaz ve Sünbül, 2004). Bir dersin üniteleri arasında öğrenme açısından bir aşamalık varsa baştaki ünitelerdeki öğrenme durumu sonraki ünitelerdeki öğrenme durumunu etkiler. Bu durumda ilk ünitelerde hedeflenen davranışlar gerçekleştirilememişse sonraki ünitelerde de durum devam edecek, program öğrenme yetersizliği ile sonuçlanacaktır (Özçelik, 2009). Biçimlendirici değerlendirmede ünite ile ilgili tüm öğeler yoklanır (Tekin, 1994).

Program çıkışında yapılan değerlendirme türü düzey belirleyici değerlendirmedir. Bu değerlendirme türünün amacı program sonunda öğrencilerin kazanılmış davranış, özellik ve beceri düzeyini saptamak (Demirel vd., 2003); yapılan iş, ders ya da kursun ilgili kesiminde, hedefler doğrultusunda ne derecede bir ilerleme sağlanmış olduğunu ortaya koymaktır (Özçelik, 2009).

1.3 Türkiye’de Yabancı Dil Eğitimi Tarihi

Türkiye’de Yabancı dil eğitimi, Cumhuriyet öncesi ve Cumhuriyet sonrası olarak iki dönemde incelenmektedir. Cumhuriyetten önceki dönem Osmanlı İmparatorluğunun kurulduğu 1299 yılından Cumhuriyetin ilan edildiği 1923 yılları arasındaki süreyi kapsamaktadır (Demircan, 1988). Cumhuriyet öncesi dönemde kendi içinde Tanzimat öncesi ve sonrası olarak iki dönemde incelenmektedir. Tanzimat’a kadar olan dönemde medreselerde ikinci dil olarak Arapça öğretilmiş, öğretim dili olarakta Arapça kullanılmıştır. Enderun mekteplerinde ise Arapçanın yanısıra Fransızca da öğretilmiştir (Demirel, 1993).

Tanzimatın ilanıyla birlikte Sultaniler açılmış ve yabancı dil öğretim programı orta dereceli okulların programlarına girmiştir. Bu dönemde Fransızca öğretimine öncelik verilmiş, Meşrutiyet döneminde Almanca, İkinci Dünya Savaşı sonrası dönemde de İngilizce öğretimi önem kazanmıştır (Demirel, 1993).

Cumhuriyetin ilan edilmesinden sonraki dönemde 3 Mart 1924 tarihinde Tevhid-i Tedrisat kanunu kabul edilmiş, öğretim birleştirilerek MEB çatısı altında toplanmıştır. 1928 yılında harf inkılabı sonrası okullarda Arapça ve Farsça dersleri kaldırılmış bu dillerin yerini İngilizce, Almanca, Fransızca, İtalyanca ve Latince dilleri almıştır (Demircan, 1988).

1972 yılında Avrupa Konseyi ile Milli Eğitim Bakanlığı ortak çalışması sonucu yabancı dil öğretiminin daha etkili yapılabilmesi için bir komisyon kurulmuştur. Bu dönemde eğitim programları gözden geçirilmiş, ders kitaplarının hazırlanması çalışmalarına başlanmıştır. Hazırlanan program 1973 yılında 1747 sayılı Tebliğler dergisinde yayımlanmıştır. (Demirel, 2003).

1980'li yıllara gelindiğinde Anadolu liselerinin kurulmasıyla, bu liseler için yabancı dil öğretim programı hazırlıklarına başlanmış, hazırlanan program 1984 yılında 2170 sayılı Tebliğler dergisinde yayımlanmıştır (Demirel, 2003).

1988-1989 yıllarında basamaklı kur sistemine geçilmiş ancak uygulamada çıkan sorunlar nedeniyle bu sistem başarılı olmamıştır (Demircan, 1988).

1990'lı yıllarda yabancı dil ağırlıklı program uygulamasına geçilmiştir. 28 okulda başlayan bu uygulama 1998 yılında 662 okula ulaşmıştır (Demirel, 2003).

1997-1998 öğretim yılı itibarıyla uygulamaya geçilen eğitim reformuyla ilköğretim dördüncü sınıftan başlayarak zorunlu yabancı dil dersleri programa alınmıştır. Bu program Avrupa Birliği ülkelerinde yapılan dil öğretimi çalışmalarına uyum sağlamak amacıyla Avrupa Dil Portfolyosu çerçevesinde yeni bir program hazırlanmış (MEB, 2009), 1997-1998 yılında uygulamaya girmiş olan program uygulamadan kaldırılmıştır (MEB, 2006).

2006 yılında Avrupa Dil Portfolyosu çerçevesinde hazırlanan program 2006-2007 yılında İlköğretim 4. Sınıfta; 2007-2007 öğretim yılında 5. sınıfta; 2008-2009 öğretim yılında 6, 7 ve 8. sınıflarda uygulanmaya koyulmuştur (MEB, 2006).

1.4 8.Sınıflar İngilizce Dersi Uygulamadaki Öğretim Programı

2006 yılında MEBin yayımladığı ve halen uygulamada olan İngilizce Dersi Öğretim Programında öğretmen merkezli, ürün odaklı yaklaşımlardan vazgeçildiği

bunun yerine öğrenci merkezli, süreç odaklı yaklaşımların benimsendiği vurgulanmıştır (MEB, 2006).

Dil öğreniminde kullanılan yapısal, kavramsal/işlevsel, durumsal, konu odaklı, süreç/görev odaklı ve beceri odaklı yaklaşımların güçlü yönleri bir araya getirilerek program hazırlanmıştır. Bu yaklaşımların Avrupa Dil Portfolyosuyla kolayca bütünleşeceği düşünülmektedir (MEB, 2006).

Programda 8. Sınıflar seviyesinde şu hedeflere ulaşılacak istenmektedir (MEB, 2006):

1. Have a repertoire of basic language which enables them to deal with everyday situations with predictable content though they will generally have to compromise the message and search for words.
2. Use some simple structures correctly, but still systematically makes basic mistakes —for example tends to mix up tenses and forget to mark agreement: nevertheless, it is usually clear what they are trying to say.
3. Have pronunciation that is generally clear enough to be understood despite a noticeable foreign accent but conversational partners will need to ask for repetition from time to time.
4. Write with reasonable phonetic accuracy (but not necessarily fully standard spelling) short words that are in their oral vocabulary.
5. Copy short sentences on everyday subjects — e.g. directions how to get somewhere.

6. Socialize simply but effectively using the simplest common expressions and following basic routines.
7. Perform and respond to basic language functions, such as information exchange and requests and express opinions and attitudes in a simple way.
8. Make themselves understood in short contributions, even though pauses, false starts and reformulation are very evident.

Bu hedefler doğrultusunda ünitelere göre şu kazanımlara yer verilmiştir (MEB, 2006):

1. ünite kazanımları:

- Instructing or directing others to do something
- Advising others to do something
- Inquiring and expressing how certain/uncertain one is of something
- Expressing opinions and making choices
- Inquiring about and expressing expectations
- Describing personal qualities
- Asking for and giving information about habits and past times
- Describing personal qualities
- Asking for and giving information about habits and past times.
- Asking for and giving information.
- Narrating and reporting.
- Talking about past events and states in the past.

2. ünite kazanımları:

- Imparting and seeking factual information: identifying, asking, describing
- Following and giving simple instructions
- Describing simple processes
- Drawing simple conclusions

3. ünite kazanımları:

- Seeking and giving information
- Seeking and giving advice
- Suggesting a course of action,
- Responding to offers and suggestions
- Warning others to take care or to refrain from doing something, instructing or directing others to do something
- Drawing simple conclusions and making recommendations
- Describing people (personal appearance, qualities)

4. ünite kazanımları:

- Imparting and seeking factual information
- Expressing surprise
- Talking about past events and states in the past understanding and producing simple narratives
- Expressing (in)ability in the past
- Expressing fear and worry

5. ünite kazanımları:

- Imparting and seeking factual information
- Talking about past events and states in the past understanding and producing simple narratives
- Expressing (in)ability in the past

6. ünite kazanımları:

- Imparting and seeking factual information
- Talking about past events and states in the past understanding and producing simple narratives
- Expressing (in)ability in the past

7. ünite kazanımları:

- Imparting and seeking factual information
- Talking about personal experiences

8. ünite kazanımları:

- Requesting others to do something
- Instructing or directing others to do something
- Requesting assistance
- Refusing
- Apologizing
- Talking about recent activities and completed actions
- Expressing gratitude

9. ünite kazanımları:

- Imparting and seeking factual information
- Describing education, qualifications and skills
- Talking about accomplishments

10. ünite kazanımları:

- Understanding and producing simple narratives
- Expressing accomplishments
- Expressing recent activities and completed actions
- Expressing personal experiences

11. ünite kazanımları:

- Understanding simple stories and acknowledging others' viewpoints
- Expressing personal goals and outcomes
- Expressing want, desire
- Inquiring about want, desire
- Asking and answering questions to check on meaning (purpose) and intention
- Expressing purpose, cause and result, and giving reasons
- Expressing priorities

12. ünite kazanımları:

- Identifying and expressing personal strengths and weaknesses
- Describing people in terms of personal qualities
- Drawing simple conclusions and making recommendations

- Giving advice

13. ünite kazanımları:

- Expressing opinions and judgments

14. ünite kazanımları:

- Warning others to take care or to refrain from doing something
- Advising others to do something
- Suggesting a course of action

15. ünite kazanımları:

- Inquiring about and expressing agreement and disagreement
- Offering to do something
- Accepting or declining an offer or invitation
- Inquiring about and expressing preference
- Inquiring about and expressing want, desire
- Placing an order

16. ünite kazanımları:

- Inquiring about and expressing agreement and disagreement
- Inquiring about and expressing approval and disapproval
- Understanding simple stories and acknowledging others' viewpoints
- Expressing personal opinions
- Expressing sympathy

1.5 İlköğretimde Ölçme ve Değerlendirme

Milli Eğitim Bakanlığı İlköğretim Kurumları yönetmeliğine göre ders yılı iki dönemden oluşur ve öğrenci başarısının ölçme ve değerlendirmesinde öğretim programlarında belirtilen amaçlar ile kazanımlar esas alınır. Öğrenci başarısı; sınavlar, varsa proje ve öğrencilerin performanslarını belirlemede uygulanan çalışmalardan alınan puana göre tesbit edilir. Öğrenci başarısının değerlendirilmesinde bilişsel, duyuşsal, sosyal ve psikomotor özellikleri bir bütün olarak ele alınır (MEB, 2010).

1.6 İlköğretimden Ortaöğretime Geçişte SBS

Sınavsız geçişlerin henüz sağlanamadığı ülkemizde öğrenci sayısı ve okul sayısı arasındaki arz talep dengesizliği öğrenci seçme sınavlarını zorunlu hale getirmektedir (Gündoğdu, Kızıldaş ve Çimen, 2010).

1998 yılına kadar 5. Sınıf sonunda yapılan Anadolu Liselerine Giriş Sınavı ilköğretimin zorunlu hale gelmesiyle 8. Sınıf sonunda Anadolu Öğretmen Liseleri ve Fen Liselerine Giriş sınavlarıyla birleştirilmiştir.

OKS adı altında 2007 yılına kadar yapılan sınav 2008 yılı itibariyle SBS olarak değiştirilmiştir. SBS tam olarak 2008-2009 eğitim öğretim yılında uygulanmıştır (MEB, 2010a). Üç aşamalı ve üç yıllık bir sınav olan SBS'de ilk defa 2009 yılında İngilizce dersinden 6. Sınıflara 13, 7. Sınıflara 15 ve 8. Sınıflara 17 tane soru sorulmuştur.

2007 yılından 2011 yılına kadar 6,7 ve 8. sınıfların girdikleri SBS 2011 Yılı itibariyle sadece 8. Sınıfların girdiği tek aşamalı bir sınava dönüştürülmüştür (MEB, 2011).

2011 Şubat ayında tebliğler dergisinde yayımlanan 2641 sayılı merkezî sistemle öğrenci alan ortaöğretim kurumlarına öğrenci yerleştirme yönergesine göre SBS her yıl haziran ayında ve merkezî sistemle öğretim programındaki kazanımlar esas alınarak öğrenci seviyelerini belirlemek amacıyla yapılır. Sınav soruları 8. Sınıf Görsel Sanatlar, Teknoloji Tasarım, Müzik ve Beden Eğitimi dışındaki zorunlu derslerin öğretim programları esas alınarak yapılır. Sorular, öğretim programlarının kazanımları esas alınarak öğrencinin yorumlama, analiz yapma, eleştirel düşünme, sonuçları tahmin etme, problem çözme ve benzeri yeterliklerini ölçecek nitelikte hazırlanır (MEB, 2011).

1.7 Taksonomi Kavramı

Taksonomi, sözlükte sınıflama ve bu sınıflamada kullanılan kurallar bütünü olarak tanımlanmaktadır. Yunanca düzenleme anlamına gelen “taksis” ile kanun anlamına gelen “nomos” sözcüklerinden türetilmiştir (Sharma, Foo ve Morrales-Arroyo). Uzun yıllar taksonomi sözcüğü daha çok bitki ve hayvanların tür, cins gibi kategorilere ayrıldığı biyolojik sınıflama olarak anlaşılmış olsa da 1948 yılında Bloom ve arkadaşları tarafından yapılan bir toplantıda eğitimsel hedefler taksonomisi kavramı ortaya çıkmıştır. Fizik ve biyolojideki gibi somut bir sınıflamanın yapılabilmesi için eğitimsel hedeflerin davranışlara dönüşeceği ve davranışlarda ifade bulacağı düşüncesiyle eğitimsel hedeflerin sınıflaması yapılmıştır

(Bloom,1956; Krathwohl 2002). Bu anlamda, eğitim bilimleri çatısı altında ele alındığında taksonomi, öğrencilerin kazanmaları istenilen davranışların amaçlarla ifade edilmesinden sonra aşamalı olarak sınıflandırılmasıdır.

Bir bütün olarak taksonomi incelendiğinde üç önemli boyuttan oluştuğu görülür: Bilişsel boyut, Duyuşsal boyut ve Devinişsel (Psikomotor) boyut (Pickard, 2007). Bilişsel boyut bilginin kodlanıp geri getirilmesi ve entelektüel becerinin geliştirilmesi ile ilgili hedefleri kapsamaktadır. Diğer bir ifadeyle, bilişsel boyut zihinsel değişimler ve gelişimlerle ilgilidir. İkinci boyut olarak ele alınan Duyuşsal boyut ise ilgi, tutum, motivasyonda olan değişim ile saygı, sevgi, beğeni, değer verme gibi duyuşsal eğilimlerin gelişimini konu alan hedefleri kapsamaktadır. Son olarak bahsedilen Devinişsel boyut motor beceriler, zihin, kas kontrolü ile ilgilidir. Bu üç boyut birbirinden tamamen bağımsız değildir, ancak Duyuşsal boyut ile ilgili hedefler Bilişsel boyutta olduğu gibi doğrudan gözlemlenememekte ve belirlenememektedir. Devinişsel boyutla ilgili hedefler daha çok resim, beden eğitimi, teknoloji tasarım gibi dersler ile meslek liseleri atölye derslerinde kazandırılmak istenmektedir (Doğan, 2006).

Bu çalışmanın konusu SBS soruları, İngilizce öğretmenlerince hazırlanan yazılı sınav soruları ve eğitim programında yer alan hedef ve kazanımlarla ilgili olduğundan üzerinde durulması gereken boyut Bilişsel boyuttur. Guilford'un Zeka Modeli, Gardner'ın Çoklu Zeka Modeli, De Corte Modeli, Taba'nın Sınıflaması, De Block Taksonomisi, Gagne-Merrill Taksonomisi, Gerlach ve Sullivan Taksonomisi ve Bloom Taksonomisi bilişsel alanla ilgili taksonomilerdir (Kadayıfçı, 2007). Bu taksonomiler arasında Bloom Taksonomisi hem ülkemizde hem de diğer ülkelerde

kabul görmüş bir taksonomidir. İlk defa Boston’da sınav denetçilerinin katıldığı bir toplantıda ortaya çıkan sınıflama sistemi üzerinde derin çalışmalar yapılarak 1956 yılında Bloom ve arkadaşları tarafından “Eğitimsel Hedeflerin Aşamalı Sınıflandırılması El Kitabı 1: Bilişsel Boyut” adı altında kitap haline getirilip yayımlanmıştır. Pek çok ülkenin diline çevrilen Bloom Taksonomisi eğitim programları, ölçme ve değerlendirme çalışmalarında uzun yıllar kullanılmıştır. Pek çok çalışmada kullanılan ve üzerine araştırmalar yapılan Bloom Taksonomisi Bloom’un eski bir öğrencisi olan Prof. Dr. Lorin W. Anderson başkanlığında test ve değerlendirme uzmanları, bilişsel psikologlar, eğitim programı kuramcıları ve öğretim araştırmacıları tarafından yeniden incelenerek düzenlenmiş, 2001 yılında “Öğrenme, Öğretim ve Değerlendirme ile İlgili Bir Taksonomi: Bloom’un Eğitimsel Hedefler Taksonomisinin Yenilenmesi” adı altında yayımlanmıştır (Arı, 2011; Anderson vd., 2001). Aşağıda öncelikli olarak Orijinal Bloom Taksonomisi (OBT) ardından yapılan yeniliklerle birlikte YBT tanıtılmıştır.

1.8 Orijinal Bloom Taksonomisi

Eğitimsel hedefler öğrencilerin eğitim süresince duygu, düşünce ve davranış bazında hangi yönde değişim göstereceklerini belirler. Öğrenme yaşantıları sonucu pek çok değişim gözlenebilmektedir, ancak okullara ayrılan zaman ve kaynak kısıtlıdır. Bu nedenle, hedeflerin açık ve net bir şekilde ifade edilmesi ve zamana göre yayılması, planlanması gerekmektedir (Bloom, 1956). Öğretim sürecini planlamak ve hazırlanan planı uygulamak öğretmenlerin sorumluluğundadır.

Öğretmenler planlarını yaparken her düzeye göre yapmalı, hedefleri olabildiğince açık ve net ifade etmelidirler (Popham ve Baker, 1986).

Bloom Taksonomisinin ortaya çıkış amaçlarından bir tanesi de öğretmenlerin, test ve değerlendirme uzmanlarının, program geliştirme uzmanlarının ve eğitimle ilgilenen diğer kişilerin ortak bir dili kullanabilmelerini sağlamaktır. Bu anlamda, taksonomi oluşturulurken öncelikle uygun sembollerin seçimi yapılmış, seçilen semboller açık ve net bir şekilde tanımlanmış ve son olarakta kullanılacak olan gruplar için ortak bir görüş birliğine varılmıştır (Bloom, 1956).

Ortaya çıkan taksonomiye göre davranışlar basit olandan en karmaşık olanına doğru sıralanmaktadır. 6 kategoriden oluşur. Her kategori kendisinden bir önceki kategorinin ön koşuludur. Diğer bir ifadeyle, kategoriler arasında hiyerarşik bir yapı söz konusudur. Somuttan soyuta doğru gidilir. Kategoriler Bilme, Anlama, Uygulama, Analiz, Sentez ve Değerlendirmedir. Bilme, Anlama ve Uygulama alt kategoriler; Analiz, Sentez ve Değerlendirme üst kategoriler olarak kabul edilmiştir. Uygulama hariç diğer kategorilerin alt basamakları vardır. Taksonomi en basit kategori olan Bilme ile başlar (Arı, 2011; Bloom, 1956; Cannon ve Feinstein, 2005).

1.8.1 Bilme

Fikirleri, düşünceleri, olgu, olay ya da kavramları ya farkına vararak ya da geri getirme yoluyla hatırlamayı gerektiren davranışlar ya da test durumlarına “bilme” denir. Öğrenme sırasında öğrenciden bilgiyi depolaması ve depoladığı bu bilgiyi hatırlaması beklenir. Bilme ile ilgili hedefler sınıflandırılırken özel ve somut olandan daha karmaşık ve soyut olana doğru davranış tipleri düzenlenir (Bloom, 1956).

Bilme kategorisini diğer kategorilerden ayıran en önemli özellik hatırlama temelli olmasıdır. Diğer kategorilerde hatırlama kategorinin sadece bir kısmını oluşturmaktadır. Bilme kategorisinin on iki tane alt basamağı vardır (Bloom, 1956).

1.8.1.1 Özellikler Bilgisi

Tek başına bir anlam ifade eden bilgi parçalarının geri getirilmesidir. Özellikler bilgisi bir alanın temel taşlarıdır. Tek başlarına bir anlam ifade etmeleriyle diğer bilgi türlerinden ayrılırlar (Bloom, 1956).

Terminoloji Bilgisi. Bu bilgi genellikle kabul edilmiş sembolik kavramları, tek bir kavramı karşılayan çeşitli sembolleri ya da bir sembolün kullanımında ona atfedilen en uygun sözel ve sözel olmayan kavramların bilgisidir. Her alanın kendine özgü sözel ya da sözel olmayan sembolleri vardır. Bu semboller ilgili oldukları alanın ana dilini oluştururlar. Öğrenciler bu sembolleri ve terimleri tanıyabilmeli, genel kabul görmüş tanımlamalarını bilmelidirler (Bloom, 1956).

Örnek hedef ifadeler:

- Nicel düşünmede kullanılan kelime bilgisi
- Bilimle ilgili terim ve kavramların bilgisi

Özel Olgular Bilgisi. Tarih, olay, kişi, yer, bilgi kaynağı vb. bilgisidir. Bir olayın tarihi gibi önemli ve özel bilgilerden oluşmaktadır. Her alanın özel olgular bilgisi vardır. Olguyu terminolojiden ayıran terminolojideki gibi bir alandaki kavramlarla ilgili ortak bir anlayış sağlamak amacıyla fikir birliğine varılmış olunmasından ziyade farklı yollarla test edilmiş bulguların ifade edilmesidir. Çok

sayıda özel olgu bilgisi olduğundan eğitimciler temel ve önemli olanları seçmelidirler (Bloom, 1956).

Örnek hedef ifadeler:

- Bazı kültürler hakkında önemli olayların bilgisi
- Tarihi çağları birbirinden ayıran karakteristik özelliklerini bilme

1.8.1.2 Özellikleri Ele Alma Araç ve Yollarının Bilgisi

Olay ya da fikirler üzerinde çalışma, yorumlar yapma, onları organize etme ve eleştirme yollarının bilgisidir. Soru sorma yöntemleri, kronolojik sıralamala ve bir alanın sınırlarını belirleyen ve alanı kendi içinde organize eden standart ve örnek desenleri de kapsamaktadır. Özel Olgular Bilgisinden, özellikler arasında bağ kurarak, onları ortaya çıkaran önemli işlemleri biçimlendirmesi ve değerlendirilme kıstaslarını oluşturması yönüyle ayrılmaktadır. Ayrıca, sonuçtan ziyade süreci ele alır, işlemlerin sonucundan çok işlemle ilgilidir; gözlem, deney ya da keşfetme sonucu elde edilen bilgiden ziyade ortak bir karar sonucu oluşturulan bilgiyle ilgilidir, problem çözme ya da düşünmenin sonuçlarından çok bir alanda çalışanların nasıl düşünüp sorunları nasıl çözdükleriyle ilgilidir. Soyutluğundan dolayı öğrencilerin zor kavradığı bir bilgi türüdür (Bloom, 1956).

Eğilimler Bilgisi. Uygulayıcıları tarafından pratik bulunan ya da uygulayıcının amacına göre en uygun olarak seçtiği stil, alışkanlık ya da kullanımları içeren, fikir ve olguları yapılandırma ve sunma yollarının bilgisidir. Harita yapımında ve sözlük oluşturmada kullanılan sembollerden, sosyal davranış kurallarına ve bilimsel alanlarda yaygın bir biçimde uygulanmakta olan kurallar,

stiller ya da uygulamalara kadar geniş bir alana yayılmış, adet haline gelmiş olguları kapsamaktadır. Bu bilgi türü genellikle okula başlanılan ilk yıllarda öğrenciler tarafından isteklice öğrenilmektedir (Bloom, 1956).

Örnek hedef ifadeler:

- Noktalama işaretlerini uygun şekilde kullanabilme bilgisi
- Konuşma ve yazma esnasında doğru format ve kullanım bilgisi

Yönelim ve Düzen Bilgisi. Zamanla birbirinden ayrışan özel olaylar arasındaki ilişkiyi kapsayan olguların yön, hareket ve süreç bilgisidir. Oldukça dinamik bir süreç olduğu için zordur; sözel, sembolik olarak ya da grafiklerle tam olarak gösterilemezler. Öğrenciler yönelim ve düzenin dayandığı temel özellikleri bilmezlerse öğrenmekte güçlük çekerler (Bloom, 1956).

Örnek hedef ifadeler:

- İngilizlerin günümüzdeki yaşantısından örnekle İngiliz kültürünün gelişimi ve devamının bilgisi
- İngilizcenin günümüzdeki kullanımından hareketle zamanla ne derece değişime uğradığının bilgisi

Sınıflama ve Kategori Bilgisi. Belirli bir alan, amaç, problem durumu için temelde kullanılan sınıfların, takımların ve düzenlemelerin bilgisidir. Öğrencilere bu tarz sınıflama ve kategorilere ayırma işlemleri oldukça öznel, tercihe bağlı ve yapay gelse de uzmanlar bu tarz sınıflamaları ve kategorilere ayırma işlemlerini oldukça faydalı bulmaktadırlar (Bloom, 1956).

Örnek hedef ifadeler:

- Edebiyat türlerinin bilgisi
- İngilizcenin hangi dil ailesine mensup olduğunun bilgisi

Ölçüt Bilgisi. Olgu, düşünce ve prensiplerin test edilip değerlendirildiği kıstaslar bilgisidir. Söz konusu ölçütler alandan alana değişmektedirler. Öğrencilere genellikle karmaşık ve soyut görünmekle birlikte, somutlaştırılmış problemlerde ve durumlarda bir anlam ifade etmektedir. Öğrencilerden ölçüt bilgisi yanında ölçütleri kullanmaları da istenmelidir (Bloom, 1956).

Örnek hedef ifadeler:

- Kompozisyon değerlendirmede kullanılan ölçütlerin bilgisi
- İngilizce dersinde sebep sonuç makalesi yazım kıstaslarının bilgisi

Yöntem Bilgisi. Belirli bir olgu, problem ve konu alanında kullanılan süreç, teknik ve araştırma yöntemlerinin bilgisidir. Uygulama ve değerlendirme süreçlerinden farklı olarak, bireylerin yöntemleri kullanabilirlik derecesinden çok onların yöntem bilgisine dikkat çekilmektedir. Daha çok tarihsel ve ansiklopedik bir bilgi türü olarak görülebilir (Bloom, 1956).

Örnek hedef ifadeler:

- İngilizce dersinde paragraf sorularını yanıtlarken soru köküne göre soruları yanıtlama bilgisi
- Dünyada olup biten olaylarla ilgili sorulara cevap verirken araştırmacılar tarafından kullanılan yöntem bilgisi

1.8.1.3 Bir Alanda Evrenselleştirme ve Soyutlama Bilgisi

Olgu ve fikirlerin düzenlendiği daha geniş fikir, şema ve desenler bilgisidir. Geniş yapıları, teorileri ve genellemeleri kapsar. Soyutlamanın ve karmaşıklığın en üst noktasıdır. Kavramlar bir araya gelerek özel olgu ve olayları oluştururlar ki bu olgu ve olaylar süreci ve özellikler arasındaki bağlantıları açıklamaktadırlar. Bu nedenle bu kavramlar kişiye bütün bir formu organize etme becerisi kazandırır. Öğrencilerden evrenselleştirme ve soyutlama bilgisine sahip olmaları beklenir aksi takdirde ilgilenilen alana hakim olamazlar (Bloom, 1956).

İlke ve Genellemeler Bilgisi. Gözlemlenen olguyu özetleyen belirli kısaltmalar bilgisidir. İlke ve genellemeler bilgisi olguları açıklamada, tanımlamada, en uygun yönü belirlemede oldukça önemlidirler (Bloom, 1956).

Örnek hedef ifadeler:

- Belirli bazı kültürler hakkında önemli genellemelerin bilgisi
- Öğrenme ile ilgili önemli ilke ve genellemeler bilgisi

Yapı ve Teoriler Bilgisi. Karmaşık bir olgu, problem ya da alana açıklık getiren temel ilke ve genellemeler bilgisidir. En soyut formüllerdir. Özellikler arasındaki düzen ve ilişkiyi gösterirler. İlke ve genellemeler bilgisi birbiriyle bağlantısı olmayan ilke ve genellemeleri kapsarken, yapı ve teoriler bilgisi birbiriyle bağlantılı olan yapı ve teorileri bir araya getiren ilke ve genellemelerin ana gövdesini oluşturur (Bloom, 1956).

Örnek hedef ifadeler:

- İngilizce cümle dizilişi ve cümlenin öğelerinin birbiriyle bağlantısı hakkında bilgi
- Simple Past Tense ile nasıl olumlu olumsuz ve soru cümleleri yazılacağına bilgisi

1.8.2 Kavrama

Okul ve kolejlerde üzerinde en çok durulan zihinsel becerilerden en yaygın olanı “kavrama”dır. Öğrenciler iletişime geçtikleri zaman konunun ne olduğunu bilmeli, konuyla ilgili gerekli bilgi ve malzemeleri kullanabilmelidir. İletişim hem sözlü hem yazılı; hem sözel hem de sembolik biçimde olabilir. Her ne kadar “kavrama” sözcüğü okuma, okuduğunu anlama şeklinde anlaşılabilir da taksonominin bu basamağında daha geniş anlamda kullanılmıştır. Taksonomideki anlamıyla kavrama, iletişim esnasında gerçek mesajın anlaşıldığını gösteren hedefler, davranışlar ve yanıtları kapsamaktadır (Bloom, 1956).

Üç çeşit kavrama davranışından söz edilebilir. Bunlardan ilki, bireylerin bir iletiyi bir başka dile, bir başka terime ya da iletinin bir başka biçimine dönüştürebilmeleri anlamına gelen “çevirme”dir. İkincisi, bireylerin iletiyi dış görünüşü ile alıp kendi zihninde, kendi fikirleriyle yenilediği “yorumlama”dır. Asıl iletide tanımlanan genellemeler hakkında ve önemli fikirler, fikirler arası bağlantıları düşünme sürecidir. Yorumlama davranışını açığa çıkaran belirtiler, kişiler tarafından yapılan çıkarımlar, genellemeler ve özetlerdir. Analizden farkı analizin daha çok iletinin biçim, düzen, etkililik ve mantığı ile ilgili olmasıdır. Uygulama ve Değerlendirmeden farkı ise, Uygulama diğer genelleme, durum ve olgular için

iletinin anlamıyla ya da öğrenci tarafından bilinen genellemelerin anlamıyla ilgilidir. Değerlendirme ise belli bir ölçüte dayanarak yargılara ulaşmaktır. Kavrama adı altında düşünülecek son davranış “öteleme”dir. İletişimde şartları, eğilim ve durumları anlamaya dayalı tahmin ve kestirmelerdir. Uygulamanın aksine verilen bir durumla ilgilidir, önceki deneyimler sonucu oluşturulan soyutlamaları kapsamaz (Bloom, 1956).

1.8.2.1 Çevirme

Çeviri yapma, bilgi kategorileri altında sınıflandırılan davranış çeşitleri ile yorumlama, öteleme, analiz, sentez ve değerlendirme başlıkları altında tanımlanan davranışlar arasında bir geçiş durumunu ifade eder. Bu alanda bireysel yeterlilik genel geçer bir bilgiye sahip olmayı gerektirir. Bazen bir problem hakkında soyut bir bilginin daha somut bir bilgiye veya gündelik bir ifadeye çevrilmesi gerekmektedir. Bazen de uzun bir iletinin daha kısa, daha soyut bir terime ya da sembole çevrilmesi gerekmektedir. Bu tarz bir çevirme davranışı analiz, sentez ya da uygulama gibi daha karmaşık düşünmeyi gerektirmektedir. Diğer taraftan, yönergelerde belirli bir noktaya dikkat çekiliyorsa çevirme davranışı bilgi gibi daha basit bir düşünmeyi gerektirmektedir (Bloom, 1956).

Örnek hedef ifadeler:

Soyut bir seviyeden diğerine çevirme:

- Genel öğrenme ilkelerine örnek verebilme
- Soyut bir ifadeye örnek vererek somut bir biçime çevirebilme

Sembolik bir biçimden başka bir biçime çevirme:

- Sözel olarak ifade edilen geometrik kavramları görsel ve uzamsal olarak ifade edebilme
- Mimari bir planı okuyabilme

Sözel bir ifadeyi başka bir biçime çevirme

- İçeriğe bağlı olarak şiirde geçen belirli sözcüklerin önemini kavrayabilme
- Yabancı bir dilde yazılmış bir şiiri İngiliz diline çevirebilme

1.8.2.2 Yorumlama

Herhangi bir iletiyi yorumlayabilmek için okuyucunun her şeyden önce kelime ve cümleler ile temsili ifadeler gibi iletinin en önemli kısımlarını çevirebilmesi gerekmektedir. Bu aşamadan sonra, iletinin parçaları arasındaki bağlantıları görebilir, yeniden düzenleyebilir. Yorumlama, ayrıca önemli bölümleri önemsiz bölümlerden ayırt edebilme becerisini de gerektirir (Bloom, 1956).

Örnek hedef ifadeler:

- Farklı sosyal veri tiplerini yorumlayabilme
- Bir düşünceyi istenilen seviyede bir bütün halinde kavrayabilme

1.8.2.3 Öteleme

Herhangi bir iletiyi hazırlarken, yazar hem doğruluğuna inandığı, olması gereken gerçeklikleri ifade eder hem de olası bazı sonuçlardan bahseder. Öteleme

yapabilmek için okuyucunun yazarın bakış açısının ötesine geçmesi, iletinin sınırlılıklarını bilmesi, içinde bulunulan zaman, geçmiş, gelecek ve daha farklı durumlara göre düşünebilmesini gerekir. Tam olarak öteleme yapabilmenin ön koşulu çevirme ve yorumlamadır (Bloom, 1956).

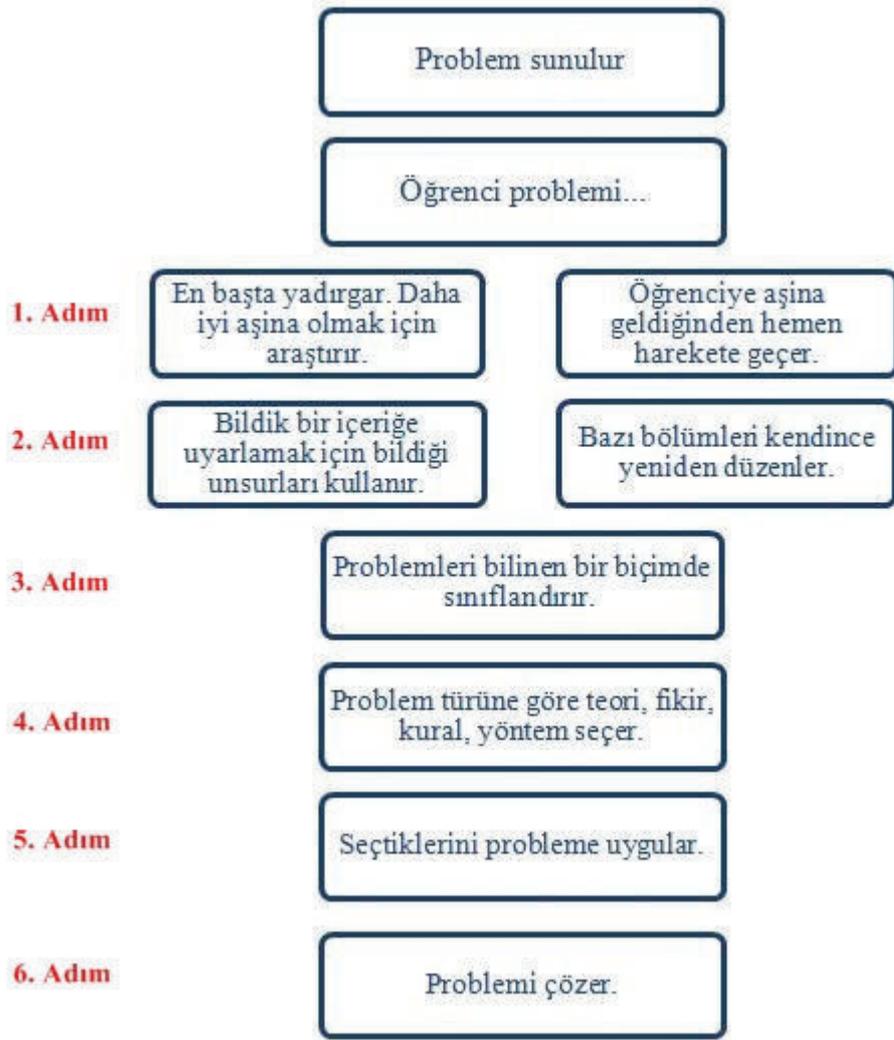
Örnek hedef ifadeler:

- Verileri kullanarak bir sonuca varma ve bunu etkili bir biçimde ifade edebilme
- Eğilimlerin yönünü tahmin edebilme

1.8.3 Uygulama

Taksonominin bilişsel boyutu hiyerarşik olarak düzenlenmiştir, yani bir üstteki kategori bir alttaki kategorinin becerilerini gerektirir. Uygulama kategorisi “kavrama”nın yöntem, teori, prensip ve soyutlamalarını gerektiren uygulamalardır (Bloom, 1956).

Kavrama kategorisinde bir problem durumunda, öğrenciden istenen konuyu tam olarak bilmesi ve istendiğinde onu doğru bir şekilde gösterebilmesidir. Uygulama kategorisinde ise bir adım daha atılır. Neyin doğru ya da neyin hangi durumda kullanıldığı söylenmeden öğrenci uygun bir şekilde çözümü uygulayabilmelidir (Bloom, 1956).



Şekil 1: Uygulama Kategorisi Problem Çözme Aşamaları (Bloom, 1956).

Şekil 1’de Uygulama kategorisinde problem çözme aşamaları görülmektedir. Uygulama kategorisinde problem çözmek için altı adım vardır. 1. ve 2. Adımlar öğrencinin probleme yakınlığı ile alakalıdır. 1’den 4’e kadar olan kısım Kavrama’yı içine almaz, sadece Uygulama’ya ait olan kısımlardır. Kavrama en güzel 5. Adımda görülür, diğer bir ifadeyle, 5. Adımda Uygulama yapabilmek için problemin aynı zamanda kavranmış olması gerekmektedir. (Bloom, 1956).

Örnek hedef ifadeleri:

- Bilimsel kuralları, teorileri, yapıları yeni durumlar üzerinde uygulayabilme
- Sosyal bilimlerdeki genellemeleri sosyal problemlere uygulayabilme

Dikkat edilmesi gereken önemli bir husus eğer bir problem daha önceden defalarca çözümlenmiş ve öğrenciden bir kere daha aynı problemi çözmesi isteniyorsa burada Uygulamadan ziyade Kavramadan söz edilebilir (Bloom, 1956).

Uygulama Tipleri

1. Tip: Kullanılan kural ve çözümü istenir.
2. Tip: Hem çözüm hem de uygulama süreci istenir. Öğrencinin doğru yöntemi, ilkeyi, teoriyi seçip seçmediği süreç ve çözüme bakılarak anlaşılır.
3. Tip: Sadece çözüme bakılır.
4. Tip: Doğru seçim ve yöntemin kullanılıp kullanılmadığı test edilir. Çünkü problem durumu bir olguyu açıklamaktadır (Bloom, 1956).

Uygulama Durumları

A Tipi: Tamamen kurgusal durumlar verilir.

B Tipi: Materyal kullanırken öğrenciden herhangi bir bağ kurması beklenmez.

C Tipi: Yaygın problem durumları verilir (Bloom, 1956).

1.8.4 Analiz

Kavrama ve Uygulama kategorilerinin bir üst kategorisi olarak Analiz, Anlama ve Uygulamayı gerektiren becerileri de gerektirir. Kavrama basamağı anlam ve içeriğe yoğunlaşırken, Uygulama basamağı hatırlama ve uygun ilke ve genellemeleri verilen duruma uyarlama üzerinde yoğunlaşır. Analiz ise materyali parçalara ayırma, bu parçalar arasındaki ilişkileri ortaya koyma ve bütünsel olarak ele alabilmeyi içerir (Bloom, 1956).

Analiz ile Kavrama ve Analiz ile Değerlendirme basamakları arasında kesin çizgiler çekmek bir hayli güçtür. Kavrama, materyalin içeriği ile ilgili iken Analiz hem içerik hem de biçimle ilgilidir. Bu anlamda, Anlama ya da Kavramadan daha karmaşık işlemler gerektiren bir sürece Analiz denir. Özellikle eleştirel Analiz değerlendirmenin gölgesidir (Bloom, 1956).

Analiz kategorisi üç seviyede incelenir. Birinci seviyede öğrenciden beklenen materyali en küçük parçalarına ayırmak, her bir parçayı tanımlamak ve sınıflandırmaktır. İkinci basamakta, parçalar arasında mantıklı, doğru ilişkiler kurması, bağlantılarını ve ilişkilerini belirlemesi beklenir. Üçüncü seviyede ise ilkelerin, yapı ve düzenlemelerin bir bütün olarak farkında olması beklenir (Bloom, 1956).

1.8.4.1 Parçaların Analizi

Bilgi pek çok parçadan oluşur. Bu parçalardan bazıları açık bir biçimde belirtilmiş olduğundan kolaylıkla fark edilebilir ve sınıflandırılabilir. Bu anlamda, okuyucu tahlil edilen hipotezlerin farkına varmada bir miktar zorlanmalıdır. Ayrıca,

ulaşılmak istenilen sonuca kolaylıkla ulaşabilmelidir. Ancak yazarlar tarafından açık bir biçimde tanımlanmamış parçalar da bulunmaktadır. Bunların birçoğu bilginin ana yapısını belirlemede çok büyük bir öneme sahiptir ve okuyucu bu parçaları fark etmeden okuduğunu anlayamaz (Bloom, 1956).

Örnek hedef ifadeler:

- Verilen cümlelerden sonuç cümlesini yazabilme
- Okuduğu parçadan çıkarımlar yapabilme

1.8.4.2 İlişkilerin Analizi

Materyalin farklı parçaları tanımlandıktan sonra, okuyucu bu parçalar arasındaki bağları, ilişkileri keşfedebilmelidir. Bir tezi açıklayan, geliştiren bölümlerin analizi, o tezi oluşturan esas parçaların analizinden daha kolaydır. Çoğu ilişki analizi, bölümler arası tutarlılık veya bölümlerin ana fikirle ya da tezle tutarlılığıyla ilgilidir (Bloom, 1956).

Örnek hedef ifadeler:

- Parçadaki fikirler arası ilişkileri açıklayabilme
- Diğer sıralanmış ilişkilerden neden sonuç ilişkisini ayırt edebilme

1.8.4.3 Organizeli İlkelerin Analizi

Analiz kategorisinin en zor seviyesidir. Genellikle yazarlar organizeli ilkeleri açıkça vermektense kaçınırlar ya da farkına varmazlar. Okuyucu ise bu kısımları belirlemeden iletiyi anlayamaz (Bloom, 1956).

Örnek hedef ifadeler:

- Uygulamadaki örneklerden yola çıkarak bilim, felsefe, tarih ve sanat kavramlarını tahmin edebilme
- Verilen çalışmada yazarın amacını, çalışmanın ana fikrini tahmin edebilme

1.8.5 Sentez

Sentez, parçalar ve öğeleri bir araya toplayıp bir bütün elde etmektir. Bu kategori beynin yaratıcı bölümüyle ilgilidir. Ancak öğrencilerden belirli bir problem, materyal ya da belirli bir teori ve metodolojik çerçeve içerisinde çalışmalarını istendiğinden, tamamen bağımsız bir yaratma sürecidir denilemez (Bloom, 1956).

Kavrama, Uygulama ve Analiz kategorileri de parçaları bir araya getirme, anlam oluşturma süreçlerini içeriyorsa da Sentez kategorisine göre daha kısmi ve daha az işlem gerektiren bir süreçtir. Ayrıca Kavrama, Uygulama ve Analiz süreçlerinde orijinalliğe bakılmaz. En büyük fark ise Kavrama, Uygulama ve Analiz kategorilerinde bütüne götürecek parçalarla ilgilenilir. Bu kategorilerde bütünü daha iyi anlamak için parçalara inilir. Ancak Sentez basamağında öğrenciden öncelikle pek çok kaynağa dayalı olarak parçalar istenir sonrasında ise bu parçaları daha önce hiç görülmemiş bir biçimde bütünlemesi, bir araya getirmesi beklenir (Bloom, 1956).

Genellikle kompozisyon soruları Sentez kategorisi içinde düşünülür. Bir öğrenci herhangi bir okuma parçasını kendi anladığı biçimde yazıyor veya analiz ediyorsa bu form Sentez olarak düşünülebilir mi? Eğer ki bu form parçaları ele alış biçimiyle Analiz kategorisine giriyorsa Sentez denilemez çünkü çalışılardan farklı bir

ürün ortaya çıkartılmamıştır. Bu anlamda, her yazma eylemi Sentez olarak açıklanamaz. Yazma nihayetinde fikirlerin yazıya dönüşümü, verilen materyalin yorumu, temelde ifade becerisidir. Ürüne dayalı olarak farklı sentezleme türleri belirlenmiştir (Bloom, 1956).

1.8.5.1 Orijinal İleti

İlk alt kategori ürünün ya da performansın eşi benzeri olmayan, o zamana kadar görülmemiş bir ileti haline gelmesiyle oluşan “orijinal ileti” alt kategorisidir. Genellikle yazar hedef kitleye belirli bir fikri ya da deneyimlerini iletmeye çalışıyordur. Burada yazarın amacının bilgilendirmek, tanımlamak, ikna etmek, etkilemek ya da eğlendirmek olduğu görülür. Okuyucu üzerinde etki bırakmak önemlidir. Ürün ya da Sentez sürecinin çıktısı iki açıdan orijinal kabul edilir. Her şeyden önce yapılması gereken bir dizi işlem ya da talimat değildir. İkinci olarak test edilmiş bilgi birikimine bir katkı olarak düşünülemez. Esasında teorik yapıyla bağlantısı söz konusu değildir (Bloom, 1956).

Örnek hedef ifadeler:

- Fikirlerin ve cümlelerin etkileyici bir biçimde düzenlenmesine dayalı yazma becerisi
- Kişisel tecrübelerini etkili bir biçimde ifade edebilme

1.8.5.2 Plan ve İşlemler Dizisi

İkinci alt kategori bir plan ya da bir dizi işlemin gerçekleştirilmesi anlamında “plan ve işlemler dizisi” alt kategorisidir (Bloom, 1956).

Tablo 1.1

Sentez Basamağı Plan ve İşlemler Dizisi Örneği

Önerilen İşlem Dizisi	Süreç	Beklenen Sonuç
Bir deney planlama	Deneyi gerçekleştirme	Deneyisel bulgular elde etme
Bir öğretim ünitesi	Öğretim	Davranışta değişim
Yeni bir ev için talimatlar	Evin inşası	Ev

Burada bahsedilen Sentez sürecinin ürünü birinci sütuna denk gelmektedir. Açıkça görülebileceği üzere her bir sütun yazarın birilerine bir şeyler anlatmaya çalıştığı ve kendi fikirlerini kaydettiği ileti çeşididir. Ancak dikkatle bakıldığında tüm bunların iletiden de öte olduğu görülür. Bu anlamda, bu gruptaki ürünler tamamlanmamışlardır ta ki harekete dönüştüğü anda fikirleri temsil etsinler. Esasında bu aşamadaki Sentez ürünleri inceden inceye hedef kıstasları dizisidir (Bloom, 1956).

Örnek hedef ifadeler:

- Hipotez test etme yöntemlerini geliştirebilme
- Etkileyici bir plan yaparken ya da bir probleme çözüm geliştirirken bir araştırmanın bulgularını ilgili duruma uyarlayabilme

1.8.5.3 Soyut Bağlar Dizisi

Üçüncü alt kategori “Soyut Bağlar Dizisi”dir. Bu alt kategoriyi diğerlerinden ayıran en bariz özellik, derin analizler sonucunda soyut bağlantılara ulaşma

çabasıdır. Başlangıçta bağlantılar açıkça görülmeyeceği için keşfedilmesi gerekmektedir (Bloom, 1956).

Sentez kategorisi iki basamakta incelenir. İlk başta öğrenciden veri ya da sonradan sınıflandırıp açıklayabileceği olguyu tanımlaması beklenir. Sonrasında ise basit öneriler ve farklı sembolik ifadelerle başlayıp yenilerini oluşturabilmeleri beklenir (Bloom, 1956).

Örnek hedef ifadeler:

- Matematiksel keşif ve genellemeler yapabilme
- Uygulanabilir öğrenme teorisi tasarlayabilme

1.8.6 Değerlendirme

Değerlendirme, bir değer hakkında belli bir amaç, fikir, çalışma, çözümleme, metod, materyal vb. için yargılama yapma olarak tanımlanır. Tam, etkileyici, ekonomik ya da tatmin edici olabilmesi için belli standartlar ve kıstasları kullanmayı gerektirir. Yargılamalar nitel ya da nicel olabileceği gibi kıstaslar da ya öğrenciye hazır verilir ya da öğrenci tarafından belirlenir (Bloom, 1956).

Değerlendirme kategorisi taksonomide en üst kategori olarak yerini alır. Bilgi, Kavrama, Uygulama, Analiz, Sentez ve Değerlendirme davranışlarının birleşimi olan karmaşık bir süreci içine alır. Her ne kadar, Değerlendirme basamağı bu şekilde ele alınmış olsa da problem çözme ya da düşünmede en son adım değildir. Bazı durumlarda, Değerlendirme süreci yeni bir bilginin kavranılmasında, yani Kavrama ya da Uygulama girişiminde ya da yeni bir Analiz, Sentez çalışmasında başı çeker (Bloom, 1956).

Çoğu zaman değerlendirmeler üzerinde uzun süre düşünülmeden nesne, fikir ya da aktiviteyi çeşitli yönlerden ele almadan, hızlıca verilen kararlar şeklinde yapılmaktadır. Bu durumda “yargılamalar” değil “fikirler, kişisel görüşler” demek daha uygun olur (Bloom, 1956).

Değerlendirmenin bir çeşidi içsel eleştiri standartlarına dayandırılarak yapılırken diğer çeşidi belli bir amaç için verimlilik, ekonomiklik ya da özel araç ve gereçlerin etkili kullanımı dikkate alınarak yapılmaktadır (Bloom, 1956).

1.8.6.1 İçsel Değerlendirme

Bu değerlendirme türü içsel eleştiri standartlarına dayalı olarak yapılmaktadır. Bu standartlar, daha çok tutarlılık, mantıksal kesinlik ve içsel kusurlardan arınmışlığı temel alarak işin doğruluğuna dayanan testlerle ilgilidir. Bir ürün, doküman ya da bir iş, içsel standartlara uyumlu ya da mükemmelce hazırlanmış olsa da belirli dışsal standartları da karşılamadıkça çok fazla bir değeri olmaz (Bloom, 1956).

Örnek hedef ifadeler:

- Tartışmalarda mantıksal yanışları gösterebilme
- İçsel standartlara dayalı verilerin kıstasları değerlendirme çalışmasında uyarlayabilme

1.8.6.2 Dışsal Değerlendirme

Seçilmiş belirli bir kıstas ışığında değerlendirme yapılmasıdır. Kıstas, gerçekleştirilmek istenen hedefler, teknikler, kurallar ya da genel kabul görmüş

standartlar olabileceği gibi, bir çalışmanın alandaki diğer çalışmalarla karşılaştırılması şeklinde de olabilir (Bloom, 1956).

Örnek hedef ifadeler:

- Belli bazı kültürler hakkında olay, genelleme ve teorileri karşılaştırma
- Sağlık inançlarını eleştirel bir biçimde değerlendirebilme

OBT Ana Kategoriler ve bu kategorilerin alt kategorileri Tablo 1.2’de gösterilmiştir.

Tablo 1.2

OBT Yapısı

1.0 Bilme (Knowledge)
1.10 Özellikler Bilgisi
1.11 Terminoloji Bilgisi
1.12 Özel Olgular Bilgisi
1.20 Özellikleri Ele Alma Araç ve Yollarının Bilgisi
1.21 Eğilimler Bilgisi
1.22 Yönelim ve Düzen Bilgisi
1.23 Sınıflama ve Kategori Bilgisi
1.24 Ölçüt Bilgisi
1.25 Yöntem Bilgisi
1.30 Bir Alanda Evrenselleştirme ve Soyutlama Bilgisi
1.31 İlke ve Genellemeler Bilgisi
1.32 Yapı ve Teoriler Bilgisi
2.0 Kavrama(Comprehension)
2.1 Çevirme

2.2	Yorumlama
2.3	Öteleme
3.0	Uygulama (Application)
4.0	Analiz (Analysis)
4.1	Parçaların Analizi
4.2	İlişkilerin Analizi
4.3	Organizeli İlkelerinin Analizi
5.0	Sentez (Synthesis)
5.1	Orijinal İleti
5.2	Plan ve İşlemler Dizisi
5.3	Soyut Bağlar Dizisi
6.0	Değerlendirme (Evaluation)
6.1	İçsel Değerlendirme
6.2	Dışsal Değerlendirme

(Bloom, 1956).

1.9 OBTDeki Eksiklikler ve Yenilenme Sebepleri

OBTD hakkında yapılan eleştirilerin birçoğu taksonominin basitten karmaşığa doğru tek bir boyutta sınıflandırılmasıdır (Arı, 2011; Furst, 1994). Ayrıca, OBTDye göre bir üst basamaktaki kazanımların gerçekleştirilebilmesi için bir alt basamaktaki yeterliliklere sahip olmak gerekmekte, hiyerarşik bir yapı göze çarpmaktadır. Oysaki Ormell (1974), uygulamada bu durumun tam aksini iddia etmektedir. Örneğin, bilme basamağını ilgilendiren beceriler bazen Analiz ve Değerlendirme basamaklarından daha karmaşık olabilmektedir. Bir ünitedeki hedefleri taksonomide sınıflandıran bir öğretmen bütün hedeflerin esasında bilmeyi hatırlattığını düşünebilir. Taksonomi

boyutlarına bakınca bazı hedeflerin bilme ile ilgili bir değerlendirme ve bilmenin kullanıldığı durumların analiziyle ilgili olduğu sonucuna varabilir. Ayrıca, yapılan eleştirilerden bir diğeri de Değerlendirme ve Sentez ile alakalıdır (Arı, 2011).

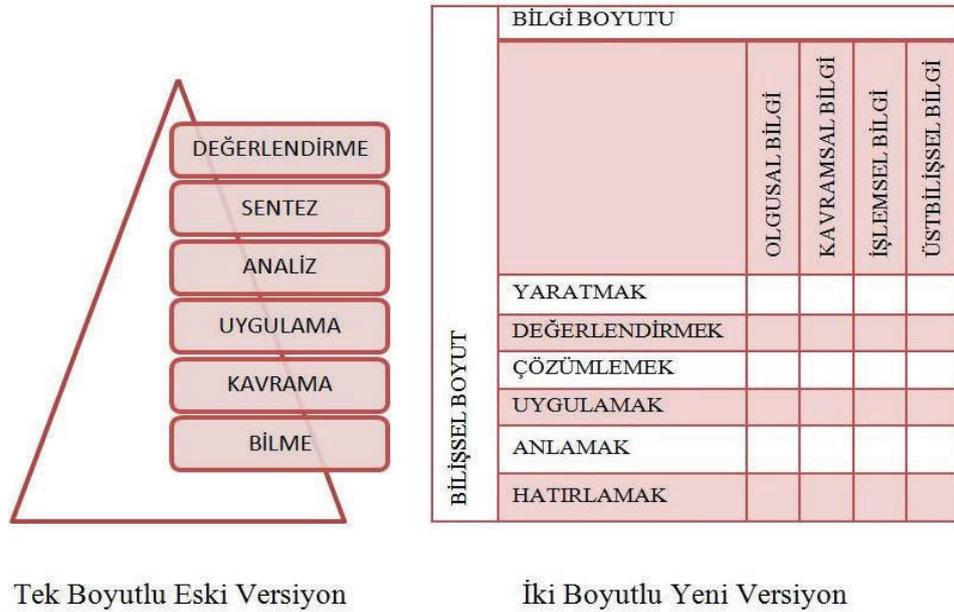
Değerlendirme basamağı Sentez basamağından daha karmaşık değildir; Sentez Değerlendirmenin gerektirdiği yeterlilikleri de içine alır (Kreitzer ve Madaus, 1994). Senemoğlu'na (2009) göre OBT değişmesi daha zor genel nitelikli bilişsel giriş davranışlarından ziyade, bir derse ya da üniteye özgü değişime açık bilişsel giriş davranışlarıyla ilgilidir. Bu anlamda, yapılan eleştirilerden bir tanesi de OBTnin her alanda uygulanamamasıdır.

Yenilenmeye gidilmesinin iki önemli sebebi vardır. Birincisi, eğitimcilerin dikkatlerinin tekrar Bloom Taksonomisine yönlendirilmek istenmesidir. Tarihi bir doküman olarak görülmesinin yanı sıra özellikle öğrenme ve değerlendirme süreci ile ilgili sorunlara çok sayıda çözüm yolu sunması açısından çağın ilerisinde bir kaynak olarak görülmelidir. Yenilenmeye gidilmesinin diğer nedeni, 1956 yılından beri Amerika toplumunda ve dünyada oluşan değişimler eğitimdeki düşünce ve uygulamaları değiştirmiş, bu anlamda, eğitim ile ilgili yeniliklerin Bloom Taksonomisiyle birleştirilmesine ihtiyaç doğmuştur (Anderson vd., 2001).

YBT üç bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde eğitimsel hedefler ve öğrencilerin öğrenmeleri ile ilgili bilgilere yer verilirken, ikinci bölümde Taksonomi ile ilgili altyapı oluşturulmaya çalışılmış, kuramsal bilgi sunulmuş, sınıflamanın nasıl yapılacağına ilişkin örnekler verilmiş ve olası problemlerden bahsedilmiştir. Orjinalinden farklı olarak üçüncü bölümde YBTnin okullarda uygulanmasını örneklendiren ünitelere yer verilmiştir.

1.10 YBT ile Yapılan Yenilikler

Orijinal taksonomiden ayrı olarak YBTnin öğrenmeleri ya da hedefleri sadece bilgi açısından değil aynı zamanda süreç açısından da değerlendirme imkanı veren iki boyutluluğu dikkati çeker (Kratwohl, 2002; Anderson, 2005). Şekil 2’de Tek boyutlu OBt yapısı ve iki boyutlu YBT tablosu görülmektedir.



Tek Boyutlu Eski Versiyon

İki Boyutlu Yeni Versiyon

Şekil 2: Tek Boyutlu OBt ve İki Boyutlu YBT Tablosu (Bloom, 1956; Anderson vd., 2001).

Hedeflerin nasıl gerçekleştiğini gösteren, Bilişsel Süreç Boyutu olarak bilinen yatay boyut Bloom Taksonomisinin düzeltilmiş halidir. Uygulama, Analiz ve Değerlendirme basamakları fiil formları olan Uygulamak, Çözümlmek ve Değerlendirmek ile yer değiştirirken; Bilme basamağı Hatırlamak, Kavrama basamağı Anlamak ve Sentez basamağı Yaratmak olarak değişmiştir. Kavrama basamağındaki değişim öğretmenlerin öğretmenlikleriyle ilgili görüşleriyle paralel olan terminolojiyi kullanma isteği üzerine dayandırılmıştır. Sentez basamağında olan

değişim ise sentezleme yapmanın yaratma sürecinin bir parçası olduğu genel kanısına dayandırılmıştır. Çok uzun müzakereler sonucunda Değerlendirmek ile Yaratmak değiştirilmiş, en üst konuma Yaratmak konulmuştur (Anderson vd., 2001).

Bilişsel Süreç Boyutuyla alakalı iki önemli noktayı gözden kaçırmamak gerekir. Herşeyden önce, boyutlar arasında hiyerarşik bir düzen olduğu ve en üst basamağın daha zor, karmaşık ve soyut olduğu, daha alt basamakların ise daha basit ve somut olduğu görüşü düzenlenmiş taksonomide kaldırılmıştır, yani Anlamak artık Uygulamak'ın bir ön koşulu değildir. Aslında bir öğrenci Anlamak için Uygulamada yapacaktır. Bir diğer nokta ise, çoklu bilişsel süreçler hedeflerde ifade edildiğinde (örn: Anlamak, Analiz Etmek), hedefler çok daha karmaşık bilişsel süreçlerde sınıflandırılır (Anderson, 2005).

Orijinal taksonomideki “bilme” kategorisinin alt basamakları Olgusal Bilgi, Kavramsal Bilgi ve İşlemsel Bilgi olarak sınıflandırılabilir. Bu durum göz önüne alınarak hedeflerin içeriğini gösteren Bilgi Boyutu olarak bilinen yatay boyut “bireyin kendi bilişsel bilgisini bilmesi, farkında olması ve genel bilişsel bilgi” olarak tanımlanan “üstbilişsel bilgi” de eklenerek Olgusal Bilgi, Kavramsal Bilgi, İşlemsel Bilgi ve Üstbilişsel Bilgi tiplerinden oluşmuştur. Bunun sonucunda taksonomi, tüm konu, sınıf ve okul düzeylerinde uygulanabilir hale gelmiştir. OBTYe yapılan “her öğrenme alanında uygulanamaz” eleştirisi de ortadan kaldırılmıştır (Anderson, 2005; Bekdemir ve Selim, 2008).

1.11 YBTnin Yapısı

OBT'nin tek boyutluluğunun aksine, YBT iki boyuttan oluşmaktadır. Bilgi türlerinin verildiği boyuta Bilgi Boyutu denilmekte, bilişsel seviyelerin verildiği boyuta ise Bilişsel Süreç Boyutu denilmektedir. Aşağıda YBT bilgi boyutu ve bilişsel süreç boyutu ayrıntılarıyla sunulmuştur.

1.11.1 Bilgi Boyutu

Yeni Taksonominin ilk boyutu olan Bilgi Boyutu somuttan soyuta giden dört kategoriden oluşur: 1) Olgusal Bilgi 2) Kavramsal Bilgi 3) İşlemsel Bilgi 4) Üstbilişsel Bilgi (Arı, 2011; Cochran, Conklin ve Modin, 2007; Forehand, 2005; Krathwohl, 2002; Anderson vd., 2001). Tablo 1.3'te YBT Bilgi Boyutu ana ve alt kategorileriyle özetlenmiştir.

Tablo 1.3

YBT Bilgi Boyutu Ana ve Alt Kategorileri

ANA VE ALT GRUPLAR	ÖRNEKLER
OLGUSAL BİLGİ- Bir konu alanını tanımış, o alandaki problemleri çözebilen bir öğrencinin bilmesi zorunlu olan temel öğeler.	
AA. Terimler Bilgisi	Teknik terimler, müzik simgeleri
AB. Özel Ayrıntı ve Öğeler Bilgisi	Başlıca doğal kaynaklar, güvenilir bilgi kaynakları
KAVRAMSAL BİLGİ- Geniş bir yapının temel öğeleri arasında bulunan ve bu yapıyı oluşturan öğelerin birlikte hareket etmesini sağlayan bağlantılardır.	
BA. Kategoriler ve Sınıflama Bilgisi	Jeolojik zamanlar, işletmelerde mülkiyet şekilleri

BB. İlkeler ve Genellemeler Bilgisi	Pisagor teoremi, arz ve talep kanunu
BC. Teori, Model ve Yapı Bilgisi	Evrin teorisi, parlamentonun yapısı
İŞLEMSEL BİLGİ- Bir şeyin nasıl yapılacağı, araştırma yöntemleri; beceri algoritma, teknik ve yöntemlerden nasıl yararlanacağına ilişkin ölçütler.	
CA. Alana Özel Beceri ve Algoritmaların Bilgisi	Suluboya resimde yararlanılan beceriler, tamsayılarda bölme algoritması
CB. Alana Özel Teknik ve Yöntemlerin Bilgisi	Görüşme teknikleri, bilimsel yöntem
CC. Uygun Yöntemlerin Hangi Durumlarda Kullanılacağına Belirlenmesine İlişkin Ölçütlerin Bilgisi	Newton'un ikinci yasasına dayalı bir işlemde ne zaman, hangi durumda yararlanılacağına belirlenmesine ilişkin ölçütler; işletme maliyetlerini tahmin etmek için belli bir yöntemden yararlanılıp yararlanılmayacağına karar verme ile ilgili ölçütler
ÜSTBİLİŞSEL BİLGİ- Genelde bilişle ilgili bilgi, kişinin kendi bilişinin farkında ve onunla ilgili bilgi sahibi olması	
DA. Stratejik bilgi	Ders kitabında verilen şekliyle bir konu alanı bölümünün (ünite) yapısını ortaya koyarken yararlanılabilecek araçlardan biri olan ana hatların belirlenmesi ile ilgili bilgi; çeşitli stratejilerden yararlanma yolları ile ilgili bilgi
DB. Uygun Bağlam ve Koşullarla İlgili Olanlar da Dahil Olmak Üzere, Bilişsel Görevlerle İlgili Bilgi	Belli öğretmenlerin öğrencilerine uygulayabilecekleri test çeşitleri hakkında bilgi, değişik görevlerin gerektirebileceği bilişsel hazırlıklar
DC. Kendi kendisi Hakkında Bilgi	Makaleleri eleştirmenin bir kişisel güç, makale yazmanın ise bir kişisel zayıflık göstergesi olduğunun bilgisi; kişinin kendi bilgi düzeyinden haberdar olması

(Anderson vd., 2001)

1.11.1.1 Olgusal bilgi

Olgusal bilgi, ayrı, kendi başına bir anlam ifade edebilen bilgi, bilgi parçasıdır. Uzmanların kendi akademik alanlarında kullandıkları, anlamlandırdıkları ve sistemli bir biçimde düzenledikleri temel öğelerden oluşmaktadır. Bu öğeler bir alanla ilgilenilmeye başlandığında ilk karşılaşılan öğeler olmakla birlikte farklı uygulamalarda değişiklik göstermezler. Öğrencilerden herhangi bir disipline yöneldiklerinde o disipline ait ana unsurları bilmeleri beklenmektedir. Bilgi türleri arasında en somut bilgi türüdür (Anderson vd., 2001).

Olgusal bilgi ile Kavramsal bilgi zaman zaman karıştırılmaktadır. Olgusal bilgiyi Kavramsal bilgiden ayıran en önemli özellik olgusal bilginin özgünlüğüdür. Yani Olgusal Bilgi kendi başına bir anlam, değer ifade eden bilgi, bilgi parçalarına ayrılabilen bilgi olması yönüyle kavramsal bilgiden ayrılmaktadır. Kelimeler, sayılar, işaretler, resimler gibi sözel veya sözel olmayan etiketler ve sembollerden oluşan Terimler bilgisi ve olay, yer, kişi, tarih, bilgi kaynağı ve bunun gibi bilgilerden oluşan Özel Ayrıntı ve Öğelerin Bilgisi olarak iki alt kategoriye sahiptir (Anderson vd., 2001).

Örnekler:

- Alfabe bilgisi
- Kelimelerin doğru telaffuzunu gösteren semboller bilgisi
- Belli başlı bazı toplum ve kültürlerle ilgili önemli olgular bilgisi
- Belirli gün ve haftalar bilgisi

1.11.1.2 Kavramsal bilgi.

Kavramsal bilgi, sınıflamalar ve kategoriler bilgisi ile bunlar arasındaki bağları içine alan, organize edilmiş bilgi formlarıdır. Şemalar, zihin haritaları ya da teorileri içine alır. Bu şema, model ve teoriler kişilerin belirli bir konu nasıl yapılandırılmış ve organize edilmiş, farklı parçalar ya da bilgi parçacıkları nasıl bir ilişki içinde ve bu parçalar nasıl birlikte iş görür bilgisidir. Bir bilim dalı ile ilgili terimlerin sadece bir yönüdür ya da uzmanların bir bilim dalı ile ilgili düşünme biçimidir (Anderson vd., 2001).

Farklı konu alanlarında kullanılan özel kategoriler, sınıflar, bölümler ve düzenleri ifade eden Kategoriler ve Sınıflama Bilgisi; akademik bir konu alanının domino taşları konumunda olan ve bir olguyu çalışırken ya da bir konu alanında problem çözerken kullanılan İlke ve Genellemeler Bilgisi; karmaşık bir olguya, probleme ya da ilgilenilen konuya açık ve sistemli bir bakış sunan, ilke ve genellemeler arasındaki karşılıklı ilişki bilgisi anlamında Teori, Yöntem ve Yapı Bilgisi alt kategorilerinden oluşur (Anderson vd., 2001).

Örnekler:

- Kelime türleri bilgisi
- Cümlenin öğeleri bilgisi
- İngilizcede kullanılan Tense'ler bilgisi
- Önemli öğrenme ilkeleri bilgisi

1.11.1.3 İşlemsel bilgi

Bir şeyin “nasıl yapılacağı” ile ilgili bilgidir. Beceri, algoritma, teknik ve yöntemlerle ilgili işlemler bilgisinin yanı sıra çeşitli işlemlerin hangi durumlarda, ne zaman kullanılacağını belirlemede kullanılan ölçütler bilgisini de içine alır. Genellikle işlemsel bilgi dizi biçiminde ya da takip edilmesi gereken adımlar silsilesi şeklindedir (Anderson vd., 2001).

Olgusal ve Kavramsal Bilgi bilginin “ne” olduğu ile ilgiliyken İşlemsel Bilgi “nasıl” olduğu ile ilgilidir. Diğer bir ifade ile, İşlemsel Bilgi süreci ifade ederken Olgusal ve Kavramsal Bilgi sonucu ifade etmektedir. Üstbilişsel Bilginin aksine İşlemsel Bilgi belli bir konu alanı ya da akademik disiplin ile ilgilidir. Bu anlamda, İşlemsel Bilgi ile özel bir disiplin ya da konu alanı ile ilgili beceri, komut, teknik ve metod bilgisi ifade edilmektedir. Örneğin, dil becerisinde İngilizce kelimeleri hecelemek ve dilbilgisi yönünden doğru cümleler üretebilmek için işlemler vardır. Bu işlemlerin konu özellikli olmasından dolayı pek çok disipline uygulanabilen genel problem çözme stratejilerinin aksine özel disiplin bilgisi ya da düşünme şeklini yansıtır (Anderson vd., 2001).

Gözlem, keşif ya da deneye dayalı, işlem olarak nitelendirilen, dizi ya da adımlar silsilesi olarak ifade edilen, ulaşılan sonucun hep aynı olduğu Alana Özel Beceri ve Algoritmalar bilgisi; sonucun sabit olmadığı, birçok etkene göre değişebildiği, geniş çapta bir fikir birliğinin, anlaşmanın, disiplinindeki normların ürünü olan Konuya Özel Teknik ve Yöntemler Bilgisi; uygun işlemin ne zaman kullanılacağı ile ilgili olan Uygun İşlemlerin Ne Zaman Kullanılacağını

Belirlenmesi ile İlgili Ölçütlerin Bilgisi alt kategorilerinden oluşur (Anderson vd., 2001).

Örnekler:

- Bir metinde Simple Present Tense, Simple Past Tense ve Present Perfect Tense'in nasıl kullanılacağına ilişkin bilgisi
- İngilizce mektup yazarken yararlanılan beceriler bilgisi
- Çeşitli yazınsal eleştiri yöntemlerinin bilgisi
- Söz dizimi bakımından İngilizce doğru cümleler kurulması ile ilgili işlemler bilgisi

1.11.1.4 Üstbilişsel bilgi

Bilinçli olmanın yanı sıra genelde bilişsel bilgi ve kişilerin kendi bilişleri ile ilgili bilgi türüdür (Kratwohl, 2002). Araştırmacılar öğrencilerin kendi üstbilişsel aktivitelerinin farkında olmalarının ve bu farkındalığı kendi öğrenme yöntemlerine uygun bir biçimde kullanmalarının önemi üzerinde defaatle durdukları için bu bilgi türü artan bir öneme sahiptir (Anderson vd., 2001).

Öğrenme, düşünme ve problem çözme ile ilgili genel stratejileri kapsayan Stratejiler Bilgisi; geliştirilen stratejilerin hangi koşullardan en uygun bir biçimde kullanılacağı ile ilgili bilinçlenme durumunu kapsayan Uygun Bağlam ve Koşullarla İlgili Olanlar da Dahil Olmak Üzere, Bilişsel Görevlerle İlgili Bilgi; bireyin kendi kendisi hakkında biliş ve öğrenme ile ilgili güçlü ve zayıf yönlerini bilmesi demek olan Kendi Kendisi Hakkında Bilgi alt kategorilerine sahiptir (Anderson vd., 2001).

Örnekler:

- Kişinin bazı alanlarda bilgili olabileceği, bazı alanlarda da bilgili olamayabileceği ile ilgili bilgi
- İngilizce dersinde Listening, Reading, Writing ve Speaking becerileri arasından hangisine daha çok ilgisinin olduğu hakkındaki bilgi
- İngilizce kelime ezberleme yöntemlerinden hangisinin kendine daha yakın olduğunun bilgisi
- İngilizce kelimeleri kolaylıkla öğrenebilmek için şiirleştirme, sözlük tutma, örnek cümleler içinde ifade etme gibi geliştirme stratejileri bilgisi

1.11.2 Bilişsel Süreç Boyutu

YBTnin dikey boyutu olan Bilişsel Süreç Boyutu Hatırlamak, Anlamak, Uygulamak, Çözümlemek, Değerlendirmek ve Yaratmak olmak üzere altı kategoriden oluşmaktadır. Her bir kategorinin alt kategorileri de bulunmaktadır. YBT Bilişsel Boyut Ana ve Alt kategoriler Tablo 1.4'te özetlenmiştir.

Tablo 1.4

YBT Bilişsel Boyut Ana ve Alt Kategorileri

KATEGORİLER VE BİLİŞSEL SÜREÇLER	ALTERNATİF İSİMLER	TANIMLAMALAR VE ÖRNEKLER
HATIRLAMAK- Uzun süreli bellekten bilgileri geri getirmek		
Tanıma	Anımsama	Verilen materyal ile ilgili bilginin uzun süreli bellekteki yerini belirleme (örneğin ABD

Zihninde yeniden canlandırma	Bilgiye erişme	tarihindeki önemli olayların tarihlerini tanımak) İlgili bilgiyi uzun süreli bellekten geri getirme (örneğin, ABD tarihindeki olayların tarihlerini hatırlamak)
ANLAMAK- Sözlü, yazılı ya da grafiklerle sunulan eğitimsel ifadelerden anlam çıkarma		
2.1 Yorumlama	Açıklık getirme, başka bir ifadeyle anlatma, sunma, çevirme	Sayısal olarak ifade edilmiş bir bilgiyi sözlü olarak ifade etme örneğinde olduğu gibi İfade biçimini bir başka forma çevirme (örneğin, önemli konuşma veya dökümanları farklı bir biçimde anlatmak)
2.2 Örneklendirme	Benzerini gösterme, delillendirme	Kavram ya da ilkenin benzerini veya kendine özgü bir örneğini bulma (örneğin, Çeşitli sanatsal resim yapma biçimlerine örnek vermek)
2.3 Sınıflama	Gruplara ayırma, bölümlendirme	Bir şeyin belli bir gruba ait olup olmadığını belirleme (örneğin, zihinsel özürlerle ilgili gözlenmiş ya da tanımlanmış olayları sınıflandırmak)
2.4 Özetleme	Kısaca, derli toplu anlatma, genelleme	Genel temayı veya önemli noktaları kısaca ifade etme (örneğin, videotıyp kullanılarak sunulan olayların kısa bir özetini yazmak).

2.5 Sonuç çıkarma	Verilenlerden hareketle sonuca ulaşma, anlam çıkarma, bilinenlerden bilinmeyeni tahmin etme, ekleme, önceden kestirme	Verilen bilgilerden hareketle mantıklı bir sonuca ulaşma (örneğin, bir yabancı dili öğrenirken örneklerden dilbilgisi kurallarına ulaşmak)
2.6 Karşılaştırma	Zıddını bulma, benzerini bulma, eşleme, eşleyerek haritalandırma	İki düşünce, nesne vb arasında benzerlik arama (örneğin, tarihsel olayları çağdaş durumlarla karşılaştırmak)
2.7 Açıklama	Modeller oluşturma	Bir sistemin neden sonuç ilişkilerini gösteren bir modelini oluşturma (örneğin, 18. Yüzyılda Fransada meydana gelen önemli olayların sebeplerini açıklamak)
UYGULAMAK- Verilen herhangi bir durumda bir işlemi tatbik etmek veya ondan yararlanmak		
3.1 İcra etme	Yapma	İşlemi, bilinen bir göreve uygulama (örneğin, çok basamaklı bir tamsayıyı çok basamaklı başka bir tamsayıya bölmek)
3.2 Gerçekleştirme, yerine getirme	Kullanma, yararlanma	İşlemi, bilinmeyen bir göreve uygulama (örneğin, uygun olduğu durumlarda Newton'un ikinci yasaından yararlanmak)
ÇÖZÜMLEMEK- Materyali onu birleştiren parçalarına ayırmak, parçaların birbiriyle, materyalin bütünüyle ya da amacıyla nasıl bir ilişki içinde olduğunu belirlemek		
4.1 Ayırıştırma	Ayır etme, ayırma, odaklama,	Sunulan materyalin ilişkili ve

4.2 Düzenleme	seçme Parçalar arası uyumu görme, birleştirme, ana çizgileri belirleme, öğelerine ayırma, yapılandırma	ilişkisiz ya da önemli ve önemsiz kısımlarını birbirinden ayırt etme (örneğin, matematiksel bir problemdeki sayılardan problemle ilişkili olanları ilişkisiz olanlardan ayırmak) Bir yapıda yer alan öğelerin ne kadar uygun veya işlevsel olduklarını belirleme (örneğin, tarihsel bir betimlemedeki delilleri, belli bir tarihi açıklamaya uygun olanlar ve olmayanlar şeklinde ayırmak)
4.3 Atfetme	Sebebe dayandırma	Sunulan materyalin altında yatan niyet, değer, yanlılık ve bakış açısını belirleme (örneğin, bir makalede yazarın politik bakış açısını belirlemek)
DEĞERLENDİRMEK- Kurallar, ilkeler, ölçütler ışığında yapılan çalışma sonucu yargılama yapmak		
5.1 İnceleme	Eşgüdümleme, keşfetme, izleme, test etme	Bir süreç veya üründeki tutarsızlıkları, mantık hatalarını belirleme; ürün veya süreçte iç tutarlılık olup olmadığını ortaya koyma; bir işlem uygulandığı takdirde onun süreç üzerinde ne gibi etkileri olacağını keşfetme(örneğin, bir bilim adamının ulaştığı sonuçların

5.2 Eleştirme	Yargılama, hüküm verme	gözlenmiş olan verilere uygun olup olmadığını ortaya koymak) Bir ürünle ilgili dış ölçütler arasındaki uyumsuzlukları ortaya çıkarma, ürünün dış tutarlılığı olup olmadığını belirleme; bir işlemin, verilen problem için uygunluğunu ortaya koyma (örneğin, verilen problemi çözmek için iki yöntemden hangisinin en iyi çözüm yolu olacağına karar vermek)
YARATMAK- Yeni bir yapı veya desen içinde öğeleri bir araya getirerek tutarlı ve işlevsel bir bütün oluşturmak		
6.1 Üretme	Hipotez önerme	Ölçütlere dayalı yeni hipotezler oluşturma (örneğin, gözlemlenmiş bir olayı açıklayabilecek hipotezler önermek)
6.2 Planlama	Tasarlama	Bir işi tamamlamak için yeni bir işlem yolu tasarlama (örneğin, verilen tarihi bir konu hakkında araştırma raporu planlamak)
6.3 Elde etme	Yapma, meydana getirme	Bir ürün meydana getirme (örneğin, özel bir amaca hizmet edecek bir yaşam alanı meydana getirmek)

(Anderson vd., 2001)

1.11.2.1 Hatırlamak

Hatırlamak materyalin uzun süreli bellekten geri getirilmesidir. Hatırlanması istenen bilgi Olgusal, Kavramsal, İşlemsel, Üstbilişsel bilgi olabileceği gibi bunların birleşimi de olabilir (Anderson vd., 2001).

Sunulan bilgi ile karşılaştırılmak üzere uzun süreli bellekte ilgili bilgiye erişmek anlamında kullanılan Tanıma ve ilgili bilgiyi uzun süreli bellekten geri getirme anlamında kullanılan Zihninde Yeniden Canlandırma alt kategorilerinden oluşur (Anderson vd., 2001).

Örnek:

- İngilizce dersinde Family başlığı altına yazılabilecek kelimeleri hatırlamak
- Önemli olayları tarihleri ile birlikte hatırlamak
- Verilen resme bakarak resimde yer alanlarla ilgili kelimelerin İngilizce karşılıklarını hatırlamak
- Daha önceden sınıfta sıklıkla kullanılmış İngilizce deyimleri yazılışları ile birlikte hatırlamak

1.11.2.2 Anlamak

Öğretimin en önemli amacı öğrenilenlerin kalıcılığını artırmak olduğunda Hatırlamak ile ilgili hedeflerin sayısı artar. Oysaki öğretimin amacı öğrenilenlerin transferini artırmak olduğunda Anlamaktan Yaratmak kategorisine kadar diğer 5 kategori ile ilgili hedeflerin sayısı artar. Bu anlamda sözlü, yazılı ya da grafiksel

biçimde sunulan materyallerden anlam çıkarma sürecine anlamak denir (Anderson vd., 2001).

Bilgiyi bir temsil ya da ifade biçiminden bir başka ifade ile anlatma anlamında Yorumlama; kavram ya da ilkeyi somut bir biçimde ifade etmek için özel bir örnek ya da durum bulma anlamında Örneklendirme; sunulan materyalin belli bir gruba girip girmeyeceğini belirlemek anlamında Sınıflama; sunulan bir materyali genel hatlarıyla ifade etme, toplama, genel temayı kısaca ifade etme anlamında Özetleme; verilen bilgilerden hareketle ortaya çıkan örüntüyü bulma anlamında Sonuç Çıkarma; sunulan iki olay, nesne, düşünce, problem ve durum arasında benzerlik arama anlamında Karşılaştırma; neden sonuç ilişkisi çıkarma ve bundan yararlanma anlamında Açıklama alt kategorilerinden oluşur (Anderson vd., 2001).

Örnekler:

- İngilizce yazılmış bir paragrafı Türkçeye çevirmek
- Present Perfect Tense ile ilgili örnek soru cümleleri yazmak
- Verilen İngilizce kelimeleri uygun üst başlıklara yerleştirmek
- Okuduğu İngilizce bir metnin ana fikrini söylemek
- Verilen örnekleri inceleyerek Simple Present Tense kurallarına ulaşmak
- İngilizce cümle dizilimi ile Türkçe cümle dizilimi arasındaki farklılıkları ortaya koymak

1.11.2.3 Uygulamak

Uygulamak kategorisi verilen bir duruma ya da probleme uygun olarak bir işlemi uygulamayı ya da bir işlemden yararlanmayı kapsar. Bu anlamda Uygulamak İşlemsel Bilgi ile yakından ilişkilidir. Öğrenciden ya daha önceden benzerini gördüğü bir problem durumu için doğru işlemleri yapabilmesi ya da daha önceden hiç görmediği bir problem durumu için en uygun işlemden yararlanması beklenir. Öğrencinin bir işlemden yararlanabilmesi için o işlemi anlamış olması gerekmektedir (Anderson vd., 2001).

İşlemi bilinen bir göreve uygulama anlamında İcra Etme; bilinmeyen bir görevde işlemden yararlanma anlamında Gerçekleştirme, Yerine Getirme alt kategorilerinden oluşur.

Örnekler:

- İngilizce dersinde adres sorma ve adres tarif etmek.
- Yakın bir arkadaşıyla gündelik yaşantısı ile ilgili İngilizce olarak röportaj yapmak
- Önceden verilmeyen, çeşitli durumlar hakkında tavsiyeler vermek.
- Future Tense kullanarak günlük burç yorumu hazırlamak

1.11.2.4 Çözümlemek

Anlamak kategorisi ile en çok karıştırılan kategoridir. Çözümlemek materyali en küçük parçalarına ayırma, parçaların birbiri ile ve materyalin bütünü ile nasıl bir ilişki içinde olduğunu belirleme anlamına gelir. Eğitim açısından Anlamak

kategorisinin bir uzantısı, Değerlendirmek ve Yaratmak kategorilerinin de başlangıcı olarak düşünülebilir (Anderson vd., 2001).

Sunulan materyalin ilişkili ve ilişkisiz ya da önemli ve önemsiz kısımlarını birbirinden ayırma anlamında Ayrıştırma; bir materyali oluşturan öğeleri belirleme, bu öğelerin birbiriyle nasıl bir yapı bütünlüğü oluşturduğunu ortaya koyma anlamında Düzenleme; sunulan materyalde iletilmek istenen esas bakış açısını, yanlışlıkları ve değerleri ortaya koyma anlamında Atfetme alt kategorilerinden oluşur.

Örnekler:

- İngilizce yazılmış bir metinde metni bozan ifadeyi bulmak
- Metin yazarının bakış açısının ne olduğunu ortaya koymak
- Verilen cümlelerden ilgili olanları seçip bir paragraf oluşturmak
- İngilizce olarak çevre kirliliği nedenleri ve sonuçları ile ilgili 3 paragraflık bir yazı yazmak

1.11.2.5 Değerlendirmek

Değerlendirmek kategorisi ölçütler ya da standartlara bağlı olarak yargılamalar yapmak şeklinde tanımlanır. Öğrencilerin yaptığı diğer yargılamalardan farklı olarak açıkça belirlenmiş ölçütlere göre performans standartlarından yararlanılarak bir yargıya ulaşılır (Anderson vd., 2001).

Bir süreç ya da üründeki uyumsuzlukları belirleme, iç tutarlılık olup olmadığını ortaya koyma, kullanılan herhangi bir işlemin sonuç açısından ne kadar etkileyici olduğunu ortaya koyma anlamında İnceleme; bir ürünün ya da işlemin dış

ölçütler ya da standartlara ne derece uyduğunu ortaya koyma anlamında Eleştirme alt kategorilerinden oluşur.

Örnekler:

- Verilen bir metindeki mantık hatalarını ortaya çıkarmak
- Herhangi bir problem durumu ile ilgili önerilen çözüm yollarını eleştirmek
- İkna edici metinlerdeki iç tutarsızlıkları ortaya çıkarmak
- Herhangi bir konu ile ilgili dinlediği metinde sunulan çözüm yollarını olası sonuçları ile birlikte değerlendirmek

1.11.2.6 Yaratmak

Yaratmak kategorisi öğeleri yeni bir örüntü ya da yeni bir yapıya göre bütünleşik ve işlevsel bir bütün ortaya gelecek şekilde birleştirmeyi kapsar. Yaratmak kategorisi altında sınıflandırılan hedefler öğrencilerin öğeler ya da parçaları daha önceden var olmayan bir örüntü ya da yapı şeklinde organize edip bunlardan bir bütün oluşturmayı gerektirir. Özgün ürünler ortaya koymayı gerektirmesine rağmen bütün öğrencilerin yapabilecekleri ürünleri kapsar. Üç aşamadan oluşur. Birinci aşamada öğrencilerden görevi anlaması ve çözüm önerisi getireceği problemin temsili istenir. İkinci aşamada öğrencinin çözüm önerisini planlaması istenir. Son aşamada ise öğrenciden planını başarıyla gerçekleştirdiği çözümü gerçekleştirmesi istenir (Anderson vd., 2001)

Problemin olası çözümlerine ya da problemle ilgili yeni bir çözüme ulaşma, alternatiflere ulaşma anlamında Üretme; çözüm yöntemi geliştirme, eylem planı

yapma anlamında Planlama; bir problemi çözmek için önceden üretilen denenceyi, yapılan eylem planını gerçekleştirme anlamında Elde Etme alt basamaklarından oluşur.

Örnekler:

- Gözlenen bir olay ya da durumu açıklayabilecek hipotezler oluşturmak
- Verilen bir konuyla ilgili araştırma raporu planlamak
- İngilizce olarak yazacağı kompozisyonun taslağını çıkarmak
- İngilizce olarak özgün kompozisyon yazmak

1.12 Problem Cümlesi

8. sınıf İngilizce dersi hedefleri, kazanımları, SBS soruları ve yazılı sınav soruları YBTnin bilişsel boyutu açısından nasıl bir dağılım göstermektedir?

1.13 Alt Problemler

8. sınıf İngilizce dersi öğretim programı;

1. hedefleri YBTye göre nasıl bir dağılım göstermektedir?

2. kazanımları YBTye göre nasıl bir dağılım göstermektedir?

3. YBTye göre;

a) 2009 yılında,

b) 2010 yılında,

c) 2011 yılında

8. sınıflara uygulanan İngilizce SBS soruları nasıl bir dağılım göstermektedir?

d) 8. sınıflara uygulanan İngilizce SBS sorularının yıllara göre değişimi YBTye göre nasıldır?

4. İngilizce öğretmenlerinin 8. sınıflara uyguladığı yazılı sınav soruları YBTye göre nasıl bir dağılım göstermektedir?

1.14 Araştırmanın Önemi

Öğrenmeyi öğrenme kavramının sıklıkla kullanıldığı günümüz eğitim öğretim sisteminde kullanılan yabancı dil öğretim programı incelendiğinde ürün odaklı ve öğretmen merkezli yaklaşımların yerine süreç odaklı ve öğrenci merkezli yaklaşımların eksende olduğu görülmektedir (MEB, 2006).

Bilgiye ulaşmanın saniyeler aldığı internet teknolojisini kullandığımız günümüz şartlarında bilgiyi ezberleyen, ezberlediği bilgiyi kullanamayan, karşılaştığı problemleri tanımlayıp çözüm yolları sunamayan, sadece tüketip hayata üreterek bir değer katmayan bireyler ezber bilgilerle bir yere kadar başarılı olabilmektedirler.

Okumayı öğrenmekle başlayan okullardaki öğretim sistemi, bireyleri hayata hazırlamalı, düşünen, değerlendirebilen, öğrendiklerini yaşamlarında kullanan, tüketmekle yetinmeyip üreten, sorunlara farklı bir bakış açısıyla bakıp bütüncül düşünebilen, eleştirel bakabilen bireyler yetiştirmeli, bu süreçte de bireylerin ilgi alanlarının, kişisel özelliklerinin ortaya çıkmasına yardımcı olmalıdır. Diğer bir ifadeyle, okulların, öğretmen öğrenci etkileşiminin yoğun olarak gerçekleştiği, öğrencilerin bir yaşam tarzı edindiği yerler olması gerekir. Bireyin eleştirel, yaratıcı, yansıtıcı düşünce becerileriyle ulaştığı bilgi, beceri ve tutumlar bugününü ve geleceğini kurabilmede eğitim rol oynamaktadır (Kılıç ve Acat, 2007). Eğitimin kalitesi öğretmen nitelikleriyle çok yakından ilişkilidir. Özellikle de kişiliğin gelişmeye ve şekillenmeye en açık olduğu eğitimin erken yıllarında bu ilişki daha da önemli olmaktadır. Öğretmenler öğrencilerinin toplumda ve iş dünyasında iyi bir yer edinmeleri ve en genel anlamda hayata hazırlanmalarında kilit bir rol oynamaktadır (Aypay, 2011). Öğretim programlarına ve sonrasında öğretmenlere bu anlamda büyük bir pay düşmektedir.

Öğretim programlarının okullarda uygulayıcısı olan öğretmenler, Şişman'a (2011) göre gelişen yeni eğitim ve okul anlayışında öğrencilerle birlikte bilgiyi sürekli üreten özneler konumundadır ve yaptığı iş gereği insan davranışlarını ve kişiliğini biçimlendiren bir sanatçıdır. İnsan davranış ve kişiliğini biçimlendirmek gibi ağır bir yükü omuzlarında taşıyan öğretmenlerin diğer sorumluluklarının yanı sıra öğrenme öğretme sürecinde gerekli yeterliliklere sahip olması, öğretim programlarını yeterince bilmesi ve uygulaması beklenmektedir (MEB, 2006a).

Öğretim programlarında yer alan hedeflerin ve kazanımların sadece hatırlamayı ve anlamayı hedeflemesi bilgi türleri açısından sınırlandırmaya neden olmaktadır çünkü bu seviyeler genellikle belli bilgi çeşitleri ile bağlantılıdır. Oysaki üstbilişsel basamaklar daha genellenebilir bilişsel süreçlerdir ve tüm bilgi türlerini içine alırlar, dolayısıyla üst düzey bilişsel basamaklar alt düzey bilişsel basamaklarda öğrenmeyi kolaylaştırmak için de kullanılabilir (Anderson vd., 2001). Sonuç olarak, eğitim sürecinin önemli öğelerinden olan hedefler ve hedeflere bağlı kazanımlarda üst bilişsel bilgi türü ve üst düzey bilişsel basamaklara yer verilmelidir.

Kendini yenileme, kendini geliştirme sürecinde bireyler en azından bir yabancı dili iyi seviyede kullanabilmelidir. Adeta küçük bir köy haline gelen dünyada yüzyılın dili haline gelen İngilizcenin öğrenilmesi ve kullanılması pek çok açıdan zorunluluk haline gelmiştir (Acat ve Demiral, 2002).

Mevcut öğretim sisteminden mezun olmuş bireylerin yabancı dil bilgisi ölçüldüğünde büyük çoğunluğun yıllar boyunca yabancı dil dersleri almasına rağmen bir yabancı dili hedeflenen seviyede konuşamadığı, kullanamadığı bilinmektedir (Arslan ve Akrapov, 2010; Çelebi, 2007).

Bu araştırmada, İngilizce öğretim programında yer alan hedefler, kazanımlar, her yıl haziran ayında ilköğretim 8. Sınıf öğrencilerine uygulanan SBS İngilizce soruları ve Düzce ilinde 2010-2011 eğitim öğretim yılında İngilizce öğretmenlerinin uyguladığı güz dönemi 3. yazılı sınav soruları YBTye göre değerlendirilmiştir.

Böyle bir araştırmanın gerekli olduğu düşünülmüştür çünkü programdaki hedeflerin ve kazanımların YBTye göre hangi bilişsel basamakta, hangi bilgi boyutunda olduğunu görmenin eğitimcilere ve araştırmacılara farklı bir perspektif

sağlayacağı düşünülmektedir. Ayrıca YBT ya da başka taksonomileri kullanmakla öğretmenler kendi aralarında ortak bir dil oluşturabilecek, hedef belirleme, öğrenme öğretme süreci ve ölçme değerlendirme sürecini daha somut bir şekilde takip edebileceklerdir. Bu anlamda bu çalışmanın İngilizce öğretmenlerine örnek bir çalışma olacağı düşünülmektedir. Son olarak öğrencilerin ilköğretimden sonraki hayatlarını etkileyecek olan, öğrencilerle birlikte pek çok aileyi yakından ilgilendiren SBS sorularının öğretim programında hedef ve kazanımlarla uyumlu olması gerekmektedir. SBS sorularının bu çalışmada YBT basamaklarına göre sınıflandırılması mevcut durum hakkında farklı bir bakış açısı oluşturacağı düşünülmüştür.

1.15 Sınırlılıklar

Soruların bilişsel seviyeleriyle ilgili olarak farklı sınıflamalar kullanılmasına rağmen bu çalışmada sadece YBT kullanılmıştır.

1.16 Tanımlar

Problem cümlesindeki kavramların tanımları aşağıda verilmiştir.

Taksonomi: Yapılması gereken iş ve işlemleri ya da kazandırılması gereken özellikleri-hedefleri-görevleri, ödevleri ve işlemleri belirli kurallara göre aşamalı olarak sıralamaya ve sınıflamaya koyma stratejisidir (Duman, 2008).

Hedef: Yetiştirdiğimiz insanda bulunmasını uygun gördüğümüz, eğitim yoluyla kazandırılabilir nitelikteki istendik özelliklerdir (Ertürk, 1993).

Kazanım (ğrenme çıktısı): ğrenme-ğretme süreci içerisinde planlanmış ve düzenlenmiş yaşantılar sayesinde öğrencilerde görülmesi beklenen bilgi, beceri, tutum ve değerlerdir (MEB, 2005).

Öğretim Programı (Yetişek): Okulda ya da okul dışında bireye kazandırılması planlanan bir dersin öğretimiyle ilgili tüm etkinlikleri kapsayan yaşantılar düzeneğidir (Demirel, 2006).

SBS (Seviye Belirleme Sınavı) : İlköğretim ğrencilerine ortaöğretime geçişte Milli Eğitim Bakanlığı tarafından uygulanan merkezi sınav.

1.17 Kısaltmalar

SBS: Seviye Belirleme Sınavı

MEB: Milli Eğitim Bakanlığı

OBT: Orijinal Bloom Taksonomisi

YBT: Yeni Bloom Taksonomisi

TTKB: Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı

II İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde konuyla ilgili yurt içinde ve yurt dışında yapılan çalışmalar verilmiştir.

2.1 Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar

Karaata (2011), çalışmasında ilk, orta ve yüksek öğrenim kurumlarında çalışan İngilizce öğretmenlerinin, öğretim ve öğrenime karşı tutumlarını, inançlarını ve mesleki bilgilerini incelemiştir. Araştırmanın sonuçlarına göre, araştırmaya katılan öğretmenlerin yabancı dil öğrenimi ve öğretimi alanındaki görüşleri, alanda kabul gören prensiplerle geniş çapta örtüşmektedir. Ayrıca, öğretmenlerin alanlarına hakim olduklarının belirtildiği araştırmada sınıf içinde yapılan çalışmalar konusunda araştırmalar yapılmasının gerekliliği vurgulanmıştır.

Özdemir (2011), çalışmasında 1-5. Sınıflarda okutulan Türkçe ders kitaplarında yer alan metinlerle ilişkili okuduğunu anlama sorularının, öğretim programı kazanımlarına, gelişim ve yaş özelliklerine, soru yazım kurallarına uygunluğunu incelemiştir. Araştırmanın sonunda soruların, kazanımların hedeflediği bilişsel beceri seviyelerine uygun olarak hazırlandığı sonucuna ulaşılmıştır. Sınıf düzeyi arttıkça, soruların temsil ettiği bilişsel beceri seviyelerinin azaldığı görülmüş ve sorular yazılırken gelişim ve yaş özelliklerinin dikkate alınmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Sorular içerik boyutu bakımından incelendiğinde, soruların ağırlıklı olarak tek yapısal kavrama seviyesinde (% 78,3) olduğu görülmüştür. Beş sınıf

düzeyinde de kullanılan soru türüne bakıldığında en fazla kullanılan soru türünün açık uçlu (% 66) soru türü olduğu belirlenmiştir. Soruların sadece % 3,5' inin metinle doğrudan ilişkili olmadığı tespit edilmiştir. Bu sorular araştırma kapsamı dışında tutulmuştur. Soruların sadece % 2' sinde yazım hatası bulunduğu ve % 98' inin tek bir beceriyi/davranışı ölçecek şekilde yapılandırıldığı belirlenmiştir.

Sarıçoban (2011), 9. sınıf İngilizce öğretmenlerinin sınav hazırlama ve uygulama durumlarını geçerlilik, güvenilirlik, dil becerileri ve yazım, bağlam içerisinde sunma, zaman, bilgisayarda yazım, öğrencilerin yabancı dil seviyesi, yönergeler ve geri etkisini içeren konularda incelemiştir. Araştırmanın sonucunda sınavların görünüş geçerliğini ihlal etmediği ancak kapsam geçerliliğe ve yapısal geçerliliğe bir dereceye kadar sahip olmadığı belirtilmiştir. Sınavlarda iletişimsel dil becerilerine yer verilmemiştir. Yabancı dil derslerinde gramer öğreniminin merkezde olduğu, konuşma ve dinleme becerilerinin değerlendirmeye dahil edilmediği belirtilmiştir. Ayrıca, ders kitabı dört dil becerisini (okuma, yazma, dinleme, konuşma) bütünleştiren bir kitap olmasına rağmen, okullarda sadece okuma, gramer ve kelime öğretimi üzerinde durulmaktadır. Araştırmada ayrıca yazma becerisi öğrencilere yazdırarak, konuşma becerisinin de öğrenciler konuşturularak değerlendirilmesi gerektiği vurgulanmaktadır.

Ayvacı ve Türkdoğan'ın (2010) çalışmasında fen bilgisi öğretmenlerinin öğrencileri değerlendirmede kullandıkları sınav kağıtlarında sorulan soruların YBTye göre sınıflandırması yapılmıştır. Araştırma sonucunda kullanılan soruların %55

oranında hatırlamak düzeyinde alt düzey bilişsel becerileri hedeflediği ortaya çıkmıştır. Çalışmada ezberden uzak, yaratıcı düşünmeye sevk eden, hayata eleştirel bakabilmeyi sağlayan, günlük hayattan problem durumları içeren üst düzey sorular sorulmasının gerekliliği üzerinde durulmuştur.

Dönmez (2010), çalışmasında 8. Sınıf İngilizce dersi öğretim programının uygulanmasına ilişkin öğrenci ve öğretmen görüşlerinden yola çıkarak uygulama sürecinde karşılaşılan sorunları ortaya koymaya çalışmıştır. Araştırmaya Ankara'nın Polatlı ilçesindeki 9 ilköğretim okulunda çalışan 10 İngilizce öğretmeni ve 73 8. sınıf öğrencisi katılmıştır. Araştırma sonucunda öğretmenlerin öğretim programındaki alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerini ve öğrenci merkezli öğretim metot ve tekniklerini kullanmadıkları ortaya çıkmıştır. Ayrıca, araştırmanın sonucuna göre 8. Sınıf İngilizce dersi öğretim programının tam olarak uygulanamama nedenleri, yetersiz materyal ve donanım eksikliği, kalabalık sınıflar, İngilizce ders saatinin azlığı, uygulamadaki öğretim programının kademesiz bir şekilde uygulanması, öğretmenlere İngilizce öğretim programı hakkında yeterince destek ve rehberlik sağlanamaması ve SBS olarak sıralanmıştır.

Topkaya ve Küçük (2010), çalışmalarında uygulamadaki 4. ve 5. sınıflar İngilizce öğretim programını öğretmen görüşleri doğrultusunda değerlendirmişlerdir. Araştırmanın sonuçlarına göre, öğretmenler, programın açık ve anlaşılır olduğu, ders hazırlamada kaynak olarak kullanılabileceği konusunda orta düzeyde aynı fikirdedirler. Ayrıca, öğretmenler programın bütün ülkede uygulanabilirliğinin ve

sınıf içinde uygulanabilirliğinin düşük olduğu görüşündedirler. Öğretmenler programın yeterliliği konusunda olumsuz görüştedirler. Son olarak, öğretmenler programdaki hedef ve kazanımların yeterince açık olmadığı görüşündedirler. Araştırma sonucunda, araştırmacılar, ilköğretim 4. ve 5. sınıf İngilizce dersi öğretim programında eksiklikler olduğu ve çeşitli düzenleme ve düzeltmelere ihtiyaç olduğunu vurgulamışlardır.

Çetintaş (2009), Avrupa Birliği'ne üye ülkelerdeki çok dillilik politikalarından hareketle Türkiye'de yabancı dil derslerinde izlenen gelişmeleri izlediği çalışmasında yabancı dil öğretimine ilişkin yasal dayanaklar, yasal düzenlemeler ve yabancı dil eğitim-öğretim yöntemlerini irdelemekte ve bu faktörlerin Avrupa Birliği'ne uyum süreci ile bağdaşmayan somut sorunlara değinmektedir. Bu anlamda, araştırmada iletimsel becerilerin geliştirilmesi yerine halen ağırlıklı olarak dilbilgisi öğretildiğine vurgu yapılmaktadır.

Köğce ve Baki (2009) çalışmalarında matematik öğretmenlerinin yazılı sınav soruları ile ÖSS sınavlarında sorulan matematik sorularının YBTye göre karşılaştırmasını yapmışlar; genel liseler, teknik liseler ve çok programlı liseler ve ticaret meslek liselerinde düşük bilişsel seviyeli soruların matematik sınavlarında ÖSSye oranla daha fazla kullanıldığı, anadolu ve fen liselerinde sorulan soruların ise ÖSSde sorulan sorulara daha çok benzediği sonucuna varmışlardır.

Bekdemir ve Selim (2008), çalışmalarında YBTnin Uygulamadaki İlköğretim Matematik Programındaki Cebir Öğrenme Alanı örneğinde uygulamasını yapmışlardır. Araştırma sonucuna göre Uygulamadaki İlköğretim Matematik Programındaki Cebir öğrenme alanındaki kazanımlar YBTye göre değerlendirildiğinde bilgi boyutu açısından daha çok kavram ve işlemlerin geliştirilmesinin hedeflendiği, bilişsel boyut açısından ise daha çok anlama ve uygulama ağırlıklı olup az da olsa analiz etme ve yaratma gibi üst düzey beceriler hedeflendiği ortaya çıkmıştır.

Bümen (2007), çalışmasında OB T ve YBTnin ders planlama becerilerine etkilerini incelemiştir. Karma yöntem içinde kontrol gruplu s ontest deney desenini kullanmış, nitel ve nicel veriler elde etmiştir. Deney grubu Ege Üniversitesi Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Bölümü 2. sınıf öğrencilerinden (n=30), kontrol grubu ise Dokuz Eylül Üniversitesi Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Bölümü 2. sınıf öğrencilerinden (n=24) oluşmaktadır. Deney ve kontrol grupları ayrı üniversitelerden olduklarından dolayı denkliklerinin incelenebilmesi için öğrencilerin ÖSS puanları ve araştırmacı tarafından deney öncesi uygulanan derse yönelik başarı testi sonuçları dikkate alınmış ve grupların arasında bu değişkenler açısından fark olmadığı görülmüştür. Deney grubundaki öğretmen adaylarına yenilenmiş taksonomi tanıtılarak yenilenmiş taksonomiyle, kontrol grubundaki öğretmen adaylarına da orijinal taksonomi tanıtılarak orijinal taksonomiyle ders planı hazırlattırılmış, hazırlanan ders planları puanlama yönergesi kullanılarak değerlendirilmiş ve karşılaştırılmış, ayrıca deney grubu öğretmen

adayları ve sorumlu öğretim elemanlarının görüşleri de alınarak analiz edilmiştir. Araştırmada, planlama becerileri deney grubu lehine fark gösterirken, deney grubunda yer alan öğretmen adayları görüşlerinde yenilenmiş taksonomi kullanımının planlama sürecine olumlu etkilerini vurgulamışlardır. Bunun yanında hem öğretmen adayları hem de deney grubu öğretim elemanı görüşlerinde bazı bilgi kategorilerini ayırtmakta ve üstbilgi bilgisi kategorisini anlamakta ve yerleştirmekte zorlandıklarını ifade etmişlerdir.

Tılfarlıoğlu ve Öztürk (2007) İngilizce öğretmenlerinin 4. ve 5. sınıf öğretim programı hakkındaki görüşlerini değerlendirdikleri çalışmalarında İngilizce dersi öğretim programıyla ilgili olası problemleri belirlemeyi amaçlamışlardır. Araştırmanın sonuçları şu şekildedir: araştırmaya katılan öğretmenlerin büyük bir çoğunluğu uygulamadaki programdan hoşnut değildir. Ayrıca, öğretmenlerin dikkat çekici bir çoğunluğu 4. ve 5. sınıf seviyesindeki öğrencilere dil öğretimi yapmak için özel olarak eğitim almadıkları görüşündedirler. Öğretmenler sınıflarda çalışma kitabını kullanmaktadırlar, öğrencilerin kaynak kitaplara ulaşımı kısıtlıdır ve sadece çalışma kitabını kullanmak başarısızlığın bir diğer nedeni olarak vurgulanmıştır. Tüm bu sonuçların yanı sıra, sınıflarda televizyon kullanılmaması, slaytlara yer verilmemesi, görsel işitsel materyallerin yeterince kullanılmıyor olması, konuşma becerisine yeterli önem verilmiyor olması, branş öğretmenleri yerine sınıf öğretmenlerinin ya da bir başka branştan öğretmenin derslere girmesi, kalabalık sınıflar, öğretmenlerin ilköğretimde çalışma konusunda isteksizlikleri 4. ve 5.

sınıflarda İngilizce öğretim programının uygulanmasındaki engeller olarak görülmektedir.

Yanık (2007), yüksek lisans tez çalışmasında İngilizce dersi öğretim programının öğretmenler tarafından nasıl uygulandığı ve öğrenciler tarafından nasıl algılandığını araştırmıştır. Çalışmada, programın hedefleri, konuları, öğretim ve ölçme-değerlendirme yöntemleri, öğrenci tutumları ile programın uygulamasında karşılaşılan güçlükler, öğretmen ve öğrenci görüşlerine dayanılarak incelenmiştir. Çalışmanın sonucunda İngilizce öğretim programının uygulanması sürecinde, okul ve sınıfların fiziksel koşullarından, öğretmen ve öğrencilerin nitelikleri ile görüş ve algılarından kaynaklanan farklılıkların olduğu, programın hedeflerinin büyük bir bölümünün orta düzeyde gerçekleştiği ve konu seçimi ve düzenlenmesi açısından birtakım sorunlarla karşılaşıldığı ortaya çıkmıştır. Ayrıca araştırmanın sonuçlarına göre program bazı nedenlerden dolayı tam olarak uygulanamamaktadır. Bunlar, ders araç ve gereçlerinin yetersizliği (işitsel-görsel materyallerin eksikliği) ve branş öğretmeni eksikliği, ders kitaplarından kaynaklanan problemler (okuma parçalarının ve dinleme parçalarının çok uzun olması, kitaplardaki dilbilgisi hataları), sınıf ortamından kaynaklanan problemler ve programdan kaynaklanan problemlerdir. Öğretmenlerin özellikle üzerinde durdukları konulardan bir tanesi de farklı seviyelerde İngilizce bilgisine sahip öğrencilerin olduğu sınıflarda öğrenci seviyesine uygun değerlendirme araçlarını hazırlamanın çok zor olduğudur. Araştırmaya göre bu güçlükler hedeflere ulaşılmasını, sınıf içi etkinliklerin yürütülmesini ve ölçme-değerlendirme süreçlerini önemli ölçüde etkilemektedir.

Engin (2006), çalışmasında İngilizce öğretiminde başarıyı etkileyen faktörlerden bazılarını ortaya çıkarmayı amaçlamıştır. Bu anlamda şu soruların cevapları araştırılmıştır: 1) Dil öğretimi ile ilgili olarak seçilen derslerin içerikleri ile belirlenen hedefler arasında uyum ne düzeydedir? 2) Sınıf içerisindeki dil öğretimi etkinliklerinde ilgili öğretmen ne tür dil öğretimi etkinliklerini sürece dahil etmektedir? 3) Belirlenen yabancı dil öğretimi ile ilgili amaçlar öğrencilerin beklentilerini ne düzeyde karşılayabilmektedir? 4) Öğretmenler ders öğretim programlarını tasarlayıp hazırlarlarken ne tür zorluklarla karşılaşmaktadırlar? Araştırmanın sonucunda, öğretmenlerin önceden hazırladıkları planlarını uygulayamadıklarını, İngilizce dersi ile ilgili yeterli araç ve gerecin ve öğrencilerin yararlanabileceği kütüphanelerin olmadığı, İngilizce öğretmenlerinin üniversitelerde almış oldukları eğitimin dil edinimi açısından yeterli düzeyde olmadığı, okul aile arası iş birliğinin yeterince sağlanmadığı ve bu sorunlarında dil öğrenimi ile ilgili amaçların gerçekleşmesinde engel teşkil ettiği belirtilmiştir.

2.2 Yurtdışında Yapılan Çalışmalar

Littlewood (2010), Çin ve Japonya'da öğrencilerin ideal İngilizce dersi kavramlarını araştırmıştır. Analizler sonucu, öğrencilerin üç çeşit ideal İngilizce dersi kavramı ortaya çıkmıştır. Öncelikle, öğrenciler iletişime dayalı İngilizce derslerini tercih etmektedirler. Öğrencilerin ideal İngilizce dersi kavramlarının diğer ikisi ise, dilbilgisine dayalı ve kontrole dayalı İngilizce dersleridir. Ayrıca araştırmaya katılan öğrenciler yeni yöntem ve teknikleri olumlu karşılamaktadırlar.

Li ve Baldauf (2011), Asya’da bulunan ilkokul ve ortaokullarında uygulanan İngilizce dersi öğretim programlarının son dönem eğitim eğilimlerine göre uyarlanmaya çalışıldığından, eğitim programlarında, geleneksel dilbilgisine dayalı yapıdan ziyade İletişimsel Dil Öğretimine (Communicative Language Teaching) önem verilmekte olduğunu ancak kalabalık sınıflar, öğretmenlerin bu alanda yeterli eğitime sahip olmayışı, kaynak ve zaman yetersizlikleri, kültürel direnç, sınav baskısı gibi nedenlerle İletişime Dayalı Öğretimin uygulanmasında sıkıntılar yaşandığını belirtmişlerdir. Bu anlamda, çalışmalarında Çin’de İletişimsel Dil Öğretimine dayalı 2001 yılı ilkokul ve ortaokul İngilizce dersi öğretim programının uygulanamama nedenlerini öğrenci ve öğretmen görüşlerine göre belirlemeye çalışmışlardır.

Sultana (2010), çalışmasında eğitimcilerin taksonomiye tam olarak kullanıp kullanamadıklarını incelemiştir. Bu amaçla ölçme ve değerlendirme 4. Sınıf öğrencisi olan 123 aday öğretmen adayını her grup kendi içinde 2 gruba ayrılacak biçimde rastgele iki gruba ayrılmıştır. YBT nin sunulacağı dersten önce adaylara OBT ve YBT hakkında daha önceki bilgi ve deneyimleri ile ilgili kısa bir anket uygulanır. Her iki grubada YBT ile ilgili aynı bilgiler sunulur. İki grubu birbirinden ayıran tek özellik gruplardan birinin sadece içeriği sınıflaması diğer grubun ise hem içerik hem de soru maddelerini sınıflandırmasıdır. Araştırmanın sonucuna göre her iki grupta öğrencilerin çoğunluğu içeriği yanlış sınıflandırmış, test maddelerini sınıflandıran grup ise sadece düşük düzeyli soru maddelerini doğru sınıflandırabilmiştir.

Padmaperuma, Ilonka ve Chen (2006), YBTyi Uzaktan Eğitimde Analitik dersinde kullanarak bir öğretim modülü tasarlamışlardır. Çalışmanın sonucunda OBT ile YBT kullanımını tartışılmış, YBTnin bilişsel süreçleri daha net tanımladığı ve yeni hedefler belirlemeyi kolaylaştırdığı sonucuna varılmıştır.

Starnes (2005), çalışmasında mezuniyet seviyesi Tıbbi Cerrahi Hemşirelik dersindeki hedefleri, öğretimi ve değerlendirmeyi üstbilişsel seviyede bütünleştirmek amacıyla YBTnin kullanımını analiz etmiştir. Araştırmaya aynı derse iki farklı şubede devam eden öğrenciler katılmıştır. Araştırma bulguları YBT kullanarak üstbilişsel düşünmeye ilişkin çıktılar elde etme sürecini aydınlatmıştır. Araştırma sonucunda YBTnin hedefleri, öğretimi ve değerlendirmeyi bütünleştirmede bir kolaylık sağladığı vurgulanmıştır.

Su, Osisek ve Starnes (2005), çalışmalarında hemşirelik öğrencilerine klinik uygulamada akıl yürütme için düşünme becerilerini öğretmek amacıyla YBTyi kullanmışlardır. Araştırma sonucunda YBTnin eğitimcilere iki boyutlu bir bakış açısı sağladığı vurgulanmıştır. Araştırmanın bulgularına göre öğrencilerin öncelikle kendi düşünme süreçlerini analiz etmekte ve değerlendirmekte zorluk yaşadıkları gözlemlenmiştir. Dönem sonu değerlendirmede öğrencilerin düşünme becerilerinde değişimle ilgili kanıtlar elde edilse de araştırmacılar daha çok deneysel çalışmaya ihtiyaç olduğunu belirtmişlerdir.

Miller (2004) üst düzey bilişsel becerileri geliştirmek amacıyla öğrencilere daha fazla imkan tanımak için YBTnin okullarda uygulanabilirliğini çalışmasında konu edinmiştir. Çalışmada 12. sınıf İngilizce dersinde “Rönesans Dönemi ve Macbeth” ünitesinde hedefleri, stratejileri, materyalleri, değerlendirmeleri YBT kullanılarak düzenlenmiş bir program uygulanmıştır. Araştırma sonucunda Miller (2004) öğrencilere ne sıklıkla üst düzey düşünme fırsatları sunulduğu değerlendirmiş, öğrencilerin farklı seviyelerde hazırlanmış çalışmalara ne şekilde yanıt verdiklerini analiz etmiş ve YBTnin ideal bir araç olduğunu belirtmiştir.

Araştırmalarda da görüldüğü gibi YBT Türkiye’de son dönemde çalışılmaya başlanan ve Türkiye’de genellikle Matematik ve Fen ve Teknoloji derslerinde çalışılan bir konudur. Türkiye’de yapılan çalışmalar arasında İngilizce dersini konu alan bir çalışmaya rastlanmamıştır. Türkiye’de ve yurtdışında yapılan çalışmaların çoğunluğunda YBT tanıtılmaya çalışılmış (Anderson, 1999; Anderson, 2002; Airasian ve Miranda, 2002; Byrd, 2002; Ferguson, 2002; Krathwohl, 2002; Mayer, 2002; Pintrich, 2002; Anderson, 2005; Cannon ve Feinstein, 2005; Forehand, 2005; Amer, 2006; Bümen, 2006; Cochran, Conklin ve Modin, 2007; Hanna, 2007; Pickard, 2007; Köğce, Aydın ve Yıldız, 2009; Şeker, 2010) uygulanabilirliği (Noble, 2004; Yüksel, 2007; Başbay, 2008; Arı, 2011) sınanmıştır.

Yapılan araştırmalarda genel olarak iki güçlüğe dikkat çekilmektedir. Bunlardan biri YBT ile ilgili bilgi boyutunda olgusal bilgi ile kavramsal bilgiyi birbirinden ayırmanın zorluğu, diğeri ise üstbilişsel bilgiyi ise anlamlandırmanın zorluğudur. Ayrıca YBTnin eğitimin hedef, öğrenme ve değerlendirme durumlarını bütünleştirmede kolaylık sağladığı araştırmacılar tarafından vurgulanmıştır.

Ülkemizde İngilizce öğretim programı kapsamında yapılan çalışmalarda ise genellikle öğrencilerin ve öğretmenlerin görüşleri belirlenmeye çalışılmıştır. Araştırmalarda genellikle öğretim programının tam olarak uygulanamama nedenleri arasında ders araç ve gereçlerindeki yetersizlikler ve kalabalık sınıflar gösterilmektedir. Ayrıca, öğretim programlarındaki bazı eksikliklerden ve bu eksikliklerin giderilmesi ile ilgili çalışmalar yapılmasının gerekliliğinden bahsedilmektedir.

Yurt dışında İngilizce dersi öğretim programı ile ilgili yapılan araştırmalarda genellikle geleneksel dilbilgisi ve çeviriye dayalı yaklaşımlardan ziyade son dönem eğitimsel eğilimlere göre, iletişime ve içeriğe dayalı yaklaşımlar vurgulanmaktadır. Bu anlamda, yapılan pek çok çalışma olmasına rağmen burada bazılarına yer verilmiştir. Yurt dışında yapılan araştırmalar arasında İngilizce dersi öğretim programını YBT açısından değerlendiren bir çalışmaya rastlanmamıştır.

III YÖNTEM

Bu bölümde araştırma modeli, çalışma grubu, verilerin toplanması ve verilerin analizi açıklanmıştır.

3.1 Araştırma Modeli

İngilizce dersi öğretim programında 8. Sınıflar seviyesinde yer alan hedefler ve kazanımlar, 8. Sınıf SBS soruları ve İngilizce dersi öğretmenlerince uygulanmış olan yazılı sınav sorularının YBT'ye göre değerlendirilmesinin amaçlandığı bu araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden doküman incelemesi yöntemi kullanılmıştır.

Doküman incelemesi, araştırılması hedeflenen olgu veya olgular hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analizini kapsar. Nitel araştırmalarda, doğrudan gözlem ve görüşmenin mümkün olmadığı durumlarda veya araştırmanın geçerliğini artırmak amacıyla, görüşme ve gözlem yöntemlerinin yanı sıra, çalışılan araştırma problemiyle ilişkili yazılı ve görsel materyal ve malzemeler de araştırmaya dahil edilebilir. Bu demektir ki doküman incelemesi, tek başına bir araştırma yöntemi olabileceği gibi, diğer nitel yöntemlerin kullanıldığı durumlarda ek bilgi kaynağı olarakta kullanılabilir (Yıldırım ve Şimşek, 2008).

3.2 Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu en son 2006 yılında güncellenen İlköğretim İngilizce dersi 8. Sınıf seviyesi öğretim programında yer alan 8 hedef, 73 kazanım; 747 yazılı sınav sorusu ve 51 SBS sorusu oluşturmuştur.

Hedeflerin, kazanımların ve SBS sorularının tamamı araştırma kapsamına alınmıştır.

Yazılı sınav soruları, 2010-2011 eğitim öğretim yılında Düzce il merkezi ve Düzce iline bağlı Akçakoca, Cumayeri, Çilimli, Gölyaka, Gümüşova, Kaynaşlı ve Yığılca ilçelerinde yer alan okullar arasından seçilen 30 okulda İngilizce öğretmenlerinin güz döneminde uyguladığı 3. yazılı sınav kağıtlarında yer alan sorulardır. Yazılı sınav sorularının uygulandığı 30 okul amaçlı örnekleme yöntemlerinden maksimum çeşitleme örnekleme yoluyla seçilmiştir. Okullar seçilirken, okulların il merkezinde ve Düzce iline bağlı bütün ilçelerde olmasına dikkat edilmiş; Düzce ilinde il, ilçe ve köy okullarının birbirine yakın olması dolayısıyla olabildiğince çok okula gitmeye çalışılmıştır.

3.3 Verilerin Toplanması

Araştırmanın verileri doküman inceleme yöntemi kullanılarak toplanmıştır. Doküman inceleme yöntemi araştırılması hedeflenen durumla ilgili mevcut yazılı ya da yazılı olmayan materyallerin toplanıp amaç doğrultusunda incelenmesidir (Yıldırım ve Şimşek, 2008; Karasar, 2005).

Araştırmada bu yöntem kapsamında İngilizce ğretim programına TTKB'nin internet sitesi kullanılarak erişilmiştir. Düzce il ve ilçe merkezinde bulunan 30 ilköğretim okulunda uygulanan yazılı sınav soru kağıtlarının birer kopyası alınmıştır. 8. Sınıf SBS sorularına ise Milli Eğitim Bakanlığı Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü Sınav Hizmetleri Daire Başkanlığı'nın internet sitesi üzerinden erişilmiştir.

3.4 Verilerin Analizi

Araştırma kapsamında hedef, kazanım, toplanan yazılı sınav soruları ve SBS soruları YBT tablosu kullanılarak, YBT kitabında belirtilen kıstaslara göre sınıflandırılmış ve ikisi Yrd. Doç. biri de doktor araştırma görevlisi olmak üzere  uzmanın görüşüne sunulmuştur. Uzmanlardan alınan geri bildirimler doğrultusunda yeniden sınıflama yapılmıştır. Geri bildirimler sonucu analiz için temel esaslar oluşturularak yapılan bu ikinci sınıflama YBT'yi oluşturan çalışma grubunun başkanı Prof. Dr. Lorin W. Anderson'a gönderilmiş ve sınıflamanın doğruluğu konusunda uzman görüşüne başvurulmuştur. Prof. Dr. Lorin W. Anderson'un uzman görüşleri doğrultusunda sınıflamaya son şekli verilmiştir. Elde edilen verilerin yüzde ve frekansları alınıp çeşitli tablo ve grafiklere aktarılmıştır.

3.5 Çalışmanın Geçerliliği ve Güvenirliği

Bu araştırmanın geçerlilik ve güvenirliliği konusunda yapılanlar şöyle özetlenebilir:

- Sınıflamaya başlamadan önce sınıflamanın net bir şekilde anlaşılabilmesi için Bloom'un 1956 yılında yayımladığı "Taxonomy of Educational Objectives- Book 1 Cognitive Domain" ve Lorin W. Anderson ve diğer eğitim uzmanları, ölçme değerlendirme uzmanları ve bilişsel psikologlarca hazırlanan, 2001 yılında yayımlanmış "A Taxonomy for Learning, Teaching, and Assessing- A Revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives" kitabına erişilmiş, taksonomiler orijinal dilinde derinlemesine incelenmiştir. Nitel araştırmalarda, araştırmanın geçerliliği ve güvenirliliği için alınabilecek önlemlerden bir tanesi, elde edilen verilerin analizinde kullanılan kavramsal çerçevenin ve varsayımların ayrıntılı bir biçimde tanımlanmasıdır (Yıldırım ve Şimşek, 2008). Bu anlamda, bu çalışmada hem OBT hem de YBT hakkında yeterince ayrıntılı bilgiler I. bölümde verilmiştir.
- Araştırmacı sınıflama esnasında kendisinden kaynaklanabilecek olası bir yanlılığın yaşanmamasına büyük özen göstermiştir. Çalışmada bu doğrultuda yapılan sınıflama iki aşamalı olarak uzman görüşüne sunulmuştur. Öncelikli olarak eski ve yeni taksonomi orijinal dilinde derinlemesine incelendikten sonra, araştırmacı tarafından hedef, kazanım ve sorular sınıflandırılmış; yapılan sınıflama ikisi yardımcı doçent biri doktor araştırma görevlisi olan üç uzmanın görüşüne sunulmuş, uzmanlardan alınan dönütler ışığında ölçütler geliştirilmiş ve sınıflama yeniden yapılmıştır. Ayrıca yapılan bu sınıflama "A Taxonomy for Learning, Teaching, and Assessing- A Revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives" adlı kitabın

yazarlarından biri olan, Bloom'un öğrencisi Prof. Dr. Lorin W. Anderson'a gönderilmiş, geribildirimler sonucu sınıflamaya son şekli verilmiştir. Nitel araştırmalarda kullanılan stratejilerden bir tanesi elde edilen verilerin analizinde bir başka araştırmacıyı kullanma ve ulaşılan sonuçları teyit ettirmedir. Bu şekilde elde edilen sonuçların, araştırmacının kendi görüşünden ziyade elde edilen verilere dayandığı teyit edilebilir. Ayrıca, araştırma konusu hakkında genel bilgiye sahip ve nitel araştırma yöntemleri konusunda uzmanlaşmış kişilerden, yapılan araştırmayı çeşitli boyutlarıyla incelemesinin istenmesi inandırıcılık konusunda alınabilecek önlemlerden bir tanesidir (Yıldırım ve Şimşek, 2007). Bu çalışmada, bu anlamda yapılan sınıflama uzman görüşüne sunulmuş, ayrıca YBTyi revize eden ve yayımlanan kitabın yazarlarından biri olan Prof. Dr. Lorin W. Anderson'dan sınıflamayla ilgili dönüt alınmıştır. Alınan dönütler Ek 9'da sunulmuştur.

- Lincoln ve Guba (1985) nicel araştırmalardaki "genelleme" kavramı yerine nitel araştırmalar için "aktarılabirlik" kavramını öne çıkarmışlardır. Nitel araştırmalarda genelleme mümkün değildir çünkü verinin elde edildiği ortamın benzer diğer örneklerde aynen temsil edilmesi mümkün değildir (Yıldırım ve Şimşek, 2008). Bu çalışmada öğretim programındaki 8. Sınıf hedefler, kazanımlar ve 2009 yılı itibariyle SBS kapsamına alınan İngilizce sorularının tamamı incelenmiştir. Ayrıca Düzce il merkezi ve Düzce iline bağlı altı ilçeden olarak seçilmiş 30 okuldan uygulanan yazılı sınav sorularının bir kopyası alınarak toplam 747 soru araştırma kapsamına alınmıştır. Nitel araştırmalarda sorulması gereken sorulardan bir tanesi araştırma raporunun genelleme konusunda olası engelleri taşıyıp taşıyamamasıyla ilgilidir (Yıldırım ve Şimşek, 2008). Bu anlamda, bu çalışmada, evrenin tamamına

ulaşılması yönüyle genelleme konusunda herhangi bir engellenmenin söz konusu olmadığı düşünülmektedir.

- Toplanan verilerin ayrıntılı olarak rapor edilmesi ve araştırmacının sonuçlara nasıl ulaştığını açıklaması nitel bir araştırmada geçerliğin önemli ölçütleri arasında yer almaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2008). Bu çalışmada, sınıflama ölçütleri okuyucuyla paylaşılmış, sınıflamanın yapıldığı her bir hücre gerekçelendirilerek III. bölümde örnekleriyle birlikte sunulmuştur.
- Nitel araştırmalarda uygulanan bir başka strateji aynı konu üzerinde yapılmış başka araştırmacıların sonuçlarını da ulaşılan sonuçların güvenilirliğini teyit etmede kullanmaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2007). Bu çalışmada, her ne kadar ülkemizde YBT ile ilgili yapılan çalışmalar sınırlı olsa da ve her ne kadar İngilizce dersinde YBT'nin kullanılması ile ilgili çalışmalara rastlanmamış olsa da, araştırmacının sonuçlarıyla paralel olan çalışmalara V. bölümde yer verilmiştir.
- Nitel araştırmalarda alınabilecek önlemlerden bir tanesi de veri toplama ve analiz yöntemleri ile ilgili ayrıntılı açıklamaların yapılmasıdır (Yıldırım ve Şimşek, 2007). Bu çalışmada, verilerin toplanması ve analiziyle ilgili gerekli bilgilerin verilmiş olduğu düşünülmektedir. YBT tablosunda toplam 24 hücre bulunmaktadır. Sınıflamada yerleştirme yapılan her bir hücreyle ilgili hedefler, kazanımlar, SBS soruları ve yazılı sınav soruları tablo ve şekillerde sunulduktan sonra IV. bölümde her birine örnekler verilmiştir. Ayrıca, sınıflama esnasında kullanılan tablolar ekler kısmında sunulmuştur.
- Nitel araştırmalarda alınabilecek önlemlerden bir diğeri, araştırmada veri kaynaklarının açık bir biçimde tanımlanmasıdır (Yıldırım ve Şimşek, 2007). Bu çalışmada veri kaynaklarının açık bir biçimde sunulduğu düşünülmektedir.

3.6 YBT Sınıflama Kategorileri ve Örnekleri

Aşağıda YBT tablosuna yerleştirilen hedefler, kazanımlar, SBS soruları ve yazılı sınav soruları örnekleriyle birlikte gerekçelendirilmiştir. Örnek verilen basamaklar, hedeflerin, kazanımların, SBS soruları ve yazılı sınav sorularının olduğu her bir hücreye göre belirlenmiştir.

3.6.1 Olgusal Bilgiyi Hatırlamak Seviyesi ve Örnekleri

Taksonomi tablosunun bu hücresinde, hedeflerin, kazanımların, SBS sorularının ve yazılı sınav sorularının olduğu görülmüş, aşağıda her biri ile ilgili örnekler sunulmuştur.

Hatırlamak seviyesinde hedef ve kazanımlar yazılırken “retrieve, copy, recognize, have, acknowledge” gibi fiiller kullanılmaktadır. Olgusal bilgi ise tek başına bir anlam ifade edebilen basit bilgi türüdür (Anderson vd., 2001).

Örnek Hedef: Have a repertoire of basic language which enables them to deal with everyday situations with predictable content though they will generally have to compromise the message and search for words.

Gerekçe: “Have” fiili ile öğrencinin sadece gündelik konuşmaları anlayabileceği ana dili edinmesi hedeflenmiştir. Gündelik konuşma dilindeki belirli cümleleri hatırlaması hedeflendiği için bu hedef cümlesi Olgusal Bilgiyi Hatırlamak seviyesindedir.

Örnek Kazanım: Following and giving simple instructions

Gerekçe: Bu kazanımda, öğrencilerden verilen basit yönergeleri takip edebilmeleri ve söyleyebilmeleri hedeflenmiştir. Öğrencilerden bu yönergeleri hafızalarında tutmaları ve hatırlamaları beklenmektedir bu nedenle Olgusal Bilgiyi Hatırlamak seviyesindedir.

Örnek SBS Sorusu:

5.



- A) sunburn B) sun rays
C) sun cream D) sunglasses

Gerekçe: Resimden tahmin yürüterek boşluğa getirilecek kelimeyi öğrencilerin hatırlaması beklenmektedir. Bu nedenle Olgusal Bilgiyi Hatırlamak seviyesindedir.

Örnek Yazılı Sınav Sorusu:

D) Harfleri karışık olarak verilen bu kelmelerin doğru yazılışlarını altlarına yazınız. (20 pts.)



Fuvnn



Hlepluf



Silm



Tlal

Gerekçe: Bu yazılı sınav sorusunda, öğrencilerin harfleri karıştırılmış olan kelimeleri doğru bir şekilde yazmaları beklenmekte yani kelimeleri hatırlamaları beklenmektedir. Bu nedenle Olgusal Bilgiyi Hatırlamak basamağındadır.

3.6.2 İşlemsel Bilgiyi Hatırlamak Seviyesi ve Örnekleri

Taksonomi tablosunun bu hücrelerinde sadece hedeflerin olduğu görülmüş, bu hücreye yerleştirilen hedef aşağıda sunulmuştur.

Hatırlamak basamağına hedefler yazılırken “retrieve, copy, recognize, have, acknowledge, respond” gibi fiiller kullanılmaktadır. Ayrıca Lorin Anderson’dan alınan dönütler doğrultusunda, “perform” fiili İşlemsel Bilgiyi çağrıştırmaktadır.

Örnek Hedef: Perform and respond to basic language functions, such as information exchange and requests and express opinions and attitudes in a simple way.

Gerekçe: “Respond” fiilinden dolayı öğrencilerden temel dil fonksiyonlarına cevap verebilmeleri beklenmekte yani öğrencilerin bu dil fonksiyonlarını hatırlamaları beklenmektedir. Basic language functions ile bilgi değişimi, ricada bulunma, fikir belirtme gibi işlevler ifade edilmektedir. Bu anlamda “perform” fiili ile birlikte kullanıldığı için işlemsel bilgiyi ifade etmektedir. Bu hedef ifade İşlemsel Bilgiyi Hatırlamak olarak sınıflandırılmıştır.

3.6.3. Olgusal Bilgiyi Anlamak Seviyesi ve Örnekleri

Taksonomi tablosunun bu hücrelerinde, hedeflerin, kazanımların, SBS sorularının ve yazılı sınav sorularının olduğu görülmüş, aşağıda her biri ile ilgili örnekler sunulmuştur.

Bu seviyede hedef ve kazanımlar yazılırken “understand, represent, categorize, extrapolate, match, translate, impart, describe” gibi fiiller kullanılmaktadır.

Örnek Hedef: Respond to basic language functions

Gerekçe: “Respond” fiili ile öğrenciden “open the window” gibi temel dil komutlarını hatırlaması ve uygun bir şekilde cevap vermesi beklenmektedir. Bu hedef ifadesinde öğrenci sınıfta kullanılan temel dil komutlarını önceden ezberlemiş olabilir ya da herhangi bir bağlam içerisinde anlayarak bu komutlara cevap vermiş olabilir. Bu nedenle bu hedef ifadesi Olgusal Bilgiyi Anlamak ve Olgusal Bilgiyi Hatırlamak seviyesindedir.

Örnek Kazanım: Imparting and seeking factual information: identifying, asking, describing

Gerekçe: Kazanım ifadesinde geçen “factual information” bize bu kazanımda istenilen bilginin olgusal bilgi olduğunu ifade ediyor. “Factual information” Türkçe’de “olgusal bilgi” anlamına geldiği için bu ifadenin Olgusal Bilgiye ait olduğu düşünülmüştür. İfade etmek ve yöneltmek fiilleri de anlamak sürecini ifade ettiği için bu kazanım Olgusal Bilgiyi Anlamak olarak sınıflandırılmıştır.

Örnek SBS Sorusu:

3. You should take an umbrella

- A) if you are late.
- B) in case it rains.
- C) when she was happy.
- D) because he slept.

Gerekçe: Cümle tamamlaması şeklinde olan bu soruda öğrencilerden yarım bırakılmış cümleyi uygun bir şekilde tamamlamaları beklenmektedir. Tamamlanması istenilen cümle düz bir cümledir, herhangi bir yapı, teori kurama dayanmadığı, yapılması gereken işlemler dizisini ifade etmediği için Olgusal bilgidir. Öğrencilerin düşünüp cümleyi anlayarak uygun bir şekilde devam ettirmelerini gerektirdiği için de Anlamak basamağına yerleştirilmiştir.

Örnek Yazılı Sınav Sorusu:

A) Match the Questions with their Answers: (4x3=12)

1-Have you ever been to Kastamonu? I don't agree with you.
2-Do you do morning exercises? No, never.
3-I think Paul is the thief. Yes, sometimes. Anla
4-Where do you study at home? In my room. Uygula

Gerekçe: Yazılı sınav sorusunda öğrencilerin basit soruları anlaması, bu sorulara uygun cevapları eşleştirme yaparak bulması istenmektedir. Bilgi yönüyle karmaşık olmadığı, gündelik dilde kullanılan basit ifadelerden olduğu için Olgusal Bilgi, uygun cevabı bulabilmek için soru cümlesini Anlamak ve sorularla cevapları eşleştirmek gerektiği için de Anlamak basamağına yerleştirilmiştir.

3.6.4 İşlemsel Bilgiyi Anlamak Seviyesi ve Örnekleri

Taksonomi tablosunun bu hücrelerinde sadece kazanımların olduğu görülmüş, aşağıda ilgili örnek sunulmuştur.

Bu seviyede hedef ve kazanımlar yazılırken “understand, represent, categorize, extrapolate, match, translate, impart, describe” gibi fiiller kullanılmakta, işlemsel bilgiyi ifade etmek için de process, procedure, skills gibi isimler sıklıkla kullanılmaktadır.

Örnek Kazanım: Describing simple processes

Gerekçe: “Describe” fiili bu kazanımın Anlamak basamağında olduğu göstermekte “process” ismi ise İşlemsel Bilgiye işaret etmektedir. Bundan dolayı bu kazanım İşlemsel Bilgiyi Anlamak basamağına yerleştirilmiştir.

3.6.5 Kavramsal Bilgiyi Anlamak Seviyesi ve Örnekleri

Taksonomi tablosunun bu hücrelerinde, kazanımların, SBS sorularının ve yazılı sınav sorularının olduğu görülmüş, aşağıda her biri ile ilgili örnekler sunulmuştur.

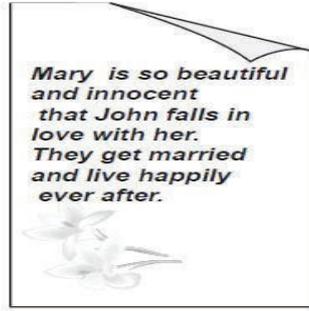
Bu seviyede hedef ve kazanımlar yazılırken “understand, represent, categorize, extrapolate, match, translate, impart, describe” gibi fiiller kullanılmaktadır. Kavramsal bilgi için ise “classifications, categories, principles, generalizations, structures” gibi isimler kullanılmaktadır.

Örnek Kazanım: Identifying and expressing personal strengths and weaknesses.

Gerekçe: Bu kazanımda öğrencilerden kişileri güçlü ve zayıf yönlerine göre tanımlamaları, kullanacakları sıfatları güçlü yönler ve zayıf yönler adı altında anlamalandırmaları istenmektedir. “Identify” ve “Express” fiilleri Anlamak basamağına yönlendirmekte, öğrencilerden beklenen sınıflandırma ise kavramsal bilgiye işaret etmektedir. Bu nedenle bu kazanım Kavramsal Bilgiyi Anlamak basamağına yerleştirilmiştir.

Örnek SBS Sorusu:

13.

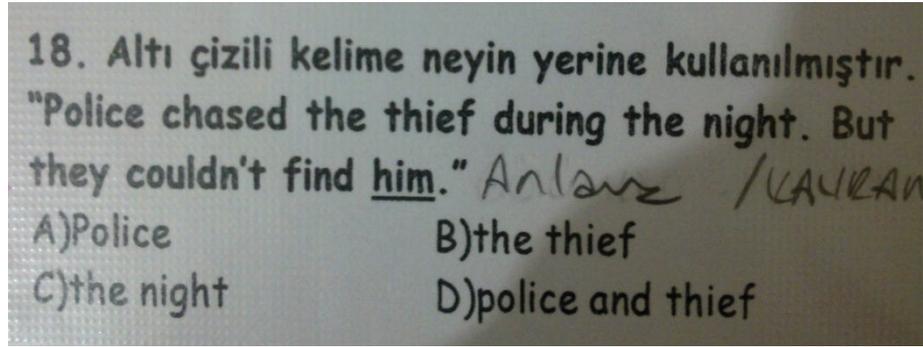


This is a story.

- A) funny B) frightening
C) romantic D) sad

Gerekçe: Bu soruda öğrencilerden okudukları bölümü anlamaları ve bir kavramla özetlemeleri istenmektedir. Metindeki olayla bir bağ kurmalarını istediği için Kavramsal bilgi, metni bu kavram ile ifade edebilmeleri için de metni anlamaları gerektiği için Anlamak basamağına yerleştirilmiştir.

Örnek Yazılı Sınav Sorusu:



Gerekçe: Bu yazılı sınav sorusunda öğrencilerin nesne zamirleri konusunu anlayıp anlamadıkları ölçülmektedir. Öğrencilerin soruyu çözebilmeleri için cümleyi anlamaları ve yapı bilgilerine göre (Nesne Zamirleri konusu) him yerine kimin kullanılmış olacağını bulmaları beklendiği için bu soru Kavramsal Bilgiyi Anlamak olarak sınıflandırılmıştır.

3.6.6 Kavramsal Bilgiyi Uygulamak Seviyesi ve Örnekleri

Taksonomi tablosunun bu hücrelerinde, hedeflerin, kazanımların, SBS sorularının ve yazılı sınav sorularının olduğu görülmüş, aşağıda her biri ile ilgili örnekler sunulmuştur.

Bu seviyede hedef ve kazanımlar yazılırken "execute, carry out, use, perform, implement" gibi fiiller kullanılmaktadır. Bloom'a (1956) göre Uygulama basamağında, doğru ya da neyin hangi durumda kullanıldığı söylenmeden, öğrenci uygun bir şekilde çözümü uygulayabilmelidir. Kavramsal bilgi için ise "classifications, categories, principles, generalizations, structures" gibi isimler kullanılmaktadır.

Örnek Hedef: Use some simple structures correctly, but still systematically makes basic mistakes —for example tends to mix up tenses and forget to mark agreement: nevertheless, it is usually clear what they are trying to say.

Gerekçe: “Use” fiili ile bu hedef ifadesi Uygulamak basamağında, “simple structure” ile de “Kuram, Model ve Yapı” bilgisi olarak Kavramsal bilgide yer almıştır.

Örnek Kazanım: Talking about past events and states in the past.

Gerekçe: Bu kazanım ifadesinde Simple Past Tense’in kullanımı istenmektedir. Dil bilgisi kurallarını Kavramsal Bilginin yapı alt başlığında düşünebiliriz. Bu nedenle bu kazanım Kavramsal Bilgiyi Uygulamak şeklinde sınıflandırılmıştır.

Örnek SBS sorusu:

1. Don't use plastic bags you can keep the environment clean.

A) but

B) in case

C) so that

D) and

Gerekçe: Bu SBS sorusunda, öğrencilerden boşluğa uygun olarak gelebilecek bağlacı bulmaları beklenmiştir. Burada öğrencilerin bağlaçlarla ilgili dilbilgisi bilgileri ölçülmektedir. Bu nedenle bu SBS sorusu Kavramsal Bilgiyi Uygulamak olarak sınıflandırılmıştır.

Örnek Yazılı Sınav Sorusu:

9. George ___with his ball when his mother ___ the door.

a) was playing / was opening

b) was playing / opened

c) played / opened

d) open / plays



Gerekçe: Örnekteki yazılı sorusunda öğrencilerden boşlukları Simple Past Tense ya da Simple Past Continuous Tense ile uygun bir şekilde dolduracak şıkkı bulmaları beklenmektedir. Öğrencinin bu soruyu yapabilmesi için ilgili yapıyı uygulaması gerekmektedir. Bu nedenle, bu soru Kavramsal Bilgiyi Uygulamak basamağına ait bir sorudur.

Gerekçe: Bu yazılı sınav sorusunda öğrencilerden boşluklara uygun olarak gelebilecek yapıyı bulmaları beklenmektedir. Dilbilgisi bilgisini ölçtüğü için Kavramsal Bilgiyi Uygulamak olarak sınıflandırılmıştır.

3.6.7 İşlemsel Bilgiyi Uygulamak Seviyesi ve Örnekleri

Taksonomi tablosunun bu hücrelerinde, hedeflerin ve kazanımların olduğu görülmüş, aşağıda her biri ile ilgili örnekler sunulmuştur.

Bu seviyede hedef ve kazanımlar yazılırken “execute, carry out, use, perform, implement” gibi fiiller kullanılmaktadır. İşlemsel bilgiyi ifade etmek için de process, procedure, skills gibi isimler sıklıkla kullanılmaktadır.

Örnek Hedef: Perform and respond to basic language functions, such as information exchange and requests and express opinions and attitudes in a simple way.

Gerekçe: “Perform” fiili bir şeyleri gerçekleştirmek, yapmak anlamı ile İşlemsel Bilgiyi Uygulamak seviyesine işaret etmektedir. Ayrıca bilgi değişimi, istek bildirme, fikir belirtme esnasında öğrenciden belirli işlemleri uygulaması beklenmektedir.

Örnek Kazanım: Seeking and giving advice

Gerekçe: Bu kazanımda öğrencilerden mevcut bir durum hakkında bilgi edinmeleri ve duruma göre tavsiyelerde bulunmaları, duruma göre cevap vermeleri beklenmektedir. “Perform and respond to basic language functions, such as information exchange and requests and express opinions and attitudes in a simple way.” hedef ifadesiyle paralel olarak bu kazanımın İşlemsel Bilgiyi Uygulamak basamağında olması gerektiği düşünülmüştür.

3.6.8 Üstbilişsel Bilgiyi Uygulamak Seviyesi ve Örnekleri

Taksonomi tablosunun bu hücrelerinde sadece hedeflerin olduğu görülmüş, aşağıda ilgili örnek sunulmuştur.

Bu seviyede hedef ve kazanımlar yazılırken “execute, carry out, use, perform, implement” gibi fiiller kullanılmaktadır.

Örnek Hedef: Make themselves understood in short contributions, even though pauses, false starts and reformulation are very evident.

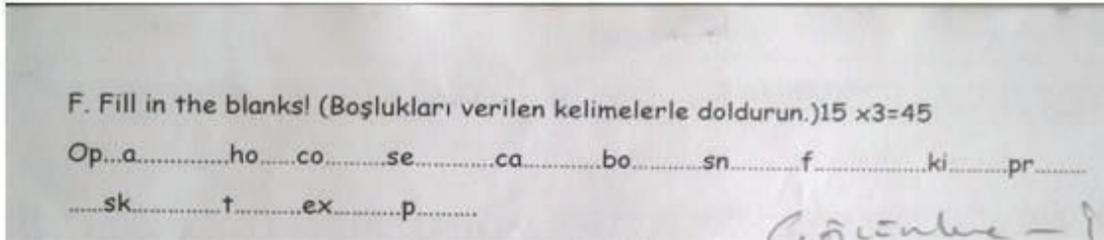
Gerekçe: “Make themselves understood” fiili ile öğrencilerden kısa diyaloglarda kendilerini ifade etmeleri, önceki bilgilerini uygun durumlarda uygulamaları beklenmektedir. Ayrıca “pauses, false starts and reformulation” uygulanacak işlemlere işaret etmekte, genel olarak bakıldığında ise üstbilişsel bilgi strateji ve görev bilgisini de içine aldığından Üstbilişsel Bilgiyi de kapsamaktadır.

3.6.9 Olgusal Bilgiyi Çözümlemek Seviyesi ve Örnekleri

Taksonomi tablosunun bu hücrelerinde sadece yazılı sınav sorularının olduğu görülmüş, aşağıda ilgili örnek sunulmuştur.

Bu seviyede hedef ve kazanımlar yazılırken “organize, find, focus, distinguish, select” gibi fiiller kullanılmaktadır.

Örnek Yazılı Sınav Sorusu:



Gerekçe: Bu yazılı sınav sorusunda, öğrencilerden boşlukları verilen kelimeleri anlamlı bir biçimde doldurmaları istenmektedir. Verilen cümle öğrenci tarafından daha önceden ezberlenmiş bir bilgi ise bu yazılı sınav sorusu Hatırlamak seviyesinde bir yazılı sınav sorusudur denilebilir. Ancak, eğer öğrenci verilen cümleyi daha önceden görmemiş ise ve ilk defa yazılıda boşlukları tamamlayarak bulacaksa bütünsel olarak cümleyi anlayabilmeli, parçaları birleştirmelidir. Harflerin birbiri ile nasıl bir bağlantıda olduğunu keşfetmelidir. Ayrıca basit bir cümle olduğu

için Olgusal bilgidir. Bu nedenle, bu soru hem Olgusal Bilgiyi Hatırlamak basamağına hem de Olgusal Bilgiyi Çözümlemek basamağına yerleştirilmiştir.

3.6.10 Olgusal Bilgiyi Yaratmak Seviyesi ve Örnekleri

Taksonomi tablosunun bu hücresinde sadece kazanımların olduğu görülmüş, aşağıda ilgili örnek sunulmuştur.

Bu seviyede hedef ve kazanımlar yazılırken “generate, design, plan, produce” gibi fiiller kullanılmaktadır.

Örnek Kazanım: Producing simple narratives

Gerekçe: Bu kazanımda hedeflenen öğrencilerin basit hikayeler üretebilmeleridir. “Produce” fiilinden dolayı net bir şekilde bu kazanımın Yaratmak basamağına ait olduğu söylenebilir. Öğrencilerden istenilen bilgi türü ise “basit hikayeler” ifadesinden dolayı Olgusal bilgidir.

Uygulamak	-	-	1	8,3	3	25	1	8,3	5	41,6
Anlamak	1	8,3	-	-	-	-	-	-	1	8,3
Hatırlamak	5	41,6	-	-	1	8,3	-	-	6	49,9
Toplam	6	49,9	1	8,3	4	33,3	1	8,3	12	100

Tablo 4.1'e göre, Kavramsal Bilgiyi Uygulamak basamağında 1, İşlemsel Bilgiyi Uygulamak basamağında 3, Üstbilişsel Bilgiyi Uygulamak basamağında 1, Olgusal Bilgiyi Anlamak basamağında 1, Olgusal Bilgiyi Hatırlamak basamağında 5, İşlemsel Bilgiyi Hatırlamak basamağında 1 hedefin olduğu görülmektedir. Oransal olarak ise, Kavramsal Bilgiyi Uygulamak %8,3, İşlemsel Bilgiyi Uygulamak %25, Üstbilişsel Bilgiyi Uygulamak %8,3, Olgusal Bilgiyi Anlamak %8,3, Olgusal Bilgiyi Hatırlamak %41,6 ve İşlemsel Bilgiyi Hatırlamak %8,3 oranında olduğu görülmektedir.

Bilişsel süreç boyutunda, Çözümlemek, Değerlendirmek ve Yaratmak basamaklarında hiçbir hedef yer almamıştır. Hedeflerin, Hatırlamak, Anlamak ve Uygulamak basamaklarında yer aldığı görülmektedir. Diğer bir ifadeyle, hedefler üst düzey bilişsel basamaklarda görülmemekte, alt düzey bilişsel basamaklarda görülmektedir.

Alt düzey bilişsel basamaklarda, Uygulamak basamağında toplamda 5, Anlamak basamağında 1 ve Hatırlamak basamağında 6 hedef vardır. Uygulamak basamağı %41,6, Anlamak basamağı %8,3 ve Hatırlamak basamağı yaklaşık %50 oranındadır. Bu anlamda, alt düzey bilişsel basamaklardan en fazla hedef Hatırlamak

basamağındadır. Diğer bir ifadeyle, hedeflerin yaklaşık olarak yarısı YBT tablosunda en düşük seviyede görülmektedir.

Bilgi boyutunda hedeflerin, bilgi türlerinin hepsine farklı oranlarda dağıldığı görülmüştür. Hedefler dört bilgi türünde de görülmektedir.

Bilgi türlerinden Olgusal Bilgide 6 hedef, Kavramsal Bilgide 1 hedef, İşlemsel Bilgide 4 hedef ve Üstbilişsel Bilgide 1 hedefin olduğu görülmektedir. Olgusal Bilgi %49,9, Kavramsal Bilgi %8,3, İşlemsel Bilgi %33,3 ve Üstbilişsel Bilgi %8,3 oranındadır. Bilgi türleri arasında en fazla oran Olgusal Bilgiye aittir. Hedeflerin yaklaşık olarak yarısı bilgi türlerinden en basit bilgi türü olarak bilinen Olgusal Bilgi'de görülmektedir.

On iki hedefin 5 tanesi Olgusal Bilgiyi Hatırlamak, 1 tanesi Olgusal Bilgiyi Anlamak, 1 tanesi Kavramsal Bilgiyi Uygulamak, 1 tanesi İşlemsel Bilgiyi Hatırlamak, 3 tanesi İşlemsel Bilgiyi Uygulamak ve 1 tanesi de Üstbilişsel Bilgiyi Uygulamak kısımlarında görülmektedir. Olgusal Bilgiyi Hatırlamak %41,6, Olgusal Bilgiyi Anlamak %8,3, Kavramsal Bilgiyi Uygulamak %8,3, İşlemsel Bilgiyi Hatırlamak %8,3, İşlemsel Bilgiyi Uygulamak %25 ve Üstbilişsel Bilgiyi Uygulamak %8,3 oranında olduğu görülmektedir. Olgusal Bilgiyi Anlamak, Kavramsal Bilgiyi Uygulamak, İşlemsel Bilgiyi Hatırlamak ve Üstbilişsel Bilgiyi Uygulamak eşit oranlarda görülmektedir. En fazla oran Olgusal Bilgiyi Hatırlamak basamağında görülmektedir.

Alt düzey bilişsel basamaklardan Olgusal Bilgiyi Hatırlamak, Olgusal Bilgiyi Anlamak, Kavramsal Bilgiyi Uygulamak, İşlemsel Bilgiyi Hatırlamak, İşlemsel Bilgiyi Uygulamak ve Üstbilişsel Bilgiyi Uygulamak basamaklarında hedeflerin yer

aldığı görülmekte, Olgusal Bilgiyi Uygulamak, Kavramsal Bilgiyi Hatırlamak, Kavramsal Bilgiyi Anlamak, İşlemsel Bilgiyi Anlamak, Üstbilişsel Bilgiyi Hatırlamak ve Üstbilişsel Bilgiyi Anlamak basamaklarına hiçbir hedefin yer almadığı görülmektedir.

Bütün bu bulgular ışığında, 8. sınıf İngilizce Öğretim Programı hedeflerinin hepsi alt düzey bilişsel basamaklarda görülmektedir. Hedefler bütün bilgi türlerine dağılmıştır. Hedefler en fazla bilişsel süreç boyutunun en basit basamağı Hatırlamak basamağında ve bilgi türlerinin en basiti Olgusal Bilgi türünde görülmüştür.

Aşağıda 8. sınıf İngilizce dersi hedeflerinin YBT'ye göre hangi düzeye karşılık geldiklerine örnekler sunulmuştur.

Örnek 1: Have a repertoire of basic language which enables them to deal with everyday situations with predictable content though they will generally have to compromise the message and search for words (Olgusal Bilgiyi Hatırlamak).

Örnek 2: Perform and respond to basic language functions, such as information exchange and requests and express opinions and attitudes in a simple way (Olgusal Bilgiyi Hatırlamak/ İşlemsel Bilgiyi Hatırlamak).

Örnek 3: Respond to basic language functions (Olgusal Bilgiyi Anlamak).

Örnek 4: Use some simple structures correctly, but still systematically makes basic mistakes —for example tends to mix up tenses and forget to mark agreement: nevertheless, it is usually clear what they are trying to say (Kavramsal Bilgiyi Uygulamak).

Örnek 5: Perform and respond to basic language functions, such as information exchange and requests and express opinions and attitudes in a simple way (İşlemsel Bilgiyi Uygulamak).

Örnek 6: Make themselves understood in short contributions, even though pauses, false starts and reformulation are very evident (İşlemsel Bilgiyi Uygulamak/ Üstbilişsel Bilgiyi Uygulamak).

Örnek 7: Write with reasonable phonetic accuracy (but not necessarily fully standard spelling) short words that are in their oral vocabulary (Olgusal Bilgiyi Hatırlamak).

Örnek 8: Have pronunciation that is generally clear enough to be understood despite a noticeable foreign accent but conversational partners will need to ask for repetition from time to time (Olgusal Bilgiyi Hatırlamak).

Örnek 9: Socialize simply but effectively using the simplest common expressions and following basic routines (İşlemsel Bilgiyi Uygulamak).

Örnek 10: Copy short sentences on everyday subjects — e.g. directions how to get somewhere (Olgusal Bilgiyi Hatırlamak).

4.2 Kazanımların Sınıflandırılması ile Elde Edilen Bulgular

İngilizce dersi öğretim programında toplam 73 kazanım vardır. 32 kazanım birden fazla hedefi ifade ettiği için bu sayı 105'e çıkmıştır. Ek 2'de kazanımların dağılımları görülmektedir.

İngilizce Dersi öğretim programı 8. sınıf kazanımları YBT basamaklarına göre dağılımı tablo 4.2’de Taksonomi Tablosu üzerinde gösterilmiştir.

Tablo 4.2

8. Sınıf İngilizce Dersi Öğretim Programı Kazanımlarının YBT “Taksonomi Tablosu” Üzerinde Dağılımı

Bilişsel Süreç Boyutu	Bilgi Boyutu									
	Olgusal		Kavramsal		İşlemsel		Üstbilişsel		Toplam	
	Bilgi	Bilgi	Bilgi	Bilgi	Bilgi	Bilgi	Bilgi	Bilgi	Bilgi	Bilgi
	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%
Yaratmak	4	3,8	-	-	-	-	-	-	4	3,8
Değerlendirmek	-	-	-	-	-	-	-	-	0	0
Çözümlemek	-	-	-	-	-	-	-	-	0	0
Uygulamak	-	-	12	11,4	44	41,9	-	-	56	53,3
Anlamak	11	10,5	11	10,5	1	1	-	-	23	22
Hatırlamak	22	21	-	-	-	-	-	-	22	21
Toplam	37	31,5	23	21,9	45	42,9	0	0	12	100

Tablo 4.2’ye göre, Olgusal Bilgiyi Yaratmak basamağında 4, Kavramsal Bilgiyi Uygulamak basamağında 12, İşlemsel Bilgiyi Uygulamak basamağında 44, Olgusal Bilgiyi Anlamak basamağında 11, Kavramsal Bilgiyi Anlamak basamağında 11, İşlemsel Bilgiyi Anlamak basamağında 1 ve Olgusal Bilgiyi Hatırlamak basamağında 22 hedefin olduğu görülmektedir. Oransal olarak ise, Olgusal Bilgiyi Yaratmak %3,8, Kavramsal Bilgiyi Uygulamak %11,4, İşlemsel Bilgiyi Uygulamak 41,9, Olgusal Bilgiyi Anlamak %10,5, , Kavramsal Bilgiyi Anlamak %10,5, İşlemsel

Bilgiyi Anlamak %1 ve Olgusal Bilgiyi Hatırlamak %21 oranında olduğu görülmektedir.

Bilişsel süreç boyutunda Çözümlemek ve Değerlendirmek basamaklarında hiçbir kazanımın yer almadığı, kazanımların Hatırlamak, Anlamak, Uygulamak ve Yaratmak basamaklarında olduğu görülmektedir. Kazanımlar çoğunlukla alt düzey bilişsel basamaklarda görülmekte, üst düzey bilişsel basamaklardan sadece Yaratmak basamağında 4 kazanım görülmektedir.

Alt düzey bilişsel basamaklardan Uygulamak basamağında 56, Anlamak basamağında 23 ve Hatırlamak basamağında 22 hedef vardır. Uygulamak basamağı %53,3, Anlamak basamağı %22 ve Hatırlamak basamağı %21 oranındadır. Bu anlamda, alt düzey bilişsel basamaklarda en fazla kazanım Uygulamak basamağında, tabiri diğerle, kazanımların yarısı alt düzey bilişsel basamaklardan en üstteki basamak olan Uygulamak basamağında görülmektedir.

Bilgi boyutunda kazanımlar Olgusal Bilgi, Kavramsal Bilgi ve İşlemsel Bilgi kısımlarında görülmekte, Üstbilişsel Bilgi kısmında herhangi bir kazanım görülmemektedir.

Bilgi türlerinden Olgusal Bilgide 37, Kavramsal Bilgide 23 ve İşlemsel Bilgide 45 tane kazanımın olduğu görülmektedir. Olgusal Bilgi %31,5, Kavramsal Bilgi %21,9 ve İşlemsel Bilgi %42,9 oranındadır. Bilgi türleri arasında en fazla oran İşlemsel Bilgiye aittir.

Yüz beş kazanımın, 22 tanesi Olgusal Bilgiyi Hatırlamak, 11 tanesi Olgusal Bilgiyi Anlamak, 11 tanesi Kavramsal Bilgiyi Anlamak, 1 tanesi İşlemsel Bilgiyi

Anlamak, 12 tanesi Kavramsal Bilgiyi Uygulamak, 44 tanesi İşlemsel Bilgiyi Uygulamak ve 4 tanesi Olgusal Bilgiyi Yaratmak kısımlarında görülmektedir.

Alt düzey bilişsel basamaklardan Olgusal Bilgiyi Hatırlamak, Olgusal Bilgiyi Anlamak, Kavramsal Bilgiyi Anlamak, İşlemsel Bilgiyi Anlamak, Kavramsal Bilgiyi Uygulamak ve İşlemsel Bilgiyi Uygulamak basamaklarında kazanımların yer aldığı, Kavramsal Bilgiyi Hatırlamak, İşlemsel Bilgiyi Hatırlamak, Üstbilişsel Bilgiyi Hatırlamak, Üstbilişsel Bilgiyi Anlamak, Olgusal Bilgiyi Uygulamak ve Üstbilişsel Bilgiyi Uygulamak basamaklarında hiçbir kazanımın olmadığı görülmektedir.

Oransal olarak bakıldığında, kazanımlarda %41,9 oranıyla en çok İşlemsel Bilgiyi Uygulamak görülmektedir. Olgusal Bilgiyi Hatırlamak %21, Olgusal Bilgiyi Anlamak %10,5, Kavramsal Bilgiyi Anlamak %10,5, İşlemsel Bilgiyi Anlamak %1, Kavramsal Bilgiyi Uygulamak %11,4 ve Olgusal Bilgiyi Yaratmak %3,8 oranındadır.

Kavramsal Bilgiyi Anlamak ve Olgusal Bilgiyi Anlamak hücrelerinde eşit oranda kazanım görülmektedir. Kazanımlar, en çok İşlemsel Bilgiyi Uygulamak basamağında yer almıştır.

Bütün bu bulgular ışığında, 8. sınıf İngilizce Öğretim Programı kazanımlarının neredeyse hepsi alt düzey bilişsel basamaklarda, çok az bir kısmı ise üst düzey bilişsel basamaklarda görülmektedir. Kazanımların 3 bilgi türünde olduğu görülmekte iken Üstbilişsel Bilgi türünde herhangi bir kazanım görülmemektedir. Kazanımların en fazla bilişsel süreç boyutunun alt bilişsel düzeyinde en üst basamak olan Uygulamak basamağında ve bilgi türlerinde İşlemsel Bilgi türünde olduğu görülmektedir.

Aşağıda, 8. sınıf İngilizce dersi kazanımlarının YBT'ye göre hangi düzeye karşılık geldiklerine, kazanımların olduğu her bir basamak için örnekler sunulmuştur.

Örnek 1: Following and giving simple instructions (Olgusal Bilgiyi Hatırlamak).

Örnek 2: Imparting and seeking factual information: identifying, asking, describing (Olgusal Bilgiyi Anlamak).

Örnek 3: Describing simple processes (İşlemsel Bilgiyi Anlamak).

Örnek 4: Identifying and expressing personal strengths and weaknesses (Kavramsal Bilgiyi Anlamak).

Örnek 5: Talking about past events and states in the past (Kavramsal Bilgiyi Uygulamak).

Örnek 6: Seeking and giving advice (İşlemsel Bilgiyi Uygulamak).

Örnek 7: Producing simple narratives (Olgusal Bilgiyi Yaratmak).

4.3 SBS Sorularının Sınıflandırılması ile Elde Edilen Bulgular

Bu bölümde SBS soruları dört bölümde incelenmiştir: 2009, 2010 ve 2011 SBS soruları dağılımı ve yılların genel dağılımı.

4.3.1 2009 Yılı SBS Sorularının Sınıflandırılması ile Elde Edilen Bulgular

SBS’de 8. Sınıflara sorulan İngilizce soru sayısı 17 tanedir. Bazı sorularda öğrencilerin birden fazla hedefe yönelik olarak değerlendirilmesinden dolayı taksonomi tablosuna 21 soru yerleştirilmiştir. Diğer bir ifadeyle, 17 sorunun 4 tanesi birden fazla hücreye yerleştirilmiştir. Soruların dağılımı Ek 3’te sunulmuştur.

2009 yılı SBS soruları YBT basamaklarına göre dağılımı tablo 4.3’te taksonomi tablosu üzerinde gösterilmiştir.

Tablo 4.3

2009 Yılı 8. Sınıf SBS Sorularının YBT “Taksonomi Tablosu” Üzerinde Dağılımı

Bilişsel Süreç Boyutu	Bilgi Boyutu								Toplam	
	Olgusal		Kavramsal		İşlemsel		Üstbilişsel			
	Bilgi		Bilgi		Bilgi		Bilgi		n	%
	n	%	n	%	n	%	n	%		
Yaratmak	-	-	-	-	-	-	-	-	0	0
Değerlendirmek	-	-	-	-	-	-	-	-	0	0
Çözümlemek	-	-	-	-	-	-	-	-	0	0
Uygulamak	-	-	-	-	-	-	-	-	0	0
Anlamak	7	33,3	1	4,7	-	-	-	-	8	38

Hatırlamak	13	61,9	-	-	-	-	-	-	13	61,9
Toplam	20	95,2	1	4,7	0	0	0	0	21	100

Tablo 4.3'e göre, Olgusal Bilgiyi Anlamak basamağında 7, Kavramsal Bilgiyi Anlamak basamağında 1 ve Olgusal Bilgiyi Hatırlamak basamağında 13 SBS sorusunun olduğu görülmektedir. Olgusal Bilgiyi Anlamak %33,3, Kavramsal Bilgiyi Anlamak %4,7 ve Olgusal Bilgiyi Hatırlamak %61,9 oranındadır.

Bilişsel süreç boyutunda, Çözümlemek, Değerlendirmek ve Yaratmak basamaklarında hiçbir SBS sorusu yer almamış, sorular Hatırlamak ve Anlamak basamaklarında yer almıştır. Ayrıca, alt düzey bilişsel basamaklardan Uygulamak basamağında herhangi bir SBS sorusu görülmemektedir. Bu durumda, sorular alt düzey bilişsel basamaklarda görülmekte, üst düzey bilişsel basamaklarda herhangi bir SBS sorusu görülmemektedir.

Alt düzey bilişsel basamaklardan Anlamak basamağında 8, Hatırlamak basamağında 13 tane SBS sorusunun olduğu görülmektedir. Anlamak basamağı %38, Hatırlamak basamağı %61,9 oranındadır. Bu anlamda, SBS soruları en fazla bilişsel süreç boyutunun en düşük seviyesi olan Hatırlamak basamağında, tabiri diğerle, SBS sorularının yarısından daha fazlası YBT tablosunda en düşük seviye olan Hatırlamak basamağında görülmektedir.

Bilgi boyutunda SBS soruları Olgusal Bilgi ve Kavramsal Bilgi kısımlarında yer almış, İşlemsel Bilgi ve Üstbilişsel Bilgi kısmına herhangi bir SBS sorusu yer almamıştır.

Bilgi türlerinden Olgusal Bilgide 20 ve Kavramsal Bilgide 1 soru yer almaktadır. Olgusal Bilgi %95,2 ve Kavramsal Bilgi %4,7 oranında olduğu görülmektedir. Bilgi türlerinde en fazla oran Olgusal Bilgiye aittir. SBS sorularının tamamına yakınının, bilgi türlerinin en basiti olan Olgusal Bilgi türünde olduğu görülmektedir.

Yirmi bir SBS sorusunun 13 tanesinin Olgusal Bilgiyi Hatırlamak, 7 tanesinin Olgusal Bilgiyi Anlamak, 1 tanesinin de Kavramsal Bilgiyi Anlamak kısımlarında olduğu görülmektedir.

Alt düzey bilişsel basamaklardan Olgusal Bilgiyi Hatırlamak, Olgusal Bilgiyi Anlamak ve Kavramsal Bilgiyi Anlamak basamaklarına soru maddesi yer almış, Kavramsal Bilgiyi Hatırlamak, İşlemsel Bilgiyi Hatırlamak, Üstbilişsel Bilgiyi Hatırlamak, İşlemsel Bilgiyi Anlamak, Üstbilişsel Bilgiyi Anlamak, Olgusal Bilgiyi Uygulamak, Kavramsal Bilgiyi Uygulamak, İşlemsel Bilgiyi Uygulamak ve Üstbilişsel Bilgiyi Uygulamak basamaklarına herhangi bir soru maddesi yer almamıştır.

Oransal olarak bakıldığında, SBS sorularında %61,9 oranıyla en çok Olgusal Bilgiyi Hatırlamak görülmektedir. Olgusal Bilgiyi Anlamak %33,3, ve Kavramsal Bilgiyi Anlamak % 4,7 oranındadır.

Bütün bu bulgular ışığında, 2009 yılı 8. sınıf İngilizce dersi SBS sorularının hepsinin alt düzey bilişsel basamaklarda olduğu görülmektedir. Sorular sadece 2 bilgi türünde yer almaktadır. Soruların yarısından daha fazlasının Hatırlamak basamağında, tamamına yakınının ise Olgusal Bilgi türünde olduğu görülmektedir.

Bu anlamda, 2009 yılı İngilizce SBS sorularının tek tip olduğu, hedefler ve kazanımlarla yeterince örtüşmediği düşünülmektedir.

4.3.2 2010 Yılı SBS Sorularının Sınıflandırılması ile Elde Edilen Bulgular

2010 yılında sorulan SBS soru sayısı 17'dir. Bazı soruların birden fazla hedefe yönelik olmasından dolayı taksonomi tablosuna 20 soru yerleştirilmiştir. Sorulardan 3 tanesinde öğrenciler birden fazla hedefte değerlendirildiklerinden bu sorular birden fazla hücreye yerleştirilmiştir. Soruların dağılımı Ek 4'te sunulmuştur.

2010 yılı SBS soruları YBT basamaklarına göre dağılımı tablo 4.4'te taksonomi tablosu üzerinde gösterilmiştir.

Tablo 4.4

2010 Yılı 8. Sınıf SBS Sorularının YBT "Taksonomi Tablosu" Üzerinde Dağılımı

Bilişsel Süreç Boyutu	Bilgi Boyutu								Toplam	
	Olgusal		Kavramsal		İşlemsel		Üstbilişsel			
	Bilgi		Bilgi		Bilgi		Bilgi		n	%
	n	%	n	%	n	%	n	%		
Yaratmak	-	-	-	-	-	-	-	-	0	0
Değerlendirmek	-	-	-	-	-	-	-	-	0	0
Çözümlemek	-	-	-	-	-	-	-	-	0	0
Uygulamak	-	-	2	10	-	-	-	-	2	10
Anlamak	8	40	1	5	-	-	-	-	9	45
Hatırlamak	9	45	-	-	-	-	-	-	9	45
Toplam	17	85	3	15	0	0	0	0	21	100

Tablo 4.4'e göre, Kavramsal Bilgiyi Uygulamak basamağında 2, Olgusal Bilgiyi Anlamak basamağında 8, Kavramsal Bilgiyi Anlamak basamağında 1 ve Olgusal Bilgiyi Hatırlamak basamağında 9 tane sorunun olduğu görülmektedir. Kavramsal Bilgiyi Uygulamak %10, Olgusal Bilgiyi Anlamak %40, Kavramsal Bilgiyi Anlamak %5 ve Olgusal Bilgiyi Hatırlamak %45 oranındadır.

Bilişsel süreç boyutunda Çözümlemek, Değerlendirmek ve Yaratmak basamaklarında hiçbir SBS sorusu yer almamış, sorular Hatırlamak, Anlamak ve Uygulamak basamaklarında yer almıştır. Bu durumda soruların alt düzey bilişsel basamaklarda olduğu, üst düzey bilişsel basamaklarda yer almadığı görülmektedir.

Alt düzey bilişsel basamaklardan Uygulamak basamağında 2, Anlamak basamağında 9 ve Hatırlamak basamağında 9 sorunun olduğu görülmektedir. Uygulamak basamağı %10, Anlamak basamağı %45 ve Hatırlamak basamağı %45 oranındadır. Bu anlamda, Anlamak ve Hatırlamak basamakları eşit oranda görülmektedir. Soruların büyük bir kısmı Anlamak ve Hatırlamak basamaklarındadır.

Bilgi boyutunda SBS sorularının Olgusal Bilgi ve Kavramsal Bilgi kısımlarında olduğu, İşlemsel Bilgi ve Üstbilişsel Bilgi kısmına herhangi bir SBS sorusunun olmadığı görülmektedir.

Bilgi türlerinden Olgusal Bilgide 17 ve Kavramsal Bilgide 3 soru yer almaktadır. Olgusal Bilgi %85 ve Kavramsal Bilgi %15 oranında olduğu görülmektedir. Bilgi türlerinden en fazla SBS sorusu Olgusal Bilgi türündedir.

Yirmi SBS sorusunun 9 tanesi Olgusal Bilgiyi Hatırlamak, 8 tanesi Olgusal Bilgiyi Anlamak, 1 tanesi Kavramsal Bilgiyi Anlamak ve 2 tanesi de Kavramsal Bilgiyi Uygulamak kısımlarında görülmektedir.

Alt düzey bilişsel basamaklardan Olgusal Bilgiyi Hatırlamak, Olgusal Bilgiyi Anlamak, Kavramsal Bilgiyi Anlamak ve Kavramsal Bilgiyi Uygulamak basamaklarında soru maddesi görülmekte; Kavramsal Bilgiyi Hatırlamak, İşlemsel Bilgiyi Hatırlamak, Üstbilişsel Bilgiyi Hatırlamak, İşlemsel Bilgiyi Anlamak, Üstbilişsel Bilgiyi Anlamak, Olgusal Bilgiyi Uygulamak, İşlemsel Bilgiyi Uygulamak ve Üstbilişsel Bilgiyi Uygulamak basamaklarına herhangi bir soru maddesi görülmemektedir.

Oransal olarak bakıldığında, SBS sorularında %45 oranıyla en çok Olgusal Bilgiyi Hatırlamak olduğu görülmektedir. Olgusal Bilgiyi Anlamak %40, Kavramsal Bilgiyi Anlamak % 5 ve Kavramsal Bilgiyi Uygulamak %10 oranındadır.

Bütün bu bulgular ışığında, 2010 yılı 8. sınıf İngilizce dersi SBS sorularının hepsinin alt düzey bilişsel basamaklarda olduğu görülmektedir. Sorular sadece 2 bilgi türünde yer almaktadır. Soruların yarısına yakını Hatırlamak ve yarısına yakını Anlamak basamaklarındadır. Bu anlamda, 2010 yılı İngilizce SBS sorularının hedefler ve kazanımlarla yeterince örtüşmediği düşünülmektedir.

4.3.3 2011 Yılı SBS Sorularının Sınıflandırılması ile Elde Edilen Bulgular

2010 yılında sorulan SBS soru sayısı 17'dir. Her soru yalnızca bir hedefe yönelik olduğundan taksonomi tablosuna yerleştirilen soru sayısı 17'dir. Soruların dağılımı Ek 5'te sunulmuştur.

2011 yılı SBS soruları YBT basamaklarına göre dağılımı tablo 4.5'te taksonomi tablosu üzerinde gösterilmiştir.

Tablo 4.5

2011 Yılı 8. Sınıf SBS Sorularının YBT "Taksonomi Tablosu" Üzerinde Dağılımı

Bilişsel Süreç Boyutu	Bilgi Boyutu								Toplam	
	Olgusal		Kavramsal		İşlemsel		Üstbilişsel			
	Bilgi		Bilgi		Bilgi		Bilgi			
	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%
Yaratmak	-	-	-	-	-	-	-	-	0	0
Değerlendirmek	-	-	-	-	-	-	-	-	0	0
Çözümlemek	-	-	-	-	-	-	-	-	0	0
Uygulamak	-	-	1	5,8	-	-	-	-	0	0
Anlamak	13	76,4	-	-	-	-	-	-	8	38
Hatırlamak	3	17,6	-	-	-	-	-	-	13	61,9
Toplam	16	94	1	5,8	0	0	0	0	17	100

Tablo 4.5'e göre, Kavramsal Bilgiyi Uygulamak basamağında 1, Olgusal Bilgiyi Anlamak basamağında %13 ve Olgusal Bilgiyi Hatırlamak basamağında 3 SBS sorusunun olduğu görülmektedir. Kavramsal Bilgiyi Uygulamak %5,8, Olgusal Bilgiyi Anlamak %76,4 ve Olgusal Bilgiyi Hatırlamak %17,6 oranındadır.

Bilişsel süreç boyutunda Çözümlemek, Değerlendirmek ve Yaratmak basamaklarında hiçbir SBS sorusu yer almamakta, sorular Hatırlamak, Anlamak ve Uygulamak basamaklarında yer almaktadır. Bu durumda, soruların alt düzey bilişsel basamaklarda olduğu, üst düzey bilişsel basamaklarda olmadığı görülmektedir.

Alt düzey bilişsel basamaklardan Uygulamak basamağında 1, Anlamak basamağında 13 ve Hatırlamak basamağında toplamda 3 soru vardır. Oransal olarak, Uygulamak %5,8, Anlamak % 76,4 ve Hatırlamak %17,6 şeklindedir. Bu anlamda, soruların her basamakta tek bilgi türünde olduğu görülmektedir. . Bu anlamda, SBS soruları bilişsel süreç boyutunda en fazla Anlamak basamağında, tabiri diğerle, SBS sorularının yarısından daha fazlası YBT tablosunda Anlamak basamağında görülmektedir.

Bilgi boyutunda SBS sorularının Olgusal Bilgi ve Kavramsal Bilgi kısımlarında olduğu, İşlemsel Bilgi ve Üstbilişsel Bilgi kısmında herhangi bir SBS sorusunun olmadığı görülmektedir.

Bilgi türlerinden Olgusal Bilgide 16 ve Kavramsal Bilgide 1 sorunun olduğu görülmektedir. Olgusal Bilgi %94 ve Kavramsal Bilgi %5,8 oranındadır. Bilgi türlerinde en fazla oran Olgusal Bilgiye aittir. Diğer bir ifadeyle, soruların tamamına yakınının en basit bilgi türü olan Olgusal Bilgi türünde olduğu görülmektedir.

On yedi SBS sorusunun 3 tanesi Olgusal Bilgiyi Hatırlamak, 13 tanesi Olgusal Bilgiyi Anlamak ve 1 tanesi de Kavramsal Bilgiyi Uygulamak kısımlarında görülmektedir.

Alt düzey bilişsel basamaklardan Olgusal Bilgiyi Hatırlamak, Olgusal Bilgiyi Anlamak ve Kavramsal Bilgiyi Anlamak basamaklarında soru maddesi görülmekte; Kavramsal Bilgiyi Hatırlamak, İşlemsel Bilgiyi Hatırlamak, Üstbilişsel Bilgiyi Hatırlamak, İşlemsel Bilgiyi Anlamak, Üstbilişsel Bilgiyi Anlamak, Olgusal Bilgiyi Uygulamak, Kavramsal Bilgiyi Uygulamak, İşlemsel Bilgiyi Uygulamak ve Üstbilişsel Bilgiyi Uygulamak basamaklarına herhangi bir soru maddesi görülmemektedir.

Oransal olarak bakıldığında, SBS sorularında %76,4 oranıyla en çok Olgusal Bilgiyi Anlamak görülmektedir. Olgusal Bilgiyi Hatırlamak %17,6 ve Kavramsal Bilgiyi Uygulamak %5,8 oranında hedeflenmiştir.

Bütün bu bulgular ışığında, 2011 yılı 8. sınıf İngilizce dersi SBS sorularının hepsinin alt düzey bilişsel basamaklarda olduğu görülmektedir. Sorular sadece 2 bilgi türünde yer almaktadır. Soruların yarısından daha fazlasının Anlamak basamağında, tamamına yakınının ise Olgusal Bilgi türünde olduğu görülmektedir. Bu anlamda, 2011 yılı SBS sorularının tek tip olduğu, hedefler ve kazanımlarla yeterince örtüşmediği düşünülmektedir.

4.3.4 SBS Sorularının Yıllara göre Dağılımı ile Elde Edilen Bulgular

2009, 2010, 2011 yılları İngilizce SBS soruları YBT basamaklarına göre dağılımları tablo 4.6'da taksonomi tablosu üzerinde gösterilmiştir.

Tablo 4.6

2009, 2010, 2011 Yılları 8. Sınıf SBS Sorularının YBT "Taksonomi Tablosu" Üzerinde Dağılımı

Bilisel Süreç	Bilgi Boyutu																		Toplam								
	Olgusal Bilgi						Kavramsal Bilgi						İşlemsel Bilgi							Üstbilişsel Bilgi							
	2009 SBS	2010 SBS	2011 SBS	2009 SBS	2010 SBS	2011 SBS	2009 SBS	2010 SBS	2011 SBS	2009 SBS	2010 SBS	2011 SBS	2009 SBS	2010 SBS	2011 SBS	2009 SBS	2010 SBS	2011 SBS									
Boyutu	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%			
Yaratmak	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	0	0	
Değerlendirmek	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	0	0
Çözümlemek	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	0	0
Uygulamak	-	-	-	-	2	10	1	5,8	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	3	15,8	
Anlamak	7	33,3	8	40	13	76,4	1	4,7	1	5	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	30	159,4	
Hatırlamak	13	61,9	9	45	3	17,6	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	25	124,5	
Toplam	20	95,2	17	85	16	94	1	4,7	3	15	1	5,8	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	58	300	

Üç yılda uygulanan SBS soru sayısı 51 dir. 7 tane sorunun öğrencileri birden fazla hedefte değerlendirmeye yönelik olmasından dolayı bu sayı 58'e yükselmiştir. Soruların dağılımı Ek 6'da görülmektedir.

Tablo 4.6'ya göre, Olgusal Bilgiyi Anlamak basamağında 7, Kavramsal Bilgiyi Anlamak basamağında 1 ve Olgusal Bilgiyi Hatırlamak basamağında 13 tane 2009 yılına ait SBS sorusunun olduğu görülmektedir. Olgusal Bilgiyi Anlamak %33,3, Kavramsal Bilgiyi Anlamak %4,7 ve Olgusal Bilgiyi Hatırlamak %61,9 oranındadır.

2009 yılında 3 ayrı hücreye yerleştirilen SBS soruları 2010 yılında 4 ayrı hücreye yerleştirilmiştir. Bu anlamda, 2009 yılından 2010 yılına geçildiğinde SBS soru çeşidinde artış olduğu söylenebilir. Kavramsal Bilgiyi Uygulamak basamağında 2, Olgusal Bilgiyi Anlamak basamağında 8, Kavramsal Bilgiyi Anlamak basamağında 1 ve Olgusal Bilgiyi Anlamak basamağında 9 tane 2010 yılına ait SBS sorusu görülmektedir. Kavramsal Bilgiyi Uygulamak %10, Olgusal Bilgiyi Anlamak % 40, Kavramsal Bilgiyi Anlamak %5 ve Olgusal Bilgiyi Hatırlamak %45 oranındadır.

İki yıla ait soruların dağılımları incelendiğinde, 2010 yılında Olgusal Bilgiyi Anlamak basamağındaki soru sayısı artırılmış, Olgusal Bilgiyi Hatırlamak basamağındaki soru sayısı ise azaltılmıştır. Kavramsal Bilgiyi Anlamak basamağında ise değişiklik yoktur.

Bilişsel boyut incelendiğinde, 2009 yılında Anlamak basamağında 8, Hatırlamak basamağında 13 SBS sorusunun olduğu görülmektedir. Anlamak basamağı %38 oranında, Hatırlamak basamağı ise yaklaşık %70 oranındadır. 2010

yılında ise, Uygulamak basamağında 2, Anlamak basamağında 9 ve Hatırlamak basamağında 9 tane SBS sorusunun olduğu görülmektedir. Uygulamak %10, Anlamak %45 ve Hatırlamak %45 oranındadır. 2009 yılından farklı olarak 2010 yılında Uygulamak basamağında SBS sorusu görülmektedir. Hatırlamak basamağındaki soru sayısı 2010 yılında azalmış, Anlamak basamağındaki soru sayısı artırılmıştır. Her iki yılda da Uygulamak basamağı dışındaki soruların olduğu diğer basamaklar aynıdır. Bu anlamda, 2010 yılı SBS soruları 2009 yılına göre bilişsel düzey olarak daha üst düzeydedir.

Bilgi boyutu incelendiğinde, her iki yılda da sadece Olgusal ve Kavramsal bilgi türlerine yer verilmiştir. 2009 yılında Olgusal Bilgide 20 ve Kavramsal Bilgide 1 tane SBS sorusunun olduğu görülmektedir. Olgusal Bilgi 95,2 ve Kavramsal Bilgi 4,7 oranındadır. 2010 yılında Olgusal Bilgide 17 ve Kavramsal Bilgide 3 SBS sorusunun olduğu görülmektedir. Olgusal Bilgi %85 ve Kavramsal Bilgi %15 oranındadır. Her iki yılda da en fazla Olgusal Bilgide soru vardır. Ancak, 2010 yılında Olgusal Bilgideki soru sayısının azalmış, Kavramsal Bilgideki soru sayısının artmış olduğu görülmektedir. Bu anlamda, 2010 yılında bilgi türleri arasında Olgusal bilgiye göre daha karmaşık olan Kavramsal Bilginin oranı artmıştır.

Bu bulgular ışığında, 2010 yılındaki SBS soruları 2009 yılına göre daha üst düzeydedir.

2010 yılında 4 ayrı hücrede görülen SBS soruları, 2011 yılında 3 ayrı hücrede görülmektedir. Bu anlamda, 2011 yılında soru çeşidi azalmıştır. Kavramsal Bilgiyi Uygulamak basamağında 1, Olgusal Bilgiyi Anlamak basamağında 13 ve Olgusal Bilgiyi Hatırlamak basamağında 3 tane yazılı sınav sorusu görülmektedir. Kavramsal

Bilgiyi Uygulamak %5,8, Olgusal Bilgiyi Anlamak %76,4 ve Olgusal Bilgiyi Hatırlamak %17,6 oranındadır.

2010 yılına göre 2011 yılında Kavramsal Bilgiyi Anlamak basamağında soru görülmemektedir. Olgusal Bilgiyi Hatırlamak basamağındaki soru sayısının azalmış, Olgusal Bilgiyi Anlamak ve Kavramsal Bilgiyi Uygulamak basamaklarındaki soru sayısının ise artmış olduğu görülmektedir.

Bilişsel boyut incelendiğinde, Uygulamak basamağında 1, Anlamak basamağında 13 ve Hatırlamak basamağında 3 SBS sorusunun olduğu görülmektedir. Uygulamak %5,8, Anlamak %76,4 ve Hatırlamak %17,6 oranındadır. Uygulamak ve Hatırlamak basamaklarındaki soru sayısı azalmış, Anlamak basamağındaki soru sayısı artmıştır.

Bilgi boyutu incelendiğinde, Olgusal Bilgide 16 ve Kavramsal Bilgide 1 soru görülmektedir. Olgusal Bilgi %94 ve Kavramsal Bilgi %5,8 oranındadır. 2010 yılına göre Olgusal Bilginin oransal olarak arttığı ve Kavramsal Bilginin azaldığı görülmektedir. Bu anlamda, 2011 yılında bilgi türünün daha basitleştirildiği söylenebilir.

Bu bulgular ışığında, yıllar geçtikçe alt bilişsel basamaklarda daha üst düzey sorulara yer verildiği, YBT basamaklarında en basit basamak olarak bilinen Hatırlamak basamağındaki soruların sayısının ciddi anlamda azaltıldığı, ancak bilgi boyutuda ise yıldan yıla bir ileri bir geri sıçramaların olduğu görülmektedir. Üç yılda en fazla soru çeşidinin olduğu yıl 2010 yılıdır. Tek tip soru oranının en yüksek olduğu yıl ise 2011 yılıdır.

Bütün bunların yanı sıra, 3 yılda bilişsel süreç boyutunda Çözümlemek, Değerlendirmek ve Yaratmak basamaklarında hiçbir SBS sorusunun olmadığı, soruların Hatırlamak, Anlamak ve Uygulamak basamaklarında olduğu görülmektedir. Bu durumda, sorular alt düzey bilişsel basamaklarda görülürken, üst düzey bilişsel basamaklarda görülmemektedir. Diğer bir ifadeyle, üç yıla ait SBS sorularının her yıl farklı oranlarda benzer basamaklarda olduğu görülmektedir.

Bilgi boyutunda 3 yılın SBS soruları Olgusal Bilgide toplanmıştır. Kavramsal Bilgide de sorular yer almış ancak İşlemsel Bilgi ve Üstbilişsel Bilgi kısmında herhangi bir SBS sorusu yer almamıştır. Olgusal Bilgide 53 soru, Kavramsal Bilgide 5 soru yer almıştır. Bu anlamda, SBS sorularında bilgi türleri açısından en fazla Olgusal Bilginin olduğu görülmektedir.

Elli sekiz SBS sorusunun 25 tanesi Olgusal Bilgiyi Hatırlamak, 28 tanesi Olgusal Bilgiyi Anlamak, 2 tanesi Kavramsal Bilgiyi Anlamak ve 3 tanesi de Kavramsal Bilgiyi Uygulamak kısımlarında görülmektedir.

Alt düzey bilişsel basamaklardan Olgusal Bilgiyi Hatırlamak, Olgusal Bilgiyi Anlamak, Kavramsal Bilgiyi Anlamak ve Kavramsal Bilgiyi Uygulamak basamaklarında soru maddesi görülmekte, Kavramsal Bilgiyi Hatırlamak, İşlemsel Bilgiyi Hatırlamak, Üstbilişsel Bilgiyi Hatırlamak, İşlemsel Bilgiyi Anlamak, Üstbilişsel Bilgiyi Anlamak, Olgusal Bilgiyi Uygulamak, İşlemsel Bilgiyi Uygulamak ve Üstbilişsel Bilgiyi Uygulamak basamaklarında herhangi bir soru maddesi görülmemektedir.

Oransal olarak bakıldığında, SBS sorularında %48,2 oranıyla en çok Olgusal Bilgiyi Anlamak hedeflenmiştir. Olgusal Bilgiyi Hatırlamak %43,1, Kavramsal

Bilgiyi Anlamak %3,4 ve Kavramsal Bilgiyi Uygulamak %5,1 oranında hedeflenmiştir.

Aşağıda 8. sınıf İngilizce dersi SBS sorularının YBT'ye göre hangi düzeye karşılık geldiklerine örnekler sunulmuştur.

Örnek 1:

5.

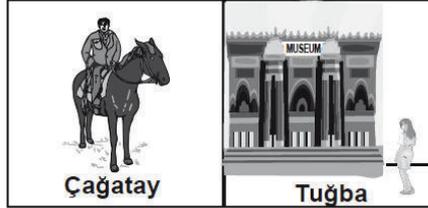


- A) sunburn
C) sun cream
B) sun rays
D) sunglasses

(Olgusal Bilgiyi Hatırlamak).

Örnek 2:

7.



Çağatay prefers to visiting museums.

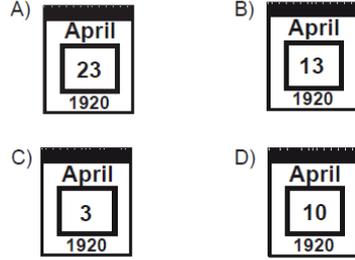
- A) mountain biking
B) horse riding
C) windsurfing
D) parasailing

(Olgusal Bilgiyi Hatırlamak).

Örnek 3:

13. M. Kemal Atatürk opened the Turkish Grand National Assembly on the twenty-third of April 1920.

Hangi takvim yaprağı yukarıda anlatılan olaya aittir?



(Olgusal Bilgiyi Hatırlamak).

Örnek 4:

2. In my opinion, speaking with is the best way of improving pronunciation.

- A) customers B) animals
C) friends D) native speakers

(Olgusal Bilgiyi Anlamak).

Örnek 5:

4. I have I'm going to be an actor.

- A) made up my mind.
B) drawn a mind map.
C) studied neuroscience.
D) been interested in psychology.

(Olgusal Bilgiyi Anlamak).

Örnek 6:

17.

The High Mountain Hotel Activity Schedule

	Friday	Saturday	Sunday
11:00 13:00		Swimming lesson	Swimming lesson
13:00 17:00	Golfing		Parasailing
17:00 20:00		Song contest	
20:00 24:00	Dancing	Dancing	

Yukarıdaki tabloda verilen bilgilere göre aşağıdakilerden hangisi yanlıştır?

- A) There is a swimming lesson on Friday.
 B) You can enter the song contest on Saturday.
 C) There are at least two dancing lessons.
 D) Parasailing is between 13:00 and 17:00 on Sunday.

(Olgusal Bilgiyi Anlamak).

Örnek 7:

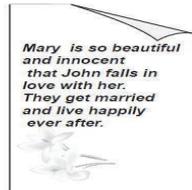
3. You should take an umbrella

- A) if you are late.
 B) in case it rains.
 C) when she was happy.
 D) because he slept.

(Kavramsal Bilgiyi Anlamak).

Örnek 8:

13.



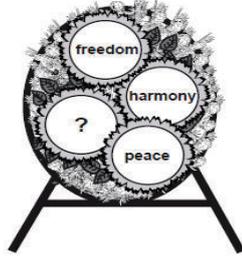
This is a story.

- A) funny
 B) frightening
 C) romantic
 D) sad

(Kavramsal Bilgiyi Anlamak).

Örnek 9:

14.



Barış çelenginin tamamlanması için soru işaretiyle gösterilen yere hangi çiçek getirilmelidir?

- A) enemy
- B) fight
- C) justice
- D) war

(Kavramsal Bilgiyi Anlamak).

Örnek 10:

1. Don't use plastic bags you can keep the environment clean.

- A) but
- B) in case
- C) so that
- D) and

(Kavramsal Bilgiyi Uygulamak)

4.4 Yazılı Sınav Sorularının Sınıflandırılması ile Elde Edilen Bulgular

Okullardan 747 tane yazılı sınav sorusu toplanmıştır. 53 tane yazılı sınav sorusu birden fazla hedefi ifade ettiği için bu sayı 800'e yükselmiştir. Soruların dağılımı Ek 7'de sunulmuştur.

2010-2011 Eğitim Öğretim yılında Düzce il ve ilçe merkez okullarında yapılan İngilizce dersi 8. sınıf 1. Dönem 3. Yazılı sınav soruları YBT basamaklarına göre dağılımı tablo 4.7'de taksonomi tablosu üzerinde gösterilmiştir.

Tablo 4.7

Düzce İl ve İlçe Merkez Okullarında Uygulanan İngilizce Dersi 8. Sınıf 1. Dönem 3.

Yazılı Sınav Sorularının YBT “Taksonomi Tablosu” Üzerinde Dağılımı

Bilişsel Süreç Boyutu	Bilgi Boyutu								Toplam	
	Olgusal		Kavramsal		İşlemsel		Üstbilişsel			
	Bilgi		Bilgi		Bilgi		Bilgi		n	%
	n	%	n	%	n	%	n	%		
Yaratmak	-	-	-	-	-	-	-	-	0	0
Değerlendirmek	-	-	-	-	-	-	-	-	0	0
Çözümlemek	2	0,2	-	-	-	-	-	-	2	0,2
Uygulamak	-	-	320	40	-	-	-	-	320	40
Anlamak	134	16,7	38	4,7	-	-	-	-	172	21,4
Hatırlamak	306	38,2	-	-	-	-	-	-	306	38,2
Toplam	442	55,1	358	44,7	0	0	0	0	800	100

Tablo 4.7’ye göre, Olgusal Bilgiyi Çözümlemek basamağında 2, Kavramsal Bilgiyi Uygulamak basamağında 320, Olgusal Bilgiyi Anlamak basamağında 134, Kavramsal Bilgiyi Anlamak basamağında 38 ve Olgusal Bilgiyi Hatırlamak basamağında 306 tane yazılı sınav sorusu görülmektedir. Olgusal Bilgiyi Çözümlemek %0,2, Kavramsal Bilgiyi Uygulamak %40, Olgusal Bilgiyi Anlamak %16,7, Kavramsal Bilgiyi Anlamak %4,7 ve Olgusal Bilgiyi Hatırlamak %38,2 oranındadır.

Bilişsel süreç boyutunda Değerlendirmek ve Yaratmak basamaklarında hiçbir yazılı sınav sorusunun yer almamış, soruların Hatırlamak, Anlamak, Uygulamak basamaklarında toplanmış olduğu görülmektedir. Sorulardan sadece 2 tanesi üst düzey bilişsel basamaklardan Çözümlemek basamağında yer almıştır. Bu durumda, yazılı sınav soruları her ne kadar üst basamaklardan Çözümlemek basamağında görülmekteyse de genel itibariyle alt düzey bilişsel basamaklarda toplanmıştır.

Alt düzey bilişsel basamaklardan Uygulamak basamağında 320, Anlamak basamağında 172 ve Hatırlamak basamağında 306 tane yazılı sınav sorusunun olduğu görülmektedir. Uygulamak basamağı % 40, Anlamak basamağı 21,4 ve Hatırlamak basamağı %38,2 oranındadır. Bu anlamda, yazılı sınav soruları en fazla alt düzey bilişsel basamakların en üst seviyesi olan Uygulamak basamağındadır.

Bilgi boyutunda yazılı sınav soruları Olgusal Bilgi ve Kavramsal Bilgi kısımlarında yer almış, İşlemsel Bilgi ve Üstbilişsel Bilgi kısmına herhangi bir yazılı sınav sorusu yer almamıştır.

Bilgi türlerinden Olgusal Bilgide 442 ve Kavramsal Bilgide 358 yazılı sınav sorusunun olduğu görülmektedir. Olgusal Bilgi 55,1 ve Kavramsal Bilgi 44,7 oranındadır. Bu anlamda, yazılı sınav sorularının yarısından daha fazlası Olgusal Bilgi türüne aittir.

800 yazılı sınav sorusunun 306 tanesi Olgusal Bilgiyi Hatırlamak, 134 tanesi Olgusal Bilgiyi Anlamak, 38 tanesi Kavramsal Bilgiyi Anlamak, 320 tanesi Kavramsal Bilgiyi Uygulamak ve 2 tanesi de Olgusal Bilgiyi Çözümlemek kısımlarında görülmektedir.

Alt düzey bilişsel basamaklardan Olgusal Bilgiyi Hatırlamak, Olgusal Bilgiyi Anlamak, Kavramsal Bilgiyi Anlamak, Kavramsal Bilgiyi Uygulamak ve Olgusal Bilgiyi Çözümlemek basamaklarında soru maddesi yer almış; Kavramsal Bilgiyi Hatırlamak, İşlemsel Bilgiyi Hatırlamak, Üstbilişsel Bilgiyi Hatırlamak, İşlemsel Bilgiyi Anlamak, Üstbilişsel Bilgiyi Anlamak, Olgusal Bilgiyi Uygulamak, İşlemsel Bilgiyi Uygulamak ve Üstbilişsel Bilgiyi Uygulamak basamaklarında herhangi bir soru maddesi yer almamıştır.

Oransal olarak bakıldığında, yazılı sınav sorularında %40 oranıyla en çok Kavramsal Bilgiyi Uygulamak görülmektedir. Olgusal Bilgiyi Hatırlamak %38,2, Olgusal Bilgiyi Anlamak % 16,7, Kavramsal Bilgiyi Anlamak %4,7, Olgusal Bilgiyi Çözümlemek %0,2 oranındadır.

Bütün bu bulgular ışığında, 2010-2011 yılı 8. sınıf İngilizce dersi güz dönemi 3. Yazılı sınav sorularının neredeyse hepsinin alt düzey bilişsel basamaklarda olduğu görülmektedir. Sorular sadece 2 bilgi türünde yer almaktadır. Sorular 5 ayrı hücrede olup, yarısından fazlasının ise Olgusal Bilgi türünde olduğu görülmektedir.

Aşağıda öncelikle 8. sınıf İngilizce dersinde uygulanan yazılı sınav sorularının YBT'ye göre hangi düzeye karşılık geldiklerine örnekler sunulmuş, ardından Tablo 4.8 ve 4.9'da 8. sınıf İngilizce dersi hedefleri, kazanımları, SBS soruları ve yazılı sınav sorularının YBT taksonomi tablosu üzerindeki frekansları ve yüzdeleri, Tablo 4.10'da ise hedeflerin ve kazanımların dağılımları toplamı sunulmuştur.

Örnek 1:

D) Harfleri karışık olarak verilen bu kelmelerin doğru yazılışlarını altlarına yazınız. (20 pts.)



Fuvnn



Hlepluf



Silm



Tlal

(Olgusal Bilgiyi Hatırlamak).

Örnek 2:

A) Match the pictures with the words. (10*1=10pts)

junk food- detective- jewels- bored-
fingerprint- toothpaste - soldier- thief-
security officer-war.



1.



2.



3.



4.



5.



6.



7.



8.



9.



10.

(Olgusal Bilgiyi Hatırlamak).

Örnek 3:

D. Eslestiriniz.

- 1-19th May
2-23rd April
3-30th August
4-29th October

- a)National Sovereignty and Children Day
b)Victory Day
c)Republic Day
d)Youth and Sports Day

(Olgusal Bilgiyi Hatırlamak).

Örnek 4:

10) My mother has a valuable
a) ring b) bearing c) necklace d) bracelet



(Olgusal Bilgiyi Hatırlamak).

Örnek 5:

2-) Aşağıdaki cümlelerin anlamca en yakınını bulunuz.

I'm tall. I can play basketball.

- a) I'm tall enough to play basketball.
 b) I'm too short to play to play basketball.
 c) I'm enough tall to play basketball.
 d) I'm not too tall to play basketball.

(Olgusal Bilgiyi Anlamak).

Örnek 6:

A) Match the Questions with their Answers: (4x3=12)

1-Have you ever been to Kastamonu? I don't agree with you.
2-Do you do morning exercises? No, never.
3-I think Paul is the thief. Yes, sometimes. <i>Anla</i>
4-Where do you study at home? In my room. <i>uygul</i>

(Olgusal Bilgiyi Anlamak).

Örnek 7:

18. Altı çizili kelime neyin yerine kullanılmıştır.
 "Police chased the thief during the night. But they couldn't find him." *Anlam / KAVRAM*

A) Police B) the thief
 C) the night D) police and thief

(Kavramsal Bilgiyi Anlamak).

Örnek 8:

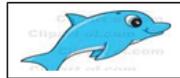
35. Being _____ is a personal quality.

- A) bored B) generous
 C) tall D) short

(Kavramsal Bilgiyi Anlamak).

Örnek 9:

14)



While Tom was swimming in the sea, he a dolphin.

- a) saw b) see c) watch d) watching

(Kavramsal Bilgiyi Uygulamak).

Örnek 10:



"When I was 5 years old, I read a book, but now I can read."

- a) could b) can c) couldn't d) can't

(Kavramsal Bilgiyi Uygulamak).

Örnek 11:

6. When my mother _____, I _____ the dishes.

- A) was coming / washed
B) came / was washing
C) were came / were washed
D) was come / was wash

(Kavramsal Bilgiyi Uygulamak).

Örnek 12:

39. I can solve this problem _____, because the problem is very _____.
- A) easy / quickly B) quick / easily
C) easily / quick D) quickly / easy

(Kavramsal Bilgiyi Uygulamak).

Örnek 13:

19. I think Ferrari is the car.



- A) more faster
B) the most fast
C) fastest
D) fast

(Kavramsal Bilgiyi Uygulamak).

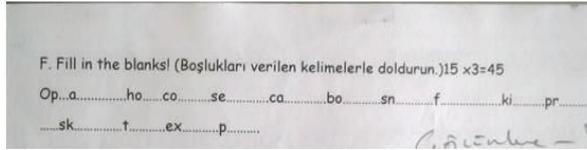
Örnek 14:

C) should/shouldn't ile cümleleri tamamlayın. (20 pts.)



You..... You..... You..... You..... (Kavramsal Bilgiyi Uygulamak).

Örnek 15:



(Olgusal Bilgiyi Çözümlemek)

Tablo 4.8'e göre, üst düzey bilişsel basamaklara sadece kazanımlarda ve yazılı sınav sorularında yer verilmiştir. Üst düzey bilişsel basamaklara yerleştirilen kazanımlar ve yazılı sınav soruları Olgusal Bilgi türündedir. Kavramsal Bilgi, İşlemsel Bilgi ve Üstbilişsel Bilgi türlerinde üst düzey bilişsel basamaklara hedefler, kazanımlar, SBS soruları ve yazılı sınav sorularında yer verilmemiştir.

Üst düzey bilişsel basamaklardan Olgusal Bilgiyi Yaratmak basamağında kazanımların olup, hedeflerin olmadığı görülmektedir. Bu durum, hedeflerle kazanımların uyumlu olup olmadığı konusunda şüphe uyandırmaktadır. Ayrıca tablo 4.8'e göre, 4 kazanımın SBS soruları ve İngilizce öğretmenlerinin 2010-2011 yılı güz dönemi 3. Yazılı sınav sorularında değerlendirmesi yapılmamıştır.

Araştırmanın 3. bölümünde "3.6 YBT Sınıflama Kategorileri ve Örnekleri" kısmında verilen örneklerden Olgusal Bilgiyi Yaratmak basamağına ait olan örnek kazanım incelendiğinde ilgili kazanımda öğrencilerin basit hikayeler üretebilmeleri istenmektedir. Oysaki üretmekle ilgili herhangi bir hedef 8. Sınıf İngilizce dersi öğretim programında yer almamaktadır. Bu anlamda, İngilizce dersinde öğrencilerin hikayeler üretmeleri hedeflenmemekte ancak kazanımlarda istenmekte, kazanımlara göre hazırlanan kitaplarda bu kazanımla ilgili etkinliklere yer verilirken, SBS soruları ve Düzce ilinde İngilizce öğretmenlerinin 2010-2011 yılı güz dönemi 3. Yazılı sınav sorularında bu kazanımların değerlendirmesi yapılmamıştır.

Alt düzey bilişsel basamaklardan Uygulamak basamağında 5 hedef, 56 kazanım, 3 SBS sorusu ve 320 tane yazılı sınav sorusu görülmektedir.

Bilgi türleri açısından Olgusal Bilgiye, Uygulamak basamağında hedefler, kazanımlar, SBS soruları ve yazılı sınav sorularında yer verilmemiştir.

Uygulamak basamağı Kavramsal Bilgi türünde 1 hedef, 12 kazanım, 3 SBS sorusu ve 320 yazılı sınav sorusunun olduğu görülmektedir. Bu bulgular ışığında, Kavramsal Bilgiyi Uygulamak basamağına 8. sınıf İngilizce dersi öğretim programı hedefleri ve kazanımlarında yer verilmiş, 2010, 2011 yılları SBS soruları ve İngilizce öğretmenlerinin 2010-2011 yılı güz dönemi 3. Yazılı sınav sorularında bu hedef ve kazanımların değerlendirmesi yapılmıştır. Uygulamak basamağına 2009 yılı SBS sorularında yer verilmemiştir. Diğer bir ifadeyle, Kavramsal Bilgiyi Uygulamak basamağındaki hedeflerin ve kazanımların değerlendirmesi 2009 yılı SBS sorularında yapılmamıştır.

Uygulamak basamağı İşlemsel Bilgi türünde 3 hedef ve 44 tane kazanım olduğu görülmektedir. SBS soruları ve yazılı sınav sorularında ise bu bilgi türüne Uygulamak basamağında yer verilmemiştir. İşlemsel Bilgiyi Uygulamak basamağına 8. sınıf İngilizce dersi öğretim programı hedefleri ve kazanımlarında yer verilmiş ancak 2009, 2010, 2011 SBS soruları ve İngilizce öğretmenlerinin 2010-2011 yılı güz dönemi 3. Yazılı sınav sorularında bu hedef ve kazanımların değerlendirmesi yapılmamıştır.

Uygulamak basamağı Üstbilişsel Bilgi türünde 1 tane hedefin olduğu; kazanımlar, SBS soruları ve yazılı sınav sorularında bu bilgi türüne yer verilmediği görülmektedir. Üstbilişsel Bilgiyi Uygulamak basamağına hedeflerde yer verilirken kazanımlarda yer verilmemiş olması hedeflerle kazanımların uyum içinde olmadığını düşündürmektedir. Üstbilişsel Bilgiyi Uygulamak basamağındaki hedefin 2009, 2010, 2011 SBS soruları ve İngilizce öğretmenlerinin 2010-2011 yılı güz dönemi 3. Yazılı sınav sorularında değerlendirmesi yapılmamıştır.

Alt düzey bilişsel basamaklardan Anlamak basamağında 1 tane hedef, 23 tane kazanım, 30 tane SBS sorusu ve 172 tane yazılı sınav sorusunun olduğu görülmektedir.

Anlamak basamağı Olgusal Bilgi türünde 1 tane hedef, 11 tane kazanım, 28 tane SBS sorusu ve 134 tane yazılı sınav sorusu yer almaktadır. Bu bulgular ışığında, Olgusal Bilgiyi Anlamak basamağına 8. sınıf İngilizce dersi öğretim programı hedefleri ve kazanımlarında yer verilmiş, 2009, 2010, 2011 SBS soruları ve Düzce ilinde İngilizce öğretmenlerinin 2010-2011 yılı güz dönemi 3. Yazılı sınav sorularında bu hedef ve kazanımların değerlendirmesinin yapılmış olduğu düşünülmektedir.

Anlamak basamağı Kavramsal Bilgi türünde 11 tane kazanımın, 2 tane SBS sorusunun ve 38 tane yazılı sınav sorusunun olduğu, hedeflerin ve 2011 yılı SBS sorularının olmadığı görülmektedir. Kavramsal Bilgiyi Anlamak basamağında hedeflerin olmayıp kazanımların olması hedeflerle kazanımların uyum içinde olmadığını yeniden düşündürmektedir. 11 tane kazanımın 2009 ve 2010 yılı SBS soruları ile İngilizce öğretmenlerinin 2010-2011 yılı güz dönemi 3. Yazılı sınav sorularında değerlendirmesinin yapıldığı düşünülmektedir.

Anlamak basamağı İşlemsel Bilgi türünde 1 tane kazanımın olduğu, hedefler, SBS soruları ve yazılı sınav sorularının olmadığı görülmektedir. Hedeflerde yer almamış olmasına rağmen kazanımlarda yer alan bu basamağa ait bilgi türünün SBS soruları ve İngilizce öğretmenlerinin 2010-2011 yılı güz dönemi 3. Yazılı sınav sorularında değerlendirmesi yapılmamıştır. Bu anlamda, hedeflerle kazanımların uyum içinde olup olmadığı yeniden gündeme gelmektedir.

Bilgi türlerinden Üstbilişsel bilgi türünde Anlamak basamağında hedeflerin, kazanımların, SBS sorularının ve yazılı sınav sorularının olmadığı görülmektedir.

Alt düzey bilişsel basamakların ilki olan Hatırlamak basamağında 6 tane hedefin, 22 tane kazanımın, 25 tane SBS sorusu ve 306 tane yazılı sınav sorusunun olduğu görülmektedir.

Hatırlamak basamağı Olgusal Bilgi türünde 5 tane hedefin, 22 tane kazanımın, 25 tane SBS sorusunun ve 306 tane yazılı sınav sorusunun olduğu görülmektedir. Bu bulgular ışığında, hedef ve kazanımların bu basamakta SBS soruları ve İngilizce öğretmenlerinin 2010-2011 yılı güz dönemi 3. Yazılı sınav sorularında değerlendirmesinin yapıldığı düşünülmektedir.

Bilgi türlerinden Kavramsal Bilgi ve Üstbilişsel bilgide Hatırlamak basamağında hedeflerin, kazanımların, SBS soruları ve yazılı sınav sorularının olmadığı görülmektedir. Bu anlamda, 8. sınıf İngilizce dersi öğretim programı hedefleri ve kazanımlarında öğrencilerin kategoriler ve sınıflama, ilke ve genelleme, teori, model ve yapı bilgisini, ayrıca öğrencilerin kendi bilgi düzeyleri hakkındaki bilgileri hatırlaması istenmemektedir diye düşünülmektedir. Lorin W. Anderson'un sınıflama hakkındaki yaptıkları yorumlara göre dilbilgisine ait bilgi Kavramsal Bilgi türüne girmektedir. Buradan sonuçla denilebilir ki ilköğretim 8. sınıf İngilizce dersinde öğrencilerin İngilizce dilbilgisi kurallarını hatırlamaları istenmemekte ve öğrencilerin dilbilgisi kurallarını hatırlayıp hatırlamadıkları SBS soruları ve Düzce ilinde İngilizce öğretmenlerinin 2010-2011 yılı güz dönemi 3. yazılı sınav sorularında değerlendirilmemiştir.

Hatırlamak basamağı İşlemsel Bilgi türünde 1 tane hedefin olduğu, herhangi bir kazanım, SBS sorusu ve yazılı sınav sorusunun olmadığı görülmektedir. Bu basamakta 1 tane hedefin olup, hiçbir kazanımın olmaması, bu durumun Kavramsal Bilgiyi Anlamak, İşlemsel Bilgiyi Anlamak ve Üstbilişsel Bilgiyi Uygulamak ve Olgusal Bilgiyi Yaratmak basamaklarında da tekrar etmesi hedeflerle kazanımların uyumlu olmadığını düşündürmektedir.

Tablo 4.9'a göre, üst düzey bilişsel basamaklardan Olgusal Bilgiyi Yaratmak basamağında %3,8 oranında kazanım, %0,2 oranında da Olgusal Bilgiyi Çözümlmek basamağında yazılı sınav sorusu görülmektedir. Kazanım ve yazılı sınav sorularının toplam oranı %4'tür. Bu anlamda, tabloya göre %4 oranında üst düzey bilişsel çalışmalar yapılmıştır. Üst düzey bilişsel kazanımlar ve yazılı sınav soruları Olgusal Bilgi türündedir. Kavramsal Bilgi, İşlemsel Bilgi ve Üstbilişsel Bilgi türlerinde üst düzey bilişsel hedefler, kazanımlar, SBS soruları ve yazılı sınav soruları yoktur.

Olgusal Bilgi türüne en fazla %95,2 oranında 2009 yılı SBS sorularında, Kavramsal Bilgi türüne en fazla %44,7 oranında yazılı sınav sorularında, İşlemsel Bilgi türüne en fazla %42,9 oranında kazanımlarda, Üstbilişsel Bilgi türüne ise sadece %8,3 oranında hedeflerde yer verilmiştir.

Hatırlamak basamağına en fazla %61,9 oranında 2009 yılı SBS sorularında, Anlamak basamağına en çok %45 oranında 2010 yılı SBS sorularında, Uygulamak basamağına en çok 53,3 oranında kazanımlarda, Çözümlmek basamağına %0,2 oranında sadece yazılı sınav sorularında ve Yaratmak basamağına %3,8 oranında sadece kazanımlarda yer verilmiştir. Hiçbir hedef, kazanım, SBS sorusu ve yazılı sınav sorusunun yerleştirilmediği tek basamak Değerlendirmek basamağıdır.

Hedefler ve 2009, 2010 yılları SBS sorularında en çok hedef ve soru maddesinin olduğu basamak Olgusal Bilgiyi Hatırlamak basamağıdır. Kazanımlarda İşlemsel Bilgiyi Uygulamak, 2011 yılı SBS sorularında Olgusal Bilgiyi Anlamak ve yazılı sınav sorularında Kavramsal Bilgiyi Uygulamak en çok kazanım ve soru

maddesinin olduğu basamaklardır. Hedefler, kazanımlar, SBS soruları ve yazılı sınav sorularında bilgi türlerinden en fazla oran Olgusal Bilgiye aittir.

Hedeflerin olduğu, kazanımların olmadığı basamakların sayısı 2'dir (İşlemsel Bilgiyi Hatırlamak ve Üstbilişsel Bilgiyi Uygulamak). Bu basamaklardaki hedeflerin oranının toplamda %16,6 olduğu görülmektedir. Kazanımların olup, hedeflerin olmadığı basamakların sayısı 3'tür (Kavramsal Bilgiyi Anlamak, İşlemsel Bilgiyi Anlamak ve Olgusal Bilgiyi Çözümlemek). Bu basamaklardaki kazanımların oranının 15,3 olduğu görülmektedir. Bu anlamda, hedeflerin ve kazanımların kesişmediği basamak sayısının 5 olduğu ve bu basamaklardaki hedeflerin ve kazanımların oranlarının toplamda 31,9 olduğu görülmektedir.

Hedefler ve kazanımların dağılımı tablo 4.10 üzerinde incelendiğinde, dağılım oransal olarak %23 Olgusal Bilgiyi Hatırlamak, %0,8 İşlemsel Bilgiyi Hatırlamak, %10,2 Olgusal Bilgiyi Anlamak, %9,4 Kavramsal Bilgiyi Hatırlamak, %0,8 İşlemsel Bilgiyi Anlamak, %11,1 Kavramsal Bilgiyi Uygulamak, %40,1 İşlemsel Bilgiyi Uygulamak, %0,8 Üstbilişsel Bilgiyi Uygulamak, %3,4 Olgusal Bilgiyi Yaratmak şeklindedir. Bu anlamda, Hatırlamak basamağında %23,8, Anlamak basamağında %20,4, Uygulamak basamağında %52 ve Yaratmak basamağında %3,4 oranında; Olgusal Bilgide %36,6, Kavramsal Bilgide %20,5, İşlemsel Bilgide %41,7 ve Üstbilişsel Bilgide %0,8 oranında hedefler ve kazanımlar görülmektedir.

Tablo 4.9 ve 4.10 incelendiğinde, İngilizce dersi öğretim programında %3,4 oranında görülen Olgusal Bilgiyi Yaratmak basamağı, SBS soruları ve Düzce ilinde İngilizce öğretmenlerinin 2010-2011 yılı güz dönemi 3. yazılı sınav sorularında değerlendirilmediği görülmektedir.

SBS soruları ve öğretim programı hedef ve kazanımları tablo 4.9 ve 4.10 üzerinde incelendiğinde, SBS soruları, İngilizce dersi öğretim programı hedefleri ve kazanımlarının olduğu alanlarda görülmektedir. Ancak oransal olarak bakıldığında 2009 yılı SBS sorularının yaklaşık %70 oranında Olgusal Bilgiyi Hatırlamak basamağında olduğu görülmektedir. Bu basamağa ait öğretim programı hedef ve kazanımlarının yerleşme oranı %23'tür. Aynı yılda %33,3 oranında Olgusal Bilgiyi Anlamak basamağında SBS sorusu görülmekteyken, bu basamaktaki hedef ve kazanımların toplam oranı %10,2'dir. Diğer bir ifadeyle, YBT taksonomi tablosundaki iki basamakta öğretim programı hedef ve kazanımlarının 3 katı

oranında 2009 SBS’de değerlendirme yapılmıştır. 2009 yılı SBS’de hedef ve kazanımlarda toplamda %42,6 oranında değerlendirme yapılmıştır. Diğer bir ifadeyle, 2009 yılı SBS sorularının dağıldığı hücreler, İngilizce dersi öğretim programı hedefleri ve kazanımları dağılımının yaklaşık olarak yarısına denk gelmektedir. Bir başka açıdan bakıldığında hedefler ve kazanımların olduğu 6 basamakta 2009 yılı SBS sorularında değerlendirme yapılmamıştır.

2010 yılı SBS soruları dağılımı tablo 4.9’da incelendiğinde en fazla soru %45 oranında Olgusal Bilgiyi Hatırlamak basamağında görülmektedir. Bu basamağın İngilizce dersi öğretim programı hedefleri ve kazanımları dağılımındaki oranı tablo 4.10’da %23’tür. Bu anlamda, Olgusal Bilgiyi Hatırlamak basamağında öğretim programı hedefleri ve kazanımları dağılımının yaklaşık 2 katı oranında değerlendirme yapılmıştır. Aynı yıl Olgusal Bilgiyi Anlamak basamağında %40 oranında SBS sorusu olduğu görülmektedir. Bu basamaktaki hedefler ve kazanımların oranı ise %10,2’dir. Bu basamakta öğretim programı hedefleri ve kazanımları dağılımının yaklaşık 4 katı oranında değerlendirme yapılmıştır. 2010 yılında değerlendirme yapılan diğer iki basamak Kavramsal Bilgiyi Anlamak (%5 oranında) ve Kavramsal Bilgiyi Uygulamak (%10 oranında) basamaklarıdır. Bu basamaklarda hedef ve kazanımlarda sırayla %9,4 ve %11,1 oranında görülmektedir. Diğer bir ifadeyle, Kavramsal Bilgiyi Uygulamak basamağında hedefler ve kazanımların dağılım oranının yaklaşık 2 katı oranında değerlendirme yapılmış, diğer taraftan Kavramsal Bilgiyi Uygulamak basamağında hedef ve kazanımların dağılım oranına yakın bir oranda değerlendirme yapılmıştır. 2010 yılı SBS’de hedef ve kazanımlarda toplamda %53,7 oranında değerlendirme yapılmıştır. Diğer bir ifadeyle, 2010 yılı SBS sorularının dağıldığı hücreler, İngilizce dersi öğretim

programı hedefleri ve kazanımları dağılımının yarısına denk gelmektedir. Bir başka açıdan bakıldığında hedefler ve kazanımların olduğu 5 basamakta 2009 yılı SBS sorularında değerlendirme yapılmamıştır.

2011 yılı SBS soruları dağılımı tablo 4.9'da incelendiğinde en fazla soru %76,4 oranında Olgusal Bilgiyi Anlamak basamağında görülmektedir. Bu basamağın İngilizce dersi öğretim programı hedefleri ve kazanımları dağılımındaki oranı tablo 4.10'da %10,2'dir. Bu anlamda, 2011 yılında Olgusal Bilgiyi Anlamak basamağında öğretim programı hedefleri ve kazanımları dağılımının 7 katı oranında değerlendirme yapılmıştır. Aynı yıl SBS soruları Kavramsal Bilgiyi Uygulamak basamağında %5,8 oranında görülmektedir. Bu basamaktaki hedef ve kazanımların dağılım oranı %11,1'dir. Bu basamakta 2011 yılı SBS'de öğretim programı hedefleri ve kazanımları dağılımının yaklaşık 2 katı oranında değerlendirme yapılmıştır. Bu yıla ait SBS sorusu görülen son basamak Olgusal Bilgiyi Hatırlamak basamağıdır. Bu basamakta %17,6 oranında SBS sorusu görülmektedir. Hedef ve kazanımların bu basamağa ait dağılım oranı %23'tür. 2011 yılı SBS'de hedef ve kazanımlarda toplamda %44,3 oranında değerlendirme yapılmıştır. Diğer bir ifadeyle, 2011 yılı SBS sorularının dağıldığı hücreler İngilizce dersi öğretim programı hedefleri ve kazanımları dağılımının yaklaşık olarak yarısına denk gelmektedir. Bir başka açıdan bakıldığında, hedefler ve kazanımların olduğu 6 basamakta 2011 yılı SBS sorularında değerlendirme yapılmamıştır.

Yazılı sınav soruları incelendiğinde Olgusal Bilgiyi Yaratmak basamağında %0,2 oranında yazılı sınav sorusu görülmektedir. Bu anlamda, tablo 4.10'a göre İngilizce dersi öğretim programında görülmeyen bir basamağa ait değerlendirme

yapılmıştır. Bu basamak dışında Düzce ilinde İngilizce öğretmenleri İngilizce dersi öğretim programında hedef ve kazanımların yerleştirildikleri alanlarda değerlendirme yapmışlardır. Ancak hedef ve kazanımların yerleştirildiği 6 alanda değerlendirme yapılmamıştır. Tablo 4.9 ve 4.10'a göre, yazılı sınav soruları en fazla %40 oranı ile Kavramsal Bilgiyi Uygulamak basamağına yerleştirilmiştir. Bu basamaktaki hedef ve kazanımların dağılım oranı %11,1'dir. Bu basamakta, hedef ve kazanımların yaklaşık 4 katı oranında değerlendirme yapılmıştır. Yazılı sınav sorularının olduğu diğer basamaklar Olgusal Bilgiyi Hatırlamak %38,2, Olgusal Bilgiyi Anlamak %16,7, Kavramsal Bilgiyi Anlamak %4,7 iken bu basamaklardaki hedef ve kazanımların dağılımı sırasıyla, %23, %10,2 ve %9,4 şeklindedir. Bu anlamda, basamaklardan 1 tanesinde, hedef ve kazanımların oranının 2 katı oranında soru yer almıştır. Yazılı sınav soruları ile hedef ve kazanımların %53,7'si değerlendirilmiştir. Diğer bir ifadeyle, yazılı sınav soruları, hedef ve kazanımların yarısını ölçmüştür.

Hedefler ve kazanımların dağıldığı hücelere SBS soruları ve yazılı sınav soruları dağılımı Tablo 4.11'de özetlenmektedir.

Tablo 4.11

*Hedefler ve Kazanımların Olduğu Basamaklarda SBS Soruları ve Yazılı Sınav**Sorularının Dağılımı*

	Hedefler ve Kazanımlar	2009 SBS	2010 SBS	2011 SBS	Yazılı Sınav Soruları
	%	%	%	%	%
Olgusal Bilgiyi Yaratmak	3,4	-	-	-	-
Üstbilişsel Bilgiyi Uygulamak	0,8	-	-	-	-
İşlemsel Bilgiyi Uygulamak	40,1	-	-	-	-
Kavramsal Bilgiyi Uygulamak	11,1	-	10	5,8	40
İşlemsel Bilgiyi Anlamak	0,8	-	-	-	-
Kavramsal Bilgiyi Anlamak	9,4	4,7	5	-	4,7
Olgusal Bilgiyi Anlamak	10,2	33,3	40	76,4	16,7
İşlemsel Bilgiyi Hatırlamak	0,8	-	-	-	-
Olgusal Bilgiyi Hatırlamak	23	61,9	45	17,6	38,2

Tablo 4.11'e göre Olgusal Bilgiyi Yaratmak, Üstbilişsel Bilgiyi Uygulamak, İşlemsel Bilgiyi Uygulamak, İşlemsel Bilgiyi Anlamak ve İşlemsel Bilgiyi Hatırlamak basamaklarında hedefler ve kazanımlar olmasında rağmen, SBS soruları ve yazılı sınav sorularının olmadığı görülmektedir. Bu anlamda, bu basamaklarda SBS soruları ve yazılı sınav sorularında değerlendirme yapılmamıştır. Bu basamakların hedefler ve kazanımlardaki toplam oranı yaklaşık olarak %46'dır.

Kavramsal Bilgiyi Uygulamak basamağında, hedefler ve kazanımların, 2010 ve 2011 yılları SBS sorularının ve yazılı sınav sorularının olduğu görülmekte iken, 2009 yılı SBS soruları bu basamakta görülmemektedir. Diğer bir ifadeyle, hedefler ve kazanımlardaki Kavramsal Bilgiyi Anlamak basamağı 2010 ve 2011 SBS soruları ile yazılı sınav sorularında değerlendirilmiş, 2009 yılında bu basamağa ait hedefler ve kazanımlar değerlendirilmemiştir. 2009 yılında değerlendirilmeyen bu basamağın hedefler ve kazanımlardaki oranı 11,1'dir.

Kavramsal Bilgiyi Anlamak basamağında ise hedefler ve kazanımların, 2009 ve 2010 yılları SBS sorularının ve yazılı sınav sorularının olduğu görülmekte iken 2011 yılı SBS soruları bu basamakta görülmemektedir. Diğer bir ifadeyle, hedefler ve kazanımlardaki Kavramsal Bilgiyi Anlamak basamağı 2009 ve 2010 SBS soruları ile yazılı sınav sorularında değerlendirilmiş, 2011 yılında bu basamağa ait hedefler ve kazanımlar değerlendirilmemiştir. 2011 yılında değerlendirilmeyen bu basamağın hedefler ve kazanımlardaki oranı yaklaşık %10'dur.

Bu bulgular ışığında, 2009 yılı SBS sorularının olmadığı basamaklara ait hedefler ve kazanımların oranı yaklaşık 57,1; 2010 yılı SBS sorularının olmadığı basamaklara ait hedefler ve kazanımların oranı yaklaşık %46; 2011 yılı SBS

sorularının olmadığı basamaklara ait hedefler ve kazanımların oranı yaklaşık olarak %56 ve yazılı sınav sorularının olmadığı basamaklara ait hedefler ve kazanımların oranı yaklaşık olarak %46'dır. Bu anlamda, 2010 SBS soruları ve yazılı sınav sorularında, 2009 ve 2011 SBS sorularına göre hedefler ve kazanımlar daha çok değerlendirilmiştir. Hedefler ve kazanımların en az değerlendirildiği sınav ise 2009 yılı SBS'dir.

Kavramsal Bilgiyi Uygulamak basamağında, hedefler ve kazanımlar %11,1, 2010 yılı SBS soruları %10, 2011 yılı SBS soruları %5,8 ve yazılı sınav soruları %40 oranında görülmektedir. Bu basamakta hedefler ve kazanımların oranının yaklaşık yarısı oranında 2011 SBS ve yaklaşık 4 katı oranında yazılı sınav soruları oranı görülmektedir. Bu anlamda, bu basamaktaki hedefler ve kazanımların yaklaşık yarısı 2011 SBS'de değerlendirilirken, yazılı sınav sorularında yaklaşık 4 katı oranında değerlendirme olmuştur.

Kavramsal Bilgiyi Anlamak basamağında, hedefler ve kazanımlar %9,4, 2009 yılı SBS soruları %4,7, 2010 yılı SBS soruları %5 ve yazılı sınav soruları %4,7 oranında görülmektedir. Bu basamaktaki hedef ve kazanımların oranının yarısı 2009 yılı SBS'de ve yazılı sınav sorularında, yarısına yakını 2010 yılı SBS sorularında değerlendirilmiştir.

Olgusal Bilgiyi Anlamak basamağında, hedefler ve kazanımlar %10,2, 2009 yılı SBS soruları %33,3, 2010 yılı SBS soruları %40, 2011 yılı SBS soruları %76,4 ve yazılı sınav soruları 16,7 oranında görülmektedir. Bu basamaktaki hedefler ve kazanımların oranının 3 katı 2009 SBS'de, yaklaşık 4 katı 2010 yılı SBS'de ve 7 katı

2011 yılı SBS’de değerlendirilmiştir. Bu basamaktaki hedefler ve kazanımlar oranına en yakın oran yazılı sınav sorularının oranıdır.

Olgusal Bilgiyi Hatırlamak basamağında, hedefler ve kazanımlar %23, 2009 yılı SBS soruları %61,9, 2010 yılı SBS soruları %45, 2011 yılı SBS soruları %17,6 ve yazılı sınav soruları 38,2 oranında görülmektedir. Bu basamaktaki hedefler ve kazanımların oranının 2 katı 2009 ve 2010 yılları SBS’de değerlendirilmiştir. Bu basamaktaki hedefler ve kazanımlar oranına en yakın oran 2011 SBS sorularının oranıdır.

Hedefler ve kazanımların olduğu basamaklardan, tüm yıllara ait SBS soruları ve yazılı sınav sorularının olduğu basamaklar, Olgusal Bilgiyi Anlamak ve Olgusal Bilgiyi Hatırlamak basamaklarıdır. Diğer bir ifadeyle, Olgusal Bilgiyi Anlamak ve Olgusal Bilgiyi Hatırlamak basamağına ait hedefler ve kazanımlar SBS sorularında ve yazılı sınav sorularında değerlendirilmiştir.

Tablo 4.12’de hedefler ve kazanımların dağıldığı bilişsel boyut basamaklarına SBS soruları ve yazılı sınav sorularının dağılımı ve Tablo 4.13’te hedefler ve kazanımların dağıldığı bilgi boyutuna SBS soruları ve yazılı sınav sorularının dağılımı sunulmuştur.

Tablo 4.12

Hedefler ve Kazanımların Olduğu Bilişsel Boyut Basamaklarında SBS Soruları ve Yazılı Sınav Sorularının Dağılımı

	Hedefler ve Kazanımlar	2009 SBS	2010 SBS	2011 SBS	Yazılı Sınav Soruları
Bilişsel Boyut	%	%	%	%	%
Yaratmak	3,4	-	-	-	-
Uygulamak	52	-	10	5,8	40
Anlamak	20,4	38	45	76,4	21,4
Hatırlamak	23,8	61,9	45	17,6	38,2

Tablo 4.12'ye göre, Yaratmak basamağında hedefler ve kazanımların olduğu görülürken, SBS soruları ve yazılı sınav sorularının olmadığı görülmektedir. Bu anlamda, Yaratmak basamağına ait hedefler ve kazanımlar, SBS soruları ve yazılı sınav sorularında değerlendirilmemiştir. Bu basamaktaki hedefler ve kazanımların oranı %3,4'tür.

Uygulamak basamağında sadece 2009 yılı SBS sorularının olmadığı görülmektedir. Diğer bir ifadeyle, 2009 yılında Uygulamak basamağında değerlendirme yapılmamıştır. Bu basamaktaki hedefler ve kazanımların oranı %52'dir. Bu basamakta, hedefler ve kazanımlar %52, 2010 yılı SBS soruları %10, 2011 yılı SBS soruları %5,8 ve yazılı sınav soruları %40 oranında görülmektedir. Hedef ve kazanımların bu basamaktaki oranı, 2010 yılı SBS sorularının 5 katı ve 2011 yılı SBS sorularının yaklaşık 9 katıdır. Bu anlamda, bu basamakta 2009 yılı

SBS’de değerlendirme yapılmazken, 2010 yılı ve 2011 yıllarında yapılan değerlendirmenin de yeterli olmadığı düşünölmektedir. Bu basamaktaki hedef ve kazanımların oranına en yakın oran yazılı sınav sorularına aittir.

Anlamak basamağında hedefler ve kazanımlar %20,4, 2009 yılı SBS soruları %38, 2010 yılı SBS soruları %45, 2011 yılı SBS soruları %76,4 ve yazılı sınav soruları %21,4 oranında görölmektedir. Bu basamakta, hedef ve kazanımların oranının 2 katı oranında 2010 yılı SBS sorularında ve 3 katı yazılı sınav soruları oranında olduğu görölmektedir. Bu basamaktaki hedef ve kazanımların oranına en yakın oran yazılı sınav sorularına aittir.

Hatırlamak basamağında hedefler ve kazanımlar %23,8, 2009 yılı SBS soruları %61,9, 2010 yılı SBS soruları %45, 2011 yılı SBS soruları %17,6 ve yazılı sınav soruları %38,2 oranında görölmektedir. Bu basamakta, hedef ve kazanımların oranının 2 katı oranında 2009 yılı SBS soruları ve yaklaşık 2 katı oranında 2010 yılı SBS soruları oranı olduğu görölmektedir. Bu basamaktaki hedef ve kazanımların oranına en yakın oran 2011 yılı SBS sorularına aittir.

Tablo 4.13

Hedefler ve Kazanımların Olduğu Bilgi Boyutunda SBS Soruları ve Yazılı Sınav Sorularının Dağılımı

	Hedefler ve Kazanımlar	2009 SBS	2010 SBS	2011 SBS	Yazılı Sınav Soruları
	%	%	%	%	%
Üstbilişsel Bilgi	0,8	-	-	-	-
İşlemsel Bilgi	41,7	-	-	-	-
Kavramsal Bilgi	20,5	4,7	15	5,8	44,7
Olgusal Bilgi	36,6	95,2	85	94	55,1

Tablo 4.13'e göre, hedefler ve kazanımların olduğu Üstbilişsel Bilgi ve İşlemsel Bilgi türlerinde SBS soruları ve yazılı sınav soruları görülmemektedir. Bu basamaklara ait hedefler ve kazanımların toplam oranı 42,5'tir. Bu anlamda, bilgi türlerinde hedefler ve kazanımların %42,5'i değerlendirilmemiştir.

Kavramsal Bilgi türünde hedefler ve kazanımlar %20,5, 2009 yılı SBS soruları %4,7, 2010 yılı SBS soruları %15, 2011 yılı SBS soruları %5,8 ve yazılı sınav soruları oranı %44,7'dir. Bu bilgi türündeki hedefler ve kazanımların oranı 2009 yılı SBS sorularının 4 katı, 2011 yılı SBS sorularının 3 katıdır. Bu anlamda, bu bilgi türünde sorulan SBS sorularının hedef ve kazanımları yeterince karşılayamadığı düşünülmektedir. Diğer taraftan, yazılı sınav sorularının oranı hedefler ve kazanımların oranının 2 katıdır. Bu bilgi türünde öğretmenler hedef ve kazanımlardaki oranın 2 katı oranında yazılı sınav sorusu sormuşlar, ancak aynı yıl

(2011 yılı) SBS’de, yazılı sınav soruları oranının 1/8’i kadar soru olduğu görülmektedir. Bu anlamda, SBS soruları ile yazılı sınav soruları örtüşmemektedir.

Olgusal Bilgi türünde hedefler ve kazanımlar %36,6, 2009 yılı SBS soruları %95,2, 2010 yılı SBS soruları %85, 2011 yılı SBS soruları %94 ve yazılı sınav soruları oranı %55,1’dir. Bu bilgi türündeki SBS soruları oranı, hedefler ve kazanımların oranının iki katından daha fazladır. Ayrıca, SBS soruları oranları incelendiğinde, SBS sorularında büyük bir oranla tek tip bilgi türünün ölçülmekte olduğu düşünülmektedir.

V SONUÇ TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu bölümde alt problemlere ait bulgular yardımıyla ulaşılan sonuçlara yer verilmiş, sonuçlar tartışılmış ve YBTnin hedef, kazanım ve değerlendirme durumlarında uygulamasına ve araştırmacılara yönelik bazı önerilere yer verilmiştir.

5.1. Sonuç

Bu araştırmada elde edilen sonuçlar şu şekildedir:

8. sınıf İngilizce dersi öğretim programında;

1. hedeflerin alt düzey bilişsel basamaklarda toplandığı, üst düzey bilişsel basamakların hiç birinde hedef yer almadığı görülmüştür. Bilgisel boyutta dört bilgi türünün de hedeflerde yer aldığı görülmüştür.
2. kazanımların alt düzey bilişsel basamaklarda toplandığı, üst düzey bilişsel basamaklardan sadece Olgusal Bilgiyi Yaratmak kısmında kazanımların olduğu görülmüştür. Bu sonuca göre, 8. sınıf öğretim programında, üst düzey bilişsel basamaklara çok az yer verilirken, daha çok alt düzey bilişsel basamaklara yer verilmiştir. Bilgi boyutunda Üstbilişsel Bilgi türüne yer verilmemiştir.

Hedeflerin olup kazanımların olmadığı basamak sayısı 2, kazanımların olup hedeflerin olmadığı basamak sayısı 3'tür. Sonuç olarak, hedef ve kazanımların kesişmediği basamak sayısı 5, bu basamaklara denk gelen hedef ve kazanımların toplam oranı %31,9'dur. Hedef ve kazanımların kesiştiği bazı basamaklarda verilen

oranlar birbirine yakın değildir. Bu anlamda, hedeflerle kazanımlar tam olarak örtüşmemektedir.

3. 2009, 2010, 2011 yıllarında uygulanan SBS sorularının YBTye dağılımına göre:

a) Hedef ve kazanımlara paralel olarak, 2009 yılı SBS sorularının alt düzey bilişsel basamaklarda toplandığı, üstbilişsel basamaklara herhangi bir soru maddesinin yerleştirilmediği görülmüştür. Bu sonuca göre, 2009 yılında öğrencilerden sadece kelime ve cümleleri hatırlamaları ve anlamaları beklenmiştir. Bilgi türlerinden de İşlemsel Bilgi ve Üstbilişsel Bilgi türüne yer verilmemiştir.

Taksonomi tablosunda iki basamakta, SBS sorularının oranı, hedef ve kazanımların toplam oranının 3 katı oranındadır. 2009 yılı SBS sorularının dağıldığı hücreler, İngilizce dersi öğretim programı hedefleri ve kazanımları dağılımının yaklaşık olarak yarısına denk gelmektedir. Hedefler ve kazanımların olduğu 6 basamakta 2009 yılı SBS sorularında değerlendirme yapılmamıştır. Bu anlamda, 2009 yılı SBS soruları hedef ve kazanımları yeterince kapsamamaktadır.

b) Hedef ve kazanımlarda olduğu gibi, 2010 yılı SBS sorularının alt düzey bilişsel basamaklarda toplandığı, üstbilişsel basamaklara herhangi bir soru maddesinin yerleştirilmediği görülmüştür. Bu sonuca göre, 2010 yılında öğrencilerden sadece kelime ve cümleleri hatırlamaları ve anlamaları, dil bilgisi kurallarını uygulamaları ve kavramsal bilgiyi uygulamaları beklenmiştir. Bilgi türlerinden de İşlemsel Bilgi ve Üstbilişsel Bilgi türüne yer verilmemiştir.

2010 yılı SBS sorularının olduğu 2 basamaktaki SBS sorularının oranı hedef ve kazanımların toplam oranının 2 katı, bir basamakta ise 4 katıdır. SBS sorularının bu yılda taksonomi tablosu üzerine dağılımı hedef ve kazanımların toplam dağılımında %53,7'dir. Bu anlamda 2010 yılı SBS soruları hedef ve kazanımların yarısını kapsamaktadır.

2009 yılı SBS'den farklı olarak 2010 yılı SBS'de öğrencilerin Kavramsal Bilgiyi uygulayıp uygulayamadıkları ölçülmüştür.

- c) Hedef ve kazanımlarda olduğu gibi, 2011 yılı SBS sorularının alt düzey bilişsel basamaklarda toplandığı, üstbilişsel basamaklara herhangi bir soru maddesinin yerleştirilmediği görülmüştür. Bu sonuca göre, öğrencilerin basit kelime ve cümleleri hatırlamaları bu kelime ve cümleleri anlamaları ve dilbilgisi yapılarını uygulamaları beklenmiştir.

2011 yılı SBS sorularının olduğu 1 basamakta hedef ve kazanımların bu basamağa ait toplam oranının oranının 7 katı oranında, 1 basamakta ise 2 katı oranında SBS sorusu vardır. SBS sorularının bu yılda taksonomi tablosu üzerine dağılımı hedef ve kazanımların toplam dağılımında %44,3'tür. Ayrıca, hedefler ve kazanımların olduğu 6 basamakta 2011 yılı SBS sorularında değerlendirme yapılmamıştır. 2011 SBS soruları hedef ve kazanımları yeterince kapsamamaktadır.

Bu sonuca göre basamaklara yerleştirilen kazanımlar en çoktan en aza doğru sıralandığında dördüncü olarak hedeflenen Olgusal Bilgiyi Anlamak 2011 SBS'de en çok ölçülen basamak olmuştur.

- d) 2009, 2010, 2011 yıllarında uygulanan SBS soruları YBTye göre alt düzey bilişsel basamaklarda sınıflandırılmış, üst düzey bilişsel basamaklarda herhangi bir soru maddesi yer almamıştır. Bu yıllarda öğrencilerden en çok kelime ve cümleleri anlamaları ve hatırlamaları beklenmiştir. İşlemsel Bilgi ve Üstbilişsel bilgi türüne yer verilmemiştir.

Yıllar arasında, 2011 yılındaki SBS soruları alt düzey bilişsel basamaklarda daha üst seviyede (Hatırlamak basamağına göre Anlamak basamağı) sorulara daha çok yer verilmiştir. Ancak bilgi türleri bakımından 2009 ve 2011 yıllarında Olgusal Bilgiye daha fazla yer verilmiş sadece 2010 yılında Kavramsal Bilgi türünde bir artış olmuştur. SBS sorularının hepsi Olgusal veya Kavramsal bilgi türündedir. Ayrıca SBS soru çeşitliliği hedefleri ve kazanımları yeterince karşılamamaktadır.

4. Düzce ili genelinde uygulanan yazılı sınav soruları hedefler ve kazanımlarla paralel olarak alt düzey bilişsel basamaklarda toplanmıştır. Hedef ve kazanımlarda yer almamasına rağmen, üst düzey bilişsel basamaklardan sadece Olgusal Bilgiyi Çözümlemek kısmına soru maddesi yerleştirilmiştir.

Bu sonuca göre il genelinde İngilizce öğretmenleri öğrencilerin basit kelime ve cümleleri hatırlamalarını, bu kelime ve cümleleri anlamalarını, bazı kavramları anlamalarını, dilbilgisi yapılarını uygulamalarını ve az bir oranla da olgusal bilgiyi çözümlmelerini beklemişlerdir.

Yazılı sınav soruları ile hedeflerin dağılımları incelendiğinde en çok hedefin yerleştirildiği basamak Olgusal Bilgiyi Hatırlamak basamağı iken yazılı sınav soru dağılımında en çok soru maddesi yerleştirilen basamak Kavramsal Bilgiyi

Uygulamak basamağı olmuştur. Yazılı sınav soru madde dağılımında ikinci olarak en çok soru maddesinin yerleştirildiği basamak Olgusal Bilgiyi Hatırlamak basamağıdır. Hedefler 6 farklı basamakta sınıflandırılmışken yazılı sınav soru maddeleri 5 farklı basamakta sınıflandırılmıştır.

Bu sonuca göre, basamaklara yerleştirilen hedef sayısı en çoktan en aza doğru sıralandığında üçüncü sırada olan Kavramsal Bilgiyi Uygulamak basamağına en çok soru maddesi yerleştirilmiştir.

Öğretim programı kazanımlarında en çok İşlemsel Bilgiyi Uygulamak hedeflenmiştir. Yazılı sınav sorularında ise İşlemsel Bilgiyi Uygulamak basamağına herhangi bir soru maddesi yerleştirilmemiştir. Kazanımlar 7 farklı basamakta sınıflandırılmışken, yazılı sınav soruları 5 farklı basamakta sınıflandırılmıştır.

Bu sonuca göre, basamaklara yerleştirilen kazanımlar en çoktan en aza doğru sıralandığında üçüncü olarak hedeflenen Kavramsal Bilgiyi Uygulamak İngilizce öğretmenlerince en çok ölçülen basamak olmuştur.

Yazılı sınav sorularında, hedef ve kazanımlarda olmayan 1 basamakta değerlendirme yapılmış, Yazılı sınav soruları incelendiğinde Olgusal Bilgiyi Yaratmak basamağında %0,2 oranında yazılı sınav sorusu görülmektedir. Bu anlamda tablo 4.10'a göre İngilizce dersi öğretim programında görülmeyen bir basamağa ait değerlendirme yapılmıştır. Bu basamak dışında Düzce ilinde İngilizce öğretmenleri İngilizce dersi öğretim programında hedef ve kazanımların yerleştirildikleri alanlarda değerlendirme yapmışlardır. Ancak hedef ve kazanımların yerleştirildiği 6 alanda değerlendirme yapılmamıştır. Yazılı sınav sorularının olduğu 1 basamaktaki sorularının oranı hedef ve kazanımların toplam oranının yaklaşık 4

katı, bir basamakta ise 2 katıdır. Yazılı sınav soruları ile hedef ve kazanımların %53,7'si yani yarısı değerlendirilmiştir.

Bütün bu sonuçlara göre;

- 8. Sınıf İngilizce dersi öğretim programı hedefleri ve kazanımları, 2009, 2010 ve 2011 yılları SBS soruları ve 2010-2011 yılı güz döneminde Düzce ilindeki 30 okulda İngilizce öğretmenlerinin uyguladığı yazılı sınav soruları YBT basamaklarına göre alt düzey bilişsel basamaklardadır.
- Çok az oranla da olsa üst düzey bilişsel basamaklara sadece kazanımlarda ve yazılı sınav sorularında yer verilmiştir.
- Üst düzey bilişsel basamaklara yerleştirilen kazanımlar ve yazılı sınav soruları Olgusal Bilgi türündedir
- Hedefler, kazanımlar, SBS soruları ve yazılı sınav sorularında bilgi türlerinden en fazla Olgusal Bilgi türüne yer verilmiştir.
- Hiçbir hedef, kazanım, SBS sorusu ve yazılı sınav sorusunun yerleştirilmediği tek basamak Değerlendirmek basamağıdır.
- Hedefler ve kazanımlar birbiriyle tam olarak örtüşmemektedir.
- SBS soruları öğretim programı hedef ve kazanımlarının yaklaşık yarısını değerlendirmiştir.
- SBS soru çeşitliliği hedefler ve kazanımlara göre yeterli değildir.
- İngilizce öğretmenleri, genel olarak öğretim programı hedefleri ve kazanımları doğrultusunda değerlendirme yapmışlardır. Yapılan ölçme öğretim programı hedefler ve kazanımlarının yarısından çok az

fazlasına denk gelmektedir. Öğretim programı hedefleri ve kazanımlarında olmayan basamaklarda %0,2 oranında değerlendirme yapılmıştır.

- Yazılı sınav sorularının çeşitliliği SBS sorularından daha fazladır.

5.2 Tartışma

Bu araştırmada İngilizce dersi hedefler, kazanımlar, SBS soruları ve yazılı sınav soruları YBT'ye göre değerlendirilmiştir. Araştırmanın birinci ve ikinci alt problemlerinde 8. sınıf öğrencilerinden İngilizce dersinde kelimeleri ya da cümleleri hatırlamaları, kavramsal olarak anlamaları, dilbilgisi yapılarını doğru bir şekilde uygulamaları, İngilizce olarak kendilerini hangi durumda nasıl ifade edeceklerini anlamaları ve gerekli durumlarda uygulamaları, az bir oranda da olsa olgusal bilgiyi üretmeleri beklenmekte, yeni bir ürün ortaya koymaları, çözümlenme ve değerlendirme yapmaları hedeflenmemektedir. Oransal olarak bakıldığında öğrencilerin en çok kelime ve basit cümleleri hatırlamaları hedeflenmektedir. Bekdemir ve Selim (2008), çalışmalarında Matematik dersi öğretim programı kazanımlarının YBTnin alt düzey bilişsel basamaklarında toplandığı sonucuna varmışlardır. Bıkmaz (2002) ise ilköğretim fen bilgisi dersi öğretim programında 4. ve 5. Sınıf ünitelerinin hedef davranış düzeylerini OBTYe göre belirlediği çalışmasında programın daha çok kavrama düzeyindeki öğrenmeleri ön plana çıkardığını, okulların daha alt düzey öğrenmeleri gerçekleştirdiklerini belirtmiştir. Bu

çalışmada da Matematik ve Fen Bilgisi derslerinde olduğu gibi İngilizce dersinde de hedef ve kazanımların alt düzey bilişsel seviyelerde olduğu görülmüştür.

Bu sonuçlar Miller'ın (2004) görüşleriyle paralellik göstermektedir. Miller (2004), okullarda genellikle alt düzey bilişsel seviyelerde eğitim verildiğine, öğrencilerin çözümlenmek, değerlendirmek ve yaratmak gibi üst düzey bilişsel becerilerini geliştirebilecekleri fırsatlardan mahrum bırakıldığına dikkat çekmektedir.

Ayrıca, Demir (2008), İlköğretim seviyesinde okutulan İngilizce ders kitaplarını düşünme becerileri açısından incelediği çalışmasında, ilköğretim okullarında okutulan İngilizce ders kitaplarında üst düzey düşünme becerilerini geliştirme açısından önemli değişiklikler yapılması gerektiği sonucuna varmıştır.

Araştırmanın üçüncü ve dördüncü alt problemlerinde, 2009, 2010 ve 2011 yıllarında 8. sınıf öğrencilerinin basit kelime ve cümleleri hatırlayıp hatırlamadıkları, anlayıp anlamadıkları dilbilgisi yapılarını anlayıp anlamadıkları ve kavramsal bilgiyi uygulayıp uygulamadıkları ölçülmektedir. Ayrıca, okullarda genel olarak 8. sınıf öğrencilerinin basit kelime ve cümleleri hatırlayıp hatırlamadıkları, bu kelime ve cümleleri ayrıca bazı kavramları anlayıp anlamadıkları ve dilbilgisi yapılarını uygulayıp uygulayamadıkları ölçülmektedir. Oransal olarak bakıldığında öğrencilerin en çok basit kelime ve cümleleri anlayıp anlamadıkları ve kavramsal bilgiyi uygulayıp uygulayamadıkları ölçülmektedir. Diğer bir ifadeyle, SBS soruları ve yazılı sınav soruları alt düzey bilişsel seviyede ölçüm yapmaktadır. Araştırmayla paralel olarak, Ayvacı ve Türkdoğan (2010), Fen bilgisi dersi sınav sorularının YBT basamaklarından alt düzey bilişsel seviyelerde toplandığı sonucuna varmışlardır. Ayrıca, OBT'ye göre, Fen bilgisi dersi sorularını inceleyen Koray ve Yaman (2002),

Fen ve Teknoloji dersinde 6,7 ve 8. sınıf seviyesindeki soruları inceleyen Özcan ve Oluk (2007), 6. Sınıf Türkçe dersi yazılı sınav sorularını inceleyen Bekaroğlu (2007), tarih sorularını inceleyen Çolak (2008) yazılı sınav sorularının çoğunlukla alt düzey bilişsel basamakları ölçtüğü sonucuna varmışlardır.

Bulguların tamamı incelendiğinde, 8. Sınıf İngilizce dersi hedefler, kazanımlar, SBS soruları ve yazılı sınav soruları alt düzey bilişsel basamaklarda toplandığı görülmüştür. Bu durumun, Ortaöğretim kurumlarına geçiş yönergesinde (2007) geçen “sorular, öğretim programlarının kazanımları esas alınarak öğrencinin yorumlama, analiz yapma, eleştirel düşünme, sonuçları tahmin etme, problem çözme ve benzeri yeterliklerini ölçecek nitelikte hazırlanır” ifadesi ile çeliştiği düşünülmektedir. Oysaki günümüz koşullarında üst düzey bilişsel basamaklara daha çok önem verilmesi gerekmektedir. Anderson vd. (2001), Çözümlemek, Değerlendirmek ve Yaratmak basamaklarının daha genellenebilir olduğunu, daha karmaşık bilişsel süreçlerin çok çeşitli alanlara uygulanabilir olması dolayısıyla bu basamakların daha alt basamaklarda kazanılması istenen hedeflere ulaşmada kullanılabileceğini vurgulamışlardır.

Ayrıca hedef, kazanım, SBS soruları ve yazılı sınav sorularında en çok sınıflandırmanın yapıldığı hücreler birbiriyle örtüşmemektedir. Diğer bir ifadeyle, hedeflerde ve kazanımlarda en fazla sınıflamanın yapıldığı hücreler SBS soruları ve yazılı sınav sorularında en fazla sınıflamanın yapıldığı hücrelerle paralel değildir. Bu durum en fazla 2011 SBS sorularında belirgindir. Soruların %76’sı 2011 SBS’de Olgusal Bilgiyi Anlamak basamağına yerleştirilmiştir. Bu basamağına hedeflerin %8,3’ü kazanımlarınsa %10,5’i yerleştirilmiştir. Benzer şekilde, öğretim programı

kazanımlarında en çok İşlemsel Bilgiyi Uygulamak hedeflenmiştir. 2010 SBS’de ise İşlemsel Bilgiyi Uygulamak basamağına herhangi bir soru maddesi yerleştirilmemiştir. Ayrıca, program hedeflerinde Kavramsal Bilgiyi Anlamak basamağına herhangi bir hedef yerleştirilmemiş ancak 2009 SBS’de öğrencilerin kavramsal bilgileri anlayıp anlamadıkları ölçülmüştür. Öğretim programı kazanımlarında en çok İşlemsel Bilgiyi Uygulamak hedeflenmiştir. 2009 SBS’de ise İşlemsel Bilgiyi Uygulamak basamağına herhangi bir soru maddesi yerleştirilmemiştir. Bu durumun, İlköğretim Kurumları Yönetmeliğinde (2003), geçen “ders yılı iki dönemden oluşur ve öğrenci başarısının ölçme ve değerlendirmesinde öğretim programlarında belirtilen amaçlar ile kazanımlar esas alınır” ifadesiyle, ayrıca Ortaöğretim Kurumlarına Geçiş Yönergesinde (2011), geçen “Bu sınavlar, öğretim programlarındaki kazanımlara göre öğrenci seviyelerini belirlemek amacıyla yapılır. Sorular, öğretim programlarının kazanımları esas alınarak öğrencinin yorumlama, analiz yapma, eleştirel düşünme, sonuçları tahmin etme, problem çözme ve benzeri yeterliklerini ölçecek nitelikte hazırlanır” ifadesiyle çeliştiği düşünülmektedir.

5.3 Öneriler

Bu bölümde, araştırmadan elde edilen sonuçlara dayanarak uygulamaya yönelik ve ileri araştırmalara yönelik olmak üzere iki bölüm halinde öneriler sunulmaktadır.

5.3.1.Uygulamaya Yönelik Öneriler

1. YBT'nin İngilizce dersi öğretim programı yeniden gözden geçirilirken hedef ve kazanımların bilişsel olarak yerinin belirlenmesi, üst düzey bilişsel seviyedeki hedef ve kazanımlara daha çok yer verilmesi adına eğitim uzmanlarınca kullanılması önerilebilir.

2. Öğretim programındaki hedefler bilişsel açıdan kazanımlarla paralel olmalı, sadece alt düzey bilişsel seviyelerde hedef ve kazanım belirlemek yerine üst düzey bilişsel seviyelerde hedef ve kazanımlara daha çok yer verilmelidir. Bu sayede, sadece kelime ve cümle ezberleyen, dilbilgisi kurallarını hatırlamaya çalışıp boşluklara yerleştiren ama İngilizce olarak özgün bir paragraf yazamayan, İngilizce olarak konuşmaktan çekinen bireyler yerine öğrendiği yapı ve kelimeleri daha üst düzey bilişsel seviyelerde kullanabilen örneğin özgün bir paragraf yazabilen, hangi durumda nasıl konuşması gerektiğini bilebilen, kendine güvenen bireyler yetiştirilebileceği düşünülmektedir. Zira üst düzey bilişsel basamaklarda gerçekleştirilecek bir eğitim sayesinde alt düzey bilişsel basamaklarda ulaşılmak istenilen hedeflere de ulaşılabilecektir.

3. Araştırmanın birinci, ikinci ve dördüncü alt problemleri incelendiğinde hedefler, kazanımlar ve yazılı sınav sorularının YBT tablosunda farklı hücrelere farklı oranlarda yer aldığı görülmektedir. YBT hedef, öğrenme durumları ve değerlendirme durumları arasında uyumlu bir bütünlüğü sağlamaktadır. Bu anlamda, YBT tablosu İngilizce öğretmenlerince hedefler ve değerlendirme durumları arasında anlamlı bir bütünlüğü sağlamada kullanılabilir. Bunu sağlamak için de okullarda İngilizce öğretmenleri YBT konusunda bilgilendirilebilirler.

4. Araştırmanın birinci, ikinci ve üçüncü alt problemlerinde hedef, kazanım ve SBS soruları YBT tablosunda farklı hücelere farklı oranlarda yerleştirilmiştir. Buradan öğretim programı hedefleri, kazanımları ve SBS sorularının birbiriyle örtüşmediği sonucuna varılmaktadır. Bu anlamda, hedefler, kazanımlar ve SBS sorularının bütünleşmesi amacıyla YBT kullanılabilir. Böylece öğrencilerin sonraki yaşamlarına yön vermede anahtar rolü oynayan SBS gibi bir sınavın öğretim programıyla örtüşmesi sağlanabilir.

5.3.2. Yapılacak Araştırmalara Yönelik Öneriler

1. Bu çalışmada 8. Sınıf İngilizce dersi öğretim programı hedefleri ve kazanımları YBTye göre incelenmiştir. İngilizce dersinde farklı öğretim kademelerinde ve farklı sınıf düzeylerindeki öğretim programlarının YBTye göre değerlendirilmesi yapılabilir.

2. Bu çalışmada öğretme öğrenme süreci kapsam dışı bırakılmıştır. Hedef, kazanım, öğretme öğrenme süreci ve değerlendirme durumlarının bir arada YBT’te göre değerlendirildiği çalışmalar yapılabilir.

3. YBT bilişsel alanda sınıflamaya imkan veren bir taksonomidir ve bu çalışmada kullanılmıştır. İngilizce dersi öğretim programı ve değerlendirme durumları YBTnin yanı sıra bilişsel alanda sınıflama imkanı veren diğer taksonomilerin de kullanıldığı sınıflamalar yapılabilir.

4. YBT ya da diğer taksonomiler kullanılarak hedef ve kazanımlar yeniden yazılıp bu ekseninde öğrenme öğretme süreçleri oluşturularak ve değerlendirme

etkinliklerine yer vererek YBT'nin İngilizce dersinde başarılı bir biçimde uygulanıp uygulanamayacağı incelenebilir.

5. YBTye göre hazırlanan hedef, kazanım, öğrenme öğretme süreci ve değerlendirme durumlarında daha çok üst düzey bilişsel seviyelere yer verilerek üst düzey bilişsel çalışmaların dil öğrenme konusundaki etkisi incelenebilir.

6. Bu çalışmada bilgi boyutunda Bilişsel Bilgi türüne sadece hedeflerde yer verildiği, kazanımlar, SBS soruları ve yazılı sınav sorularında yer verilmediği görülmüştür. Bilişsel boyut basamakları ve bilgi boyutlarını daha çok açıklayacak, daha çok somutlaştıracak araştırmalar yapılabilir, bilişsel bilgi türüne öğretim programında, eğitim ortamlarında ve değerlendirme durumlarında yer verilebilmesiyle ilgili araştırmalar yapılabilir.

7. Bu çalışmada öğretim programı hedefleri ve kazanımları, SBS soruları ve yazılı sınav soruları YBT ölçüt alınarak değerlendirilmiştir. Öğretim programı hazırlanırken işe koşulan kıstaslara göre hedefler ve kazanımlar, SBS soruları ve yazılı sınav sorularının incelendiği araştırmalar yapılabilir.

KAYNAKLAR

- Acat M. B., Demiral S. (2002). Türkiye’de yabancı dil öğreniminde motivasyon kaynakları ve sorunları, *Kuramdan Uygulamaya Eğitim Yönetimi Dergisi*, 8 (31), 312-329.
- Airasian, P. W. & Miranda, H. (2002). The role of assessment in the revised taxonomy. *Theory into Practice*, 41 (4), 249-254.
- Alıcıgüzel, İ. (1979). *İlk ve orta dereceli okullarda öğretim*, İstanbul: İnkılap ve Aka Kitabevi.
- Amer, A. (2006). Reflections on Bloom’s Revised Texonomy, *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 4/8, 213-230.
- Anderson L. W. (1999). Rethinking Bloom’s taxonomy: implications for testing and assessment (*ERIC Document Reproduction Service No. ED435630, TM 030 228*).
- Anderson, L. W. (2002). Curriculum alignment: A re-examination, *Theory into Practice*, 41 (4), 255-260.
- Anderson, L. W. (2005). Objectives, evaluation, and the improvement of education, *Studies in Education Evaluation*, 31, 102–113.
- Anderson, L. W., Krathwohl, D. R., Airasian, P. W., Cruikshank, K. A., Mayer, R. E., Pintrich, P. R., Raths, J., Wittrock, M. C. (2001). *A taxonomy for learning, teaching and assessing: a revision of Bloom’s taxonomy of educational objectives*, New York: Addison Wesley Longman, Inc.

- Anderson, L. W., Krathwohl, D. R., Airasian, P. W., Cruikshank, K. A., Mayer, R. E., Pintrich, P. R., Raths, J., Wittrock, M. C. (2001). *Öğrenme öğretim ve değerlendirme ile ilgili bir sınıflama-bloom'un eğitimin hedefleri ile ilgili sınıflamasının güncelleştirilmiş biçimi*, Çev. Özçelik, D. A. (2010). Ankara: Pegem Akademi.
- Arı, A. (2011). Bloom'un gözden geçirilmiş bilişsel alan taksonomisinin Türkiye'de ve uluslar arası alanda kabul görme durumu, *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 11, 749-772.
- Arslan ve Akrapov (2010). Türkiye'de yabancı dil öğretiminde motivasyon-yöntem sorunu ve çözüm önerileri, *Selçuk Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dergisi*, 24, 179-191.
- Aypay, A. (2011). İlk ve ortaöğretim öğretmenlerinin davranış alışkanlıkları ve "iyi öğretmen" özelliklerine ilişkin algıları, *İlköğretim Online*, 10 (2), 620-645
- Ayvacı, Ş. A. & Türkdoğan, A. (2010). Yeniden yapılandırılan Bloom taksonomisine göre fen ve teknoloji dersi yazılı sorularının incelenmesi. *Türk Fen Eğitimi Dergisi*, 7 (1), 13-25.
- Başbay, M. (2008). *Yenilenmiş taksonomiye göre düzenlenmiş öğretim tasarımı dersinde projeye dayalı öğretimin öğrenme ürünlerine etkisi*, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Bekdemir, M. & Selim, Y. (2008). Revize edilmiş Bloom taksonomisi ve cebir öğrenme alanı örneğinde uygulanması, *Erzincan Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10 (2), 185-196.

- Bekaroğlu, A. (2007). *İlköğretim 6. Sınıf Türkçe dersindeki yazılı sınav sorularının soru basamaklarına göre incelenmesi ve değerlendirilmesi (Kastamonu örneği)*, Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu.
- Bilen, M. (2002). *Plandan Uygulamaya Öğretim*, Ankara: Anı Yayıncılık.
- Bıkmaz, F. H. (2002). İlköğretim 4. ve 5. Sınıf Fen Bilgisi dersi yazılı sınav sorularının öğrenme düzeylerine ve türlerine göre analizi, *Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 8, 74-74.
- Bloom , B. S. (Ed.) (1956). *Taxonomy of educational objectives. Handbook I: The Cognitive Domain*. New York: David McKay.
- Bümen, N. (2006). Program geliştirmede bir dönüm noktası: Yenilenmiş Bloom taksonomisi, *Eğitim ve Bilim*, 142, 3-14.
- Bümen, N. (2007). Effects of the original versus revised Bloom's taxonomy on lesson planning skills: a Turkish study among pre-service teachers, *Review of Education*, 53, 439-455.
- Byrd, P. A. (2002). The revised taxonomy and prospective teachers, *Theory into Practice*, 41 (4), 224-248.
- Cannon, H. M. & Feinstein, A. H. (2005). Bloom beyond Bloom: Using the revised taxonomy to develop experiential learning strategies, *Developments in Business Simulations and Experiential Exercises*, 32, 54-064.

- Cochran, D. & Conklin, J. & Modin, S. (2007). A new Bloom: Transforming Learning, *Learning & Leading in Technology*, February, 2-5.
- Çelik, D. (2005). *Okullarda Ölçme Değerlendirme Nasıl Olmalıdır?*, İstanbul: Devlet Kitapları Müdürlüğü.
- Çelebi, M. D. (2007). Türkiye’de anadili eğitimi ve yabancı dil öğretimi. *Social Sciences Institute Journal*, 21 (2), 285-307.
- Çetintaş, B. (2009). Avrupa Birliği çok dillilik sürecinde Türkiye’de yabancı dil öğretimi, *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 37, 11-23.
- Çolak, K. (2008). *Tarih dersi sınav sorularının Bloom taksonomisinin bilişsel alan düzeyi açısından sınıflandırılması*, Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Karadeniz Teknik Üniversitesi, Trabzon.
- Çubukçu, Z. (2008). Eğitim programı tasarımı ve geliştirilmesi, (Ed. Bilal Duman), *Öğretim ilke ve yöntemleri*, 132-179, Ankara: Maya Akademi.
- Demir, S. (2008). *An evaluation of thinking skills in elt coursebooks at primary and secondary levels*, Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Çukurova Üniversitesi, Adana.
- Demircan, Ö. (1988). *Dünden bugüne Türkiye’de yabancı dil*, İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Demirel, Ö. (2009). *Öğretme sanatı: öğretim ilke ve yöntemleri*, 15. Baskı, Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

- Demirel, Ö. (2006). *Kuramdan uygulamaya eğitimde program geliştirme*, 9. Baskı, Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Demirel, Ö. (2003). “Avrupa birliği ile bütünleşme bağlamında Türkiye’de yabancı dil öğretimi” dil, kültür ve çağdaşlaşma, *Atatürk İlkeleri ve İnkılap Tarihi Enstitüsü*, 239-249, Ankara: Hacettepe Üniversitesi.
- Demirel, Ö. (1993). *Yabancı dil öğretimi ilkeler yöntemler teknikler*, Ankara: Usem Yayınları.
- Demirel, Ö., Seferoğlu, S. S., Yağcı, E. (2003). Öğretim teknolojileri ve materyal geliştirme, 4. Basım, Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Doğan, N. (2006). Davranışların ölçülmesi, (ed. H. Atılğan) *Eğitimde ölçme ve değerlendirme*, 140–155, Ankara: Anı Yayıncılık.
- Dönmez, Ö. (2010). *Implementation of the new eighth grade English language curriculum from the perspectives of teachers and students*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Ankara.
- Duman, B. (2008). Eğitim ve öğretimle ilgili temel kavramlar, (Ed. Bilal Duman), *Öğretim ilke ve yöntemleri*, 132-179, Ankara: Maya Akademi.
- Engin, A. O. (2006). Yabancı dil (İngilizce) öğretiminde öğrenci başarısını etkileyen değişkenler, *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8 (2), 287-310.
- Erden, M. (1998). *Eğitimde program değerlendirme*, Ankara: Anı Yayıncılık.

- Erginer, E. (2000). *Öğretimi planlama uygulama ve değerlendirme*, Ankara: Anı Yayıncılık.
- Ertürk, S. (1993). *Eğitimde program geliştirme*, Ankara: Meteksan Yayınları.
- Ferguson, C. (2002). Using the revised taxonomy to plan and deliver team-taught, integrated, thematic units, *Theory into Practice*, 41 (4), 238-243.
- Forehand, M. (2005). *Bloom's taxonomy: original and revised. in emerging perspectives on learning, teaching, and technology* (e-book). Retrieved 29 March, 2010 from <http://eit.tamu.edu/JJ/DE/BloomsTaxonomy.pdf>
- Furst, E. (1994). "Bloom's taxonomy: philosophical and educational issues." Anderson, L. and Sosniak, L. (Eds.) *Bloom's taxonomy: a forty-year retrospective*. Chicago: National Society for the Study of Education.
- Grobman, H. (1970). *Developmental curriculum projects: decision points and processes*. New York: F. E. Peacock.
- Gündoğdu, K., Kızıldaş, E., Çimen, N. (2010). Seviye belirleme sınavına (SBS) ilişkin öğrenci ve öğretmen görüşleri (Erzurum ili örneği), *İlköğretim Online*, 9 (1), 316-330.
- Hanna, R. (2007). The new Bloom's taxonomy: Implications formusic education, *Arts Education Policy Review*, 108, 7-16.
- Kadayıfçı, K. G. (2007). *Liselerde ve ÖSS Sınavlarında Sorulan Kimya Sorularının Programa Uygunluğunun İncelenmesi*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.

- Karaata, C. (2011). İnanç ve pedagojik bilgi: İngilizce öğretmenlerine göre öğretim ve öğrenme, *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 41, 224-254.
- Karasar, N. (2005). *Bilimsel araştırma yöntemi*, Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Kılıç A., Acat, M. B. (2007). Öğretmen adaylarının algılarına göre öğretmen yetiştirme programlarındaki derslerin gereklilik ve işe vurukluk düzeyi, *Sosyal Bilimler Dergisi*, 17, 21-37.
- Koray, Ö. C., Yaman, S. (2002). Fen Bilgisi öğretmenlerinin soru sorma becerilerinin bloom taksonomisine göre değerlendirilmesi, *Gazi Üniversitesi Kastamonu Eğitim Dergisi*, 2, 317-324.
- Köğçe, D. & Baki, A. (2009). Matematik öğretmenlerinin yazılı sınav soruları ile ÖSS sınavlarında sorulan matematik sorularının Bloom taksonomisine göre karşılaştırılması, *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 26, 70-80.
- Kratwohl, D. R. (2002). A revision of Blom's taxonomy: an overview, *Theory into Practice*, 41 (4), 212–218.
- Kratwohl, D. R. (2002). Bloom taksonomisinin revizyonu: genel bir bakış, Çev. Köğçe, D., Aydın M., & Yıldız C. (2009). *Elementary Education Online*, 8 (3), 1-7.
- Krathwohl, D. R., Bloom , B. S., & Masia, B. B. (1964). *Taxonomy of educational objectives. handbook II: the affective domain*, New York: David McKay.
- Kreitzer, A. & Madaus, G. (1994). "Empirical investigations of hierarchical structure of taxonomy." In Anderson, L. And Sosniak, L. (Eds.) *Bloom's Taxonomy: A*

Forty-Year Retrospective, Chicago: National Society for the Study of Education.

Küçükahmet, L. (1997). *Öğretim ilke ve yöntemler*, Gözden geçirilmiş 8. Baskı, Ankara: Gazi Kitabevi.

Küçükahmet, L. (2002). *Öğretimde planlama ve değerlendirme*, Gözden geçirilmiş 13. Baskı, Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Li, M. & Baldauf, R. (2011). Beyond the curriculum: A Chinese example of issues constraining effective English language teaching, *A Journal for Teachers of English to Speakers of Other Languages and of Standard English as a Second Dialect*, 45 (4), 793-803.

Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry*, Beverly Hills, CA: Sage.

Littlewood, W. (2010). Chinese and Japanese students' conceptions of the ideal English, *A Journal of Language Teaching and Research*, 41 (1), 46-58.

Mayer, R. E. (2002). Rote versus meaningful learning, *Theory into Practice*, 41 (4), 226-232.

McDonald, Mary E. (2002). *Systematic assessment of learning outcomes: developing multiple-choice exams*, Boston: Jones and Bartlett Publishers.

MEB. (2011). Merkezi sistemle öğrenci alan ortaöğretim kurumlarına öğrenci yerleştirme yönergesi, http://mevzuat.meb.gov.tr/html/2641_0.html (Son erişim tarihi: 12/11/2011).

- MEB. (2010). İlköğretim kurumları yönetmeliği,
http://mevzuat.meb.gov.tr/html/225_0.html (Son erişim: 12/11/2011).
- MEB. (2010a). Ortaöğretim kurumlarına geçiş yönergesi
http://mevzuat.meb.gov.tr/html/2602_1.html. (Son Erişim: 12/11/2011).
- MEB. (2009). Avrupa dil portfolyosu, <http://adp.meb.gov.tr/nedir.php> (Son erişim tarihi: 12/11/2011).
- MEB. (2005). İlköğretim Türkçe dersi (1-5. sınıflar) öğretim programı ve klavuzu.
 Ankara: Milli Eğitim Basımevi.
- MEB Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü Sınav Hizmetleri Daire Başkanlığı.
 (2007). Ortaöğretim kurumlarına geçiş sistemi,
http://oges.meb.gov.tr/sbs_goru.htm Son Erişim Tarihi: 22/10/2011.
- MEB Öğretmen Yetiştirme ve Eğitimi Genel Müdürlüğü. (2006a). *Öğretmen yeterlilikleri kitabı*, <http://otmg.meb.gov.tr/Yayin.html>. (Son Erişim: 12/11/2011).
- MEB Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı. (2006). İlköğretim İngilizce dersi (4,5,6,7 ve 8. sınıflar) öğretim programı,
<http://ttkb.meb.gov.tr/program.aspx?tur=ilkogretim&lisetur=&ders=&sira=&sinif=&sayfa=2> Son Erişim Tarihi: 17/11/2011.
- Miller, A. D. (2004). *“Cogito, ergosum”*: applying Bloom’s revised taxonomy within the framework of teaching for understanding to enhance the frequency and quality of students’ opportunities to develop and practice higher-level

cognitive processes. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Kalamazoo College, Michigan.

Noble, T. (2004). Integrating the revised Bloom's taxonomy with multiple intelligences: a planning tool for curriculum differentiation, *Teachers College Record*, 106,193-211.

Ormell, C.P. (1974-1975). Bloom's taxonomy and the objectives of education, *Educational Research*, 17, 3-18.

Özcan, S. ve Oluk, S. (2007). İlköğretim Fen Bilgisi derslerinde kullanılan soruların Piaget ve Bloom taksonomisine göre analizi, *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8, 61-68.

Özçelik, D. A. (2009). *Ölçme ve değerlendirme*, 3. Baskı, Ankara: Pegem Akademi.

Özdemir, B. (2011). *İlköğretim 1-5. sınıflar türkçe ders kitaplarında kullanılan okuduğunu anlama sorularının incelenmesi*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara.

Padmaperuma, G. A. K., Ilanko, S., & Chen, D. (2006). Opportunities and challenges in instructional design for teaching the flexure formula using the revised Bloom's taxonomy. *International Journal of Engineering Education*, 22, 148-156.

Pickard, M. J. (2007). The new Bloom's taxonomy: an overview for family and consumer sciences, *Journal of Family and Consumer Sciences Education*, 25, 45-55.

- Pintrich, P. R. (2002). The role of metacognitive knowledge in learning, teaching, and assessing, *Theory into Practice*, 41 (4), 219-225.
- Popham, W. J., Baker, E. (1986). *Planning an instructional sequence*, (Çev. Lütü Özbilgin), Mart (27), 296.
- Raths, J. (2002). Improving instruction, *Theory into Practice*, 41 (4), 233-237.
- Sarıçoban, A. (2011). İngilizce öğretmenlerinin sınav hazırlamalarına ilişkin bir çalışma, *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 41, 398-410.
- Senemoğlu, N. (2009). *Gelişim, öğrenme ve öğretim: kuramdan uygulamaya*, 14. Baskı, Ankara: Gazi Kitabevi.
- Sharma, R. S., Foo, S. & Morales-Arroyo, M. (2008). Developing corporate taxonomies for knowledge auditability: a framework for good practices, *Knowledge Organization*, 35 (1), 30-46.
- Sönmez, V. (2001). *Program geliştirmede öğretmen el kitabı*, geliştirilmiş 9. baskı, Ankara: Anı Yayınları.
- Starnes, B. A. (2005). *Aligning objectives, instruction, and assessment for metacognitive thinking: employing the revised Bloom's taxonomy to promote accountability in educational practices for nursing students*, Doctoral Dissertation, Capella University, Dissertation Abstracts International, 66.
- Su, W. M., Osisek, P. J., & Starnes, B. (2005). Using the revised Bloom's taxonomy in the clinical laboratory, *Nurse Educator*, 30, 117-122.

- Sultana, F. (2010). *An initial study of a method for instructing educators about the revised Bloom's taxonomy*, Doctoral Dissertation, University of South Carolina.
- Şahin, İ. (2005). Hedeflerin aşamalı sınıflanması, (Ed. M. Öztürk) *Öğretimde planlama ve değerlendirme*, 102–117, İstanbul: Lisans Yayıncılık.
- Şeker, H. (2010). Bloom'un taksonomisinden, bilişsel süreç boyutlarının sınıflandırılmasına doğru revize edilen taksonomi üzerine, *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 39 (3), 1-09.
- Şişman, M. (2011). *Eğitim bilimine giriş*, 9. Baskı, Ankara: Pegem A. Yayıncılık.
- Taba, H. (1962). *Curriculum development: theory and practice*. New York: Harcourt, Brace and World.
- Tan, Ş., Kayabaşı, Y. ve Erdoğan, A. (2002). *Öğretimde planlama ve değerlendirme*, Ankara: Anı Yayıncılık.
- Tekin, H. (1994). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme* 8. Baskı, Ankara: Yargı Yayınları.
- Tılfarlıoğlu, F. Y. ve Öztürk, A. R. (2007). An analysis of ELT teachers' perceptions of some problems concerning the implementation of English language teaching curricula in elementary, *Journal of Language and Linguistic Studies*, 3 (1), 202-217.
- Topkaya, E. Z. & Küçük, Ö. (2010). An evaluation of 4th and 5th grade English language teaching program, *Elementary Education Online*, 9 (1), 52-65.

- Tyler, R. W. (1950). *Basic principles of curriculum and instruction*, Chicago: University of Chicago Press.
- Turgut, M. F. (1993). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme metodları*, Ankara: Saydam Matbaacılık.
- Varış, F. (1996). Eğitimde program geliştirme “teori ve teknikler”, Ankara: Alkım Kitapçılık ve Yayıncılık.
- Yanık, A. E. (2007). *A study of English language curriculum implementation in 6th, 7th and 8th grades of public primary schools through teachers' and students' perceptions*, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Ankara.
- Yavuz, F. (2010). Program yeterlilikleri hazırlama, ders öğrenme çıktıları yazma, ACTS hesaplama, <http://www.agri.edu.tr/userfiles/Program1.pdf> Son Erişim Tarihi: 24/11/2011.
- Yılmaz, H. Sünbül, A. M. (2004). *Öğretimde planlama ve değerlendirme*, Konya: Çizgi Kitabevi Yayınları.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2008). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*, 7. Baskı, Ankara: Seçkin Yayıncılık San. ve Tic. A. Ş.
- Yüksel, S. (2007). Bilişsel alanın sınıflamasında (taksonomi) yeni gelişmeler ve sınıflamalar, *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 5 , 479-509.

EKLER

Ek 1

8. Sınıf İngilizce Dersi Öğretim Programı Hedefleri Dağılımının Taksonomi Tablosu
Üzerinde Gösterimi

BİLGİ BOYUTU	BİLİŞSEL SÜREÇ BOYUTU			
	Olgusal Bilgi	Kavramsal Bilgi	İşlemsel Bilgi	Üstbilişsel Bilgi
Yaratmak				
Değerlendirmek				
Çözümlemek				
Uygulamak		Hedef 2	Hedef 6 Hedef 7 Hedef 8	Hedef 8
Anlamak	Hedef 7			
Hatırlamak	Hedef 1 Hedef 3 Hedef 4 Hedef 5 Hedef 7		Hedef 7	

Ek 2

8. Sınıf İngilizce Dersi Öğretim Programı Kazanımları Dağılımının Taksonomi

Tablosu Üzerinde Gösterimi

BİLİŞSEL SÜREÇ BOYUTU	BİLGİ BOYUTU			
	Olgusal Bilgi	Kavramsal Bilgi	İşlemsel Bilgi	Üstbilişsel Bilgi
Yaratmak	4c2, 5b2, 6b2, 10a1			
Değerlendirmek				
Çözümlemek				
Uygulamak		1g, ,1i, 4c, 4d, 5b, 5c, 6b,6c, 7b, 8f, 10c, 10d,	1b,1c,1d,1e, 3a,3a1,3b,3b1, 3d,3e, 8a, 8b1,8c,8d, 8e, 9c,10b,11b,11c ,11d,11e,11e1, 11f,11f1,11g,1 2c1,12d, 13a, 14a,14b,15a,15 a1,15b,15c,15d ,15d1,15e,15e1 ,15f,16a,16a1,1 6b,16b1,16d	

Anlamak	1f, 1h, 1h1, 2a, 2a1, 4c1, 5b1, 6b1, 10a, 11a, 16c	2d, 3f, 3f1, 3c, 9b, 11a1, 12a, 12a1, 12c, 14c, 16c1	2c	
Hatırlamak	1a, 1a1, 1f, 2b, 2 b1, 3e1, 3g, 4a, 4a1, 4b, 4e, 5a, 5a1, 6a, 6a1, 7a, 8b, 8g, 9a, 9a1, 12b, 16e			

Ek 3

2009 Yılı 8. Sınıf İngilizce Dersi SBS Soruları Dağılımının Taksonomi Tablosu

Üzerinde Gösterimi

BİLİŞSEL SÜREÇ BOYUTU	BİLGİ BOYUTU			
	Olgusal Bilgi	Kavramsal Bilgi	İşlemsel Bilgi	Üstbilişsel Bilgi
Yaratmak				
Değerlendirmek				
Çözümlemek				
Uygulamak				
Anlamak	G1, G2,G3,G10,G12,G15,G16	G14		
Hatırlamak	G2,G3,G4,G5,G6,G7,G8, G9,G11,G12,G13,G16, G17			

Ek 4

2010 Yılı 8. Sınıf İngilizce Dersi SBS Soruları Dağılımının Taksonomi Tablosu

Üzerinde Gösterimi

BİLİŞSEL SÜREÇ BOYUTU	BİLGİ BOYUTU			
	Olgusal Bilgi	Kavramsal Bilgi	İşlemsel Bilgi	Üstbilişsel Bilgi
Yaratmak				
Değerlendirmek				
Çözümlmek				
Uygulamak		H1,H3		
Anlamak	H2,H3,H4,H5,H6,H8, H9,H17	H13		
Hatırlamak	H2,H6,H7,H10,H11,H 12,H14,H15,H16			

Ek 5

2011 Yılı 8. Sınıf İngilizce Dersi SBS Soruları Dağılımının Taksonomi Tablosu

Üzerinde Gösterimi

BİLİŞSEL SÜREÇ BOYUTU	BİLGİ BOYUTU			
	Olgusal Bilgi	Kavramsal Bilgi	İşlemsel Bilgi	Üstbilişsel Bilgi
Yaratmak				
Değerlendirmek				
Çözümlmek				
Uygulamak		113		
Anlamak	11,12,13,14,15,16,17 ,19,110,111,112,116 ,117			
Hatırlamak	18,114,115			

Ek 6

2009, 2010 ve 2011 Yılları 8. Sınıf İngilizce Dersi SBS Soruları Dağılımının

Taksonomi Tablosu Üzerinde Gösterimi

BİLİŞSEL SÜREÇ BOYUTU	BİLGİ BOYUTU			
	Olgusal Bilgi	Kavramsal Bilgi	İşlemsel Bilgi	Üstbilişsel Bilgi
Yaratmak				
Değerlendirmek				
Çözümlemek				
Uygulamak		H1,H3, I13		
Anlamak	G1, G2,G3,G10,G12,G15,G16, H2,H3,H4,H5,H6,H8,H9,H1 7, I1,I2,I3,I4,I5,I6,I7,I9,I10,I11, I12,I16,I17	G14, H13		
Hatırlamak	G2,G3,G4,G5,G6,G7,G8,G9, G11,G12,G13,G16, G17, H2,H6,H7,H10,H11,H12,H1 4,H15,H16, I8,I14,I15			

Ek 7

Düzece İl ve İlçe Merkez Okullarında Uygulanan 8. Sınıf İngilizce Dersi Yazılı Sınav Soruları Dağılımının Taksonomi Tablosu Üzerinde

Gösterimi

BİLGİ BOYUTU				
BİLİŞSEL SÜREÇ BOYUTU	Olgusal Bilgi	Kavramsal Bilgi	İşlemsel Bilgi	Üstbilişsel Bilgi
Yaratmak				
Değerlendirmek				
Çözümlemek	nl5,p4			
Uygulamak		a2,a4,a5,a19,a20,a21,a24, b1,b6,c2,c3,c4,c5,c6,c7,c8,c9,c10,c11,c12,c13,c14,c21,c22,c23,c24,c25,c29,c30,c31,c32,c33,c34,d13,d15,e4,f6,f9,f10, g1,g2,g3,g6,g7,g8,g9,g10,g11,g14,g18,		

		<p>g19,g20,g21,g22,g23,g24,g25,g30,g31,g32,g33,g34, h1,h3,h6,h7,h9,h10,h11,h12,h13,i2,i3,i4,i6,i7,i8,i9,i10,i11, i18,i19,i20,i21,28,i38,i39,i40, j4,j5 j10, k1,k2,k3,k4,k7,k9,k10,k11,k13,k18,k20,k23,k24,k25,k26,k28,k30,k31,k 32,k34,k35,k37,k38,k40,k44,k45,k47,k48,i4,i5,i6,i14,i16,i17,i18,i19,i24, i28,i29,i30,i32,i33, m4,m6,m15,m17,m18,n2,n19,n22,n26,n40,o1,o2,o3,o11,p1,p3,p8,p10,p1 4,q6,q7,q12,q14,q17,q18,r1,r3,r8,r10,r12,r19,s3,s6,s7,i4,i5,i6,t1,t4,t16,t17, t18,t19,t24,t28,t29,t30,t32,t33,u1,u2,u3,u4,u9,u11,u19,v1,v2,v3,v6,v7,v8, v9,w7,w10,w11,w12,w13,w14,w15,x4,x5,x6,x14,x16,x17,x18,x19,x24,x 28,x29,x30,x32,x33,z6,z7,z8,z11,z13,z14,z15,z21,A1,A3,A5,A6,A7,A9, A10,A17,A20,A39, B1,B2,B4,B5,B6,B7,B8,B9,B10, C6,C8,C10,C16,C17,C18,C21,C22,C23,C25,C26,C27,C28,D1,D2,D3,D 4,D5,D6,D8,D15,D18,D19,D20,D24,D25,D27,D28,D31,E1,E2,E3,E4,E5 ,E6,E7,E8,E9,E10,E11,E12,E13,E14,E15,E16,E17,E18,E19,E20,E21,E2 2,E23,E24,E25,E26,F1,F2,F5,F7,F9,F10,F11,F12,F15,F19,F20,F21,F24, F25,F26,F27,F30,F33,F35,F36,F38,F44</p>	
Anlamak	<p>i2, i7,i8, i30 , n1,n5,n9,n14,n17,n20,n23,n28,n32,n34, o1,o5, o8,o17, p18, q1, q21, q22, q23, t2, t7,t8, t30, v4,v5, w9, x2, x7,x8, x30,</p>	<p>a6,a12, c26,c27, f12, g17, i24,i25, i33,i34,i35, k8, i27, m7, m11,m12,m13, n1,n12,n13,n37, o7, q4, r2,r14, t27, u10, x27, z19, A2,</p>	

	<p>C1, C2, C3, C4, C5, C12, F4, a14, a15, a16, a17, a18, a22, a23, b2, b3, b4, b5, b8, b9, b10, b11, b12, c28, d2, d4, d10, e2, e5, f1, f4, g12, g13, h4, i1, i12, i13, i14, i29, i30, i31, i32, j7, j8, k22, k29, l3, l26, l3, t26, x3, x26, m1, m3, m8, m9, n7, n21, o15, p7, p15, q2, q3, q19, u6, u7, u15, u18, w5, z1, z2, z3, z4, z10, z12, z17, z20, A5, A11, A12, A13, A14, A18, A19, A21, A23, A24, A26, A31, A32, A34, A40, B11, C7, C29, D7, D16, D23, D26, F31</p>	<p>A15, A16, C11, C24, D12, D17, F14, F40</p>	
<p>Hatırlamak</p>	<p>a1, a3, a7, a8, a9, a10, a11, a13, b7, c1, c2, c3, c4, c15, c16, c17, c18, c19, c20, d1, d3, d5, d6, d7, d8, d9, d11, d12, d14, d16, e1, e2, e3, f2, f3, f5, f7, f8, f11, g4, g5, g10, g12, g15, g16, g26, g27, g28, g29, h2, h5, h8, i2, i4, i5, i12, i13, i14, i15, i16, i17, i19, i20, i22, i23, i26, i27, i29, i36, i37, j1, j2, j3, j4, j5, j6, j9, k5, k6, k12, k14, k15, k16, k17, k19, k21, k27, k33, k36, k39, k40, k41, k42, k43, k46, k49, k50, l1, l9, l10, l11, l12, l13, l15, l20, l21, l22, l23, l25, l31, l34, m2, m5, m10, m14, m16, m19, n1, n3, n4, n5, n6, n8, n9, n10, n20, n23, n24, n25, n27, n28, n29, n30, n31, n32, n33, n34, n35, n36, n38, n39, o4, o6, o9, o10, o12, o13, o14, o16, p2, p4, p5, p6, p9, p11, p12, p13, p16, p17, p18, p19, q5, q8, q9, q10, q11, q13, q15, q16, q20, q24, q25, r4, r5, r6, r7, r9, r11, r13, r15, r16, r17, r18, r20, r21, r</p>		

	<p>22,s1,s2,s4,s5, t1,t9,t10, t11,t12,t13,t15,t20,t21, t22,t23,t25,t31,t34,ul,u5, u8,ul2,ul3,ul4,ul16,ul7,v4,v5,v10,v11,w1,w2,w3,w4,w6,w8,w9,w16,w 17, x1,x9,x10, x11,x12,x13,x15,x20,x21, x22, x23,x25,x31,x34,z5,z9,z10,z16,z18,A4,A8,A21,A22,A23,A24,A25, A26,A27,A28,A29,A30,A32,A33,A35,A36,A37,A38,A40, B3,C9,C11,C13,C14,C15,C19,C20,C29,D4,D9,D10,D11,D13,D14,D21, D22,D25,D27,D29,D30,E27,E28,F3,F6,F8,F13,F16,F17,F18,F22,F23,F 24,F26,F28,F29,F32,F34,F37,F39,F41,F42,F43</p>		
--	--	--	--

Ek 8

Araştırma İzni

T.C.
DÜZCE VALİLİĞİ
Milli Eğitim Müdürlüğü

Sayı : B.08.4.MEM.4.81.00.17-605.99/ 3577 17 Mart 2011
Konu : Araştırma İzni.

VALİLİK MAKAMINA

İlgi : a) Mart 2007 tarih ve 2594 sayılı MEB Tebliğler Dergisinde yayınlanan Milli Eğitim Bakanlığına Bağlı Okul ve Kurumlarda Yapılacak Araştırma ve Araştırma Desteğine Yönelik İzin ve Uygulama Yönergesi
b) Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Rektörlüğü Öğrenci İşleri Dairesi Başkanlığı'nın 17.02.2011 tarih ve B.30.2.OĞÜ.0.72.00.302.08.01-494-1058 sayılı yazısı.

Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Programları ve Öğretim Yüksek Lisans Programı öğrencisi **Zehra Sümeyye GÖKLER**'in ilgi (b) yazı eki "**İlköğretim İngilizce Dersi Kazanımları ve Sınav Sorularının Yeni Bloom Taksonomisine Göre Değerlendirilmesi**" konulu yüksek lisans tezine veri sağlamak amacıyla, **Onaylı Ek Listede Yer Alan YİBO ve İlköğretim Okulları Öğrencilerine yönelik** ekteki uygulamayı yapmasına yönelik izin talebi, ilgi (a) Yönerge'de belirtilen esaslar doğrultusunda incelenmiştir.

Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü tarafından kabul edilen, onaylı bir örneği Müdürlüğümüzde muhafaza edilecek (11 Sayfa) araştırmanın, veli izin muvafakatları alınarak "**Onaylı Ek Listede Yer Alan YİBO ve İlköğretim Okulları Öğrencilerine yönelik olarak uygulanmasına**", araştırma tamamlandıktan itibaren en geç iki hafta içerisinde, araştırmanın iki örneğinin CD' ye kayıtlı olarak ilgi (a) Yönergede belirtilen (Ek-1) Taahhütname tutanağı ile birlikte Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü tarafından Müdürlüğümüze teslim edilmesi ve ilgi (a) Yönergenin 13.maddesinde belirtilen esaslara uyulması kaydıyla **Zehra Sümeyye GÖKLER** tarafından uygulanmasında bir sakınca görülmemektedir.

Makamlarınızca uygun görüldüğü takdirde Olurlarınıza arz ederim.

Yusuf SEZER
Milli Eğitim Müdürü

OLUR
16/03/2011

Erdoğan ÜLKER
Vali Yardımcısı

EK: Araştırma Önerisi (22 Sayfa)

Ek 9

Lorin W. Anderson ile Elektronik Posta Yazışmaları

about my thesis

3 ileti

Zehra Gokler <zsgokler@gmail.com>

19 Haziran 2011 12:40

Kime: andregroup@sc.rr.com

Dear Dr. Anderson,

I send you sample teacher-made exam questions of 8th grades English language lesson, objectives and functions in the curriculum. I've classified them under the titles. While classifying, I sometimes have difficulty in distinguish Factual Knowledge from Conceptual Knowledge and Understand from Analyse. Your feedback is highly important for me.

Yours Sincerely,

Zehra Sumeyye.

M.A. student at Osmangazi University, Turkiye.

3 eklenti**objectives.docx**

13K

functions.docx

17K

sample_exam_questions.docx

5148K

Lorin Anderson <andregroup@sc.rr.com>

21 Haziran 2011 16:57

Kime: Zehra Gokler <zsgokler@gmail.com>

Dear Zehra,

I have read through the material you sent and am impressed by both the quality

and amount of work that you have done in attempting to implement the revised Bloom's taxonomy in your teaching. I will be unable to respond to each individual objective and test item that you sent, but I will address your concerns as expressed in your e-mail and make a few comments about your objectives.

In your e-mail you say that you have difficulty distinguishing Factual Knowledge from Conceptual Knowledge. This is a fairly common problem. When we began our work we included both of them in a single category called Declarative Knowledge which we differentiated from Procedural Knowledge. However, as we worked it became necessary to separate Factual from Conceptual Knowledge to differentiate between the concept (that is, the category) and the label we attach to that concept (that is, the terminology). For example, poetry is a concept ... a category that contains subcategories as well as specific instances. Odes, elegies, and epics are subcategories within poetry. *Ode on a Grecian Urn* (Keats), *Elegy Written in a Country Churchyard* (Gray), and *Hiawatha* (Longfellow) are instances of the subcategories and, by definition, of the general category. The INSTANCES are factual knowledge (as are the labels of the category and subcategories themselves); the SUBCATEGORIES and CATEGORIES are conceptual knowledge (as are the relationship between and among the subcategories as well as the relationship of the general category,

poetry, to other literary genres).

In your e-mail you also say that you have difficulty distinguishing Understand from Analyze. This too is a fairly common problem. Oftentimes in literature, we use analyze to further our understanding. So analyze and understand, like virtually all of the cognitive processes, are interrelated. The only way of differentiating the two concepts is to determine the desired outcome (that is, the objective) of the instruction you are providing. If you are analyzing in order to help students understand a literary work, then the desired outcome is understand (and analyze is a means of achieving that desired outcome). If, on the other hand, you are using a variety of literary works to teach students to analyze literature, then analyze is your desired outcome (even though an increased understanding of the works is a likely consequence of your teaching).

With respect to the eight objectives that you sent me, I agree with your classification of numbers 1 (assuming they are memorizing responses to everyday situations), 2 (it is apply, but not procedural, since no procedure can be taught to do all of this), 3 (almost all pronunciation is Remember Factual), and 6 (application in social settings which suggests an interactive component communication over some period of time). I have some doubts, or preferably

questions, about numbers 4, 5, 7, and 8.

Objective 4. With an emphasis on accuracy and short words that can be found in oral vocabulary, I'm not sure that this is not simply Remember, rather than understand, and Factual Knowledge, rather than Conceptual.

Objective 5. Every time I see the word "copy" I automatically think of Remember (if that). I don't see how copy requires any cognitive process rather than staying awake during a rather tedious task.

Objective 7. I think that "perform" does suggest Apply/Procedural. However, you also include the verb "respond." If the responses are memorized, that would suggest Remember/Factual or Remember/Procedural. If, on the other hand, the responses must be derived from and appropriate to the communication that preceded the response, then some level of Understand (e.g., Interpret) is involved as well. When you have two verbs in your objective, you often have two verb classifications in terms of the Revised Bloom's Taxonomy.

Objective 8. This seems to be some form of apply. However, I don't think there would be "pauses, false starts, and reformulation" if you had only procedural knowledge involved. It would seem as though Metacognitive Knowledge would be involved, particularly, the aspect of Metacognitive Knowledge that focuses on knowledge of strategies and tasks. Strategies, unlike most procedures, have some degree of hesitancy inherent in them, suggesting some degree of thought as the person decides whether things make sense and/or what to do next.

Thanks for sharing your work with me. I am sorry I don't have more time to read through everything you sent, but I am now retired and spend a great deal of time with my grandchildren on things that are really important to them. I wish you well in the future.

Sincerely,

Lorin W. Anderson

Distinguished Professor Emeritus

From: Zehra Gokler [mailto:zsgokler@gmail.com]

Sent: Sunday, June 19, 2011 5:41 AM

To: andregroup@sc.rr.com

Subject: about my thesis

[Alıntılanan metin gizlendi]

Zehra Gokler <zsgokler@gmail.com>

23 Haziran 2011 17:53

Kime: Lorin Anderson <andregroup@sc.rr.com>

Dear Dr. Anderson,

Your advise has been excellent and very helpful for me. Thank you for sharing your time and knowledge.

Sincerely,

Zehra Sumeyye.